

RASEF

Revue Africaine des Sciences de
l'Éducation et de la Formation

*Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)*



N°1, Vol. 2 – Décembre 2022

ISSN: 2756-7362

**01 BP 1479 Ouaga 01
Email : revueracese@gmail.com**

ISSN : 2756 7362

No1, Vol. 1- Décembre 2022

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domicilee à l'École Normale Supérieure
Burkina Faso**

**01 BP 1479 Ouaga 01
Email : revueracese@gmail.com**

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 28 /12/2022

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maître de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal.

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maître-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal.

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Candide Achille Ayayi, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo

Rédacteur en chef

POUSSOGHO Nowenkoum Désiré, Chargé de recherche en sciences de l'éducation, INSS/CNRST/Burkina Faso

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître assistant en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Docteur en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso

PEKPELI Toyi, Docteur en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo

COMITÉ SCIENTIFIQUE

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINO Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

BALDE Djéneba, Professeur Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun)

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso)

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeur Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique Australe),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

KONKOBO/KABORE Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

KOUAWO Candide Achille Ayayi, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

PARE/KABORE Afsata, Professeur titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon)

SEKA YAPI, maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso)

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURE Ya Eveline épouse JOHNSON, maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

TRAORE Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

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

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo ;

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo ;

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun ;

BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo ;

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon ;

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon ;

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun ;

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

KOUAWO Candide Achille Ayayi, Université de Lomé, Togo ;

LY, Thierno, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;

MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon ;

NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo ;

NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon

NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;

NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure Côte d'Ivoire ;

OUEDRAOGO Issiaka, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;

OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;

SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso ;

SANOOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso ;

SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso)

SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

SIDIBE Moctar SIDIBE, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali ;

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso.

SOME Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;

TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;

THIAM Ousseynou, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo ;
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal.
BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;
BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Emanuel Magou, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
KOUAWO Candide Achille Ayayi, Université de Lomé, Togo ;
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo ;
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
SAMANDOU LGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;
THIAM Ousseynou, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

Table des matières

Éditorial.....	- 10 -
KYELEM Mathias,	- 11 -
STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DANS LES COLLEGES ET LYCEES EN CONTEXTE DE PANDEMIE DE LA COVID-19 AU NIGER.....	12
AGAÏSSA Assagaye, KOUAWO Candide Achille Ayayi	12
RAPPORT AU SAVOIR DIDACTIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS D'ARTS PLASTIQUES ET D'ÉDUCATION MUSICALE DU CENTRE DE FORMATION PEDAGOGIQUE POUR LES ARTS ET LA CULTURE (CFPAC).....	- 25 -
HONVO Camille.....	- 25 -
LA REPRÉSENTATIVITÉ DES FILLES ET LEUR MAINTIEN DANS LES SÉRIES SCIENTIFIQUES AU BURKINA FASO.....	- 40 -
OUEDRAOGO P. Marie Bernadin, KABORE Bénéwendé Cathérine.....	- 40 -
LES DETERMINANTS DE L'ABANDON DES CENTRES D'ALPHABETISATION PAR LES APPRENANTS : CAS DE L'IEPP YOPOUGON SELMER (ABIDJAN)	- 52 -
GOUDENON Martine Epse BLEY, CISSE Sakinatou- Lah	- 52 -
L'INCLUSION PAR L'INVERSE POUR UNE REVOLUTION DE LA PENSEE ET DE L'ACTION: UNE EXPERIENCE REUSSIE DE L'INSTITUT DES JEUNES SOURDS DE BOBO- DIOULASSO	69
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre	69
LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : UN LEVIER DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SUD-OUEST DE MADAGASCAR.....	80
CHADHOULI Bastoine	80
LES OBSTACLES A L'ACQUISITION DE COMPETENCES OPERATIONNELLES EN FORMATION CONTINUE DANS LA CIRCONSCRIPTION D'ÉDUCATION DE BASE (CEB) DE OUAHIGOUE II	96
OUEDRAOGO Mangawindin Guy Romuald, OUEDRAOGO Hamadé Rodrigue	96
PRATIQUES ENSEIGNANTES EN SYSTEME METRIQUE AU CE1 AU BURKINA FASO	108
YAMEOGO Sotisse Michel, SAWADOGO K. Ismael,	108
STRATÉGIES	124
KIENTEGA Paul, BONKOUNGOU Pelga	124
DIDACTIQUE DE VENTE ET ACTIVITÉS COMMERCIALES (VAC) : ANALYSE COMPARATIVE DES PRATIQUES DE CLASSE DANS LES LYCÉES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS AU BURKINA FASO.....	147
ZINGUÉ Di	147

APPROCHE SOCIODIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES EXERCICES D'OBSERVATION AU COURS PREPARATOIRE : ENJEUX PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES	160
<i>OUEDRAOGO Youssoufou</i>	160
PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS DE LA QUALITÉ DE LA FORMATION ACADÉMIQUE REÇUE AVEC LES OUTILS NUMÉRIQUES : Une étude menée auprès des étudiants de cycle master de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1.	170
<i>KENFACK LEMOGUE Giresse, NGNOULAYE Janvier</i>	170
<i>KONE Moussa, BAH Nomansou Serge, GBOKO Kobena Séverin</i>	184
L'IMPLÉMENTATION DE LA CLASSE INVERSÉE POUR L'ÉTUDE D'UNE OEUVRE INTÉGRALE EN CONTEXTE ÉPIDÉMIOLOGIQUE AU MAROC	203
<i>DARIF EL Bouffy Hakima</i>	203
LE TEMPS DE L'APPRENANT PEUT-IL ÊTRE REPRESENTATIF DE SON ACTIVITÉ DANS UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE À DISTANCE ?	222
<i>SIA Benjamin</i>	222
EFFETS DU E-LEARNING SUR LES UTILISATEURS PENDANT LA CRISE À COVID-19 DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN	241
<i>NYEBE ATANGANA, NONO TCHATOUO Louis Pascal, KINGNE NGNEGUIE Mireille Léa</i>	241
LES MANUELS SCOLAIRES AU BURKINA FASO. APERÇU HISTORIQUE D'UN FACTEUR DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION	259
<i>KABORE Amado</i>	259
LES ADAPTATIONS PHONETICO-PHONOLOGIQUES DES EMPRUNTS LINGUISTIQUES DU KISIEI AU FRANÇAIS DANS LA PREFECTURE DE GUECKEDOU	274
<i>SIMBIANO Aly Andre</i>	274
LES FIGURES DU DECROCHAGE UNIVERSITAIRE	289
ENQUÊTE AUPRÈS DES DECROCHEURS DU DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ OMAR BONGO	289
<i>BEKALE Dany Daniel</i>	289
APPORT DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'APPROPRIATION DES CONCEPTS EN GÉOMÉTRIE DE L'ESPACE EN SECONDE SCIENTIFIQUE	301
<i>MOUSSOUNDA Yvette, OGOWET Liliane</i>	301
LA DISTANCE DANS L'ÉCOLE À DISTANCE LORS DU COVID-19 AU CAMEROUN : UNE TRADUCTION CONCEPTUELLE À PARTIR DU PODOKO	310
<i>BÉCHÉ Emmanuel</i>	310
SENS ET SONS DU COVID-19 DANS LES MILIEUX SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES AU CAMEROUN : ENTRE RUPTURE ET CONTINUITÉ DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES TRADITIONNELLES	324

LA QUESTION DE LA CONTRIBUTION DES ACTEURS DE L'EDUCATION DANS LES COLLEGES ET LYCEES INCLUSIFS DE LA VILLE DE OUAGADOUGOU : CAS DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS.....	346
<i>KABORE Sibiri Luc, SOULAMA Coulibaly Zouanso, SANON Maïmouna</i>	<i>346</i>
INFLUENCE DE L'UTILISATION DES TIC SUR LA QUALITE DE LA CONTINUITE PEDAGOGIQUE EN PERIODE DE CRISE SANITAIRE AU CAMEROUN	362
<i>OWONO Marguerite Beyala</i>	<i>362</i>

Éditorial

Il y a tout juste neuf mois, le 23 mars 2022, le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) était créé. Dès les fonds baptismaux, il annonçait, parmi les premiers chantiers importants, la création d'une revue scientifique en vue de remplir deux des missions inscrites dans sa charte : éclairer les débats éducatifs par un regard scientifique au service d'une amélioration continue de l'éducation et de la formation et conduire un travail de réflexion régulier sur les orientations, les enjeux, les défis des Sciences de l'Éducation. Ce projet a bien entendu été adopté avec enthousiasme par tous les membres au regard du faible espace dont disposent les chercheurs et enseignants-chercheurs en Afrique pour la diffusion de leurs résultats de recherches. Mais en même temps, sa réalisation représentait une véritable gageure pour un réseau qui venait de naître, qui posait la question essentielle d'une institution d'hébergement et qui jusque-là ne dispose que de faibles ressources. Pour qui connaît le contexte actuel des établissements d'enseignement supérieur et de recherche des pays concernés, tant de bonnes idées sont restées sans lendemain du fait de la faible disponibilité des personnes trop engluées dans les contraintes quotidiennes et dans la gestion de l'urgence et de l'imprévu pour laisser épanouir leur ingéniosité, leur créativité. Le RACESE a tenu bon et la conception de sa revue, la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF), a pris tout juste neuf mois.

Les membres du RACESE éprouvent une fierté légitime et la partagent avec la communauté scientifique africaine et des autres continents. La RASEF, conformément à la charte du RACESE, est avant tout un espace de communications sur les problématiques qui touchent l'éducation et la formation en Afrique. Elle est tout aussi ouverte à la communauté scientifique internationale car, autant chaque pays a pâti du portait unique de l'éducation et de la formation qui lui a été imposé des siècles durant, autant confondre un système éducatif endogène à un système éducatif reclus sera gravement préjudiciable au continent. Le RACESE se met au cœur des préoccupations actuelles de l'éducation et de la formation qui, après près d'un siècle d'errances épistémiques et de tribulations, revient à petits pas sur les fondamentaux d'une éducation de développement et au développement : celle qui s'appuie sur un socle endogène solide, qui pose un regard critique sur les valeurs endogènes et les inscrit dans une véritable perspective progressiste. Écoutons les voix des pères et de Cheick Anta Diop en l'occurrence : « *La facilité avec laquelle nous renonçons, souvent, à notre culture ne s'explique que par notre ignorance de celle-ci, et non par une attitude progressiste adoptée en connaissance de cause* ¹ », nous dit-il.

Si les membres du RACESE se félicitent autant de la revue, c'est parce que leur réseau peut ainsi « participer à l'évolution des systèmes éducatifs actuels en proposant des solutions innovantes et en faisant progresser, grâce à la recherche, les façons de penser l'éducation et la formation ». La réalisation de cet élément de la charte du RACESE ne s'appuie seulement sur leurs productions scientifiques mais sur toutes celles publiées, pour leur portée et leur intérêt scientifiques avérés. Pour sa première parution, les contributions ont été si nombreuses que le

¹ Anta Diop Cheikh (1979). *Nations nègres et culture : De l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique Noire d'aujourd'hui*. Présence Africaine.

premier numéro est publié en deux volumes ; pour un coup d'essai, c'est un coup de maître. Les quarante-quatre articles publiés dans ces deux volumes ne représentent que la moitié des articles qui ont été reçus et instruits.

La très grande majorité des articles concerne des recherches portant sur la didactique et la pédagogie et touchent tous les cycles d'enseignement : primaire, post-primaire secondaire et supérieur. Quelques contributions reviennent sur les leçons tirées des dispositions prises en éducation et notamment des situations didactiques élaborées pendant la crise aiguë de la Covid 19. Toutes les disciplines scolaires classiques de la plupart des pays africains ont fait l'objet des études qui sont publiées dans ce premier numéro. Une mention particulière est à faire aux contributions portant sur l'éducation physique et sportive (EPS) pour leur intérêt et aussi parce que cette discipline est relativement émergente dans les recherches, particulièrement dans les pays d'Afrique de l'Ouest où elle ne dispose encore que peu de chercheurs, d'enseignants-chercheurs, de laboratoires et d'écoles doctorales. Le second volet de textes en termes de nombre est relatif aux politiques éducatives et notamment celles relatives aux filles, à l'orientation des élèves et à l'inclusion éducative. Les technologies de l'information et de la communication en éducation sont étudiées à la fois comme composante des politiques éducatives et comme outils permettant de bonifier l'enseignement et l'apprentissage.

Les articles publiés dans ces deux volumes sont d'un intérêt et d'une portée somme toute remarquables. Ils augurent d'une vivacité de la revue dont l'ensemble des équipes de réalisation est engagé à prendre toutes les dispositions pour être à la hauteur des attentes des chercheurs et des enseignants-chercheurs à travers une qualité scientifique plus renforcée à chaque numéro.

Il ne suffit pas de dire que l'Afrique est un continent d'avenir - ou mieux de l'avenir - pour qu'elle le devienne. Écoutons les voix des pères et de Joseph Ki-Zerbo en l'occurrence : « *L'éducation est le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des sociétés* »². Le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) et la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF) se donnent pour projet de contribuer avec énergie à la construction de ce logiciel.

**KYELEM Mathias,
Directeur de Publication**

² Ki-Zerbo Joseph (2005). *La mesure du droit à l'éducation : Tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso*. Editions KARTHALA

STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DANS LES COLLEGES ET LYCEES EN CONTEXTE DE PANDEMIE DE LA COVID-19 AU NIGER.

AGAISSA Assagaye, KOUAWO Candide Achille Ayayi

Résumé

La pandémie de la COVID-19 a bouleversé l'ordre mondial et a perturbé notre système éducatif avec la fermeture de tous les établissements d'enseignement. C'est dans ce cadre que le Ministère des Enseignements Secondaires a élaboré une stratégie de continuité pédagogique à travers un dispositif d'assistance à distance des élèves. Ainsi, l'objectif de cette recherche consiste à identifier les différentes pratiques enseignantes mises en œuvre pour assurer la continuité pédagogique et leur impact sur le niveau des élèves dans ce contexte sanitaire. Pour atteindre cet objectif, nous avons mené des enquêtes auprès des élèves et des enseignants du secondaire de certains établissements scolaires de la capitale. Les résultats de l'étude montrent que ces stratégies d'enseignement ont permis d'assurer la continuité des enseignements d'une part et d'autre part influencer positivement sur les taux de réussite aux différents examens tant au Brevet des Études du Premier Cycle (BEPC) qu'au Baccalauréat.

Mots clés : stratégies ; enseignement à distance ; enseignement-apprentissage ; Covid-19 ; Niger.

Summary

The COVID-19 pandemic has upended the world order and disrupted our education system with the closure of all educational institutions. It is in this context that the Ministry of Secondary Education has developed a strategy for educational continuity through a remote student assistance system. Thus, the objective of this research is to identify the different teaching practices implemented to ensure educational continuity and their impact on the level of students in this health context. To achieve this objective, we conducted surveys of secondary school students and teachers in some schools in the capital. The results of the study show that these teaching strategies have made it possible to ensure the continuity of teaching on the one hand and on the other hand to have a positive influence on the success rates in the various examinations both for the Brevet des Etudes du Premier Cycle (BEPC) than at the Baccalaureate.

Keywords: strategies; distance learning ; teaching-learning; Covid-19; Niger.

Introduction

« Avant la pandémie, le monde rencontrait déjà les plus grandes difficultés à faire de l'éducation, droit humain fondamental, une réalité pour tous ». Tels sont les propos que rapportent les Nations Unies dans une note de synthèse sur l'éducation en temps de Covid-19 et après (2020). Et, l'ONU de continuer en soulignant que « la pandémie de Covid-19 a provoqué la plus grande perturbation des systèmes éducatifs de l'histoire, dont ont pâti la quasi-totalité des élèves et des enseignants de la planète » (UN, 2020, p. 5). Du préscolaire à l'enseignement supérieur, « 94% des élèves et étudiants dans le monde subissaient l'impact de la pandémie, soit 1,58 milliards d'enfants et de jeunes scolarisés du pré-primaire au tertiaire dans 200 pays » (UN, 2020, p. 5).

Les pays africains au sud du Sahara, qui connaissait déjà un système éducatif faible et l'insécurité liée aux terrorismes, ont fortement été impactés par la fermeture des écoles. Durant le mois de mars, les gouvernements se sont vus dans l'obligation de prendre des mesures pour lutter contre la propagation du coronavirus. Au Niger, lors d'un conseil des ministres extraordinaires, il a été décidé en plus de la fermeture des frontières et de l'interdiction des rassemblements de plus de 50 personnes, « la fermeture de tous les établissements d'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et supérieur pour une durée de 2 semaines renouvelable à compter du 20 mars 2020 à minuit. Les parents sont chargés de la garde de leurs enfants » (Le Sahel, mars 2020).

Au chapitre de l'action, la pandémie de la Covid-19 a permis de révéler, à des degrés variés, les capacités d'adaptation et d'innovation des écoles africaines en termes de ripostes, dont les cours à distance. Au niveau des universités, des plateformes numériques et des outils technologiques ont été rehaussés ou convoqués pour assurer la continuité pédagogique durant le temps du confinement. Au niveau des écoles primaires et secondaires, l'enseignement télévisuel et la radio éducation ont pris le relais de l'école en présentiel.

Face à la pandémie, le Ministère des enseignements secondaires (MES, 2020) du Niger a mis en œuvre une stratégie de riposte à la Covid-19 afin d'assurer la continuité pédagogique et de maintenir le niveau des élèves. Pour ce faire, le Ministère a mis en place un comité de riposte composé d'inspecteurs pédagogiques, de conseillers pédagogiques et d'enseignants qui travaillent sur les stratégies pour assurer la continuité pédagogique. Parmi les stratégies, il y a l'élaboration des supports didactiques destinés aux enseignants et aux apprenants, par le canal des médias. Autrement dit, un dispositif d'aide à distance des élèves leur permettant d'accéder à des cours et exercices dans certaines disciplines, notamment pour les classes d'examen (classes de troisième et de terminale), a été mis en place.

Quelles sont alors les stratégies d'enseignement mises en place par les autorités éducatives du Niger pour soutenir l'apprentissage des élèves hors de l'école ?

L'objectif général de cette recherche consiste à identifier les différentes pratiques enseignantes mises en œuvre pour assurer la continuité pédagogique et maintenir le niveau des élèves en contexte de pandémie de la Covid-19 au Niger. Avant de présenter la méthodologie utilisée pour notre recherche, il s'avère nécessaire de faire un tour d'horizon des outils et ressources

pouvant assurer la continuité pédagogique surtout en contexte de crise sanitaire mondiale dans les pays africains au sud du Sahara.

OUTILS ET RESSOURCES POUR ASSURER LA CONTINUITE PEDAGOGIQUE

En pédagogie, quand on parle d'outils et de ressources pédagogique dans le cadre de la continuité pédagogique, il s'agit d'un ensemble de ressources destinées aux enseignants chargés de concevoir et de mettre en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage en distanciel afin de maintenir une dynamique pédagogique qui se situe dans la continuité du travail scolaire fait. Il s'agit des outils d'apprentissage technologiques et des ressources d'apprentissage numériques à travers des outils logiciels (Applications et didacticiels) et des contenus numériques dont l'accès est facilité par le matériel technologique (Commission nationale du numérique éducatif du Sénégal, 2020).

Selon la source précédente, les outils d'apprentissage technologiques sont entre autres :

- **L'ordinateur portable** connecté s'avère un excellent outil d'enseignement en distanciel. L'apprenant peut l'utiliser et accéder à des applications et à des ressources pédagogiques à des moments ;
- **Le téléphone portable simple** peut être utilisé pour un suivi à distance des élèves. Ces derniers peuvent également utiliser la messagerie pour l'aide mutuelle (Interactions avec les pairs) ;
- **Le smartphone** peut être utilisé pour apprendre, rechercher de l'information, faire des expériences scientifiques, prendre des notes, communiquer, collaborer, etc. ;
- **La tablette tactile** connectée à l'Internet est assurément un excellent outil d'enseignement en distanciel. Elle permet d'accéder et d'utiliser une variété d'applications et de ressources pédagogiques, de communiquer en visioconférence, d'enregistrer ou de consulter des séquences pédagogiques, etc.

S'agissant des ressources d'apprentissage numériques, il y a :

- **La vidéo pédagogique** : De nombreuses vidéos pédagogiques sont disponibles sur la toile. Elle permet de guider les apprenants, à leur rythme puisque la vidéo peut être stoppée, reprise, regardée plusieurs fois ;
- **Les manuels numériques** : les élèves peuvent l'avoir dans leur smartphone et tablette. Le manuel numérique propose des sons, des animations et des vidéos en plus des textes et des images que l'on trouve dans la version papier ;
- **Les collecticiels** sont des espaces de collaboration et d'échange synchrone (Chats, conférences, etc.) et asynchrone (Forums, messageries, etc.) qui peuvent être très utiles comme outils d'enseignement en distanciel. Ils permettent de regrouper des apprenants dans des communautés d'apprentissage virtuelles ;
- **Les réseaux sociaux** (Facebook, Messenger, WhatsApp, Instagram, Twitter, etc.) présentent plusieurs avantages pour l'apprentissage en distanciel. Ce sont des interfaces d'interactions pour la messagerie instantanée, la publication des statuts ou de commentaires, le partage de vidéos, de photos, de textes qu'ils utilisent au quotidien et qu'un enseignant peut exploiter à des fins pédagogiques ;

- **Les plateformes e-Learning** sont des outils numériques sur le web qui mettent à la disposition d'une communauté d'apprenants des ressources pour se former.

En somme, les ressources numériques précitées permettent aux enseignants et aux élèves de disposer d'une offre de ressources (Contenus numériques ou numérisés) et de logiciels à fonction pédagogique (Didacticiels) en ligne. Les différents usages de ces ressources numériques dans l'enseignement-apprentissage surtout en contexte de Covid-19 ont permis d'assurer la continuité pédagogique. De ce fait, il est impérieux de mettre en relief les stratégies d'enseignement mises en œuvre au Niger pour assurer cette continuité pédagogique.

LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT AU NIGER EN CONTEXTE DE COVID-19

Faisant suite à la propagation de la pandémie de la Covid-19, le gouvernement nigérien, à l'instar de certains pays, a pris un certain nombre des mesures, dont la fermeture de tous les établissements scolaires. Cette fermeture bien que nécessaire du point de vue sanitaire, a engendré des répercussions sur la formation pédagogique. C'est ainsi que dans le cadre de la mise en œuvre de son plan de riposte contre la pandémie de la Covid-19, le Ministère des enseignements secondaires (MES, 2020) du Niger a élaboré une stratégie pour la continuité pédagogique. Car si des efforts majeurs ne sont pas consentis pour lutter contre les effets de cette crise sanitaire, le choc de fermeture d'écoles entraînera des pertes d'apprentissage, un accroissement des abandons scolaires et des inégalités (Rapport du groupe de la banque mondiale, 2020). En effet, cette stratégie consiste, entre autres, la mise à disposition des élèves, à travers le réseau WhatsApp, de résumés de cours contenant chacun une série d'exercices corrigés. Pour chaque classe, les disciplines fondamentales pour lesquelles ces résumés sont élaborés sont définies. Aussi, pour chaque région et chaque discipline fondamentale, il est désigné un inspecteur pédagogique coordonnateur de la discipline (huit IPR au total).

Pour rendre effective cette mise à disposition, le MES a décidé de la création de quatre (4) catégories de groupes pédagogiques sur WhatsApp :

- Un groupe au niveau national ;
- Deux catégories de groupes au niveau régional ;
- Une catégorie de groupes au niveau établissement.

Les membres de chaque catégorie de groupe sont précisés. De même, pour chaque groupe, le fonctionnement est explicité.

Par ailleurs, le MES a mis en place des groupes disciplinaires avec des équipes d'experts composés d'un inspecteur pédagogique, d'un conseiller pédagogique et d'un enseignant expérimenté pour élaborer des supports didactiques destinés aux enseignants et aux apprenants, par le canal des médias. En plus, une version imprimée de ces productions sous forme de fascicules est mise à la disposition de tous les élèves pour améliorer leur apprentissage.

Il y a, en outre, les cours en ligne qui sont initiés dans certaines écoles. Cependant, ils ne remplacent pas les cours en présentiel. Ils servent aussi à maintenir les élèves en continuité pédagogique et renforcer leurs compétences pendant la fermeture des établissements pour raison de la pandémie de Covid-19. En définitive, les cours en lignes sont facultatifs tant pour

les enseignants en ce qui est de leur participation que pour les élèves en ce qui est du suivi des activités. Ils ne seront donc pas considérés pour valider l'année. Les autorités du MES comptent profiter de cette expérience pour un apprentissage de l'intégration des TIC dans les activités d'enseignement-apprentissage.

Les activités académiques valables pour l'année académique se feront dans le format classique de professeurs et élèves présents dans le cadre de l'établissement.

À cette gamme s'ajoute l'école à la radio nationale « la voix du Sahel » et à la télévision nationale « Télé Sahel » à travers son émission « vieil institut » où un enseignant expérimenté dispense des leçons de grammaire et d'orthographe chaque mercredi. Ces dernières sont profitables aussi bien pour les enseignants et les élèves, car elles renforcent leurs capacités.

Avant même l'avènement de la pandémie de la covid-19 qui a perturbé le système scolaire nigérien, Virtuprofs assure de cours en distanciel. C'est un service d'assistance et de soutien scolaire offert aux élèves des niveaux primaire et secondaire du Niger.

Au vu de cette gamme des stratégies de riposte contre la pandémie de la COVID-19, il semble judicieux d'évoquer ses impacts sur l'éducation en Afrique.

LES impacts de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation en Afrique

L'éducation est l'un des secteurs hautement touchés, avec la fermeture des établissements d'enseignement dans de nombreux pays africains. Cette situation freinera davantage l'éducation sur un continent où déjà plus de 200 millions d'enfants et d'adolescents n'étaient pas en situation d'apprentissage selon l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA, 2020).

À la suite de ces fermetures, les ministères de l'Éducation ont mis en place des stratégies nationales visant à assurer la continuité de l'enseignement et de l'apprentissage à domicile. Il s'agit entre autres des plateformes et d'outils/applications d'enseignement et d'apprentissage en place et opérationnels bien que la plupart des enseignants dans le monde ne soient pas préparés à assurer la continuité pédagogique et à s'adapter aux nouvelles formes d'enseignement. A cette gamme s'ajoutent les chaînes de radio et de télévision. En conséquence, selon la banque mondiale (2020), la pandémie de COVID-19 a apporté une nouvelle réalité qui nécessite de repenser la manière dont une éducation de qualité peut être efficacement dispensée de manière inclusive et équitable, et le rôle de la technologie comme l'un des principaux catalyseurs.

En effet, ces stratégies nationales ont été d'une grande utilité pour assurer la continuité pédagogique avec des résultats plus ou moins probants bien que cette situation creuse davantage des inégalités dans l'éducation. C'est dire que les mesures prises pour soutenir l'apprentissage et l'enseignement ont été remarquablement novatrices. Elles ont révélé toutefois de grands clivages, à commencer par la fracture numérique. Les pertes d'apprentissage dues aux longues fermetures d'écoles mettent en péril de nombreux acquis éducatifs (ONU, 2020). Ainsi, dans le cadre des mécanismes d'adaptation, la pratique consistant à offrir des services alternatifs d'apprentissage à distance donne éventuellement de meilleurs résultats chez les élèves issus de ménages à meilleure connectivité et à compétences numériques plus élevées à la base. En

conséquence, ceux qui sont déjà défavorisés prennent encore davantage de retard. Ainsi, une décision de fermeture des écoles qui s'accompagne de mécanismes d'adaptation mal conçus peut exacerber les inégalités dans le domaine de l'éducation. (Banque mondiale, 2020).

En somme, l'utilisation de nouveaux outils, plateformes et supports d'apprentissage en ligne et hors ligne est positive mais profite toujours à un nombre relativement plus restreint de la population apprenante. Dans l'ensemble, les apprenants et les enseignants des établissements d'enseignement ont exprimé un certain degré de satisfaction, d'enthousiasme et d'engagement à s'adapter au nouveau modèle d'éducation, avec un développement progressif des compétences de recherche en ligne par les apprenants et les enseignants. Mais la plupart des enseignants et des apprenants ont un accès Internet limité ou inexistant, couplé au défi de l'éloignement et de l'accès aux données (ADEA, 2020).

METHODOLOGIE

Cette recherche, qui est exploratoire, a pour champ d'étude la capitale du Niger, Niamey. Elle concerne les établissements ci-après : le Lycée municipal, le CSP évangélique, le Collège Mariama et le Complexe d'enseignement secondaire (CES) Dar Es Salam. Ce choix se justifie par le fait que les établissements précités ont assuré la continuité pédagogique à travers des cours en ligne durant la période du confinement.

L'échantillon est composé de professeurs des établissements précités. Des entrevues individuelles ont été faites avec dix (10) enseignants. Il s'agit là d'un échantillonnage par choix raisonné.

Au regard des objectifs de la recherche, nous avons mis à contribution la technique d'entretien avec un guide d'entretien semi-ouvert. Le guide d'entretien comporte trois thèmes. Le premier s'attache à identifier les différentes pratiques enseignantes mises en œuvre pour assurer la continuité pédagogique et maintenir le niveau des élèves en contexte de pandémie. Le deuxième porte sur les impacts de ces stratégies sur la réussite scolaire et le troisième thème est axé sur les difficultés rencontrées pour la mise en œuvre de ces stratégies d'enseignement via les nouvelles technologies. Ces thèmes correspondent chacun à un objectif spécifique de l'étude.

Les données collectées à travers les entretiens ont été traitées par la méthode de l'analyse de contenu. En effet, dans le cadre de cette recherche, nous avons effectué des analyses à partir du contenu manifeste uniquement. À ce sujet, J-M. Van der Maren « présume que les énoncés d'un discours sont des unités complètes en elles-mêmes sur lesquelles des opérations peuvent porter » (1995, p. 414).

La première étape consistera à la retranscription des entrevues individuelles de chacun des participants. Les verbatims des entretiens individuels sont analysés avec le logiciel QDA Miner, logiciel reconnu pour faciliter les analyses qualitatives. Il est largement utilisé dans le monde de l'éducation (T. Karsenti *et al.*, 2011). À partir de l'analyse de contenu de notre corpus, nous avons procédé à un codage des données pour une meilleure lisibilité des réponses. Ainsi, les enseignants ont reçu le code E suivi d'un numéro.

Résultats

Les résultats de notre recherche sont présentés en fonction des trois objectifs spécifiques visés par cette étude, à savoir : identifier les différentes pratiques enseignantes mises en œuvre pour assurer la continuité pédagogique et maintenir le niveau des élèves en contexte de pandémie de la COVID-19 au Niger ; montrer les impacts de ces stratégies sur la réussite scolaire ; déterminer les difficultés rencontrées pour la mise en œuvre de ces stratégies d'enseignement via les nouvelles technologies.

Vu le contexte actuel de la crise sanitaire mondiale, il ressort que les outils d'apprentissage technologiques et les ressources d'apprentissage numériques ont et auront de plus en plus d'impacts majeurs dans l'enseignement-apprentissage dans le monde scolaire. En effet, ces technologies constituent non seulement un véritable support didactique qui renforce la démarche pédagogique de l'enseignant, mais aussi des aides à distance aux apprenants surtout en contexte de pandémie.

LES DIFFERENTES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT EN PERIODE DE PANDEMIE DE LA COVID-19

Suite aux entretiens avec les enseignants, la tendance qui se dégage est qu'au Niger, plusieurs stratégies d'enseignement, via les cours en distanciel, ont été mise en œuvre pour assurer la continuité pédagogique et maintenir le niveau des élèves surtout dans la capitale (Niamey). Ces extraits des propos des enseignants révèlent bien cela :

Le moyen utilisé officiellement pour assurer la continuité pédagogique pendant le contexte covid-19 au collège Mariama est la plateforme d'enseignement en ligne. Néanmoins certains professeurs ont initié individuellement des contacts permanents avec leurs élèves via WhatsApp. (E4)

Un autre enseignant (E2) poursuit : « *Le moyen utilisé est la création des groupes WhatsApp avec les élèves* ». Dans le même volet, l'enseignant E10 renchérit en avançant que : « *en dehors de l'école à la radio et à la télé, un programme pour une large public, sur instruction du ministère dans la riposte contre la Covid-19, nous avons animé des cours sur WhatsApp avec nos candidats* ».

L'enseignant E10 ajoute en précisant qu'il assure des cours en distanciel grâce Virtuprofs. « *C'est un service d'assistance et de soutien scolaire offert aux élèves des niveaux primaire et secondaire du Niger. Il a numérisé l'ensemble du programme officiel en vigueur au Niger* ».

Il ressort des entretiens que le principal réseau social utilisé lors du confinement pour assurer la continuité des enseignements est WhatsApp. Avec cette application de messagerie (chat), l'apprentissage mobile est possible. L'apprenant est relativement libre de gérer son apprentissage qui pourra être réalisé n'importe quand (le moment) et n'importe où (le lieu) de son choix.

En effet, ces ressources d'apprentissage numériques ont été d'une grande utilité dans la continuité pédagogique durant cette crise sanitaire qui a abouti à la fermeture de tous les établissements scolaires au Niger. Cependant, il est intéressant de se renseigner sur

l'organisation de ces cours via ces technologies. Ainsi, à la question : Parlez-nous sur l'organisation des cours en distanciel dans votre établissement ? Il est à constater que la plupart des cours à distance se sont passés à l'aide du réseau social WhatsApp comme l'a instruit le ministère. Les propos suivants d'un enseignant (E2) illustrent bien ce constat : *« Nous envoyons des cours dans le groupe WhatsApp créé à cet effet et les élèves recopient dans leurs cahiers ou impriment. Les cours envoyés sont accompagnés des audios d'explication. Les élèves posent leurs questions et nous les prenons en charge »*. L'enseignant E8 abonde également dans ce sens :

En fonction de l'emploi du temps, le professeur envoie d'abord le cours. Le Cours est préparé par l'équipe pédagogique mise en place par le Ministère des enseignements secondaires. Puis, il l'accompagne par des notes vocales (audio) et souvent des vidéos en guise d'illustration. Enfin, intervient la phase réponse aux questions posées par les élèves en cas d'incompréhension.

Par ailleurs, soulignons que certains établissements ayant des salles multimédias fonctionnelles disposent d'une plateforme e-learning ou les cours à distance mieux organisés et sécurisés. Pour preuve, l'enseignant E5 explique :

L'organisation des cours à travers la plateforme a été le fruit d'un processus qui se compose comme suit : réunion, rencontre avec les parents d'élèves, les opérateurs des réseaux téléphoniques, formation des élèves responsables des classes. Pour se connecter, chaque élève a un nom d'utilisateur et un mot de passe pour accéder à la plateforme comportant les différents cours. C'est l'enseignant qui inscrit l'élève dans le cours. Si l'élève n'est pas inscrit au cours, il ne pourra pas voir le cours. Par exemple, au Mariama, un élève de Terminale A ne peut jamais voir un cours de la Terminale D ou de la Terminale C. C'est l'enseignant qui inscrit les élèves par cohorte.

LES IMPACTS DES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE SUR LA REUSSITE SCOLAIRE

À l'issue des entretiens avec les enseignants, la tendance qui se dégage est qu'en enseignant à distance, une avancée significative dans l'exécution du programme d'enseignement et une assurance de la continuité pédagogique dans ce contexte de crise sanitaire se font constater. Ce qui n'est pas le cas dans les cours en présentiels. Ces extraits des propos des enseignants sont évocateurs à cet égard :

« Les cours en ligne sont une solution pour la maîtrise du temps scolaire très variable selon les régions, les villes ou les quartiers. Il y a également l'exécution du programme à temps et la continuité pédagogique est assurée en ce moment » (E4).

Dans le même sens, l'enseignant E7 renchérit en disant que :

C'est grâce à ces cours sur WhatsApp et la plateforme adoptée par mon école que j'ai pu exécuter l'intégralité du programme dans le peu du temps qui nous est imparti après la suspension due à la pandémie de la Covid-19. En effet, je mets des cours, des exercices et bien d'autres ressources en ligne.

À l'enseignant E9 d'affirmer :

Ces cours à distance ont permis aux établissements concernés d'achever à temps le programme annuel au niveau des classes d'examen, de la 3^{ème} et de la Terminale. À la reprise des cours en présentiel, après le confinement, les professeurs ont juste fait quelques séances de révision.

Le recours aux ressources numériques d'apprentissage en situation de Covid 19 a des avantages évidents. Au-delà de la progression rapide dans le programme, les cours à distance permettent aux élèves, même ceux qui ont la réputation d'être inactifs en classe de poser des questions. Chaque élève a l'occasion de s'exprimer. Il y a donc une certaine fluidité et une certaine transparence entre professeurs et élèves et même une espèce de confiance et de complicité trouvaient un droit de cité. Cette ambiance peut favoriser un meilleur apprentissage si toutefois les conditions optimales de réussite sont réunies. Ainsi, à la question de savoir : quels sont les résultats escomptés aux examens (BEPC et BAC) suite à ces cours à distance par rapport de ceux de l'an passé dans votre établissement ? Les réponses sont mitigées. Pour certains enseignants, les cours en ligne ont permis de rehausser le taux de réussite. Par contre, d'autres pensent le contraire. Les propos suivants d'un enseignant (E5) illustrent bien ce constat :

Dans notre établissement, les résultats ont été meilleurs que ceux de l'année dernière. Les cours en ligne ont permis de maintenir les flammes et de tenir les élèves en éveil au moment où les autres moisissaient dans les fadas³ ou continuaient leur sommeil d'enfance.

L'enseignant E4 confirme en disant que : *« les résultats au BAC et au BEPC sont excellents, nettement supérieurs aux années précédentes, sauf en 1977 »*. À l'enseignant E7 d'ajouter : *« dans mon établissement les résultats des examens ont été rehaussés de plus de 16% par rapport au taux de l'année passée grâce aux cours à distance »*.

Nonobstant, un enseignant a émis des réserves sur la hausse des taux de réussite supposés par les aides didactiques à distance. Il s'exprime en ces termes:

Pour cette année, on peut dire que les résultats sont plus ou moins satisfaisants, car il n'y a pas une nette différence entre les résultats enregistrés l'an passé et ceux de cette année. C'est vrai qu'on a eu la chance d'assurer les cours à moitié en distanciel. C'est vrai qu'on a eu la chance de faire revenir les élèves pour 45 jours pour pouvoir continuer les cours en présentiels. On ne peut donc pas dire de façon objective que cette réussite est le fruit exclusif des cours à distance.

L'un dans l'autre, en tant que technopédagogue, nous sommes convaincus que l'outil technologique permet d'atteindre un certain niveau de qualité dans le couple apprentissage-enseignement.

Par ailleurs, il est important de se poser la question de savoir si ce type d'enseignement s'adapte mieux à nos réalités nigériennes ? Ainsi, à la question de savoir : quelle comparaison faites-

³ Fada : lieu de rassemblement des jeunes du quartier pour échanger autour d'un thé.

vous entre les cours en présentiel et les cours en distanciel au sujet de l'enseignement-apprentissage ? La tendance qui se dégage suite aux réponses de nos enquêtés est que les cours en distanciel sont loin de remplacer les cours présentiels. Les verbatim des entretiens avec les enseignants (E7 et E8) confirment ces propos : *« les cours en distanciel sont loin de remplacer les cours en présentiels, mais force nous est d'admettre que les cours en distanciel sont un atout non moins important dans l'enseignement-apprentissage. Il suffit qu'ils soient bien organisés »* (E7). Dans le même ordre d'idée, l'enseignant E8 ajoute : *« en terme de compréhension des élèves, les cours en présentiel sont plus avantageux que les cours en ligne. Mais sur l'exécution vite du programme, les cours en ligne sont meilleurs »*. L'enseignant E3 abonde dans le même sens en disant : *« les cours en présentiels ont l'avantage de pouvoir mieux canaliser les apprentissages, d'assurer un contact direct avec les apprenants, de permettre surtout à un plus grand nombre d'élèves de suivre les cours »*.

Néanmoins l'enseignant E5 estime :

Il n'y a pas à comparer. Les cours en distanciel viennent suppléer au déficit des cours physiques. C'est comme une roue de secours qui peut amener le véhicule loin voire très loin. Quand on n'a pas ce qu'on aime, on se contente de ce qu'on l'on a. Une cigarette légère peut aider le fumeur en cas de pénurie juste pour calmer l'envie. Les cours en présentiels ont des avantages forts, mais aussi des limites.

Au vu de ce qui précède, les cours à distance ont des avantages certains bien que plusieurs difficultés surgissent dans la bonne organisation de ces cours à distance.

LES DIFFICULTES RENCONTREES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE CES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT VIA LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Il ressort de nos résultats que les enseignants ayant animés les cours en distanciel dans le cadre de la riposte contre la Covid-19 ont fait face à plusieurs difficultés dans l'organisation de ces cours. Il s'agit entre autres la faiblesse de la connexion, le manque de téléphone androïde chez les élèves. Cette tendance se dégage dans les verbatim des entretiens avec les enseignants sur la question. Pour preuve, l'enseignant E8 déclare :

La plupart des élèves n'ont pas de téléphone et utilisent les téléphones de leurs parents. Ce qui fait qu'ils ne suivent pas les cours en direct si les parents ne sont pas à la maison. Beaucoup ne recopient pas les leçons envoyées dans le groupe, ne traitent pas les exercices d'applications et des fois, le professeur est obligé de répondre aux questions des élèves dans la nuit, très tard.

L'enseignant E2 abonde également dans ce sens : *« Il y a plusieurs difficultés : problème de connexion, de méga surtout chez les élèves, manque de smartphones pour certains élèves, etc. Pour y remédier, nous imprimons de fois les cours et transmettons aux élèves via le responsable de classe »*.

Outre ces facteurs limitant, les cours sur WhatsApp sont encore plus fatigants que les cours en présentiels selon les enquêtés. Pour preuve, l'enseignant E4 déclare que :

Le problème au niveau des élèves, c'est la connexion. Parfois on peut envoyer une leçon ou un exercice vers 8h. Certains élèves, jusqu'à vers 22h, n'ont pas de connexion pour pouvoir participer. Au niveau des enseignants, c'est vraiment la fatigue. L'enseignant, en fonction de son emploi du temps, doit se connecter toute la journée. On s'est rendu compte que c'est vraiment fatigant, plus fatigant que les cours en présentiels, car en classe, on fait juste une heure ou deux heures et c'est fini. Là-bas, c'est toute la journée et les élèves ont diverses questions qu'il faut examiner et fournir des réponses.

En dépit de ces multiples difficultés rencontrées, les cours en distanciel ont été d'une grande utilité dans la continuité pédagogique durant le confinement. Ces stratégies d'enseignement ont permis à plusieurs écoles d'obtenir des résultats probants lors des différents examens (BEPC et Baccalauréat). Après avoir interprété et analysé les résultats, il y a lieu de les discuter.

Discussions

La présente étude porte sur les stratégies d'enseignement en contexte de Covid-19 au Niger. À la suite des entretiens avec des enseignants des collèges et des lycées de la ville de Niamey, nos résultats nous ont permis de relever des informations qui font ressortir que les stratégies ont permis d'assurer la continuité pédagogique malgré les multiples difficultés rencontrées.

STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT EN PERIODE DE PANDEMIE DE LA COVID-19

Les résultats de cette recherche révèlent que le Niger, à l'instar des plusieurs pays africains au sud du Sahara, a mis en œuvre une stratégie d'enseignements-apprentissage pour riposter contre la pandémie de la Covid-19 afin d'assurer la continuité des enseignements durant le confinement.

Ces résultats sur les stratégies d'enseignement sont aussi similaires à ceux de la banque mondiale (2020) qui stipulent qu'à la suite de ces fermetures, les ministères de l'Éducation ont mis en place des stratégies nationales visant à assurer la continuité de l'enseignement et de l'apprentissage à domicile. Il s'agit entre autres des plateformes et d'outils/applications d'enseignement et d'apprentissage en place et opérationnels. M. Peter et al. (2020) vont dans le même sens en relatant que la pandémie de la COVID-19 a permis de révéler, à des degrés variés, les capacités d'adaptation et d'innovation des écoles africaines en termes de ripostes dont les cours à distance. Au niveau des universités, des plateformes numériques et des outils technologiques ont été rehaussés ou convoqués pour assurer la continuité pédagogique en temps de confinement. Au niveau des écoles primaires et secondaires, l'enseignement télévisuel et la radio éducation ont pris le relais de l'école en présentiel. Il faut noter que la combinaison présentiel et distanciel à favoriser une réelle continuité pédagogique afin de terminer l'année scolaire.

LES IMPACTS DES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE SUR LA REUSSITE SCOLAIRE

Les résultats de cette étude montrent que les impacts issus de la mise en œuvre de ces pratiques enseignantes en contexte de Covid-19 sont multiples. Avec les cours en distanciel, une avancée significative dans l'exécution du programme d'enseignement et une assurance de la continuité pédagogique dans ce contexte de crise sanitaire se font constater. En plus, les cours en ligne ont permis de rehausser le taux de réussite. Ces résultats corroborent ceux de la banque mondiale (2020) qui soutiennent que « dans le cadre des mécanismes d'adaptation, la pratique consistant à offrir des services alternatifs d'apprentissage à distance donne éventuellement de meilleurs résultats chez les élèves issus de ménages à meilleure connectivité et à compétences numériques plus élevées à la base ». Les études de l'ADEA (2020) vont dans le même sens en relatant que *« l'utilisation de nouveaux outils, plateformes et supports d'apprentissage en ligne et hors ligne est positive mais profite toujours à un nombre relativement plus restreint de la population apprenante »*. Il faut noter que la fracture numérique dans son volet possession de l'outil de connexion mais aussi disponibilité d'une connexion de qualité sont ressortis comme éléments empêchant l'accès des apprenants aux contenus de formation. Mais, cela n'a pas empêché les apprenants d'adhérer au dispositif mis en place par l'autorité. Dans ce sens, nos résultats corroborent ceux de la Banque Mondiale qui s'exprime en ces termes. *« Dans l'ensemble, les apprenants et les enseignants des établissements d'enseignement ont exprimé un certain degré de satisfaction, d'enthousiasme et d'engagement à s'adapter au nouveau modèle d'éducation, avec un développement progressif des compétences de recherche en ligne »*.

LES DIFFICULTES RENCONTREES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE CES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE

Il ressort de notre étude que les enseignants ayant animés les cours en distanciel dans le cadre de la riposte contre la Covid-19 ont fait face à plusieurs difficultés dans l'organisation de ces cours. Il s'agit entre autres de la faiblesse de la connexion, le manque de téléphone android chez les élèves des familles défavorisées. Cette étude est similaire à celle de l'ADEA, (2020) que soutient que « la plupart des enseignants et des apprenants ont un accès Internet limité ou inexistant, couplé au défi de l'éloignement et de l'accès aux données ». Les études de l'ONU (2020) révèlent que « les mesures prises pour soutenir l'apprentissage et l'enseignement ont été remarquablement novatrices. Elles ont révélé toutefois de grands clivages, à commencer par la fracture numérique. Les pertes d'apprentissage dues aux longues fermetures d'écoles mettent en péril de nombreux acquis éducatifs. » Dans le même sens que le Rapport du groupe de la banque mondiale (2020) fait ressortir que « si des efforts majeurs ne sont pas consentis pour lutter contre les effets de cette crise sanitaire, le choc de fermeture d'écoles entraînera des pertes d'apprentissage, un accroissement des abandons scolaires et des inégalités ».

Conclusion

À l'issue de cette recherche, nous parvenons à la conclusion que les stratégies d'enseignement à distance sont des véritables aides didactiques susceptibles d'assurer une continuité pédagogique pour maintenir les niveaux des élèves dans un contexte de pandémie. Les résultats

montrent effectivement plusieurs impacts positifs dans la réussite scolaire malgré les difficultés dans la mise en application de ces stratégies à l'aide des ressources numériques d'apprentissage.

En effet, en tant que technopédagogue, nous sommes convaincus que l'outil technologique permet d'atteindre un certain niveau de qualité dans le couple apprentissage-enseignement. Alors, il est grand temps que les ministères de l'Éducation investissent dans l'apprentissage virtuel pour se préparer à l'imprévisibilité. Dans ce contexte, le secteur de l'éducation aura besoin de plus de compétences technopédagogiques pour aider les éducateurs à comprendre les utilisations pratiques et appropriées des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage. Car les outils techno pédagogiques utilisés dans une bonne scénarisation peuvent apporter ou peuvent donner des résultats probants même en situation de Covid-19.

En somme, cette pandémie que nous vivons encore, nous recommande plus d'imagination afin d'innover nos pratiques enseignantes et de nous préparer à l'imprévu. Aussi devons-nous moderniser nos méthodes d'enseignement pour être dans l'air du temps par l'introduction progressive des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation.

Références Bibliographiques

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). *Assurer l'éducation à domicile dans les États membres africains dans le contexte de la pandémie de COVID-19 : rapport sur la situation dans les pays*, 62 pages. Abidjan, avril 2020

Commission nationale du numérique éducatif du Sénégal (Avril, 2020). COVID-19 : Document d'orientation pour la prise en charge à distance des élèves de l'élémentaire, du moyen et du secondaire général et technique, 44 p.

Borges, C., Tardif, M. et Karsenti, Th. (2020). *Enseigner et apprendre en contexte de pandémie*, Appel à textes Formation et Profession : revue scientifique international en éducation.

Ministère des Enseignements Secondaire du Niger (2020). Lettre N° 0167/MES/SG/DGFEC/DFIC du 15 Avril 2020.

ONU (Août, 2020). Note de synthèse : L'éducation en temps de COVID-19 et après, 28 p.

Peter, L. Barasa et al. (2020). Appel à contributions : les écoles africaines à l'ère du covid-19.

Karsenti, Th., Poellhuber, B., Roy, R. et Parent, S. (2020), Le numérique et l'enseignement au temps de la Covid-19, appel à textes pour un numéro thématique publié dans la Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire.

Le Sahel (28 mars 2020). Au Conseil des ministres : Plusieurs mesures prises pour faire face à la pandémie du Covid-19.

**RAPPORT AU SAVOIR DIDACTIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS
D'ARTS PLASTIQUES ET D'ÉDUCATION MUSICALE DU CENTRE DE
FORMATION PEDAGOGIQUE POUR LES ARTS ET LA CULTURE
(CFPAC)**

HONVO Camille

Résumé

Apprendre et faire apprendre, c'est s'installer dans un certain type de rapport au savoir didactique. Cela plaide pour une description et une explication du rapport au savoir didactique des futurs enseignants d'Arts plastiques et d'Éducation musicale du Centre de Formation Pédagogique pour les Arts et la Culture bercés par l'héritage didactique et pédagogique. Le présent article a pour objectif d'identifier la nature du rapport au savoir didactique des futurs enseignants d'arts plastique et de l'éducation musicale grâce à l'éclairage théorique de la didactique qui s'expliquerait à travers le concept de représentation. Pour atteindre cet objectif, nous avons fait un bilan de savoir qui a été exécuté par des futurs enseignants d'arts plastique et de l'éducation musicale. Le bilan de savoirs appliqué à l'analyse qualitative a permis d'obtenir le rapport au savoir didactique dominant des futurs enseignants d'Arts plastiques et d'Éducation musicale que représente le rapport utilitaire à l'apprendre didactique.

Mots-clés : rapport au savoir, didactique, savoir didactique, pédagogie, représentation

Abstract

Learn and teach somebody learning is to establish a link related to educational knowledge. This speaks in favour of describing and explaining educational knowledge of future fine arts and music education teachers of the education training centre for art and culture indulged in didactic and educational heritage. This article aimed at identifying the link for future fine arts and music teachers to educational knowledge thanks to the theoretical lighting of didactics which would be explained through the concept of representation. To reach this goal we checked up what have been done by these teachers. The evaluation of knowledge applied to qualitative analysis led to get fine arts and music education teachers educational skills that represents a connection to didactic learning.

Key words: link to knowledge, didactic, educational knowledge, pedagogy, representation

Introduction

Rechercher le savoir, vouloir l'apprendre et faire apprendre, c'est s'installer dans un certain type de rapport au monde. Aussi la définition de l'homme comme sujet se heurte-t-elle à la pluralité des rapports avec le monde (Charlot, 1997, p.68). Par ce postulat, Bernard Charlot résume bien les difficultés du formateur pour « mobiliser » des futurs enseignants à entrer dans un processus de rapport au savoir didactique, non arc-bouté sur des vécus scolaires et académiques quelque soit l'institution chargée de la formation initiale des enseignants en didactique. La didactique contribuerait de façon significative à l'amélioration des formations aussi bien initiale que continue (Nebout-Arkurst, 2019, p.9). C'est pourquoi, l'analyse didactique se propose de décrire et d'expliquer les phénomènes relatifs au rapport entre l'enseignement d'une discipline et son apprentissage. L'ensemble de ces considérations souligne l'intérêt d'explorer le rapport au savoir didactique qu'entretiennent de futurs enseignants d'Arts plastiques et d'Éducation musicale du Centre de Formation Pédagogique pour les Arts et la Culture. L'étude s'inscrit dans une volonté de description et d'explication du rapport au savoir didactique des futurs enseignants. Pour cela, nous partirons du contexte et de la problématique qui constitue la première articulation du texte.

Ce point étant posé, reste à déterminer de quelle manière, le contexte agit pour contribuer à produire le sens de la problématique. L'élaboration d'une problématique nous semble devoir d'abord consister dans la détermination de ce qui suit le contexte d'une étude.

Une institution de formation peut donc se décrire dans l'identification d'un milieu et d'un rapport au savoir, qui déterminent des connaissances disciplinaires approfondies, mais aussi des compétences professionnelles en didactique acquises et entretenues au travers des formations, initiale et continue, et de la pratique (PASEC, 2020, p.247). Celles-ci expriment les nécessités institutionnelles et surtout les événements qui ont jalonné l'institution dans laquelle s'effectue l'étude. La deuxième articulation met l'accent sur la charpente conceptuelle de l'étude. Il s'agit d'analyser les concepts et notions explicites et implicites de l'étude que sont : rapport au savoir, didactique, savoir didactique, pédagogie et représentation. La troisième articulation porte sur le dispositif méthodologique. Celui-ci s'appuie sur le terrain d'étude et le public visé, l'instrument de collecte, de traitement et d'analyse de données qui permettent d'avoir des résultats qui sont mis à distance dans la quatrième articulation.

CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE

1.1. CONTEXTE

La didactique, conçue comme science du métier d'enseignant (Jank et Meyer 2006) et science de l'enseignement-apprentissage des contenus de cours (Reuter, 2013), a commencé à s'implanter dans les systèmes éducatifs africains francophones universitaires par l'intermédiaire notamment des Écoles normales supérieures et des Instituts de formation des enseignants (Traoré, Bationo, Kyélem, Diabaté, Sawadogo 2019, p.17). C'est le cas de l'Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC)⁴ qui abrite le Centre de

⁴ L'INSAAC est créé par le décret n° 91-663 du 9 octobre 1991

Formation Pédagogique pour les Arts et la Culture (CFPAC). C'est en 2017 que la didactique a été intégrée dans les offres de formation des futurs enseignants de l'Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle plus précisément du Centre de Formation Pédagogique pour les Arts et la Culture à l'instar de l'École normale supérieure (ENS) d'Abidjan qui reste la pionnière et cela depuis 1995.

Des institutions supérieures de formation ivoiriennes⁵ autres que les deux cités ont aussi intégré la didactique dans leur dispositif de formation.

Pour ce qui concerne l'Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle, l'intégration est intervenue après la formation de base en didactique universitaire des formateurs des instituts d'enseignement supérieur des huit (8) pays membres de l'espace UEMOA, organisée en mai 2016, financée par la Banque Africaine de Développement à travers l'UEMOA. Cette formation de base en didactique universitaire des formateurs a permis de rassembler plusieurs enseignants-chercheurs de profils et d'expériences différents. Pour certains, c'était la première fois qu'ils entendaient parler de la didactique et pour d'autres, il n'y aurait pas de différence entre la didactique et la pédagogie (Traoré, Bationo, Kyélem, Diabaté, Sawadogo, op.cit., p.17).

Par rapport à notre étude, le choix des futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale serait déterminant pour comprendre leur rapport au savoir didactique et mettre en perspective la pratique sociale d'enseignement, car les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale auront pour point de chute les lycées et collèges. La didactique est disciplinaire, même si au-delà des didactiques [il y a] la didactique (Raisky et Caillot, 1996). Si la didactique est bien l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage relatifs à un contenu spécifique, elle met en œuvre un savoir didactique pour rationaliser les pratiques de classe. Au CFPAC, la didactique doit se nourrir de la recherche praticienne, à l'articulation quotidienne de la théorie et la pratique, dans les différentes situations de formation, en particulier la gestion du stage en responsabilité couplé d'un rapport pour les futurs professeurs de collège et d'un mémoire professionnel pour ceux des lycées.

Au regard de ce contexte et de la place de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage, il apparaît nécessaire de considérer davantage la fonction enseignante comme un métier exigeant non seulement des connaissances disciplinaires approfondies, mais aussi des compétences professionnelles particulières en didactique acquises et entretenues au travers des formations, initiale et continue, et de la pratique (PASEC, 2020, p.247). La question du savoir didactique dans la formation des formateurs est un sujet d'actualité, un véritable défi aux praticiens de la formation, et constitue un enjeu et une responsabilité socio-éducative considérables.

⁵ Institut national de la jeunesse et des sports (INJS) et de l'Institut pédagogique national de l'enseignement technique et professionnel (IPNETP).

1.2. PROBLEMATIQUE

Si la didactique semble se stabiliser en Occident (Dorier et al. 2013), elle est encore à l'état d'émergence en Afrique francophone (Traoré et Barry 2006, Bationo, 2014, 2017). Aller en classe et se tenir devant des apprenants avec un « bagage didactique » rudimentaire ne suffit plus aujourd'hui pour réussir des actes didactiques. Certes, enseigner est bien un métier qui s'apprend (Desjardins et al. 2012), mais transmettre et faire construire le savoir didactique par les futurs enseignants en formation initiale et continue avec efficacité, relève de l'ingénierie didactique à laquelle l'enseignant d'une discipline scolaire doit se former (Traoré, Bationo, Kyélem, Diabaté, Sawadogo, op.cit., p.17).

Dans la formation des enseignants, on peut exprimer cela en termes de rapport au savoir associé au rapport à la pratique, rapport à la norme et au rapport au changement (point de vue critique et prospectif) que chaque formateur, quelle que soit son origine ou son statut doit se « mettre au clair avec eux » (Martinand, 1994, p.11).

Ces différents types de rapport identifiés sont les plus fondamentaux en formation initiale, même là, les formés n'arrivent pas vierges mais avec des représentations et des attitudes, s'ils n'ont pas encore de compétences opérationnelles (Martinand, ibidem).

Toutes ces constatations plaident pour une description et une explication du rapport au savoir didactique des futurs enseignants d'Arts plastiques et d'Éducation musicale du Centre de Formation Pédagogique pour les Arts et la Culture bercés par l'héritage didactique et pédagogique de leur vécu scolaire, académique et de leur professeur (Rym Vivien, Angelika Güsewell et Pascal Terrien (2021, p. 19).

Outre l'héritage didactique, il nous faut mieux comprendre la "pensée didactique" c'est-à-dire le savoir didactique des futurs enseignants pour mieux les former et autrement, car le réel d'une situation de formation n'est, lui non plus, réductible à aucune expérience. Question vive aujourd'hui quand l'impression domine ici et là que le changement dans les offres de formation des Institutions supérieures semble problématique. Il s'agit de passer d'une optique exclusivement disciplinaire à la prise en compte des savoirs pour enseigner. Ici, la didactique est une médiation possible et probablement le moyen d'éviter, dans la formation, la simple juxtaposition d'une identité appuyée sur une spécialité universitaire et d'un discours psychopédagogique qui ne peut apparaître dans le meilleur des cas que comme un vernis culturel et dans le pire, comme purement logomachique (Fabre, 1994, p.5).

Le problème se pose à la fois en termes de confusion entre les disciplines de formation (didactique, pédagogie) et en terme de passé universitaire des formés. Les décalages plus ou moins qui peuvent exister entre les représentations de la discipline chez les futurs enseignants d'Arts plastiques et d'éducation musicale et les contenus qui leur sont enseignés. Si l'on veut faire évoluer le rapport au savoir didactique des futurs enseignants d'Arts plastiques et d'éducation musicale, ne faut-il pas que les contenus de la discipline enseignée recouvre assez largement l'idée que les étudiants se font de la didactique en fonction de leurs futurs métiers (Fabre, ibidem, p.7)?

L'un des enjeux majeurs de cette étude consiste à garder la trace du rapport au savoir didactique déclaré des futurs enseignants d'arts plastique et de l'éducation musicale après deux (02) années de formation. Plus précisément, notre objectif général est d'identifier la nature du rapport au savoir didactique des futurs enseignants d'arts plastique et de l'éducation musicale. L'objectif général nous permettra de formuler des objectifs spécifiques :

- décrire le rapport au savoir didactique des futurs enseignants,
- expliquer le rapport au savoir didactique des futurs enseignants.

Ainsi une question générale est posée : Quelle est la nature du rapport au savoir didactique des futurs enseignants d'arts plastique et de l'éducation musicale ?

Deux questions se posent :

- en quoi le savoir didactique est-il spécifique ?
- à quoi sert le savoir didactique ?

2. REPERES THEORIQUES

Des repères théoriques nous conduiront à opérer un choix pour retenir un ordre d'analyse des concepts explicites et implicites C'est dans cette optique que nous mobiliserons l'éclairage de la didactique comme discipline scientifique et aussi comme savoir pour enseigner dans lequel nous examinerons le rapport au savoir didactique et pédagogie, car le rapport au savoir repose sur le travail autour des disciplines. Nous examinerons le concept de rapport au savoir qui s'expliquerait à travers le concept de représentation.

2.1 DIDACTIQUE : DES SAVOIRS POUR ENSEIGNER DANS UNE APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE DU DIDACTIQUE

La didactique est une discipline scientifique qui a pour objet d'étude le système didactique composé de l'enseignant, de l'apprenant et le savoir et la relation ternaire qui les lie. Les méthodes utilisées en didactique sont l'observation, la description, l'explication, la vérification expérimentale (Pastiaux, 2002, p.80). Selon Reuter (op.cit.), la didactique est une discipline des sciences de l'éducation qui s'intéresse aux contenus des disciplines scolaires. Nebout-Arkhurst (op.cit., p.18) met l'accent sur la finalité de la didactique en soulignant qu'elle fournit des grilles renouvelées de lecture des situations d'enseignement-apprentissage. La didactique propose des outils pertinents permettant à l'acteur qu'est l'enseignant ou le formateur d'éclairer ses prises de décisions ou d'opérer ses choix, d'exercer sa vigilance didactique (Nebout-Arkhurst, ibidem). La didactique se veut une discipline de diagnostic, de description, d'analyse et de suggestion. Il s'agit d'un savoir constitué, extrait d'ouvrages, des programmes en didactique et codifié pour enseigner : c'est le savoir didactique. Le savoir didactique est différent du savoir pédagogique, car la pédagogie ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires (Reuter, op.cit.). La pédagogie porte son attention sur la logique de la classe c'est-à-dire l'organisation, les relations interpersonnelles ou groupales et la gestion du temps. Il faut retenir que la didactique n'est pas la pédagogie, cependant elles sont complémentaires (Nebout-Arkhurst, op.cit., p.33). Nous pourrions encore dire que la didactique pense la logique de la

classe à partir de la logique du savoir et que la pédagogie pense la logique du savoir à partir de la logique de la classe (Develay, 1992, p.23).

Le savoir didactique est spécifique par son objet d'étude, ses concepts et ses problématiques mettant en honneur le savoir qui vient se greffer sur l'enseignant et l'enseigné par sa capacité de nommer la nature du problème en vu de trouver des solutions. Lorsque nous parlons de savoir didactique, nous évoquons le système didactique qui est l'objet de la didactique, les concepts fondamentaux de la didactique et des problématiques de conscience disciplinaire, de construction de savoirs, d'interdisciplinarité... Pour Shulman, le savoir didactique est [...] becoming able to elucidate subject matter in new ways, reorganize and partition it, clothe it in activities and émotions, in metaphors and exercises, and in examples and démonstrations (Shulman, 1987, p. 13)⁶.

La didactique comme savoir spécifique présente deux grandes orientations : la didactique générale et la didactique des disciplines. Tant du point de vue de la recherche que du point de vue de la formation des formateurs (Therer, 1993, p.6). Nebout-Arkhurst (2004, p. 47) va plus loin en indiquant que les travaux et les points de vue des didacticiens aident à mieux s'orienter en didactique, sur sa nature, sa spécificité et les liens qu'elle entretiendrait avec les disciplines connexes, avec les pratiques des enseignants.

Le futur enseignant du Centre de Formation Pédagogique pour les Arts et la Culture opère une sorte de transposition didactique lorsqu'il assimile le savoir enseigné et ce, en fonction de la tâche qui lui est demandée, de la culture disciplinaire et du contexte socioculturel. En cela, il en tire des prescriptions intéressantes qui renouvellent la perception du monde qui l'entoure, car le rapport que l'on entretient avec une discipline comme la didactique est emprunt de plusieurs vécus surtout pour le contexte du Centre de Formation Pédagogique pour les Arts et la Culture où le futur enseignant, habitué à des « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1989, p.) de type artistique et culturelle. Cela nous renvoie à l'approche anthropologique du didactique de Chevallard (1999, p.223). Pour lui, la culture d'une société donnée reconnaît l'existence de savoirs, qui sont pour les institutions dans lesquelles les savoirs prennent place, des objets culturels. C'est pourquoi Chevallard souligne que :

Tout savoir est ainsi attaché à une institution I au moins dans laquelle, il est mis en jeu par rapport à un domaine de réalité. Le point essentiel est alors qu'un savoir n'existe pas in vacuo, dans un vide social: tout savoir apparaît, à un moment donné, dans une société donnée, comme ancré dans une ou des institutions (Chevallard, 1989, p. 215).

Dans la transposition anthropologique du didactique, les rapports à un objet de savoir sont de deux sortes, un rapport institutionnel et un rapport personnel, ce dernier représente la connaissance qu'a une personne de l'objet en question (Mavoungou, 2016, p.40).

2.2 RAPPORT AU SAVOIR

⁶Capacité à expliciter un contenu en le réorganisant selon des activités, des exercices, des démonstrations, des métaphores et des exemples. (Traduction libre)

Selon Charlot (1982, p. 135), le rapport au savoir met en jeu un ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois : sur la noblesse et l'utilité sociale de la discipline enseignée, sur l'importance du contenu, sur la légitimité de la méthode, sur la crédibilité intellectuelle voire affective de l'enseignant et sur la valeur de l'enseigné lui-même, valeur perçue en tant que telle ou par comparaison avec les autres élèves. Pour Charlot, chaque science, chaque discipline présente un intérêt dans l'élaboration d'une conception du rapport au savoir. Chacune aura une entrée différente, une méthodologie, ses propres questions, sa logique, avec un regard sur les questions soulevées par les autres disciplines.

L'équipe d'ESCOL⁷ renchérit en définissant le rapport au savoir comme un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage (van Zanten, 2008, p.597). Le rapport au savoir correspond à un ensemble de représentations sur l'importance du savoir et la manière d'appréhender les apprentissages. Selon Chevallard (op.cit., p. 227-228), le rapport personnel relève de tout ce que l'on croit pouvoir dire en termes de savoir, de savoir-faire, de conceptions, de compétences, de maîtrise, d'images mentales. Au vu de ces éclairages, nous notons que le rapport au savoir interroge l'intérêt et l'utilité sociale de la didactique.

2.3 REPRESENTATIONS ET DIDACTIQUE

Selon Sachot (1996, p.55), les représentations constituent un « enjeu capital pour la didactique ». La planification, la gestion et l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, de même que les relations entre le savoir, l'enseignant et l'apprenant découlent aussi des représentations (Baillargeon, 2008, p.39). Le concept de représentation renvoie aux conceptions et aux modèles implicites ou explicites auxquels chacun se réfère pour comprendre un événement ou une situation (Alexandre, 2015, p.21).

Les enseignants fondent leurs stratégies didactiques sur une certaine « représentation » du savoir des élèves, en particulier sur des « évaluations » individuelles (Brousseau, 2004, p.261).

Des auteurs comme André Giordan (2011) remplace le terme de représentations par conceptions en soulignant qu'on ne peut éviter de s'appuyer sur les conceptions en place. Pour notre part, les deux termes sont équivalents, car leur prise en compte dans le processus enseignement-apprentissage aboutit aux mêmes effets ou résultats celui de construire, déconstruire et reconstruire le savoir. C'est le seul outil dont dispose l'enseignant et l'apprenant pour décoder la situation et les messages. Pour notre étude, la représentation est un concept qui permet de lire différemment les énoncés des futurs enseignants lorsqu'ils analysent et répondent aux questions du bilan de savoirs. Cela implique donc un véritable diagnostic des réponses. Le recueil et le traitement des représentations servent donc à mettre en exergue un certain nombre d'éléments caractéristiques permettant d'inférer les difficultés que les futurs enseignants rencontrent par rapport au savoir didactique.

⁷ L'équipe ESCOL (Education et Scolarisation) regroupe des enseignants-chercheurs et chercheurs associés exerçant pour la plupart à l'Université Paris 8 Saint-Denis ou à l'Université Paris-est Créteil – INSP de l'Académie de Créteil.

3. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE

3.1. TERRAIN D'ETUDE

Le Centre de Formation Pédagogique pour les Arts et la Culture (CFPAC) est chargé de la formation initiale et continue des enseignants des lycées et collèges, des inspecteurs pédagogiques et des professeurs agrégés de l'enseignement secondaire dans le domaine des arts et de la culture (Arts plastiques, Education musicale, Art dramatique, Danse et chorégraphie). Le centre dispose de plusieurs cycles de formation qui préparent en deux ans les diplômes suivants : le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Accès au corps des professeurs de Collèges Modernes pour l'Enseignement des Arts dans le secondaire (CAP/CMAS), le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Accès au corps des professeurs de lycées pour l'Enseignement des Arts dans le secondaire (CAPEAS).

Le Centre de Formation Pédagogique pour les Arts et la Culture (CFPAC) est animé par des enseignants de différents statuts : formateurs praticiens des disciplines artistiques et culturelles, formateurs universitaires de spécialité et en sciences de l'éducation. Les différents statuts des formateurs permettent d'articuler théorie et pratique avec les futurs enseignants.

Le public visé est double : les futurs enseignants de Collèges et ceux des lycées en Arts plastiques et Education musicale. La population cible est de trois-cent vingt trois (323) futurs enseignants tous niveaux et disciplines confondus. La stratégie d'échantillonnage de la population cible repose sur la méthode d'échantillonnage du choix raisonné. A cet effet, nous avons sollicité cent-trente et un (131) pour des raisons institutionnelles et de disponibilité pour l'exercice qu'ils exécuteront. Nous avons pris le soin de leur expliquer le bien fondé de l'exercice que nous avons nommé bilan de savoirs ou de compétences. Nous avons mis l'accent sur les savoirs didactiques (pour enseigner) tout en acceptant comme exemples les savoirs disciplinaires que la didactique accepte comme données.

3.2 INSTRUMENTS DE COLLECTE ET DE TRAITEMENT DES DONNEES

Avant de proposer les axes sur lesquels porterons l'exercice écrit, nous avons mis en place une situation visant à apprendre aux futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale à anticiper en les amenant à revisiter les situations vécues en classe de didactique. Nous leur avons demandé de résumer par écrit ce qu'ils ont appris en classe de didactique.

La distanciation par rapport au contexte de l'apprentissage se trouve renforcée par le recours à une production écrite de la part des élèves. En effet, conformément aux thèses sociolinguistiques que Bautier (1995) et Lahire (1993) ont avancées à propos des notions de rapport écrit et de rapport oral au monde, nous postulons que l'écrit est un outil d'objectivation du savoir et que la formulation écrite est en elle même productrice de savoir (Butlen, 2005). Cette étude s'appuie sur une étude qualitative basée sur le bilan de savoirs. C'est pourquoi, nous avons repris l'idée de « bilans de savoirs » exploitée par Charlot (1992, p.125), Charlot, Rochex et Bautier (1992) et Butlen (op.cit).

Le bilan de savoirs est l'étude du vécu professionnel d'une personne et de ses aspirations personnelles ; elle permet de dégager les informations utiles à l'évolution de carrière et d'obtenir

une meilleure adaptation au changement⁸ (micro-enseignement et stage en responsabilité). Le bilan de savoirs est un instrument pertinent de collecte de données pour évaluer les savoirs didactiques et orienter les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale dans leur future pratique d'enseignement-apprentissage. Le bilan de savoirs permettra au formateur d'élaborer un plan d'action par les données utiles recueillies et par la réflexion. C'est pourquoi, nous avons opté pour le bilan de savoirs écrit et anonyme pour éviter les biais et permettre aux futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale de s'exprimer sans contrainte et identifier les catégories de rapport aux savoirs didactiques de chaque futur enseignant en termes de « rejet », de « touristique », d'« utilitaire » ou de « plaisir » (Montadon et Osiek, 1997).

Notre étude, à l'issue de toutes ses réflexions, nous conduit à retenir les points sur lesquels portera le bilan de savoirs didactiques:

- la définition de la didactique à travers son objet d'étude;
- le rapport didactique et pédagogie ;
- l'utilisation des concepts didactique illustrés par des exemples au niveau de leur discipline scolaire (Arts plastiques et Éducation musicale);
- l'intérêt des types de rapports aux savoirs didactiques choisis ;
- l'efficacité des savoirs didactiques pour leur future pratique d'enseignement-apprentissage.

Nous leur avons demandé de résumer par écrit chaque point et cela en deux (02) heures qui représente un temps d'exécution suffisant. Il s'agit de vérifier leur capacité d'analyse et de synthèse. Les points retenus ont été clarifiés par des reformulations et des questions.

L'exercice écrit basé sur le bilan de savoirs didactiques à travers cinq (05) points et l'examen des copies, nous ont permis d'avoir des données que nous avons compilées et traitées manuellement. Pour cette étude nous avons opté pour le traitement sémantique des données en nous appuyant sur l'analyse de contenu au sens que lui donne Bardin (1998). Après analyse des copies, nous avons sélectionné les idées centrales et répétitives en les organisant en thèmes. Selon Bardin (ibid, p. 136) cité par Kermarrec, G. & Guinard, J.-Y. (2006, p.484), le thème est « une unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture ».

3.3 PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Les résultats mettent en lumière le dysfonctionnement du système didactique, le rapport de complémentarité entre didactique et pédagogie, les concepts de transposition didactique et de situation didactique et le plaisir de savoir et d'apprendre la didactique.

3.3.1 Dysfonctionnement du système didactique

Les enseignants que nous avons interrogés par écrit se sont exprimés par un schéma pour définir la didactique et décrire les trois pôles du triangle didactique en mettant en avant : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Le triangle didactique est une représentation schématisée du système

⁸ Définition inspirée de Formation *Savoir mener un bilan de compétences* sur www.proformalys.com

didactique. Cependant, dans leur description, les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale que nous avons interrogés par écrit mettent en avant l'axe enseignant-savoir c'est-à-dire l'expression « enseigner ». Cela se traduit par le commentaire dominant fait par des futurs enseignants à travers les copies examinées : *« C'est une méthodologie d'enseignement pour former. La didactique se résume à la transmission des savoirs disciplinaires »*. Ceci signifie que ces deux derniers processus sont restructurés autour du processus dominant, ici « enseigner ». Le commentaire des futurs enseignants ne prend pas en compte le rapport au savoir de l'apprenant qui garde son rôle de réceptacle. Cela nous renvoie au dysfonctionnement du système didactique marqué par un style d'enseignement transmissif, car le contrat didactique même dissymétrique est ignoré par les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale interrogés. Les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale interrogés mettent aussi en avant la relation pédagogique (enseignant-apprenant) au détriment des interactions didactiques. Cela pourrait s'expliquer par l'héritage pédagogique de leur vécu scolaire et académique alors que la didactique interroge aussi le rapport au savoir de l'enseigné.

3.3.2 Rapport de complémentarité entre didactique et pédagogie

Les résultats révèlent que les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale mettent en avant la complémentarité des deux disciplines et minimisent le rapport d'opposition. Cela se traduit par le commentaire suivant : *« Nous ne pouvons pas enseigner un contenu disciplinaire sans prendre en compte les deux disciplines. Pouvons-nous faire un cours sans un minimum d'organisation de la classe, de gestion et de relation professeur-élèves, élèves-élèves ? »*

Malgré le rapport de complémentarité, le commentaire met en relief une distinction entre didactique et pédagogie, car la dernière citée ne prend pas en compte les contenus disciplinaires.

3.3.3 Concepts didactiques en jeu : transposition didactique et situation didactique

La didactique poursuit son travail de conceptualisation mais les copies examinées des futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale, nous révèlent deux (02) concepts : transposition didactique et situation didactique. Pour ce qui concerne la transposition didactique, les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale soulignent que : *« ce concept nous permettra de mieux planifier, gérer et évaluer l'enseignement surtout avec la didactisation qui est de rendre accessible le savoir »*. Les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale sont dans leur logique de mettre en avant l'enseignement en négligeant l'apprentissage. Alors que le discours de l'enseignant à travers la didactisation n'est pas suffisant pour que l'élève apprenne. Comment apprend-on est devenu un préalable à comment enseigne-t-on (G. et J. Pastiaux, op., cit., p.6). Pour ce qui concerne, la situation didactique, les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale mettent en relief les situations qui servent à enseigner. Mais ceux-ci ne mentionnent pas le sens et l'intérêt pour l'apprenant. Les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale catégorisent les situations didactiques en les énumérant : *« Nous avons la situation d'action, de formulation, de validation et d'institutionnalisation »*. Ils considèrent la situation d'action comme une action physique *« tracer la portée »* ou *« reproduire le logotype de la Direction Générale des Impôts »*. Il s'agit

là d'un problème à poser, d'un travail de recherche, d'élucidation d'une situation problématique à résoudre.

3.3.4 RAPPORT UTILITAIRE AU SAVOIR DIDACTIQUE, PLAISIR DE SAVOIR ET D'APPRENDRE LA DIDACTIQUE

Les points 4 et 5 mettent en lumière la nature du rapport au savoir didactique des enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale. Les copies examinées mettent en évidence le plaisir de savoir et d'apprendre la didactique : « *Nous voulons apprendre la didactique pour être des professionnels. La didactique nous permettra de rationaliser nos cours à l'aide des concepts fondamentaux comme transposition didactique et situation didactique. Elle nous aidera dans nos futures pratiques à faire, observer et à analyser des cours* ». Pour les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale soumis à l'épreuve de notre étude, la didactique contribuerait de façon significative à l'amélioration de leur formation et constitue une discipline incontournable. De plus dans leurs bilans de savoir, ils mettent en relief le plaisir de savoir et d'apprendre la didactique et se projettent facilement dans l'avenir et voient sans problème leur parcours jusqu'à la fin de la formation et la suite de leur carrière d'enseignants.

4. DISCUSSION DES RESULTATS

L'exercice d'un bilan de savoirs met en lumière le rapport au savoir didactique des futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale basé sur le plaisir de savoir et d'apprendre la didactique. Comment le futur enseignant peut-il évoquer son rapport au savoir didactique sans le mettre en pratique ? De plus, bien que deux concepts fondateurs de la didactique aient été évoqués, il est possible que le champ conceptuel soit aussi présent. C'est pourquoi la mise à distance des résultats se focalisera sur deux points : rapport au savoir didactique et pratiques enseignantes et champ conceptuel.

4.1 RAPPORT AU SAVOIR DIDACTIQUE ET PRATIQUES ENSEIGNANTES

L'apprentissage du rôle de futur enseignant s'élabore aussi en cours de pratique avec les classes de séance d'entraînement pédagogique et micro-enseignement. Le bilan de savoirs déclaré par les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale aurait dû être accompagné de pratiques enseignantes. Cela pour éprouver les savoirs didactiques acquis lors de la classe de didactique. Selon Gérard Vergnaud (1999), la question du rapport au savoir ne peut pas être bien analysée si n'est pas posée la question de la valeur opératoire de ce savoir didactique. Les savoir-faire sociaux, la maîtrise du langage écrit, les connaissances disciplinaires peuvent et doivent trouver leur fonctionnalité en situation ; la forme verbale et discursive de la connaissance n'est pas suffisante. C'est donc à la lumière de la pédagogie et de la didactique des situations qu'il faut aborder le rapport au savoir, qui est effectivement au centre du rapport à l'école, du rapport à la formation, à l'apprentissage, y compris dans l'apprentissage sur le tas.

L'articulation rapport au savoir didactique et pratiques enseignantes permet de redécouvrir et d'apprécier le vrai sens de la compétence : savoir-mobiliser des savoirs didactiques en situation d'enseignement-apprentissage est essentiel pour tout enseignant même celui qui est en formation.

4.2 THEORIE DU CHAMP CONCEPTUEL : UN SAVOIR DIDACTIQUE POUR APPRENDRE

En dehors des concepts évoqués par les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale, il y a la théorie du champ conceptuel qui est aussi un savoir didactique. A l'instar des autres disciplines des sciences de l'éducation, la didactique mobilise un ensemble de concepts-clés propres à elle. Pour Astolfi et alii (1997, pp.23-24), un concept est alors envisagé comme un ensemble d'éléments qui possèdent les mêmes attributs, une dénomination qui permet de l'« étiqueter » et une définition en extension, à partir d'une liste d'exemples. Comment peut-on enseigner quelque chose à quelqu'un si on ne comprend pas leur activité dans la situation ? Comment on peut concevoir des situations d'enseignement si on ne comprend pas les spécificités du champ conceptuel qui les contient et leurs schèmes caractéristiques par rapport aux situations ? L'analyse de la tâche répond à ces questions. L'analyse de l'activité entendue comme l'ensemble des actions, des prises d'informations, des invariants et des mécanismes de contrôle, est essentielle (Otero, 2010, p.3). La théorie repose donc sur le principe d'action du sujet en situation d'apprendre, d'organisation de sa pensée et de sa conduite, une activité qui implique des concepts et des schèmes que (Vergnaud, 1996, p.199) définit comme « *une organisation invariante de l'activité pour une classe donnée de situation* ». Par exemple le tracer de la portée musicale, la lecture des notes musicales, des dessins, schémas, organigrammes et cartes permettent de combiner geste et pensée et ceux-ci constituent des aides à la conceptualisation pour être plus proche des concepts scientifiques que du simple sens commun (Astolfi, 2008). Le travail principal d'un enseignant repose sur l'analyse des activités de classe, a priori et a posteriori : a priori, pour mettre en place des séquences didactiques; a posteriori, pour analyser le déroulement de ces séquences et, ainsi, comprendre les productions des élèves. Le champ conceptuel est un des points essentiels permettant de mener à bien cette analyse des activités de classe.

Conclusion

Le présent article avait pour objectif d'identifier la nature du rapport au savoir didactique des futurs enseignants d'arts plastique et de l'éducation musicale. Pour atteindre cet objectif, nous avons fait un bilan de savoir qui a été exécuté par des futurs enseignants d'arts plastiques et de l'éducation musicale. L'analyse des données montre que les futurs enseignants d'arts plastiques et de l'éducation musicale ont un style d'enseignement transmissif alors qu'ils enseigneront des disciplines qui articulent les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. De plus, les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale mettent en avant la complémentarité des deux disciplines tout en minimisant le rapport d'opposition entre la didactique et la pédagogie. Les futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale se focalisent sur la transposition didactique et la situation didactique alors qu'il y a plusieurs concepts comme les champs conceptuels qui permettent d'analyser les tâches qu'on aurait à proposer aux apprenants. L'analyse des données nous a permis d'identifier le rapport au savoir didactique dominant que représente le rapport utilitaire à l'apprendre didactique des futurs enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale. Cela nous a permis d'envisager une autre étude sur l'articulation pratique enseignante et rapport au savoir didactique.

Références bibliographiques

- Alexandre, D. (2015). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. ESF.
- Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997) *Mots clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. De Boeck Université, 49-50
- Baillargeon, F. (2008). Les représentations initiales d'étudiants de l'UQAT en formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement. Maîtrise en éducation. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Bationo, J.- C. (2014). Plaidoyer pour des modules de didactique dans les UFR au Burkina Faso : contribution à la qualité de la formation au métier d'enseignant. *Actes du 4^{ème} Colloque International du RAIFFET Éducation technologique, formation professionnelle et formation des enseignants*. Marrakech (Maroc), 28-31 Octobre 2014. Jean-Sylvain Bekale Nze, Stéphane Brunel, Hélène Cheneval-Armand, Jacques Gignesthié et Mourad Taha Janan (éd.). RAIFFET. 459-466.
- Bationo, J.- C. (2017). *Didactique de la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en Afrique au sud du Sahara : regards croisés*. L'Harmattan.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. L'Harmattan.
- Brousseau, G. (2004). Les représentations : étude en théorie des situations didactiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), 241–277. <https://doi.org/10.7202/012669ar>
- Butlen, D. (2005). Bilans de savoirs. *TRACeS de ChanGements*, (174), janvier - février <https://www.changement-egalite.be/Bilans-de-savoirs> consulté le 17/09/2022
- Charlot, B. (1982). *Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ?* Casterman E3.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. In: *Sociétés contemporaines*, (11-12), Septembre / Décembre. Regards sur l'éducation, 119-147, doi : <https://doi.org/10.3406/socco.1992.1083> consulté le 17/09/2022
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir, élément pour une théorie*. Anthropos
- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Séminaire de didactique des Mathématiques et de l'Informatique. Université J. Fourier, Grenoble, 211-235.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, vol.19, n°2, p.221-266.
- Desjardins, J.; Altet, M.; Étienne, R.; Paquay, L., Perrenoud, P. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. De Boeck Supérieur.
- Develay, 1992 Didactique des disciplines, pédagogie, didactique générale. *Bulletin de l'AECSE*. 13, p.23.

- Dorier, J. - L. ; Leutenegger, F. ; Schneuwly, B. (2013). *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M., 1994 Quelle didactique pour la formation. *Les Sciences de l'éducation*. (1), 5-8.
- Giordan, A. (2011). Apprendre, comprendre, s'approprier le savoir. www.andregiordan.com/articles/appcomprendre.html consulté le 27/01/2022.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktische Modelle*. Berlin : Cornelsen Verlag. 9. Auflage.
- Kermarrec, G. & Guinard, J.-Y. (2006). Une méthode qualitative–quantitative pour décrire les stratégies d'apprentissage d'élèves en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (2), 477–496. <https://doi.org/10.7202/014575ar> consulté le 17/11/2022.
- Lahire, B. (1994). « Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, (3), 104-106. En ligne : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1994-03-0104-017> consulté le 11/04/2020.
- Martinand, J. L. (1994). « Didactique des sciences et formation des enseignants. Notes d'actualité », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, Caen, CERSE-Université, (1), 5-125.
- Martinand, J-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 1-2, 23-35.
- Mavoungou, E. L. M. (2016). *Les rapports personnels des enseignants du primaire aux objets «variation» et «co-variation» comme conséquence des choix institutionnels pour leur formation initiale*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Montadon, C. et Osiek, F. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. L'harmattan.
- Nebout-Arkhurst, P. (2019). *(Se) Former en didactique (s) au service de l'enseignement-apprentissage*. Maÿlis Éducation.
- Nebout-Arkhurst, P. (2004). Pratiques méthodologiques en didactique, *Revue ivoirienne des Sciences de l'Éducation*, Abidjan, ENS, (5), 6.124.
- Otero, M. R. (2010). La Notion de Situation: analysée depuis la Théorie des Champs Conceptuels, la Théorie des Situations, la Dialectique OutilObject et la Théorie Anthropologique du Didactique. *REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS*, 5, (1), 1-12.
- PASEC/CONFEMEN (2020). *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN.
- Pastiaux, G. et J. (2002). *Précis de pédagogie*. Nathan.
- Raisky, C. et Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique*. De Boeck Université.
- Reuter, Y. (dir.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3e édition. Éditions De Boeck.

- Rym V., Güsewell, A. et Terrien, P (2021). La clinique de l'activité comme méthodologie de recherche et comme vecteur d'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement instrumental ? dans *La Revue Recherche en éducation musicale*. (36), 19-25.
- Sachot, M. (1996) Le concept de représentation : un concept didactique ? Quelques réflexions d'ordre historique et épistémologique. Dans J.-P. Clément (dir.), *Représentations et conceptions en didactique. Regards croisés sur les STAPS*. Strasbourg : Centre inter-universitaire de recherches interdisciplinaires en didactique.
- Shulman, L. S. (1987). «Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, 57, (1), 1-22.
- Therer, J. (1993). « Nouveaux concepts en didactique des sciences », in *Bulletin de la société géographique de Liège*. 28, 5-10.
- Traoré, K. et Barry S. (2006). La problématique d'une voie africaine en didactique des mathématiques : vrais ou faux enjeux. In : *Actes du colloque EMF : L'enseignement des mathématiques face aux défis de l'école et de la communauté*. Version électronique. [URL:http://emf.unige.ch/files/8014/5389/0085/EMF2006_G_T3_Traore_Barry.pdf](http://emf.unige.ch/files/8014/5389/0085/EMF2006_G_T3_Traore_Barry.pdf) du 22 mars 2016. consulté le 07/09/2015.
- Traoré, K. et Barry S. (2006). La problématique d'une voie africaine en didactique des mathématiques : vrais ou faux enjeux. In : *Actes du colloque EMF : L'enseignement des mathématiques face aux défis de l'école et de la communauté*. Version électronique. [URL:http://emf.unige.ch/files/8014/5389/0085/EMF2006_G_T3_Traore_Barry.pdf](http://emf.unige.ch/files/8014/5389/0085/EMF2006_G_T3_Traore_Barry.pdf) du 22 mars 2016. consulté le 07/09/2015.
- Traoré, K., Bationo, J.-C., Kyélem, M., Diabaté, A., Sawadogo, T. (2019). *Didactique des disciplines en Afrique francophone : entre émergence et confirmation*. L'Harmattan.
- Van Zanten, A. (2008) *Dictionnaire de l'éducation*. Quadrige/PUF.
- Vergnaud, G. (1999) À quoi sert la didactique ? *Sciences humaines Hors-série (ancienne formule)*. N° 24 - Mars/Avril 1999. https://www.scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-idactique_fr_11865.html consultée le 17/07/2015.

LA REPRÉSENTATIVITÉ DES FILLES ET LEUR MAINTIEN DANS LES SÉRIES SCIENTIFIQUES AU BURKINA FASO

OUEDRAOGO P. Marie Bernadin, KABORE Bénéwendé Cathérine

RESUME

La formation scientifique est très importante pour le fonctionnement de nos sociétés au regard de la croissance accrue des sciences et des technologies. Cependant, les disciplines scientifiques sont à dominance masculine. Cette contribution explore les causes de la sous représentativité des filles dans les séries scientifiques. Nous supposons que les facteurs socio-psychologiques et scolaires pourraient expliquer la faible représentativité des filles dans les séries scientifiques. La méthodologie utilise une approche mixte avec un questionnaire et des guides d'entretien comme outils de collecte d'informations.

L'analyse des informations collectées nous ont permis de prouver que la faible représentation des filles est liée au niveau d'instruction et la profession des parents, au manque de confiance en soi ; au projet professionnel et de leur situation scolaire antérieure.

Pour résorber cet écart entre filles et garçons, il sied de prendre en compte le genre, de trouver des marraines ou de modèle de femmes scientifiques pour les filles des séries scientifiques.

Mots clés : représentativité, séries scientifiques, maintien, Fille.

ABSTRACT

Scientific training is very important for the functioning of our societies in view of the increased growth of science and technology. However, scientific disciplines are male-dominated. This paper explores the causes of the under-representation of girls in the science streams. We assume that socio-psychological and school factors could explain the low representation of girls in the science series. The methodology uses a mixed-methods approach with a questionnaire and interview guides as tools for collecting information.

The analysis of the information collected allowed us to prove that the low representation of girls is linked to the parents' level of education and profession, to the lack of self-confidence, to the professional project and to their previous school situation.

In order to close this gap between girls and boys, it is necessary to take gender into account and to find female mentors or role models for girls in the science series.

Key words: representativeness, science series, retention, girl

Introduction

Au lendemain des indépendances, le système éducation burkinabè, à l'instar des autres pays africains, privilégiait les garçons au détriment des filles au regard des pesanteurs socioculturelles qui plaçaient la fille au second rang (Paré-Kaboré, 2003).

Pour pallier ce problème d'inégalité scolaire entre fille/garçon, l'Etat Burkinabè a adopté et mis en œuvre des innovations et des réformes éducatives. A titre illustratif, citons la Loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant le nom de « loi d'orientation de l'éducation » qui reconnaît le droit à l'éducation, la gratuité et l'obligation scolaire de six à seize ans. L'application de cette loi a conduit à l'adoption d'une lettre de politique éducative le 3 novembre 2008 et qui présente la structuration du système éducatif Burkinabè ainsi que les objectifs assignés à chaque type d'éducation. Aussi, la Politique Nationale Genre (PNG), qui définit les orientations en vue de prendre en compte l'égalité des sexes dans les efforts de développement, a été adoptée en juillet 2009. L'opérationnalisation des stratégies de prise en compte du genre au niveau de l'éducation s'est traduite dans le Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base (PDDEB) et le Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base (PDSEB). Ainsi des mesures incitatives dites, « discriminations positives » telles que, l'octroi des bourses aux filles, l'ouverture des lycées et/ou des centres d'accueil pour les filles, la gratuité des frais de scolarité du fait de la prise en charge par l'Etat pour toute élève fille inscrite pour la première année ont été prise. Aussi des actions comme, la formation de tous les acteurs du système éducatif « en approche genre » (enseignants, communautés de base, parents d'élèves) afin de neutraliser les stéréotypes sexistes des comportements et la lutte contre les violences faites aux filles à l'école ont été menées. (Rapport PNG,2004)

Tout cela a permis d'améliorer le taux de scolarisation de la fille et de favoriser son maintien à l'école. En effet, le taux brut de scolarisation des filles est passé de 60,1% en 2007 à 90,9% en 2018 au primaire et de 13,5% en 2007 à 38,6% en 2018 au secondaire⁹ (MENAPLN/DGESS 2018)

Cependant, une autre inégalité, aussi importante est rarement abordée : l'orientation des filles vers les séries et filières de formation scientifique, technique et professionnelle. Les statistiques de l'examen du Baccalauréat, session 2016 font voir que les filles sont majoritaires dans les séries littéraires. En effet, cette session d'examen a enregistré 26 356 filles sur 71 712 candidats. Parmi elles, 10 704 se présentaient à l'examen du Baccalauréat série D et seulement 21 pour la série C. Le tableau n°1 ci-dessous présente dans l'enseignement général, le pourcentage des filles au postprimaire et au secondaire en série A, D et C.

⁹ Annuaire statistique de l'éducation nationale / DGESS /MENAPLN 2018

Tableau n°1 : Proportion des filles par cycle et par séries d'un des établissements au cours de trois années consécutives

		2018-2019		2019-2020		2020-2021	
		F	G	F	G	F	G
Post-primaire		54,69%	45,31%	55,36%	44,64%	55,56%	44,44%
Série littéraire		59,15%	40,85%	51,46%	48,54%	56,91%	43,09%
Série scientifique	2nd C	36,90%	63,10%	32,14%	67,86%	45,10%	54,90%
	1ère D	27,78%	72,22%	36,51%	63,49%	28,28%	71,72%
	Tle D	29,63%	70,37%	30%	70%	36,05%	63,95%

Source : recherche des auteurs à partir des données du terrain

Ces taux montrent que le nombre de filles reste très faible en 2^{nde} scientifique et diminue au fur et à mesure qu'elles progressent dans les classes supérieures. Ce qui met à nu le problème de la représentativité des filles et de leur maintien dans les séries scientifiques. De ce constat, il nous a paru indispensable de tenter de comprendre les facteurs explicatifs de la faible représentation des filles et de leur faible maintien dans les séries scientifiques. L'objectif principal de ce chapitre est donc de déterminer les causes de la faible représentation des filles dans les séries scientifiques afin de proposer des solutions permettant de favoriser l'orientation des filles vers les séries scientifiques et leur maintien dans ces séries. A travers cet objectif principal, nous voulons d'abord analyser le lien entre l'origine socioprofessionnelle des parents et la faible représentation des filles dans les séries scientifiques ; ensuite la perception des filles des professions en lien avec les séries scientifiques et, enfin la situation scolaire antérieure et la faible représentation des filles dans les séries scientifiques. Nous partons de l'hypothèse générale selon laquelle des variables socio-psychologiques et scolaires expliquent la faible représentation des filles dans les séries scientifiques. Ces variables sont l'origine socioprofessionnelle des parents, la perception qu'ont les filles des professions et leur situation scolaire antérieure. Ces hypothèses s'appuient sur la théorie du genre et de l'origine sociale de Collet (2011), Gbikpi-Benissan (2007), Gendron (2007), BREDA et al. (2018), Dutrévis & Toczec, 2007) ; Bourdieu et Passeron (1964), Ndéye (2018), Duru-Bellat et al. (1997), Chazal et Guimond (2003) ; la théorie sur les filières scientifiques de Terlon (1992) Sawadogo (2014), Ouattara (2016) et enfin la théorie du capital humain de Schultz (1961), Mincer (1958, 1974) et Becker (1960, 1962, 1964, 1975).

Cet article, présente la démarche méthodologique et les résultats de l'étude suivis de discussion.

1. METHODOLOGIE.

Ce point présente le terrain d'investigation, les critères de choix des participants à l'enquête, l'approche méthodologique utilisée et les instruments de collecte des données ainsi que Méthodes de traitements et d'analyse de ces données.

1.1. SITE ET PARTICIPANTS A L'ENQUETE

Nous avons mené nos investigations dans la commune de Zorgho province du Ganzourgou. Elle est une des huit (08) communes que compte la province du Ganzourgou, région du Plateau Central. Il est situé sur la route nationale n°4 à 110 km de Ouagadougou, capital du Burkina Faso. Le choix porté sur cette commune est guidé d'abord par le fait que le problème y est aussi préoccupant comme dans toutes les autres communes du pays. Ensuite nous avons une certaine connaissance de la localité qui pourrait nous faciliter l'accès au public cible, tout en réduisant les coûts de l'enquête.

Ainsi un échantillon aléatoire de 168 individus a été identifié en raison de 120 élèves du secondaire général, de 21 professeurs, de 16 parents d'élèves, de 6 encadreurs pédagogiques des disciplines scientifiques, de 4 chefs d'établissements et le Directeur provincial des Enseignements Post-primaire et Secondaire de la province.

1.2. METHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

Nous avons utilisé une approche mixte alliant l'approche qualitative et l'approche quantitative. La méthode quantitative nous a permis de recueillir des données observables, quantifiables à travers un échantillon représentatif. La méthode qualitative a permis de recueillir des avis des personnes ressources sur la thématique. Ces informations contextualisées nous ont permis d'appréhender et de comprendre certains phénomènes.

Pour la collecte des données, nous avons utilisé deux types d'outils : premièrement un questionnaire a été adressé à 40 filles de séries scientifiques, 40 filles de séries littéraires, 40 garçons de séries scientifiques, 21 enseignants des disciplines scientifiques, 06 encadreurs pédagogiques, 16 parents d'élèves. Deuxièmement un guide d'entretien a été conduit avec 04 chefs d'établissements et avec le Directeur Provincial des Enseignements Post-primaire et secondaire (DPEPS) de la province. Nous avons ainsi opté pour l'échantillonnage en grappes.

1.3. METHODES DE TRAITEMENTS ET D'ANALYSE DES DONNEES

Pour une meilleure interprétation et d'analyse des résultats, les données recueillies à partir du questionnaire ont fait l'objet d'un dépouillement manuel et d'un traitement informatique. Ainsi les logiciels Word et Excel et SPSS ont été utilisés pour les besoins de présentation des résultats sous forme de tableau, graphique et tester la validité des hypothèses.

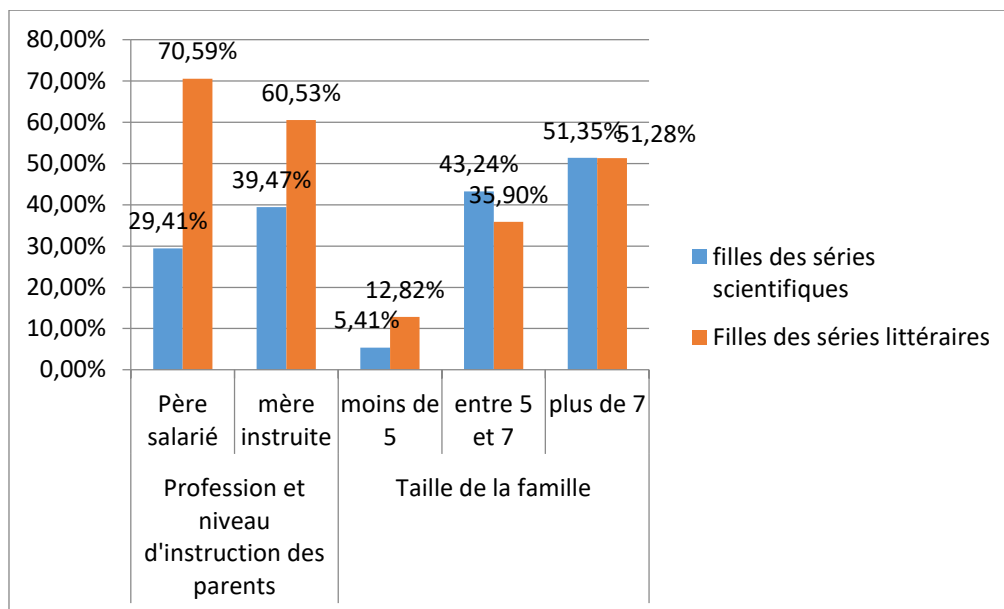
2. RESULTATS ET DISCUSSION

De nos investigations sur les causes de la faible représentation des filles dans les séries scientifiques, plusieurs facteurs ont été recensés. Ces facteurs sont analysés dans les trois principaux axes suivants : Il s'agit des facteurs familiaux et professionnels, des caractéristiques psychosociologiques des filles et de leurs performances scolaires.

2.1. DES FACTEURS FAMILIAUX ET PROFESSIONNELS

De nos enquêtes, il ressort que les parents salariés et les mères instruites ayant effectués des études littéraires influencent négativement l'orientation scientifiques de leurs filles et que la taille de la famille n'a pas d'effet sur cette orientation comme l'indique le graphique n°1.

Graphique n°1 : répartition des filles selon le niveau d'instruction et la profession des parents puis la taille de la famille



Source : construction des auteurs à partir des données du terrain

Ce graphique ci-dessus montre que 70,59% des pères salariés et 60,53% des mères instruites ont leurs filles en série littéraires. En effet, les salariés, à un certain niveau d'instruction, ont une parfaite connaissance des séries d'études et maîtrisent l'évolution scolaire de leurs enfants, leurs aptitudes et compétences. Le niveau d'instruction favorise le maintien des filles à l'école. Cependant, à moins que la fille excelle dans les disciplines scientifiques, les parents ayant des diplômes littéraires, surtout les mères, préfèrent les séries littéraires pour leurs filles. Or dans notre contexte, les femmes littéraires sont majoritaires que celles scientifiques. D'où l'impact négatif sur l'orientation scientifique de la fille. Cette idée est appuyée par 40% des enseignants interrogés. Pour ces derniers, une fille dont le parent a fait des études littéraires, s'oriente plus vers les séries littéraires car disposant plus d'aptitudes dans ce domaine et pouvant facilement être encadrée par le parent. Ce qui nous renvoie à la restriction du choix scolaire dans la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1964).

Aussi, 51,35% des filles des séries scientifiques et 51,28% de celles littéraires sont dans des familles de plus de sept personnes. Cela signifie que la taille de la famille n'influence pas l'orientation scientifique de la fille. Relevons que même s'il n'y a pas de lien entre la taille de la famille et l'orientation scientifique de la fille, la taille joue sur la scolarisation et le maintien de la fille à l'école. Surtout avec une dépense moyenne annuelle par tête de 135 244 FCFA et

une incidence de pauvreté de 40,1 au Burkina Faso¹⁰ ; plus la famille est large, plus les parents ont du mal à subvenir aux besoins des enfants en général et de la fille en particulier. C'est dans ce sens que 65% des enseignants des disciplines scientifiques enquêtés reconnaissent que la pauvreté des parents peut entraver l'orientation scientifique des filles. Ainsi, pour Eloundou-Enyegue & Giroux (2013), « le déclin des taux de fécondité se traduit mécaniquement par une baisse du ratio de dépendance des enfants et adolescents, libérant ainsi des ressources qui peuvent être épargnées et investies dans le développement socioéconomique, y compris la scolarisation des enfants » (Bougma, 2014). Nous pouvons donc rappeler Becker (1964) qui stipule dans ses travaux que le niveau de capital humain de l'enfant dépend du niveau de capital humain des parents et du temps qu'ils consacrent à cette activité.

Quant à la distribution sexuée des séries, 76,62% des enquêtés répondent par la négative. Pour eux, les filles et les garçons ont les mêmes aptitudes intellectuelles et mentales et par conséquent peuvent s'orienter et tenir dans les séries scientifiques que les garçons. Ce qui remet en cause l'affirmation de Gbikpi-Benissan (2007) selon laquelle la femme serait inférieure à l'homme au plan physique, intellectuel et mental. Ces résultats montrent que les stéréotypes à l'égard de la femme ont diminué. Cependant, notons que même si les filles ont les mêmes aptitudes que les garçons, les conséquences de cette distribution sexuée des rôles persistent dans les mentalités. Ainsi, certaines filières apparaissent aux filles comme peu compatibles avec l'idée qu'elles ont (et qu'on leur a transmis) de la place et du rôle des femmes dans la société, et notamment le fait de devenir mère (De Boissieu, 2009 cité par Gaussel, 2016).

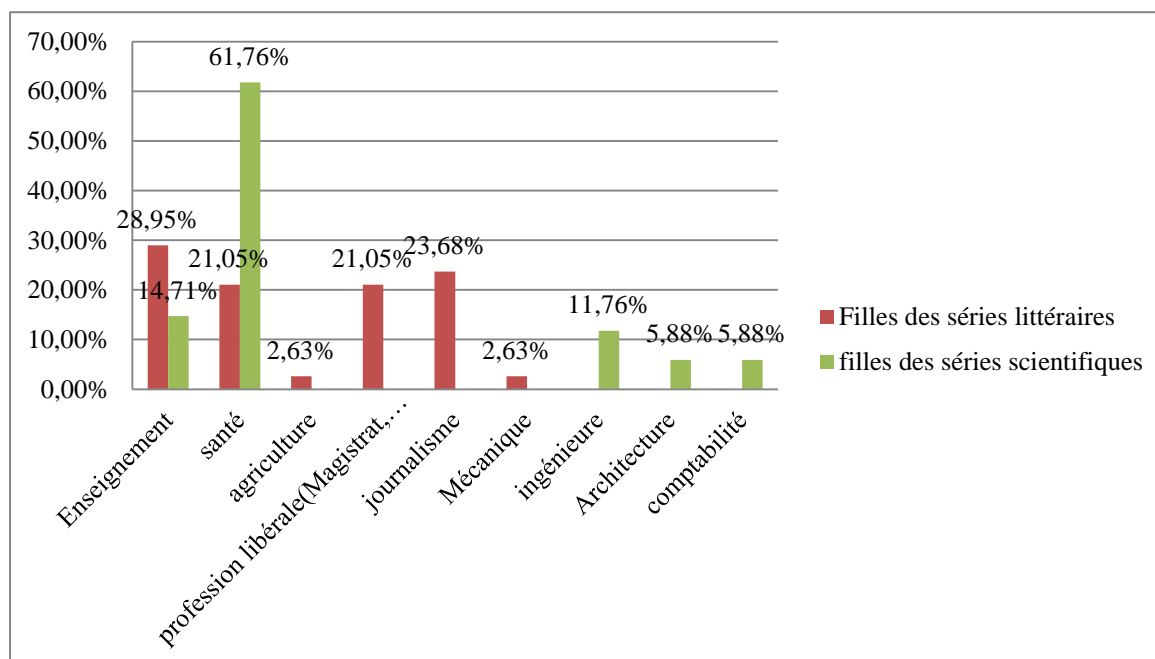
2.2. DES CARACTERISTIQUES PSYCHOSOCIOLOGIQUES DES FILLES.

Parmi les personnes enquêtées, 65,34% affirment que les filles n'ont pas confiance en elles-mêmes et ont peur des disciplines scientifiques. De l'entretien auprès des personnes ressources, l'une d'entre elles stipule : *« je pense que c'est le manque de confiance en soi qui est le principal problème car elles ont trop peur des séries scientifiques. Ces séries sonnent mathématiques, sciences physiques qui sont trop dures pour elles »*.

Aussi, 38,46% des filles enquêtées ont préféré la série littéraire malgré leur niveau jugé acceptable dans les disciplines scientifiques au post-primaire, par peur des mathématiques et des physiques chimies. Ce qui rejoint l'idée de BREDA et al. (2018) stipulant qu'à niveau égal, les filles ont tendance à sous-estimer leurs capacités dans les matières scientifiques et à manquer de confiance en elles relativement aux garçons. Cette manque de confiance et la peur pour ces disciplines s'expliquent d'une part, de l'existence d'une intériorisation des stéréotypes du genre chez certaines filles et d'autre part, des mythes que les enseignants des disciplines scientifiques créent pendant leur pratique de classe (Margaret, 1992).

Un autre paramètre influence ce choix d'étude scientifique. Il s'agit du projet professionnel dont les résultats sont présentés dans le graphique n°2 ci-dessous.

¹⁰ Annuaire statistique 2018, INSD, enquête burkinabé sur les conditions de vie des ménages 2003 et EICVM 2009-2010, EMC 2014

Graphique n°2: Répartition des filles enquêtées selon leur projet professionnel

Source : Construction des auteurs à partir des données du terrain

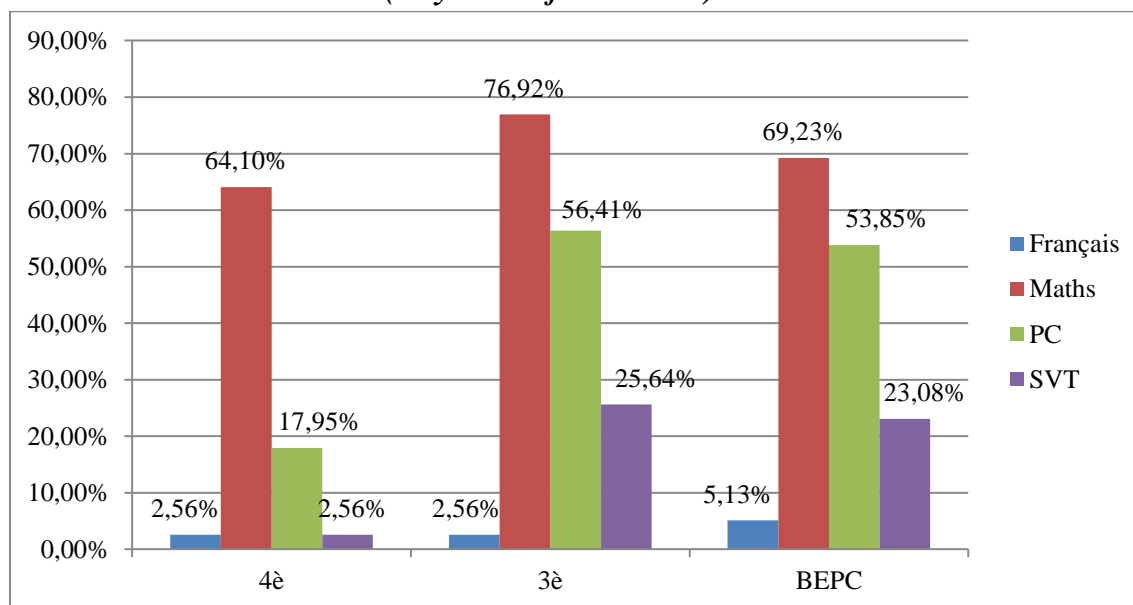
Ce graphique révèle que la majorité des filles souhaitent exercer des métiers tels que l'enseignement et la santé. Celles qui aspirent devenir des cadres de la santé comme les médecins s'orientent en série scientifique (61,76%) tandis que celles qui pensent décrocher un concours de la santé ou enseigner les langues préfèrent la série littéraire (28,95% et 21,05%). Notons que des filles des séries scientifiques voulant exercer dans l'enseignement, une seule souhaite devenir professeur de mathématique et les autres professeurs de sciences de la vie et de la terre ; ce qui renforce la position de Breda et al. (2018) selon laquelle les filles qui poursuivent des études scientifiques se détournent des sciences dites « dures » au profit de la biologie, de la médecine et des sciences de la vie et de la Terre.

2.3. LES PERFORMANCES SCOLAIRES DES FILLES

Il ressort des résultats obtenus auprès des enquêtées que la moyenne obtenue au post-primaire et le nombre de redoublement accumulé du primaire au post-primaire influencent négativement l'orientation et le maintien des filles.

Le graphique n°3 donne la répartition des moyennes obtenues (moyenne inférieure à 10) par les filles des séries littéraires durant leur parcours de la 4^è au BEPC. Nous avons préféré commencer par la 4^è car les sciences physiques ne sont enseignées au Burkina Faso qu'à partir de la classe de 4^è.

Graphique n°3: Répartition des filles des séries littéraires enquêtées selon la moyenne obtenue (moyenne inférieure à 10) de la 4^e au BEPC



Source : Construction des auteurs à partir des données du terrain

Ce graphique révèle le niveau, dans les disciplines scientifiques, des filles littéraires enquêtées quand elles étaient au post-primaire. Celles qui n'ont pas obtenu la moyenne de la 4^e au BEPC en mathématiques sont successivement de 64,10% ; 76,92% et de 69,23% puis en PC respectivement de 17,95%, 56,41% et de 53,85%. Nous pouvons affirmer qu'à l'exception des sciences de la vie et de la terre, la majorité de ces filles avaient des difficultés dans les disciplines scientifiques. C'est sûrement ce qui les a contraints à opter pour les études littéraires car dans les séries scientifiques, ces disciplines sont à coefficient élevé (06 pour la 2nde C et 05 pour les séries D). Cependant qu'est ce qui peut expliquer ces faibles résultats des filles au post-primaire ? La majorité des enquêtés a réfuté le fait que les filles n'ont pas d'aptitude pour les disciplines scientifiques. Par contre ils relèvent le manque de temps consacré à ces disciplines. Les enquêtes ont révélé qu'après la classe, les filles sont soumises à de multiples tâches ménagères. Ces occupations réduisent le temps d'apprentissage des filles surtout dans les disciplines scientifiques étant donné que ces disciplines exigent plus de temps. Comme l'a si bien dit Ouattara (op.cit., p.8), « Le jargon de ces disciplines est fait de codes et de raisonnements complexes qui nécessitent que l'élève prenne du temps pour comprendre et s'y familiariser avant de parvenir à les utiliser correctement ». Pour la fille, ce temps d'apprentissage peut faire défaut car une fois épuisée par les tâches extra scolaires, il devient difficile de se donner à celles scolaires. Ces facteurs amènent certaines filles à accumuler beaucoup de lacunes dans ces disciplines ou trop de retard dans leur cursus scolaire et par conséquent réduit leur chance de faire des études scientifiques ou les amène à abandonner l'école. L'enquête montre que 33,33% des filles des séries littéraires ont redoublés deux fois ou plus du primaire au post-primaire contre 18,92% de celles des séries scientifiques.

En plus des tâches extra scolaires, les mariages et/ou grossesses précoces limitent l'étude des filles et surtout celles des séries scientifiques. Un des proviseurs interrogés répond en ces termes :

« La fille au Burkina, arrivée en seconde et même avant la seconde, elles sont déjà presque des femmes et la pression sociale (les harcèlements) est très forte de sorte que si tu n'es pas fort de caractère, tu te laisses dérouter facilement. L'autre problème est qu'elles tombent en grossesse et généralement elles sont « indésirées » alors que, présentement il n'y a plus de petites filles pour s'occuper des bébés. Si tu veux lier les études et gérer un enfant en même temps c'est compliqué alors qu'on n'a pas moins de filles mères en classe actuellement ».

Il continue en ces termes : *« Celles qui sont malines demandent à ce qu'on les réoriente en série littéraire. On voit souvent des filles qui peuvent faire 3 ans à 5 ans en terminale avant d'avoir le bac D ».* Ces propos sont appuyés par une fille mère de la série littéraire qui malgré qu'elle avait un bon niveau dans les disciplines scientifiques s'est non seulement orientée en série littéraire mais juge qu'elle ne pouvait pas tenir dans une série scientifique car son bébé l'empêche de s'exercer convenablement. Tout ceci met en évidence l'ampleur du problème et son poids sur non seulement l'orientation scientifique des filles mais aussi leur maintien dans ces séries.

On peut donc conclure que les performances scolaires des filles, beaucoup liées à leurs conditions de vie, est un facteur expliquant la faible représentation des filles dans les séries scientifiques.

2.4. Implications

Au regard des résultats obtenus nous tirons les implications suivantes :

Il revient aux filles des séries scientifiques de sensibiliser leurs sœurs du post-primaire sur les préjugés que véhiculent les gens concernant les disciplines scientifiques. Elles peuvent par exemple, créer des cellules de filles de séries scientifiques où elles animeront des conférences, des théâtres forum avec pour objectif d'amener les filles à croire en leurs aptitudes.

Il revient aussi aux parents de réduire les tâches extra scolaires des filles afin de leur donner assez de temps pour leurs permettre de mieux s'exercer. Ceux qui ne peuvent pas encadrer leurs enfants, peuvent engager un répétiteur. Dans le cas contraire pour faute de moyens financiers, qu'ils motivent ou permettent à leurs filles de créer ou d'intégrer les groupes de travail.

Les autorités éducatives provinciales ou régionales en collaboration avec les Associations des Parents d'Élèves peuvent essayer de trouver une marraine pour les filles scientifiques par établissement. Ces marraines auront pour charges de sensibiliser les filles, de les encourager à mieux se concentrer dans les études. Elles peuvent aussi faire recours aux associations ou spécialistes pour qu'ils forment les filles sur leur développement personnel et la confiance en soi afin de leur permettre de combattre la peur pour embrasser et réussir dans les séries scientifiques et qu'à partir d'un certain âge (au moins 18 ans), elles vivent leur sexualité sans que cela n'impacte négativement leurs études.

Quant aux encadreurs pédagogiques, qu'ils organisent plus de séances de formation et de sensibilisation à l'endroit des enseignants des disciplines scientifiques sur la nécessité de démythifier ces disciplines. Les enseignants éviteront de véhiculer des stéréotypes sexistes qui pourront décourager surtout les filles.

Les résultats de cette étude implique que le gouvernement, à travers la Direction de la Promotion de l'Education Inclusive, de l'Education des Filles et du Genre (DPEIEFG), initie des campagnes de sensibilisation aux parents, élèves, enseignants, personnels administratifs sur la problématique de la faible représentation des filles dans les séries scientifiques à travers des émissions télé, radio ou des conférences et faire comprendre aux filles qu'elles ont les mêmes capacités que les garçons. Le gouvernement, en collaboration avec le CENAMAFS (Centre national des manuels et des fournitures scolaires), peut prévoir une dotation en manuel gratuite pour les filles. L'Etat peut, à travers la DAMSE (Direction de l'Allocation des Moyens Spécifiques aux Structures Educatives) ou la DIOSPB, subventionner les clubs scientifiques et inciter les filles à les fréquenter. Le gouvernement veillera à responsabiliser les femmes qui serviront de modèle, dans les structures éducatives de décision (Commissions nationales des programmes, commissions d'orientation, etc.) et de renforcer la présence de femmes scientifiques dans le corps professoral. Il peut doter les structures éducatives du matériel qui leurs permettront de mettre en place une base de données appropriées pour mieux suivre les parcours scolaires des filles et mieux comprendre les problèmes d'accès des filles aux séries ou filières scientifiques. Aussi, l'Etat peut recruter des planificateurs à la tête des structures comme la DGREIP (Direction générale de la Recherche en éducation et de l'Innovation pédagogique). Ces planificateurs seront chargés d'élaborer des plans de réforme des programmes afin de rendre les programmes scolaires surtout ceux scientifiques plus attrayants. Les directions chargées des réformes prendront en compte les résultats des recherches en éducation scientifique dans l'élaboration des politiques éducatives. Ces structures peuvent, par exemple, mettre en place un Programme d'appui à la promotion du personnel féminin d'enseignement et de recherche qui entend encourager les femmes qui ont au moins le niveau Bac, en particulier les femmes scientifiques, à achever leurs études supérieures.

Conclusion

Cet article s'est intéressé aux causes de la faible représentation des filles et de leur faible maintien dans les séries scientifiques de la commune de Zorgho au Burkina Faso.

Nous avons au départ indexé l'origine sociale des filles, puis la représentation que les filles se font d'elles-mêmes, le projet professionnel et enfin la situation scolaire antérieure de ces filles.

Nous avons utilisé une approche mixte (qualitative et quantitative) de recherche, alliant questionnaires et entretiens pour notre étude.

En effet l'étude a d'abord montré que le choix des séries scientifiques par les filles et leur maintien dans ces séries sont influencés par le niveau d'instruction et la profession des parents. Cependant, la taille de la famille n'a pas d'impact sur cette représentation.

Ensuite, l'étude a révélé que des facteurs psychologiques tels que le manque de confiance en soi, les effets négatifs de la répartition des rôles reçue par la famille ou la société amènent certaines filles de douter de leurs compétences dans les disciplines scientifiques et s'orientent vers la série littéraire. De même, l'avenir professionnel est une autre variable qui motive ou démotive le choix de série scientifique.

Enfin, les résultats scolaires obtenus au post-primaire et le nombre de redoublement de l'école primaire à la classe de troisième, influencés par les travaux domestiques et les grossesses précoces et/ou non désirées, affectent négativement la représentation et le maintien des filles dans les séries scientifiques.

Au terme de notre réflexion, nos hypothèses sont confirmées dans notre zone d'étude et notre objectif principal qui est de déterminer les causes de la faible représentation des filles et leur faible maintien dans les séries scientifiques est atteint. Cependant, il faut reconnaître que notre recherche n'a pas pu aborder les pratiques de classe telles que les contenus enseignés et la manière de dispenser le cours qui peuvent également intervenir dans l'explication de la faible représentation des filles dans les séries scientifiques. Des résultats, écoulent quelques implications, qui, pour nous, peuvent contribuer à stimuler les filles dans leur choix et les aider à s'en sortir dans ce choix. En outre, l'implication des principaux acteurs de l'éducation dans toutes les sphères de décisions en matière de politiques éducatives doit être encouragée et soutenue pour une éducation plus rayonnante.

Références bibliographiques

- AMBETO, B. (2015). *Contribution de la section congolaise de l'Assemblée Parlementaire de la Francophonie (APF) au rapport intitulé « L'évolution de l'accès des filles à l'éducation primaire »*. Brazzaville, : Section congolaise de l'APF.
- BOUGMA, M. (2014). *Fécondité, réseaux familiaux et scolarisation des enfants en milieu urbain au Burkina Faso*. Université de Montréal: Département de démographie, thèse de doctorat; 253p.
- BREDA Thomas, J. G. (DEPP 2018). Lesfilles et les garçons face aux sciences:Les enseignements d'une enquête dans les lycées franciliens. *Éducation&formations*, pp.5-29.
- CHAZAL, S., & GUIMOND, S. (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*, 32/4 | 2003, DOI : 10.4000/osp.2600, 595-616.
- COLLET, I. (2011). *Comprendre l'éducation au prisme du genre: thories, questionnements, débats*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- DUTRÉVIS, M., & TOCZEK, M.-C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'orientation scolaire et professionnelle* 36/3, 23p.

- FRAISSE-D'OLIMPIO, S. (2009). les fondements théoriques du concept de capital humain. *SES-ENS*.
- GAUSSEL, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'IFÉ n° 112*, 32p.
- GBIKPI-BENISSAN, F. (2007). Le comportement scolaire es filles et es garçons au Togo e 1955 à 2004. *Revue du CAMES*, Nlle série B, vol.008, n0 1. Ouagadougou. 1er semestre. pp. 135-157.
- GENDRON, B., & MOSCONI, N. (2007). Capital émotionnel filles-garçons : quelles différences à l'école ? *Symposium Genre et Education, Carrières scolaires*, Université Montpellier III, Cerfee et CRA-Cereq Ile-de-France et Languedoc-Roussillon AREF2007, 10p.
- GUICHARD, J., & HUTEAU, M. (2001). *psychologie de l'orientation*. Paris: édition Dunod, 334p.
- Loi N° 013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso du 30 juillet 2007. . (s.d.).
- MARGARET, G. S. (1992). Evaluation d'une production littéraire ou d'art plastique ou d'un travail scolaire dans une discipline scientifique du curricula. *Revue française de pédagogie n°100*.
- NDÉYE, A. K. (2018). *L'abandon scolaire des jeunes femmes au niveau du secondaire au Sénégal*. Quebec: Université LAVAL, mémoire, 91p. Consulté le 03 13, 2021 à 05 :08, sur google.
- OUATTARA, F. M. (2016). Orientation des filles vers les filières scientifiques. *Sidwaya*.
- PARÉ-KABORÉ, A. (2003). La problématique de l'éducation des filles au Burkina Faso. *P-K. Afsata, GUFNU-Dijon*, 10p.
- SAWADOGO, T. (2014). *Transition secondaire/supérieur : causes d'échec en mathématiques dans les filières scientifiques de l'Université de Ouagadougou*. Koudougou: Centre de pédagogie universitaire, LABIDID, Thèse de doctorat, 258p.
- TERLON, C. (1992). Etude critique: Une science pour les filles...? *Revue française de pédagogie N°100*.

LES DETERMINANTS DE L'ABANDON DES CENTRES D'ALPHABETISATION PAR LES APPRENANTS : CAS DE L'IEPP YOPOUGON SELMER (ABIDJAN)

GOUDENON Martine Epse BLEY, CISSE Sakinatou- Lah

Résumé : Cette étude vise à identifier les déterminants de l'abandon des centres d'alphabétisation. L'hypothèse de recherche est que l'organisation des formations favorise les abandons. L'enquête est menée sur un échantillon aléatoire de dix (10) enseignants de ces centres et celui à choix raisonné et en boule de neige de cinquante (50) apprenants en situation d'abandon pour l'année en cours. L'étude s'est appuyée sur les théories organisationnelles et interactionnistes de Tinto (2006) et elle a utilisé l'analyse mixte. Les résultats révèlent que la majorité des apprenants abandonnent les centres pour des conditions d'apprentissage démotivantes, des stratégies d'enseignement non adaptées et la non-conformité aux besoins des apprenants. Une amélioration des conditions d'apprentissage et un recyclage des enseignants en andragogie pourraient les maintenir jusqu'en fin de formation.

Mots clés : centre d'alphabétisation, motivation, stratégies d'enseignement, conditions d'apprentissages, abandon

Summary : This study aims to identify the determinants of dropout from literacy centers. The research hypothesis is that the organization of training favors dropouts. The survey was conducted on a random sample of ten (10) teachers from these centers and a reasoned choice snowball sample of fifty (50) learners who had dropped out during the current year. The study was based on Tinto's (2006) organizational and interactionist theories and used mixed-method analysis. The results reveal that the majority of learners drop out of the centers due to demotivating learning conditions, inappropriate teaching strategies, and noncompliance with learner needs. Improving learning conditions and retraining teachers in andragogy could keep them until the end of their training.

Keywords: literacy center, motivation, teaching strategies, learning conditions, dropout

Introduction

Le développement de notre société se base sur plusieurs éléments dont en première position l'éducation. Celle-ci peut se faire en famille, à l'école, avec les pairs et à tout âge. L'alphabétisation est l'une des formes d'éducation de l'adulte. Elle est d'une grande importance car elle valorise les activités du développement social et culturel, contribue à l'accroissement de l'économie nationale, réduit la pauvreté et favorise l'acquisition de l'indépendance économique et intellectuelle des adultes qui préparent les générations futures à assurer la relève. En 1949, s'est tenue la première Conférence Internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA I) à Elsenør (Danemark) où l'Unesco reconnaissait que l'alphabétisation constitue un plus car elle est le gage d'autonomie et de participation sociale, pour les adultes. Du 22 au 31 août 1960 s'est tenue la deuxième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA 2)¹¹ à Montréal où un lien a été établi entre l'alphabétisation et le développement international. L'alphabétisation a été reconnue comme étant l'aspect « le plus urgent » de l'éducation des adultes. Le droit à l'alphabétisation est implicitement contenu dans le droit à l'éducation et reconnu par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. En 2000, cent soixante-quatre (164) pays se sont retrouvés au forum mondial de Dakar au Sénégal en vue de statuer sur la question de l'éducation pour tous. A cette rencontre, Six (06) grands objectifs liés entre eux sont définis, parmi lesquels, figure l'alphabétisation. En 2009, s'est tenue la sixième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) à Belém do Pará, au Brésil. L'objectif principal a consisté à montrer dans quelle mesure l'apprentissage et l'éducation des adultes sont liés au développement durable. Les questions relatives à l'apprentissage et l'éducation des adultes ont été examinées, y compris les politiques, les structures et le financement, l'inclusion et la participation, la qualité ; l'alphabétisation.

La déclaration de la décennie des Nations unies pour l'alphabétisation (2003-2012) réaffirme la place de l'alphabétisation au cœur du droit humain fondamental à l'éducation. Ce n'est donc pas sans raison que l'alphabétisation est au cœur de « l'Education Pour Tous » (EPT). L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissages formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles, ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et ceux de la société. Il devient nécessaire pour les adultes de s'alphabétiser, de se former et de s'informer. La présence des centres d'alphabétisation se présente alors comme étant une seconde chance pour ceux qui n'ont pas pu bénéficier de ce droit important. Aussi, l'alphabétisation est pratiquée en Côte d'Ivoire depuis l'époque coloniale et s'est poursuivie avec les indépendances. Divers projets et programmes y sont exécutés afin de minimiser le taux d'analphabétisme voire l'éliminer à terme. Les résultats obtenus sont loin d'être compatibles avec la finalité recherchée et les objectifs préalablement fixés car 56,1%, soit plus de la moitié de la population nationale est analphabète, selon l'Institut National de la Statistique en Côte d'Ivoire (RGPH 2014)². Il en ressort que la problématique de l'alphabétisation demeure cruciale dans notre société. Aussi, en

¹¹ Conférence mondiale sur l'éducation des adultes, Montréal (Canada), 21-31 août 1960 : rapport final. Paris : Unesco, 1960

² Institut National de la Statistique en Côte d'Ivoire (RGPH 2014)

septembre 2015, l'adoption de l'objectif 4 des Objectifs de Développement Durable (ODD) avait pour priorité d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, à l'horizon 2030 : « veiller à ce que tous les jeunes et une proportion importante des adultes, hommes et femmes sachent lire, écrire et compter » (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO, 2016). Nombreux sont les adultes qui expriment leur volonté d'apprendre à lire, à écrire ou à acquérir de nouvelles connaissances, à reprendre des activités d'apprentissages qu'ils n'ont pas pu exécuter plus tôt, pour diverses raisons. Plusieurs centres d'alphabétisation sont créés chaque année, avec des ressources et un budget, dans l'optique d'alphabétiser le maximum d'ivoiriens sur l'ensemble du territoire national, et pour répondre aux besoins de formation. Divers programmes et campagnes d'alphabétisation sont mis en place. Des cours sont conçus spécialement pour la population analphabète sans distinction d'âge, de race, de sexe, de religion, de culture et d'origine sociale. Eu égard à l'importance de cette activité au plan socioéconomique, la présence effective de la quasi-totalité des inscrits devrait être remarquable à la fin du programme d'enseignement/ apprentissage. Paradoxalement, le constat est qu'ils sont nombreux à s'inscrire en début d'année dans les différents centres de formations. En fin d'année, à peine la moitié des apprenants inscrits parviennent à terminer leur année d'apprentissage. La problématique de l'analphabétisme demeure toujours.

L'ex vice-président de la République de Côte d'Ivoire, Daniel Kablan Duncan (2017) avait déclaré lors de la 51^{ème} journée internationale de l'alphabétisation, que son pays enregistrait 43,8% d'analphabètes dont 49,3% sont des hommes et 63,2% des femmes, avec 74,4% en milieu rural contre 25,6% en milieu urbain. Dans la même veine, le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement Technique et de la formation Professionnelle d'alors, Kandia Camissoko Camara, faisait noter que 9.930.042 adultes demeuraient encore analphabètes. Ces différents taux confirment les propos de Ban Ki-Moon, (2009) : « *Dans un monde qui regorge des richesses, où l'éducation et le savoir sont les passeports requis pour une vie meilleure, le taux d'analphabétisme est véritablement stupéfiant* ». L'alphabétisation vient répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante (ODD 2020).

En dépit des avantages de formation que présentent les centres d'alphabétisation, et des campagnes de sensibilisation, le Recensement Général de la Population et de l'Habitat effectué en Côte d'Ivoire en 2014 révèle que 56,112% des personnes âgées de plus de quinze (15 ans) peinent à lire, à écrire et à calculer donc elle demeure analphabète en Côte d'Ivoire. Au sein des Institutions de Formation d'Education et Féminine (IFEFF), les absences répétées au cours des auditrices sont constatées. L'effectif des auditrices inscrites diminue progressivement pour aboutir souvent à l'abandon. Force est de constater que les centres d'alphabétisation restent presque vides en fin d'année d'apprentissage avec une grande partie de la population cible toujours analphabète.

Il nous apparaît alors judicieux de nous interroger sur les déterminants de l'abandon de ces centres par les apprenants et principalement en Côte d'Ivoire.

Questions de recherche

- Elles se déclinent en questions principale et subsidiaires

Question principale

- Quels sont les causes de l'abandon des centres d'alphabétisation par les apprenants ?

De cette question principale découlent trois préoccupations secondaires

Questions secondaires de recherche

- Les apprentissages de ces centres sont-ils conformes aux objectifs personnels des apprenants ?
- Les conditions d'apprentissage sont-elles adaptées aux besoins des apprenants ?
- Les stratégies d'enseignement facilitent-elles les apprentissages dans ces centres ?

Pour répondre aux différentes questions, plusieurs hypothèses sont formulées.

Objectifs de recherche

Ils sont identifiés à travers un objectif général qui se déclinent en objectifs opérationnels

Objectif général

L'étude vise à expliquer les déterminants de l'abandon des centres d'alphabétisation par les apprenants

Objectifs spécifiques :

Il s'agit dans ce travail de :

- Comparer les objectifs personnels aux apprentissages effectués dans les centres d'alphabétisation.
- Lier les conditions d'apprentissages aux besoins des apprenants
- Identifier la relation entre les stratégies d'enseignements et les capacités apprentissages des centres d'alphabétisations

Pour mener à bien notre étude, nous formulons les hypothèses suivantes :

Formulation des hypothèses

Notre étude s'appuie sur une hypothèse générale et des hypothèses secondaires.

Hypothèse générale de recherche

L'abandon des centres d'alphabétisation par les apprenants est déterminé par l'organisation des cours.

Hypothèses opérationnelles

- Les apprentissages dans les centres d’alphabétisation diffèrent des besoins des apprenants.
- Les conditions d’apprentissage constituent un obstacle à la motivation des apprenants
- Les stratégies d’enseignement engendrent des difficultés de performances dans les centres d’alphabétisations

Chapitre 1 : REVUE DE LITTERATURE***1.1. LES TYPES D’ALPHABETISATION***

Pour Nodjigoto (2005), l’alphabétisation est l’apprentissage de la lecture, de l’écriture et du calcul. La question de l’alphabétisation a toujours connu une évolution. Du principe d’apprendre à lire, à écrire et à calculer, on est passé à une formulation plus dynamique selon laquelle, il est nécessaire de savoir lire, écrire et calculer pour comprendre, participer et apprendre ; c’est-à-dire devenir après la formation un être autonome. L’auteur distingue trois grands types d’alphabétisation qui sont : L’alphabétisation traditionnelle ou classique qui a pour objectif l’enseignement de la lecture, de l’écriture et du calcul afin de permettre au néo-alphabète d’accéder à la communication écrite dans une langue. L’apprenant étant considéré comme n’ayant pas de préoccupation personnelle importante, on lui apprend essentiellement à lire, écrire et compter/calculer en se basant sur les réalités les plus banales de la vie, sans tenir compte de ses besoins et de ses activités. L’alphabétisation traditionnelle a un caractère ponctuel. Elle est mise en œuvre sans aucune étude préalable des besoins du milieu, et se base sur des thèmes généraux qui pourront servir les initiateurs (politique, religion). Elle ne permet pas une continuité ou une consolidation des acquis de sorte qu’à la fin les personnes alphabétisées retombent dans l’illettrisme après quelques temps. Elle ne considère pas les données telles que l’âge, l’effectif, le sexe, les niveaux, la motivation et le cadre de déroulement. Cet état de chose entraîne les contraintes et réduit considérablement le bénéfice que chacun devrait tirer individuellement de cette formation. Etant un processus de formation à sens unique dans lequel seul le formateur détient le savoir, on note une passivité quasi-totale imposée aux participants. Le programme des séances est donc imposé et par ricochet l’apprenant ne participe pas à l’élaboration des curricula. Cette forme d’alphabétisation ignore la promotion technique durable des populations locales. L’alphabétisation fonctionnelle vise la communication à l’apprenant d’une connaissance qui lui suggère un comportement afin qu’il puisse agir en faveur du milieu dans lequel il vit et, sur lui-même. Ce type d’alphabétisation cherche à accroître la production et la productivité des analphabètes à travers l’apprentissage de la lecture, de l’écriture et du calcul. Il faut qu’elle soit le fruit d’un projet de développement. Le programme, les stratégies et les moyens d’action de cette forme d’alphabétisation sont définis de manière concertée avec la population sur la base des problèmes rencontrés dans la vie socioprofessionnelle. Elle suppose un dépassement de l’apprentissage rudimentaire de la lecture et de l’écriture. L’apprenant qui suit cet enseignement peut s’intégrer socialement et économiquement dans un monde nouveau où les progrès technique et scientifique exigent de plus en plus de connaissances et de spécialisations. Elle constitue une contribution à la libération de l’Homme et à son plein épanouissement, tout en créant les conditions indispensables à une prise de conscience critique des contradictions et des objectifs de la société

dans laquelle l'on vit. Elle prône les compétences techniques, professionnelles et culturelles des populations. L'alphabétisation de conscientisation (Freire, 1973,) a pour objectif de faire prendre conscience aux populations opprimées de leurs conditions de masses exploitées. Elle devient ainsi une conquête de la liberté, une pratique de la liberté. Le contenu formatif n'est pas tiré d'un syllabaire établi d'avance, les apprenants aidés par le coordonnateur construisent un texte à partir d'un mot proposé par l'un des leurs. La méthode utilisée est le dialogue, le médium étant la langue maternelle des apprenants.

1.2. L'ABANDON DES CENTRES D'ALPHABETISATION

Pour l'UNESCO (2006) le centre d'alphabétisation se définit comme une classe d'apprentissage de trente (30) personnes maximum qui rassemble les apprenants de même niveau. Il peut être un appâtâmes, un abri provisoire muni ou non de bancs où l'on donne une formation à des personnes peu scolarisées ou qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école. Pour Lamy et Richer (2005), l'analyse de besoins représente donc la différence, fait ressortir le déséquilibre du système, tandis que la force motivationnelle représente la façon de résoudre les besoins, l'orientation. Pour l'auteur, pour réussir un programme d'alphabétisation, il est important de créer des conditions favorables à l'envie d'apprendre, tout en répondant aux besoins des apprenants. Par ailleurs, les stratégies d'enseignements/apprentissages adoptées par les centres d'alphabétisation doivent faciliter l'apprentissage, aider les apprenants à mieux réussir leurs sessions de formation. Le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) définit l'abandon comme l'action de rompre un lien qui attachait une personne à une chose ou à une autre personne. Grayson (2003) cité par Sauve et al. (2007), a identifié plusieurs formes d'abandon à savoir : l'étudiant peut quitter les cours et le signaler à l'établissement, quitter sans en informer l'établissement, quitter en y étant contraint par l'établissement, ne pas se réinscrire pour l'année suivante, interrompre ses études de façon volontaire en ayant l'intention d'y retourner, changer d'établissement. Sauve, Racette et Royer (2008), définissent l'abandon comme l'action de l'étudiant de quitter l'établissement dans lequel il est inscrit avant l'obtention du diplôme. Dans notre étude, l'abandon se réfère aux apprenants qui se sont au moins une fois présentés aux cours d'alphabétisation auxquels ils sont régulièrement inscrits mais qui n'ont pu continuer. Sauve, et al (2007) soutiennent que les motivations l'adulte sont très ciblées et la plupart du temps très pragmatiques. Pour eux, l'adulte n'apprend pas comme un enfant. Il conseille d'en tenir compte sous peine de réactions négatives de la part des apprenants lors du processus enseignement- apprentissage.

2. IMPORTANCE DE L'ALPHABETISATION

Pour la Décennie des Nations pour l'alphabétisation (DNUA, 2003-2012), « l'alphabétisation pour tous » reste au cœur des fondements de l'éducation et la création de sociétés et de milieux alphabétisés demeure essentielle à l'atteinte des objectifs d'éradication de la pauvreté, de diminution de la mortalité juvénile, du freinage de la croissance démographique, de l'obtention de l'égalité des sexes et de l'avènement du développement durable, de la paix et de la démocratie. Toutefois, si la tendance actuelle se maintient, si des changements majeurs au système scolaire ne sont pas apportés, la liberté par l'alphabétisation continuera d'être un rêve inaccessible pour des millions de personnes. C'est pourquoi la décennie mettra l'accent sur les besoins des adultes en visant à ce que, partout, les individus soient en mesure de se servir de

l'alphabétisme pour communiquer et fonctionner au sein de leur propre collectivité et de la société dans son ensemble. L'Institut de statistiques de l'UNESCO (2008) mentionne que tout modèle de formation doit être élaboré en fonction du client et de ses besoins spécifiques et généraux. Ce n'est pas le client qui doit s'adapter à un modèle, mais bien le contraire. L'alphabétisation est un moyen qui permet aux personnes ayant passé l'âge de la scolarité, d'apprendre les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul ainsi que des notions spécifiques au milieu et en réponse à la demande. Aujourd'hui, il existe un consensus croissant sur le droit des adultes à l'autonomisation, à une éducation de base pertinente et l'importance de la participation des adultes à des environnements d'apprentissage dynamiques, riches et intégrateurs (UNESCO, 2004). Jusqu'en 2015, l'Education Pour Tous (EPT) avait pour objectif d'assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente. Aussi, l'Année Internationale de l'Alphabétisation (AIA) avait pour but de montrer l'importance de l'éducation et de l'alphabétisation en tant que « véhicule de l'éducation, moyen d'expression et d'échange d'idées, d'informations, de savoir et de sagesse » ; elle devrait être une priorité pour tous. La stratégie 2014-2021 de l'UNESCO accorde une place importante à l'alphabétisation en s'axant sur quatre points clés : faire de l'alphabétisation un enjeu de développement en l'intégrant dans les stratégies sectorielles et multisectorielles d'éducation et de développement ; intensifier les programmes d'alphabétisation de qualité ; renforcer les filières non formelles d'accès à un enseignement général de qualité pour les enfants et les jeunes non scolarisés.

Elle aidera à mettre en place des systèmes d'équivalence fiables permettant aux apprenants de passer d'un système à un autre et mobiliser les efforts pour l'amélioration du niveau d'alphabétisme des jeunes filles et des femmes (UNESCO, 2014). Outre l'AIA, nous avons la décennie pour l'alphabétisation 2003-2012 lancée par les Nations Unies sous le thème « l'alphabétisation, source de liberté ». Selon cette structure, les efforts déployés n'ont pas permis de toucher les plus pauvres et les plus défavorisés. Une attention particulière devrait donc être accordée d'urgence aux groupes les plus désavantagés. L'UNESCO coordonna donc les efforts internationaux afin de renforcer l'extension de l'alphabétisation dans le cadre de la décennie. Lors du lancement de cette Décennie, le 13 février 2003, au siège de l'ONU à New York, la vice-secrétaire générale, Louise Fréchette, citée par Horst (2003-2012), lançait : « *l'alphabétisation est un problème que le XXe siècle n'a pas résolu. L'une des réussites du XXIe siècle sera l'extension de l'alphabétisation à toute l'humanité. L'alphabétisation est une condition sine qua non pour parvenir à un monde plus sûr, plus juste et plus prospère* ». « *Il n'y a pas de temps à perdre si nous voulons atteindre l'Objectif de développement du millénaire qui est d'augmenter les taux d'alphabétisations de 59% d'ici à 2015* », a-t-elle ajouté. Au total cette revue montre l'importance et l'urgence à favoriser l'alphabétisation dans le monde. Elle montre que la source de motivation chez les adultes est différente de celle des jeunes tout en indiquant comment l'alphabétisation doit fonctionner pour être efficace. Bien que cette littérature renseigne sur les différents objectifs et activités d'apprentissages, elle n'indique pas comment doit se faire cette alphabétisation pour qu'elle soit efficace chez tout apprenant. Elle n'envisage pas l'aspect acquisition des connaissances et les techniques organisationnelles des cours en vue de l'efficacité des apprentissages en termes d'achèvement des apprentissages et mise en œuvre des acquis de ces cours par les apprenants. Elle n'aborde pas la question de

l'abandon des centres d'alphabétisation par les apprenants ou auditeurs. Cette problématique est prise en compte dans notre travail.

1.3. CADRE DE REFERENCE THEORIQUE

Notre étude prend appuie sur les théories organisationnelles et interactionnelles de Tinto (1992). L'auteur regroupe les principales théories de l'abandon et de la persévérance scolaire en cinq catégories distinctes. En premier lieu, les théories dites psychologiques qui considèrent la relation entre les traits de personnalité des étudiants et l'abandon. Deuxièmement, il y a les théories sociales où l'accent est mis sur l'effet des phénomènes de société sur l'abandon. La troisième catégorie comprend les théories économiques qui regroupent celles qui scrutent l'abandon en tentant d'établir un lien entre les coûts et les bénéfices perçus par l'étudiant lors de la poursuite ou de l'arrêt des études universitaires. Quatrièmement, il y a celles qui sont dites organisationnelles, se concentrant principalement sur les effets de l'organisation institutionnelle sur le comportement de l'étudiant. Le cinquième regroupement est constitué des théories interactionnelles qui mettent en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire.

Nous retenons pour notre étude, la théorie organisationnelle selon laquelle les modèles organisationnels des établissements favorisent la rétention des apprenants à travers les ressources mises à leur disposition et les conditions d'apprentissages qu'elle offre et qui jouent un rôle important dans la satisfaction. Pour cette théorie, les dimensions organisationnelles renvoient aux différentes structures de l'établissement, (les lieux physiques, l'approche administrative, l'encadrement des étudiants). Elle met en relation les conditions d'apprentissages et les besoins des apprenants des centres d'alphabétisation. Nous nous appuyons également sur la théorie interactionnelle qui stipule que la décision de l'étudiant d'abandonner ses études vient des interactions dynamiques entre l'étudiant et son environnement à travers des stratégies d'enseignement. Elle met en lien les attributs personnels des apprenants qui se composent de la personnalité et des capacités intellectuelles puis, les objectifs personnels des apprenants et les apprentissages réalisés.

Chapitre 2 : METHODOLOGIE

2.1. DESCRIPTION DU CADRE DE L'ETUDE, DE LA POPULATION ET DE L'ECHANTILLON

2.1.1. DELIMITATION DU CHAMP DE L'ETUDE

Nos enquêtes ont eu lieu à l'inspection de l'Enseignement Primaire et Préscolaire (IEPP) Yopougon Selmer dans la Direction Régionale de l'Education Nationale Abidjan 4. La commune de Yopougon compte plusieurs centres d'alphabétisation, avec un taux d'abandons estimé à 59,21%¹³ de 2017 à 2019 selon la Direction Régionale Education Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (DRENET-FP) 3

2.1. 2. *Champ social*

La population se compose des apprenants des centres d’alphabétisation de l’IEPP Yopougon Selmer âgés d’au moins 18 ans, qui se sont inscrits au moins une fois dans un processus d’alphabétisation et par la suite ont abandonné. Dans le cadre de cette recherche, nous avons deux (02) principales cibles à savoir les apprenants qui ont abandonnés les cours ainsi que les moniteurs des centres d’alphabétisation.

2.1.3. *Echantillon*

Pour notre échantillonnage, sur les dix groupes centres que compte actuellement l’IEPP Yopougon Selmer, nous avons retenu la moitié donc cinq (05) qui sont :

Le centre d’alphabétisation L’EDEN situé au sein de l’école primaire publique (EPP) SICOGI 10

Le centre d’alphabétisation UNESCO ETOILE situé au sein de l’EPP municipalité

Le centre d’alphabétisation JEAN PIAGET situé au sein de l’EPP SIPOREX 2

Le centre d’alphabétisation la lumière du jour situé au sein de l’EPP SIPOREX 8

Le centre d’alphabétisation ALPHA-OMIS situé au sein du collège AKOUNDA

Chaque centre est composé d’une classe d’un seul niveau où les apprenants exécutent les activités surtout intellectuelles. La méthode probabiliste aléatoire simple a été utilisée au cours du choix des centres d’alphabétisation. Cette démarche se justifie par le fait que nous avons choisis le nom des centres d’alphabétisation de façon aléatoire et ce sans remise pour donner la même chance à tous les centres d’être choisis.

La méthode d’échantillonnage utilisée pour le choix de nos enquêtés est la méthode d’échantillonnage accidentel ; c’est un type d’échantillonnage non probabiliste. Selon cette méthode, les sujets sont choisis en fonction de leur disponibilité. L’échantillonnage accidentel est constitué de personnes facilement accessibles qui répondent à des critères d’inclusion précis. Les enseignants interrogés au cours de notre enquête sont ceux qui étaient sur place et disponibles. Ainsi nous avons interrogé dix (10) enseignants sur quinze (15), soit deux (2) par centre d’alphabétisation ou IFEF. Pour les apprenants qui ont abandonné les cours une fois leur liste acquise à partir d’un échantillonnage par boule de neige, ils ont été rencontrés en fonction de leur disponibilité là où ils exercent ou là où ils se trouvent. Ainsi nous avons interrogé au total cinquante (50) ex-apprenants composés de jeunes adultes et adultes. Pour mieux présenter notre échantillon, les caractéristiques des enquêtés sont consignées dans le tableau ci-dessus :

Tableau n° 1 : caractéristiques des enseignants des centres d’alphabétisation

	Hommes	femmes	Total
Formés	04	03	07
Retraités	02	00	02
Moniteurs	1	00	01
Total	07	03	10

Source notre enquête Novembre 2020

Au niveau des moniteurs des centres d’alphabétisation, nous avons interrogé dix (10) personnes dont (03) femmes et (07) hommes ; en raison de deux personnes par centre. La majorité a effectué une formation initiale. La majorité des enseignants sont des hommes.

Tableau n°2 : Caractéristiques des enquêtés

	Jeunes adultes		Adultes		Total
	Femmes	Hommes	Femmes	hommes	
Mariés sans travail	4	0	1	0	5
Non mariés sans travail	10	8	03	2	23
Mariés avec Travail	1	0	0	0	1
Commerçants mariés	4	1	0	0	5
Commerçants non mariés	5	5	4	2	16
Total	24	14	08	4	50

Source : notre enquête Novembre 2020

Ce tableau montre que les jeunes adultes (18 ans à 40 ans) constituent la plus grande frange de la population enquêtée (38/40) Tandis que les adultes (Plus de 40 ans) se trouvent en dessous du quart de l'échantillon (12/40). Les centres d'alphabétisation sont majoritairement fréquentés par les femmes. La majorité des apprenants sont célibataires (28/40) et sans qualification professionnelle (28/40). Au total l'échantillon de recherche renferme cinquante (50) apprenants dont dix-huit (18) hommes et trente-deux (32) femmes.

2.2. TECHNIQUES ET OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES

Pour recueillir les données nécessaires à la vérification de notre hypothèse générale, étant donné la nature mixte des données à savoir quantitatives pour les apprenants ayant abandonné les centres et les raisons de ces abandons, nous avons utilisé les entretiens semi directifs individuels avec les apprenants en situation d'abandon, ceux avec les enseignants à l'aide un guide d'entretien ; il a été procédé à l'observation des cours des enseignants lors de leur prestation avec une grille d'observation. L'observation des classes nous a permis d'identifier les conditions d'apprentissages à travers l'état des infrastructures des centres et l'existence du matériel didactique et d'identifier les stratégies d'enseignement utilisées. L'entretien a permis de cerner les raisons individuelles de l'abandon des centres. La collecte des données s'est effectuée sur la période allant du 10 au 20 novembre 2020. La rencontre avec les responsables des centres d'alphabétisation a permis d'avoir des noms avec les enseignants ayant signalé les cas d'abandons pour l'année en cours dont ils fournissent les adresses, et auxquelles nous appelions dans l'optique d'obtenir une rencontre en fonction de leur disponibilité pour les entretiens. Après un entretien avec un ex-apprenant, nous demandions s'il pouvait nous montrer un autre qui se trouvait dans le même cas. Ainsi, nous avons pu atteindre le nombre désiré avec l'aide de certains apprenants, nous avons rencontré d'autres qui étaient dans la même situation.

2.3. METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

Pour l'analyse des données, le logiciel kobot collect nous a permis de faire des croisements. Etant donné la nature des données ordinales pour les abandons et nominales pour les techniques et les conditions d'apprentissage, une analyse mixte a été utilisée, c'est une analyse quantitative et celle qualitative permettant de prendre en compte les verbatim. L'analyse a consisté à mettre en relation les besoins des apprenants et les types d'apprentissages, les conditions d'apprentissages et la motivation des apprenants et les stratégies pédagogiques et les

performances ou capacités d'apprentissages, afin de mieux appréhender les déterminants des abandons des centres d'alphabétisation.

Chapitre 3 : RESULTATS

PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNES

Pour vérifier nos hypothèses, les enquêtes menées sur le terrain ont données les résultats différents ci-dessous :

PROFIL DES ENSEIGNANTS

Tableau n°3 : stratégies d'enseignements dans les centres d'alphabétisation

	attentifs besoins des apprenants	Interactions avec les apprenants	Autonomie des apprenants
Formés	30%	20%	20%
Retraités	0%	10%	10%
moniteurs	10%	0%	0%
Total	40%	30%	30%

Source : Enquête 2020

Ce tableau montre les pratiques des enseignants dans les centres d'alphabétisation. Moins de la moitié des enseignants est attentive aux besoins des apprenants ; de même, moins de la moitié des enseignants favorisent les interactions quand seulement moins de la moitié laisse une autonomie dans le travail.

1.2. SATISFACTION DES BESOINS DES APPRENANTS DANS LES APPRENTISSAGES DANS LES CENTRES D'ALPHABETISATION

Tableau n° 4 : Apprentissages et besoins des apprenants dans les centres d'alphabétisation

	Jeunes adultes		Total	Adultes		Total	Moyennes
	Femmes	Hommes		Femmes	Hommes		
Besoins satisfaits	16,67%	08, 33%	25%	07,69%	23,07%	30.76%	27 .88%
Besoins non satisfaits	45%	30%	75%	40%	29.24%	69.76%	72.38%
Total	61.67%	38.33%	100%	47.69%	52.31%	100%	100%

Source : notre enquête novembre 2020

Ce tableau montre que dans la majorité des apprenants (72.38%) qui ont abandonné les centres d'alphabétisation, une grande proportion des femmes (45%) soutient n'avoir pas atteint leurs objectifs, comme cette femme adulte : « j'étais venu au centre pour apprendre à lire et à écrire, mais j'ai vite arrêté les cours je n'ai pas appris grande chose » ; ce cinquantenaire , ouvrier dans une entreprise s'exprime : « je parle bien le français mais j'avais voulu écrire comme les autres, malheureusement je peux lire un peu seulement mais je n'arrive pas à écrire correctement » ; pour cette adulte «J'étais venu pour apprendre à lire, écrire et calculer à cause de mon commerce, mais rien n'a changé ». Seulement 27 .88% affirment avoir atteint leurs objectifs car ils arrivent à déchiffrer les lettres et à effectuer des calculs malgré leur départ prématuré.

1.3. IMPACT DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGES SUR LA MOTIVATION DANS LES CENTRES D'ALPHABETISATION

Tableau n° 5 : Conditions d'apprentissages et motivation des apprenants dans les centres d'alphabétisation

	Jeunes adultes		Total	Adultes		Total
	Femmes	Hommes		Femmes	Hommes	
Conditions adéquates	08,33%	08,33%	16.66%	11,54%	11,54%	23.08%
Conditions non adéquates	59.24%	16,67%	75.91%	51.82%	23,08	76.74%
Total	75%	25%	100%	63.36%	36.64%	100%

Source : notre enquête novembre 2020

Avec une proportion de 76.32%, nos enquêtés montrent l'inadéquation des conditions d'apprentissages au sein des centres. A ce propos, un jeune adulte qui travaille affirme en ces termes : « *l'heure des cours me posait un problème car je ne descends pas vite du travail* ». Cette adulte renchérit : « *les tables bancs des centres étaient très petits pour moi et cela fatiguait beaucoup mes pieds* » ; cet enseignant abonde dans le même sens « *je pense que le départ prématuré des apprenants est dû aux activités menées par ceux-ci* ». Par contre une faible proportion (19,87%) affirme avoir bénéficié de bonnes conditions d'apprentissages comme l'affirme cet homme de la quarantaine : « *au centre, nous avons de bonnes conditions d'apprentissages.* »

1.4. PERCEPTIONS DES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT ET APPROPRIATION DES SAVOIRS DANS LES CENTRES D'ALPHABETISATION

Tableau n° 6 : stratégies d'enseignement dans les centres d'alphabétisation

	Jeunes adultes		Total	Adultes		Total
	Femmes	Hommes		Femmes	Hommes	
Stratégies adaptées	20,83%	12,50%	33.33%	11,54%	03,85%	15.39%
Stratégie non adaptées	54,16%	12,50%	66.66%	62,48%	21.43%	83.91%
Total	74.99%	25%	100%	74.02%	25.28%	100%

Source : notre enquête novembre 2020

La majorité des enquêtés trouve les stratégies d'enseignement inadéquates. Elles ne permettant pas de s'approprier les connaissances à développer comme l'affirme ce jeune adulte en quête d'emploi : « *il y'avait trop de laisser-aller, tellement l'enseignant voulait faire plaisir aux apprenants. Mais quelquefois, les enseignantes crient beaucoup sur nous lorsqu'on ne parvient pas à faire correctement ce qui est demandé. Pourtant ce n'est pas facile je ne comprenais rien du tout au cours* ». Moins de la moitié de l'échantillon soutient avoir tiré quelque chose de ces stratégies d'enseignements des centres d'alphabétisation sont très bonnes. Comme le dit cette jeune dame mariée et commerçante « *j'ai pu apprendre à écrire mon nom, à calculer et à lire, c'est ce qui m'intéressait* ». Au total, l'observation des pratiques enseignantes révèlent la non implication des d'apprenants, la non appropriation des stratégies d'enseignement et l'absence de l'autonomie dans le travail. L'entretien montre comme facteurs d'abandon des centres d'alphabétisation la non satisfaction des objectifs, les conditions d'apprentissage non adéquates,

2. INTERPRETATION DES RESULTATS

La forte présence des femmes comme auditrices dans les centres d’alphabétisation s’explique par le fait que la scolarité de la jeune fille a été pendant longtemps négligée au profit de celle des hommes ou elle est souvent interrompue par des grossesses précoces. Celle des jeunes adultes montre leur détermination à améliorer leur estime de soi et la manière d’être perçue par la société. La non satisfaction des besoins personnels, s’explique par le type d’alphabétisation non fonctionnelle. L’apprenant qui espère atteindre son objectif lors des apprentissages dans le domaine précis de son travail n’y parvient pas. Une fois que l’apprenant se rend compte que la lecture et l’écriture ne peuvent le conduire à exécuter un métier stable, la motivation pour fréquenter ce centre diminue, jusqu’à ne plus y voir l’intérêt.

Les conditions d’apprentissage non adéquates augmentent plutôt le stress et la fatigue de la journée de l’apprenant qui cherche à survivre. Il s’agit aussi des classes dans lesquelles se fait l’apprentissage, au cours du soir, où souvent il manque de la lumière, où le temps est insuffisant pour mieux apprendre, où l’environnement n’est pas celui des adultes. De plus, le manque de matériel d’apprentissage peut entraîner une démotivation et faire perdre de vue l’objectif de départ que les apprenants s’étaient fixés. En effet, les apprenants des centres d’alphabétisation sont souvent constitués de travailleurs du secteur informel. En outre, les cours au sein des centres ont lieu généralement entre 18 heures et 21 heures, avec une durée qui varie entre 01heure 30 minutes et 02 heures. Cette période correspond aux heures de descente des travailleurs ; pour les apprenants, il n’est donc pas facile de passer la journée au travail et revenir le soir, tout fatigué, prendre part aux cours. Ce qui revient à dire que les cours sont abandonnés par manque de temps, la profession exercée les épuisant suffisamment la journée. Egalement il y a les travailleurs de nuit, ces derniers se trouvent à l’exercice de leurs fonctions au moment des cours, ils se retrouvent donc dans l’incapacité d’y prendre part.

La non appropriation des stratégies d’enseignements est du fait de l’absence de recyclage des enseignants des centres d’alphabétisation. Ceux-ci sont encore à la Pédagogie Par Objectif (PPO) pendant qu’on parle aujourd’hui de l’Approche Par Compétences (APC). Aussi, ces stratégies ne respectent pas les méthodes en Andragogie, car les apprenants ne décident pas de l’heure de rencontres. L’enseignant est toujours dans la peau de celui qui sait quand les apprenants doivent exécuter ce qu’il dit. Les apprenants des centres d’alphabétisation sont évalués selon le modèle de l’éducation formelle c’est-à-dire par une composition à l’issue de laquelle les notes ou moyennes sont communiquées. Alors que les personnes adultes beaucoup émotives et très sensibles, n’aiment pas être humiliées ou contrariées en public ; l’obtention de mauvaises notes à l’issue des compositions est susceptible de les démotiver ce qui conduira ensuite à l’abandon des cours.

En somme, l’abandon des centres d’alphabétisation est la résultante de plusieurs difficultés qui sont inhérents aux conditions d’apprentissages non adéquates offertes aux apprenants, aux besoins des apprenants non satisfaits et aux stratégies d’enseignement non adaptées mais aussi à l’insuffisance de détermination des apprenants

3. DISCUSSION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS

L'objectif de l'étude est d'analyser les fondements de l'abandon des centres d'alphabétisation. La satisfaction des apprenants, les conditions d'apprentissage, les stratégies d'enseignements apprentissages dans les centres sont examinés au regard respectivement des apprentissages, des besoins et des capacités des apprenants. Les résultats montrent que la majorité des apprenants n'atteignent pas leurs objectifs d'apprentissages du fait des conditions inadéquates et des stratégies d'enseignement inappropriées. Notre objectif est ainsi atteint.

L'étude s'appuie sur la théorie interactionnelle de Tinto (1992) qui stipule que la décision de l'étudiant d'abandonner ses études est le résultat d'interactions dynamiques entre celui-ci et son environnement. Cet environnement peut être constitué des attributs personnels des étudiants (satisfaction des besoins ou atteinte des objectifs d'apprentissages). Notre hypothèse est que les apprentissages diffèrent des besoins des apprenants. Les résultats montrent que la majorité (75,96%) des apprenants n'ont pas leurs besoins satisfaits. Ce qui rejoint les propos d'Aymar (2009) qui affirme que, l'adulte n'apprend pas comme un enfant. Ses motivations sont très ciblées et la plupart du temps très pragmatiques. Il convient donc d'en tenir compte sous peine de réaction négative. L'adulte apprend pour soit se perfectionner, soit exercer une activité très précise qui puisse contribuer à son autonomisation ou à l'amélioration de sa vie. Ainsi, la non satisfaction des besoins des apprenants adultes constitue un facteur majeur d'abandon par les apprenants des centres d'alphabétisation.

En outre, les théories organisationnelles de Tinto (1992) mettent en relation le phénomène d'abandon et les différentes structures de l'établissement d'enseignement telles que les lieux physiques autrement dit les conditions physiques d'apprentissage (les tables bancs, la disposition de la salle, l'éclairage, les horaires de travail etc.). L'hypothèse est que les conditions d'apprentissage constituent un obstacle à la motivation des apprenants. Les résultats indiquent que pour 80,13% des apprenants les conditions ne sont pas adéquates. En d'autres termes les apprenants n'exécutent pas leurs activités d'apprentissages de façon aisée dans les centres ; ce qui précipite leurs départs de ces centres. Ainsi notre hypothèse selon laquelle les conditions d'apprentissage favorisent l'abandon des centres d'alphabétisation est confirmée.

Cette même théorie met également en relation l'abandon des centres d'alphabétisation par les apprenants et l'approche administrative, l'encadrement des étudiants, les ressources mises à la disposition des étudiants ainsi que les activités qui s'y déroulent. En d'autres termes la qualité de l'approche administrative, la qualité de l'encadrement des étudiants contribuent davantage à la fréquentation et à l'attachement aux centres d'alphabétisation par les apprenants. L'hypothèse est que les stratégies d'enseignements impactent les capacités d'apprentissages. Pour cette étude, 75,64% des apprenants abandonnent les centres d'alphabétisations pour des raisons liées aux stratégies d'enseignement non satisfaisantes. Ces résultats montrent qu'il revient aux enseignants de revoir leurs pratiques de classe de façon à se détacher des anciennes habitudes. Notre hypothèse est confirmée. Au total, notre objectif de recherche est atteint et les différentes hypothèses sont confirmées ; Cependant, la limite de notre étude se situe à sa centration dans une agglomération. La même étude mériterait d'être effectuée dans les zones rurales qui possèdent des centres, en vue de la réflexion sur d'autres aspects du problème que nous aurions ignorés afin que, les apprenants soient davantage disposés à terminer leurs processus d'apprentissage.

Nos suggestions seront concentrées sur les différents actes à poser par les autorités et les enseignants pour maintenir les auditeurs dans les centres d’alphabétisation du premier jour jusqu’à la fin de leur formation.

A l’endroit des autorités des centres d’alphabétisation :

- Organiser des séminaires de formation à l’endroit des moniteurs des centres d’alphabétisation afin de recycler leurs formations ce qui permettra de mieux approprier les stratégies d’enseignements/apprentissages.
- Créer un cadre règlementaire pour aider les apprenants et moniteurs des centres d’alphabétisation à avoir accès à de meilleures conditions de travail.
- Faire un suivi régulier des formations afin d’assurer la mise en pratique d’une bonne stratégie d’enseignement/apprentissage.
- Créer des centres d’alphabétisation qui feront cours les week-end et dans la journée afin de donner l’opportunité à tous de bénéficier de la formation selon la disponibilité de tous cela contribuera à l’amélioration des conditions d’apprentissages.
- A l’endroit des enseignants des centres d’alphabétisation
- Développer la communication avec les apprenants relatifs à leurs objectifs et attente de l’apprentissage comme le stipulent les règles de l’andragogie
- Avoir de l’empathie, s’armer de beaucoup de patience afin de toujours bien expliquer le cours car l’apprentissage n’est pas facile pour des personnes adultes, cela contribuera à l’amélioration des stratégies d’enseignement/apprentissage
- Utiliser d’autres méthodes d’enseignement/apprentissage telles que l’andragogie
- Faire un nouvel aménagement de la salle de classe. Ainsi, les tables bancs peuvent être disposées suivant un modèle circulaire ou formant un grand « U » afin d’améliorer les conditions d’apprentissages.
- Expliquer les raisons pour lesquelles ils effectuent des évaluations aux apprenants, mais aussi penser à d’autre manière d’évaluation différentes du modèle formel telles que les auto-évaluations.

Conclusion

L’étude vise à expliquer les fondements d’abandons des centres d’alphabétisation par les apprenants. L’hypothèse est que les pratiques des centres d’alphabétisation favorisent leur abandon. Notre étude a pris appui sur les théories organisationnelles de Tinto (1992) qui mettent en relation le phénomène d’abandon et les différentes structures de l’établissement d’enseignement telles que les lieux physiques, l’approche administrative, l’encadrement des étudiants, ainsi que sur les théories interactionnelles qui lient le phénomène d’abandon à l’interaction entre l’étudiant et son environnement puis avec ses attributs personnels. L’étude est menée à Yopougon Selmer à Abidjan sur deux types d’échantillons dont celui des enseignants à choix probabiliste et des apprenants choisis par réseau. Notre travail a nécessité une observation directe des pratiques enseignantes et un entretien avec les apprenants en situation d’abandon. Il a été procédé à une analyse mixte. Les résultats montrent que la majorité des apprenants abandonnent les cours pour non satisfaction des besoins personnels ; pour cause de l’inadéquation des conditions d’apprentissages et pour des mauvaises stratégies d’enseignements dans les centres d’alphabétisation. Pour résoudre ce problème, il est proposé

un suivi régulier des enseignants en prestation avec une inspection par an des centres d’alphabétisation ; aussi les salles de classes ne doivent pas servir de centre d’alphabétisation. Aussi, s’il est vrai que l’alphabétisation est un moyen d’autonomisation et un puissant levier susceptible de booster l’économie de toute une nation, l’accent doit être mis sur le maintien des adultes dans le processus d’apprentissage en vue de leur intégration socioéconomique réussie

Références bibliographiques

- DUNCAN K.D, & KANDIA K.K, (2017). *Journée internationale de l’alphabétisation*, 51^{ème} édition. Portail officiel du gouvernement de côte d’Ivoire. Abidjan. www.gouv.ci
- FREIRE, P (1973) ; *alphabétisation et conscientisation*. Extrait de l’éducation : Pratique de liberté. Paris, Ed du cerf, p 116-121 et 130-131
- Institut de Statistiques de L’UNESCO, (2016). 50^e anniversaire de la journée internationale de l’alphabétisation : *les taux ont progressé, mais des millions restent analphabètes*, bulletin d’information de l’ISU, n° 38, consulté le 21 Janvier 2020 de <https://unesdoc.unesco.org> ark :
- Institut de Statistiques de l’UNESCO (2008). *Statistiques internationales sur l’alphabétisme : examen des concepts, de la méthodologie et des données actuelles*. Editions Unesco (2008), Montréal de <http://www.uis.unesco.org>
- Horst, R. (2003-2012). L’alphabétisation, source de liberté. La Décennie des Nations Unies pour l’alphabétisation
- NODJIGOTO, N. (2005). *Evaluation des programmes d’alphabétisation*. moam.info. <https://moaminfoevaluation>. Consulté le 2 décembre 2022 à 13heures
- Organisations des Nations Unies, (ONU). (2006). *Rapport mondial de suivi sur l’éducation pour tous. L’alphabétisation un enjeu vital*. Editions Unesco (2006). Quatrième éditions
- Rita, T., & Lyse, L. (1993). L’abandon des études chez les adultes. Faculté de l’éducation permanente à l’université de Montréal, Montréal.
- Sauvé L., Racette N., Royer M., (2008), l’abandon et la persévérance aux études post-secondaires. Sami persévérance, rapport de recension. Projet subventionné par le FIR III de la télé-université
- SAUVE, L., DEBEURME, G., FOURNIER, J. FONTAINE, E. et WRIGHT, A., (2007). Comprendre le phénomène de l’abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l’éducation* volume 32, Numéro 3, p.783-805.
- TINTO, (V)., (1975). Dropout from higher Education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, vol.45, N°1, pp 89-125
- TINTO, V., (1987). Quitter le collège : repenser les causes et les remèdes de l’attrition des étudiants. Un article de la revue : ERIC, Numéro ERIC : ED283416, p. 246

UNESCO (1990). *AlA : une chance à saisir*. UNESCO, Paris, 46 p.

UNESCO (1990). *Rapport final : Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. P. 134. Jomtien (Thaïlande)– archives UNESCO.

UNESCO (1996). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'actions pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Troisième impression paris, février 1996

UNESCO (2006), *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : l'alphabétisation, un enjeu vital*, Paris

UNESCO (2014). *Stratégie de l'UNESCO pour l'éducation 2014-2021*. UNESCO.

L'INCLUSION PAR L'INVERSE POUR UNE REVOLUTION DE LA PENSEE ET DE L'ACTION: UNE EXPERIENCE REUSSIE DE L'INSTITUT DES JEUNES SOURDS DE BOBO-DIOULASSO

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre

Résumé

L'objectif de cette recherche est l'analyse des pratiques de scolarisation des parents vis-à-vis de leurs enfants normo-entendants, aux côtés de leurs pairs déficients auditifs dans un centre spécialisé. Le mouvement inverse d'inclusion constaté au niveau de cette expérience et qui est contraire à la pratique habituelle d'inclusion scolaire qui voudrait que ce soient les enfants handicapés qui rejoignent leurs pairs en milieu ordinaire, a sous-tendu la présente étude. 113 parents ont participé à l'enquête à travers des interviews et à l'aide d'un questionnaire à renseigner. Les résultats de l'étude ont montré que les multiples actions entreprises depuis des années par l'*Institut des Jeunes Sourds du Faso* (IJSF) pour la visibilité des personnes déficientes auditives ont considérablement amélioré le regard porté sur cette catégorie de personnes toute chose qui a influencé la scolarisation des enfants normo-entendants dans ce centre.

Mots-clés : Déficience auditive, Bobo-Dioulasso, inclusion par l'inverse, IJSF, sourd-muet

Abstract

The objective of this research is to analyze the schooling practices of parents with respect to their normal-hearing children, alongside their hearing-impaired peers in a specialized center. The reverse inclusion movement observed in this inclusion experience, which is contrary to the usual practice of school inclusion which would have the disabled children join their peers in the ordinary environment, underpinned the present study. 113 parents participated in the survey through interviews and the completion of a questionnaire. The results of the study showed that the multiple actions undertaken for years by the "Institut des Jeunes Sourds du Faso" (IJSF) for the visibility of hearing impaired people have considerably improved the view of this category of people, all of which has influenced the enrollment of normal hearing children in this cen

Keywords: Hearing impairment, Bobo-Dioulasso, inclusion by reverse, IJSF, deaf-mute

Introduction

Depuis le 10 octobre 1987, l'Association des Jeunes Sourds du Faso a ouvert ses portes à Bobo-Dioulasso afin d'offrir aux enfants vivant avec une déficience auditive, une chance d'accéder à l'école. Il a pour principal objectif d'assurer l'éducation et la réhabilitation des déficients auditifs de la région de Bobo Dioulasso, de pourvoir à leurs besoins intellectuels, spirituels, physiques en employant les meilleures méthodes d'instruction par la philosophie de la communication totale.

Cependant, à partir de la rentrée scolaire 2015-2016, l'Institut a ouvert ses portes aux élèves entendants, recevant donc indifféremment, des enfants vivant avec une déficience auditive et leurs pairs sans handicap dans un cycle intégré d'éducation de base incluant les classes du préscolaire à la classe de CM2.

Au fil des années, il a été constaté que les effectifs des pensionnaires de l'institut ont connu une hausse considérable surtout en ce qui concerne les élèves normo-entendants. Ainsi, pendant l'année scolaire 2017-2018 au cycle préscolaire, seulement 2 enfants normo-entendants ont été reçus. Au cycle primaire, on dénombrait au cours de la même année scolaire, 4 élèves qui ont été intégrés, soit un total de 6 enfants entendants sur un effectif de 112 apprenants. Cela représente un taux de 5,36% de l'effectif total de l'école. Cet effectif est passé à la rentrée scolaire 2021-2022 à 134 élèves entendants dont 58 au préscolaire et 76 au primaire, soit un taux de représentativité de 91,16% de l'effectif de l'institut qui est de 147 apprenants.

Se fondant sur la pratique d'inclusion scolaire en vigueur au Burkina Faso qui implique une démarche facilitant l'intégration de l'enfant handicapé dans l'école la plus proche de son domicile aux côtés de ses pairs dits normaux, il importe donc de s'appesantir sur cette expérimentation où c'est plutôt la pratique inverse qui est observée. En effet, dans cette école, ce sont les enfants sans handicap qui rejoignent leurs pairs vivant avec une déficience auditive et en milieu spécialisé. Cette situation, au vu de la pratique habituelle observée au Burkina Faso et partout ailleurs (selon les Principes directeurs de l'éducation inclusive) pourrait être qualifiée d'*intégration à l'inverse*, d'où l'intérêt que l'on s'intéresse à certains aspects de sa mise en œuvre.

L'intérêt de cette étude est d'analyser l'influence des actions mises en œuvre par l'IJSF sur les pratiques de scolarisation des parents vis-à-vis de leurs enfants sans handicap, aux côtés de leurs pairs en situation de handicap auditif. En somme, il s'est agi de voir si pour les parents, choisir un centre spécialisé plutôt que le milieu ordinaire pour la scolarisation de leurs enfants sans handicap quelconque est guidé ou non, par leur adhésion personnelle, à la politique d'intégration scolaire développée par l'IJSF.

L'étude a interrogé 3 paramètres tirés des axes directeurs de la politique l'IJSF pour la mise en œuvre de son modèle d'inclusion des élèves en situation de handicap auditif. Il s'est agi de la distance entre l'IJSF et le domicile familial de l'enfant, des représentations sociales de la personne déficiente auditive chez les parents d'élèves de l'IJSF et des représentations d'avenir des enfants entendants fréquentant un centre spécialisé aux côtés d'autres enfants vivant avec une déficience auditive chez les parents.

Cette dernière piste pouvait être occultée si l'on présuppose que le fait pour les parents d'accepter de scolariser leurs enfants sans déficience à l'IJSF était déjà un gage de leur perception positive de l'établissement. Cependant, la disposition des parents face à cette pratique de scolarisation pourrait être fortement tributaire des 2 premiers facteurs ci-dessus cités.

La population enquêtée est essentiellement composée de parents d'élèves dont les enfants n'ont pas de problème d'audition ni de locution et qui sont cependant scolarisés à l'IJSF une école pour malentendants et sourds. Cependant, pour la validation et la confirmation de certaines données recueillies de l'enquête, nous avons jugé nécessaire de faire recours aux responsables administratifs de l'IJSF.

Des entretiens qui ont été essentiellement dialogiques car s'appuyant sur une méthode purement qualitative, il ressort que les stratégies d'intégration des enfants en situation de handicap auditif mises en œuvre sont à la base de l'engouement manifesté par les parents, pour la scolarisation de leurs enfants entendants à l'IJSF.

1. CONTEXTE DE L'ETUDE

La Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux tenue à Salamanque en Espagne du 7 au 10 juin 1994 est à ce jour considérée comme le véritable point de départ de l'éducation inclusive pour toutes les nations participantes. La déclaration issue de cette rencontre préconise en son article 2, le principe d'intégration qui veut que les écoles ordinaires accueillent tous les enfants, indépendamment de leurs conditions physiques, intellectuelles, affectives, sociales, linguistiques ou autres. Cela implique nécessairement une réforme, un remodelage de l'école au plan structurel, infrastructurel et par rapport à la prise en charge psychopédagogique. Avec l'inclusion, c'est à l'école qu'il appartient de se modeler pour s'adapter aux besoins spécifiques de l'élève et non le contraire (Garel 2005).

Fort de cette base juridique, l'Assemblée Nationale du Burkina Faso a adopté le 1^{er} avril 2010, la Loi N°012-2010/AN portant protection et promotion des droits des personnes handicapées garantissent l'éducation inclusive dans les établissements préscolaires, primaires, post-primaires, secondaires et universitaires du pays. Les articles 9,10 et 11 de cette loi, tout en faisant cas de la création d'unités d'enseignement pour accueillir les enfants ou adolescents vivant avec un handicap qui ne peuvent effectuer leur scolarité en temps plein dans une école ou un établissement scolaire, accordent une priorité d'inscription en milieu ordinaire, dans l'établissement préscolaire, primaire, post-primaire, secondaire, supérieur ou professionnel le plus proche de leur domicile.

Quant au premier des 4 *Principes directeurs de l'éducation inclusive* adoptés par l'UNESCO, il parle du principe de la diversité que doivent observer les écoles ordinaires. Ainsi selon ce principe, les écoles inclusives ont l'obligation de s'appuyer sur le fait que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quelles que soient les difficultés et les différences. Tous ces instruments juridiques ci-dessus cités recommandent l'inclusion scolaire des enfants à besoins éducatifs spéciaux en milieu ordinaire.

Pourtant, à l'IJSF, c'est à l'opération inverse que l'on assiste en dépit de tout ce qui entoure la déficience auditive comme représentations sociales négatives. Ce sont les enfants sans handicap

qui sont accueillis dans un centre spécialisé, celui réservé aux enfants déficients auditifs d'où l'intérêt de la présente étude. Elle n'a pas pour objet, l'analyse du degré d'intégration ni celle des performances scolaires de l'une ou de l'autre des deux catégories d'enfants en présence dans ce centre. L'intérêt grandissant des parents à inscrire leurs enfants entendants dans ce centre spécialisé qu'est l'IJSF est donc la préoccupation qui a sous-tendu nos investigations.

2. APPROCHE THEORIQUE DE L'ETUDE

Le présent article se fonde sur les théories de la représentation sociale. Pour cela, nous allons nous inspirer des travaux de Mannoni (1998), de Abric (1994) et de Jodelet (1989) et de Moliner (2001), afin d'appréhender la représentation sociale, de sa naissance à son fonctionnement en passant par composition.

Selon Mannoni (1998), les représentations sociales prennent source et se construisent à travers différents matériaux qui peuvent être socialement partagés ou non. Il s'agit d'images, de formules sémantiques, de mythes, de contes, de croyances, de superstitions, de préjugés, de stéréotypes etc. L'auteur pense qu'elles « (...) ont toujours un sujet et un objet, et qu'elles sont la représentation de quelque chose pour quelqu'un » (Op. cit, p. 120). Ainsi, selon l'auteur, les représentations sociales se construiraient sur deux niveaux à savoir le niveau individuel à travers l'expérience personnelle et le niveau collectif à travers le groupe social. Ce deuxième aspect de la construction de la représentation sociale rejoint la pensée de Moliner (2001), pour qui, l'espace culturel serait un élément clé dans la construction et la diffusion de la représentation sociale. Pour lui, la représentation sociale émanerait de l'environnement culturel qui a ses savoirs, habitudes et croyances qui lui sont propres. L'auteur trouve en outre que l'incertitude est le « moteur essentiel » qui est à la base de la construction des représentations sociales.

La représentation sociale selon Abric (1994) est composée de deux systèmes bien distincts : le système central et le système périphérique. Le système central selon lui serait le cœur de la représentation et son existence en dépendrait. Il serait l'élément qui produit la signification et l'organisation de la représentation sociale. Le système périphérique quant à lui, aurait pour rôle principal, de protéger le noyau central de la représentation et de le prémunir de toute modification en s'adaptant à l'évolution de la réalité. Ainsi, la représentation sociale est susceptible d'évolution vers une autre signification voire la mutation en une nouvelle représentation sociale. Le système périphérique serait capable de détruire la représentation sociale si cette dernière venait à être trop en désaccord avec la réalité.

Selon Jodelet (1999 P. 43), la représentation sociale étant « (...) toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) », disparaîtrait si l'un de ces deux éléments n'existait pas. Ainsi, dit, l'existence de la représentation sociale serait conditionnée par la coexistence de ces deux éléments. Dans la présente étude, la déficience auditive et la personne qui la porte constituent alors l'objet et le sujet de la représentation sociale.

La déficience auditive est entendue ici, la surdité, définie par le Larousse (2010) comme « la diminution très importante ou inexistance totale de l'audition, qu'elles soient congénitales ou acquises » et la mutité comme « l'impossibilité de parler, à la suite de lésions des centres

nerveux ou des organes de la phonation, de troubles psychiatriques ou d'une surdité dans l'enfance ».

Non seulement il n'est pas aisé pour tous d'établir la distinction entre le sourd et le muet, mais aussi, les deux sont généralement assimilés à des personnes dont l'esprit est bouché ou encore stupide.

3. CADRE THEORIQUE D'ANALYSE

La présente recherche s'inspire du cadre global de l'analyse de contenu (Bardin, 2005) comme cadre d'analyse. Il fait appel à des techniques d'analyse dont l'objectif est l'étude de l'unité fondamentale telle que les opinions les attitudes et les stéréotypes participant à la constitution des représentations sociales. Cependant dans le présent article, il a été fait recours à l'analyse thématique comme technique d'analyse. Son but est de repérer les unités sémantiques qui constituent le discours à analyser. A travers *le repérage* des idées significatives et leur *catégorisation* il est obtenu, une modalité pratique pour le traitement des données brutes. Il s'agit de la reformulation du contenu de l'énoncé sous une forme condensée et formelle.

Selon Mucchielli (1996 p. 259) l'analyse thématique, ou encore l'analyse de contenu thématique (ACT), est une méthode d'analyse consistant « (...) à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets ». De façon plus explicite, l'analyse thématique consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2008 p. 162).

Cette opération a ainsi permis de dégager les éléments sémantiques fondamentaux en les regroupant à l'intérieur des catégories qui sont ici les représentations positives et les représentations négatives.

4. DEMARCHES METHODOLOGIQUES

Il s'agit ici d'abord de présenter le champ et la population de l'étude, ensuite la méthode qui a prévalu à la collecte des données et enfin celle qui a servi au traitement des données.

4.1. CHAMP DE L'ETUDE

L'étude s'est menée dans l'arrondissement 5 de la ville de Bobo-Dioulasso et plus précisément au Secteur 27 où est situé l'IJSF.

4.2. POPULATION ET ECHANTILLON DE L'ETUDE

La population d'étude est constituée des parents dont les enfants ne présentent pas de handicap et qui cependant, fréquentent l'IJSF. Pour la constitution de l'échantillon, nous avons eu un entretien exploratoire avec l'administration de l'Institut. Cette démarche avait pour but d'identifier les enfants dont le domicile familial est distant du centre. Cela car la distance entre le domicile et l'Institut constitue un paramètre d'analyse dans la présente étude. Il est ressorti de l'analyse documentaire que tous les enfants habitaient à une distance raisonnable, aux alentours de l'Institut donc dans le même quartier

4.3. METHODE DE COLLECTE DE DONNEES

L'enquête proprement dite a été menée à travers un questionnaire et des entretiens.

Nous avons été aidé dans cette tâche par l'administration de l'institut qui a auparavant convoqué une rencontre des parents à cet effet. Il leur a été expliqué le bienfondé de l'opération. Il y a également été sollicité leur l'adhésion pour une bonne collaboration pendant l'enquête.

L'enquête a concerné 113 parents dont 27 mères de famille. Cependant, 63 d'entre eux ont été soumis au questionnaire d'enquête tandis que les 50 autres se sont prêtés à notre guide d'entretien. Les enquêtés avaient ont à se prononcer sur les trois axes de la recherche qui sont entre autres :

- l'influence de la distance entre l'IJSF et le domicile familial dans le choix de l'école de l'enfant ;
- leurs perceptions de la personne déficiente auditive ;
- leurs représentations d'avenir des enfants entendants fréquentant un centre spécialisé aux côtés d'autres enfants vivant avec une déficience auditive.

Il faut Cependant noter que pour les entretiens, il y a eu saturation à partir du 14^e enquêté car les réponses qui ont suivi après cet individu n'ont pas varié de ce qui a été enregistré depuis le début de l'enquête. Ainsi nous avons mis un terme aux entretiens à partir du 20^e enquêté et procédé à une extrapolation des données

4.4. METHODE DE TRAITEMENT DE DONNEES

Tous les discours des enquêtés ont été enregistrés et entièrement retranscrits afin de repérer les différentes unités significatives et procéder à leur catégorisation.

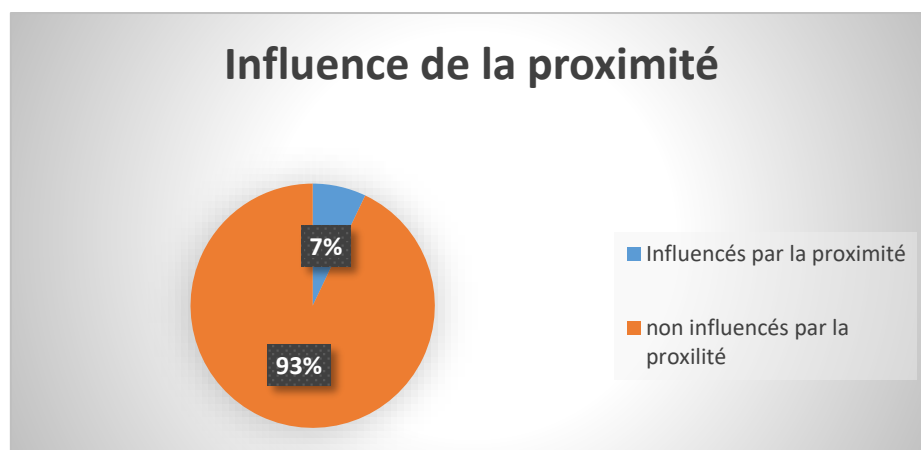
Dans le souci de garder l'anonymat des enquêtés, une stratégie d'encodage a été mise en place suivant le numéro de l'enregistrement ou la fiche d'enquête. Ainsi « E1 » est attribué à la transcription du premier entretien tandis que « F1 » représente la première fiche d'enquête. Les données ont été dépouillées et traitées par axe thématique après catégorisation.

5. RESULTATS DE LA RECHERCHE

La présentation des résultats de l'étude est faite selon les axes thématiques qui sont : l'influence de la distance entre l'école et le domicile, les perceptions de la personne déficiente auditive et les représentations d'avenir des enfants chez les parents.

5.1. INFLUENCE DE LA DISTANCE

8 parents sur les 113 soit 7%, ont affirmé avoir choisi l'IJSF pour sa proximité avec le domicile. Pour les 105 autres soit 93%, la proximité du domicile familial de l'enfant avec l'IJSF n'a pas véritablement influencé leur décision de scolariser leur enfant dans ce centre car le quartier compte 3 écoles publiques et 4 écoles privées. En somme, aucun enfant n'a à parcourir une grande distance pour atteindre son école. La représentation graphique de ces deux tendances donne le schéma 1 ci-dessous.



Graphique 1 : Niveau d'influence de la distance entre le domicile et l'IJSF sur les parents

5.2.REPRESENTATIONS SOCIALES DE LA PERSONNE DEFICIENTE AUDITIVE

La représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ou culturel (Jodelet, 2003). Pour 74 d'entre les personnes interrogées, c'était un sentiment de pitié et de compassion qu'elles éprouvaient vis-à-vis des personnes déficientes auditives. Pour ces parents, une personne déficiente auditive était perçue comme une personne limitée, un être qui a en toute circonstance, besoin de l'assistance d'une autre personne normo-entendante. Cependant, depuis l'implantation de l'IJSF dans leur quartier avec les différentes activités de sensibilisation auxquelles la population a été invitée, ils se sont rendu compte que la réalisation des habitudes de la vie pour une personne déficiente auditive était aisée. Selon eux, ces personnes ne sont pas handicapées au même degré que les personnes vivant avec d'autres types de déficience comme la déficience visuelle ou mentale où la personne handicapée a besoin d'une assistance permanente. Aussi, ajoutent-ils, les produits de cette école sont insérés dans la vie active et les ateliers de couture, de menuiserie et d'autres activités tenues par les anciens pensionnaires de l'école témoignent de leur autonomie. Finalement, tous ces 74 parents interrogés affirment se représenter positivement la déficience auditive au regard de ce qu'ils savent des pensionnaires de l'IJSF. En effet, les habitants du quartier sont invités chaque année à la cérémonie de sortie des élèves et les productions de ces derniers sont présentées au public. « Avec ce que l'on a vu comme réalisations des pensionnaires du centres, j'ai compris que ces personnes sont capables de tout ce qu'une personne entendante peut faire. C'est d'ailleurs ce qui a motivé notre choix d'y inscrire notre enfant car il a d'ailleurs moins de distance à parcourir pour atteindre son école » nous a déclaré une mère. Les 39 autres personnes ont déclaré percevoir les personnes déficientes auditives au même titre que celles normo-entendantes à quelques différences près. Pour ces enquêtés, l'expérience de la vie aux côtés de cette catégorie de personnes ou en contact avec elle a changé les représentations sociales qu'elles s'étaient forgées autour de ces personnes. Avec les médias, l'on voit des personnes déficientes auditives qui arrivent à sortir de leurs situations de handicap, pour peu que l'environnement leur soit des facilitations (Fougeyrollas 2010).

D'autre part, les multiples actions de sensibilisation dont les journées portes ouvertes auxquelles ont été impliquées les habitants du quartier ont fini par changer le regard de ces populations sur les personnes déficientes auditives.

5.3. REPRÉSENTATIONS D'AVENIR DES ENFANTS CHEZ LEURS PARENTS

Pour la totalité des parents interrogés, un enfant qui fréquente l'IJSF aux côtés d'autres enfants déficients auditifs n'entrave aucunement son avenir comparativement à ceux qui sont inscrits dans les écoles ordinaires.

Pour eux, les sections techniques pour l'apprentissage des métiers constituent plutôt une chance pour leurs enfants qui en plus des apprentissages classiques, se familiariser à un métier de leur choix. Ils ont une longueur d'avance sur ceux qui fréquentent l'école ordinaire. « *Ici non seulement ils apprennent la langue de signes pour communiquer avec leurs frères et sœurs handicapés, ils apprennent aussi les B.a.-ba d'un métier* » déclare un autre parent.

Ils reconnaissent tous que le fait pour leurs enfants de se frotter à leurs pairs handicapé est une bonne chose car cela leur permet de s'accepter dans la différence. Des parents ont trouvé que cela pourrait cultiver en eux, le sentiment de solidarité.

6. DISCUSSION DES RESULTATS

La discussion des résultats s'est basée sur les mêmes axes thématiques qui ont prévalu à la collecte des données qui sont : l'influence de la distance entre l'école de l'enfant et son domicile, des perceptions de la personne déficiente auditive chez les parents enquêtés et les représentations d'avenir des enfants chez leurs parents.

6.1. DE L'INFLUENCE DE LA DISTANCE ENTRE L'ECOLE DE L'ENFANT ET SON DOMICILE

Au regard des données de l'enquête, l'on peut objecter à la proximité de l'IJSF comme principale motivation ayant animé les parents pour le choix de l'institution pour le choix de leurs enfants normo-entendant, au lieu d'une école ordinaire. En effet, seulement 7% de la population enquêtée a avancé la proximité comme argument majeur au choix de l'IJSF. Les 93% qui restent ont affirmé ne pas avoir subi l'influence de la proximité. Ils ont plutôt avancé l'argument selon lequel, ils ont une connaissance assez nette des activités et du sérieux du travail qui se passe à l'IJSF.

6.2. DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA PERSONNE DÉFICIENTE AUDITIVE

Monahan, Murphy et Za-jonc (2000) puis Zajonc (1994) trouvent que les représentations sociales dépend du jugement social vis-à-vis des informations disponibles concernant la cible, mais aussi des réactions affectives du percevant. Toutefois, le jugement social et les réactions affectives évolueraient en fonction de la familiarité entre le percevant et la cible du jugement (Corneille, 1994; Kassin, Brehm, et Fein, 2005). Ces auteurs font remarquer que les perceptions des personnes déficientes auditives chez les entendants s'améliorent, deviennent moins catégorielles et moins stéréotypées au gré de la familiarité, de la proximité avec cette catégorie de personnes. Ce constat corrobore les données de la présente étude ainsi que les résultats

obtenus par Widad (2011) selon qui, les personnes sans contact avec la population sourde auraient les réactions émotionnelles les plus négatives vis-à-vis des sourds. Elles auraient, poursuit-il, « (...) *tendance à croire que les sourds qui ne peuvent pas parler n'arrivent pas à penser* » (Widad 2011, p. 45). Autant ces deux notions restent connotées et amalgamées à la stupidité, autant jusqu'à ce jour, des entendants considèrent des sourds comme étant des sourds et des muet ce qui n'est toujours le cas car des sourds parlent (Widad 2011). Pourtant selon Berthin (2010 P 22), les premières traces de la surdité remontent à l'époque de l'écriture cunéiforme, première forme d'écriture. Et jusqu'à ce jour, les représentations sociales de la déficience auditive varient très peu à travers les communautés. A en croire Prévot, (2011), selon un système de croyances traditionnelles au Bénin, la maladie et le handicap ne sont pas le fruit du hasard mais interviennent par punition, par sanction pour la transgression d'un interdit par exemple. Pour Heraud, (2005) le handicap en général, serait considéré comme la manifestation de l'interdit, l'expression d'une sanction.

6.3.DES REPRESENTATIONS D'AVENIR DES ENFANTS CHEZ LEURS PARENTS

Les actions déjà réalisées par l'IJSF ont fortement influencé les représentations d'avenir que les parents se sont forgées autour de leurs enfants fréquentant ce centre. En effet, l'institut dispose d'un atelier horticole où tous les élèves sont initiés à l'Horticulture. Il en est de même pour l'apprentissage à la tenue d'une unité d'élevage de poules pondeuses, l'initiation à l'aviculture moderne. Toutes ces activités génératrices de revenus sont en même temps des canaux qui facilitent l'insertion dans la vie active. En outre de toutes ces actions, l'école propose aux entreprises de la région les services de ses nouveaux formés, pour l'aménagement, l'entretien, le développement des espaces verts. Régulièrement, des cours d'apprentissage en langage des signes sont dispensés aux familles des élèves déficients auditifs, afin que ces derniers y aient des possibilités de communication plus renforcée à la maison.

Toutes actions sont menées en plus des cours classiques dispensés dans les écoles ordinaires du pays ont fini de convaincre les parents sur les chances de réussite de leurs enfants entendants fréquentant l'IJSF. A l'analyse des données de l'enquête, l'on peut affirmer que les actions réalisées par l'IJSF depuis quelques années pour la visibilité des élèves déficients auditifs de l'institution et le rapprochement des populations avec ces derniers ont fortement influencé la pratique de scolarisation des parents en rapport avec leurs enfants normo-entendants à l'IJSF. Au regard de cela, nous considérons l'hypothèse de l'étude comme corroborée.

Conclusion

Le présent article sur les pratiques de scolarisation des parents vis-à-vis de leurs enfants sans handicap dans un centre spécialisé, a permis de comprendre que les représentations sociales de la déficience auditive chez les populations riveraines de l'Institut des jeunes sourds du Faso sont positives. En outre, elle a permis de comprendre les représentations d'avenir des enfants chez leurs parents sont du même ordre. Pouvant être considérée comme une inclusion par l'inverse, la présence des élèves normo-entendants aux côtés de leurs pairs déficients auditifs à l'INJS met sur la table de discussion, le débat sur l'adaptabilité des méthodes scolarisation des enfants à besoins éducatifs spécifiques dans les pays en voie de développement comme le

Burkina Faso. En effet, au regard de la limitation des moyens consacrés à l'éducation dans ces pays, il sied de sortir du carcan habituel, celui qui exige que l'école ordinaire se restructure pour s'adapter aux besoins des élèves handicapés. L'opération inverse, l'accueil des enfants dits normaux dans un centre aménagé pour l'accueil des enfants d'un ou de plusieurs types de besoins peut également être exploré.

Références bibliographiques

- ABRIC, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques, dans ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France
- Bardin, L. (2005). *L'Analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bertin, F. (2010). *Les sourds, une minorité invisibles*. Mutation : Autrement
- Burkina Faso/ Assemblée Nationale, *Loi n° 012-2010/AN du 1er Avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées*
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Garel, J.-P. (2005). L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive, *Reliance*, vol. n°16, no 2.
- Heraud, M. (2005). *Les représentations du handicap au Burkina Faso. Processus de marginalisation et d'intégration des personnes en situation de handicap*, Ouagadougou, Handicap International
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Larousse, (2010). *Le petit Larousse illustré*, Paris
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, Que sais-je ? Master, université Stendhal- Grenoble 3.
- Moliner, P. (2001). *Dynamique des représentations sociales*, Presses universitaire de Grenoble
- Monahan, J. L., Murphy, Sheila. T. et Zajonc, R (2000). *Subliminal Mere Exposure: Specific, General, and Diffuse Effects*. Psychological Science,
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*, Paris, PUF. dir., 1996, Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Paris, Armand Colin.
- Paille P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin
- Prévoit, A. (2011). *La surdité et les sourds au Bénin : la problématique du handicap et l'exemple du Centre d'Accueil et d'Intégration des Sourds de Louho (Porto-Novo) comme facteur de changement des représentations sociales*. Linguistique. 2011.

- Saint-loup, A. (1989). Les sourd-muets au moyen-âge : mille ans de signes oubliés. In *Le pouvoir des signes*, INJS, Paris
- Steven, F., Sharon, S. B., Saul, K. (2005). *Social Psychology*. Boston : Houghton Mifflin
- Widad, B. (2011). *Représentations sociales de la surdité : de la définition au discours : cas de la langue des signes et de l'implant cochléaire*. Linguistique. 2011. Mémoire de Master Université Stendhal 3 grenoble, département des sciences du langage
- Zajonc, R. (1994). On the Primacy of Affect. *American Psychologist* 39 (2) 117–123. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.2.117>

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : UN LEVIER DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SUD-OUEST DE MADAGASCAR

CHADHOULI Bastoine

Résumé

Dans l'effort de lutter contre le décrochage scolaire à Madagascar, nous avons mené recherche-action sur la pratique de la pédagogie différenciée au collège. À l'aide d'un questionnaire préliminaire, suite à un renforcement des capacités des enseignants et à un suivi, nous avons évalué les impacts de la pratique vers la fin de l'année, à l'aide des observations de classes, des entretiens et une confrontation des résultats et des taux d'abandon de la classe témoin avec la classe expérimentale. Il ressort que les nouvelles stratégies pratiquées par les enseignants ont remotivé les élèves, lesquels ont eu une réussite de plus de 7%, mais également une rétention supérieure à 19% par rapport à la classe pilote. La recherche établit donc une causalité entre l'échec scolaire et le décrochage et démontre qu'en luttant contre le premier, on peut rehausser la rétention, par la pratique des approches actives telle que la pédagogie différenciée.

Mots-clés : *Décrochage, pédagogie différenciée, Motivation, Réussite, Rétention*

Sammary

In the effort to fight against school dropout in Madagascar, we conducted this action research on the practice of differentiated pedagogy in middle school. Using a preliminary questionnaire, following teacher capacity building and follow-up, we assessed the impacts of the practice towards the end of the year, using class observations, interviews and a comparison of the results and dropout rates of the control class with the experimental class. It appears that the new strategies practiced by the teachers remotivated the students, had a success rate of more than 7%, but also a retention rate of more than 19% compared to the pilot class. The research therefore establishes a causality between academic failure and dropping out and demonstrates that by fighting against the first, we can enhance retention, through the practice of active approaches such as differentiated teaching.

Keys-words: *Dropping out, differentiated pedagogy, Motivation, Success, Retention*

Introduction

De nos jours, il est clairement établi que l'échec scolaire n'est pas le résultat spécifique d'une seule difficulté, mais qu'il est un phénomène multifactoriel (Parent et Paquin, 1994 ; Esterle-Hedibel, 2006). Tel est le cas du Madagascar où les causes extérieures à l'école telles que la pauvreté des familles, l'éloignement de l'école et les milieux difficiles marqués par l'insécurité surtout en parlant du Sud..., se disputent coude à coude les premiers rôles avec les facteurs endogènes à l'école. Parmi ces derniers, les insuffisances pédagogiques des enseignants se positionnent en pole et répercutent sur les enseignements et les apprentissages, lesquels se soldent par des échecs poussant plusieurs élèves à abandonner l'école sans diplôme. Ce phénomène est très ancré au sud-ouest, dans la province de Toliara et en particulier au secondaire où on comptabilise 20% de redoublement au collège et 26% au lycée avec des abandons respectifs de 22 et 33% (données de cette enquête). C'est là un constat plus que critique pour tout pays en général et surtout pour le Madagascar dont l'actuel équipe gouvernementale se déclare porteuse d'une politique visant à faire de la terre des *Barea*¹⁴, un pays émergent à l'horizon 2030. Or, on ne peut pas tendre vers un quelconque développement sans se pencher de plus près sur le moteur du progrès, à savoir la jeunesse, laquelle ne peut contribuer à ce changement sans qu'elle soit éduquée. Autrement dit, le progrès est assujéti à une éducation inclusive, de qualité et faite de réussite. Or, pour parvenir à une telle éducation on ne peut ne pas se soucier de l'enseignant, le carburant du moteur du développement, c'est-à-dire, celui qui a la charge d'instruire, de préparer, et de former cette jeunesse de qui le changement est tant attendu. S'il est clairement démontré qu'en termes d'enseignement-apprentissage, l'effet-enseignant est le premier facteur qui contribue à la réussite des élèves (Wang et al., 1994) ; pour pouvoir inverser cette courbe de la déperdition scolaire, laquelle cumule les échecs et les abandons à toutes les strates, il va donc falloir œuvrer dans le sens d'une amélioration des compétences de l'enseignant. C'est ainsi, que pour apporter notre modeste contribution à ce lourd et long combat qui doit conduire à l'émergence, nous nous sommes proposé d'œuvrer à l'inversion de la courbe du décrochage scolaire, à partir d'une recherche-action sur la pratique de la pédagogie différenciée auprès d'enseignants du premier cycle du secondaire dans la commune urbaine de Toliara, au Sud-ouest de la grande île de l'océan Indien. Si parmi les approches de la pédagogie active, nous avons choisi celle-ci, c'est parce que, dans cette commune, il cohabite dans les salles de classe, plusieurs groupes sociaux de cultures et de parlers souvent éloignés les uns des autres, sans même considérer les conditions psychologiques et les milieux de vie de chaque élève. À notre entendement, le fait que les enseignants n'arrivent pas à prendre en compte cette hétérogénéité des élèves serait une des causes qui feraient que certains, se sentant oubliés ou négligés, se démotiveraient et finiraient par décrocher. En ce sens, après une étape préliminaire de questionnaires sur les causes et les solutions au décrochage scolaire auprès des chefs d'établissement, des élèves et des enseignants des classes de troisième ; la recherche se propose de renforcer les capacités de

¹⁴ Nom malagasy signifiant « Taureau », l'animal national et pseudonyme de l'équipe nationale de football du pays. Le terme est mondialement connu par l'exploit de cette sélection, les *Barea* lors de la CAN 2018 en se hissant jusqu'au huitième de finale pour leur première participation.

ces derniers sur la gestion d'une classe en général et en particulier sur la « conduite » d'une classe multiâge et multigramme. En synergie avec les enseignants et à la suite d'un suivi, nous allons évaluer les retombées de cette pratique sur eux, sur les élèves et enfin, sur les résultats scolaires de ces derniers. Cette expérimentation a pour but de vérifier si l'approche peut contribuer à fidéliser les élèves à l'école en réduisant le décrochage scolaire dans la région.

1. APPROCHE METHODOLOGIQUE

Cette recherche-action s'est déroulée au Collège d'Enseignement Général du Centre (CEGC), dans la commune urbaine de Toliara, capitale de la province du même nom et chef-lieu de la région Sud-Ouest de Madagascar ou *Atsimo-Andrefana*. La recherche qui a eu lieu durant l'année scolaire 2021-2022, a débuté avec un entretien et une administration d'un questionnaire au chef d'établissement. Une première rubrique du questionnaire l'enquêtait sur les causes de l'échec et du décrochage scolaire dans son école tout en lui demandant de proposer des solutions qu'il juge appropriées pour lutter contre ce phénomène. La dernière rubrique était relative à la connaissance et à la pratique de la pédagogie différenciée. Dans l'entretien, nous lui avons demandé de nous fournir une liste de noms et adresses de certains élèves ayant abandonné l'école entre la classe de 6^e et celle de 3^e. A partir de cette liste de 80 décrocheurs, nous avons pu nous entretenir avec 70 soit un pourcentage de 87,5. L'entretien a porté exclusivement sur les causes de leur décrochage. Nous avons enquêté également tous les enseignants de l'établissement. Ils sont au nombre de 55. Le questionnaire qui leur est adressé portait sur les civilités, leurs diplômes, leur statut, leur ancienneté dans la fonction, les classes tenues, leur formation initiale et continue..., l'emploi ou non des certaines approches de la pédagogie active en particulier la pédagogie différenciée. Une deuxième rubrique leur demandait les causes de l'échec scolaire en général et du décrochage en particulier et à proposer des solutions pour lutter contre ces phénomènes. Nous avons demandé à ceux qui enseignent les classes de troisième s'ils étaient prêts à collaborer avec nous dans un renforcement de capacités devant contribuer à diminuer les décrochages scolaires. Au regard de leur réponse, nous avons retenu par choix raisonné et par quota 12 sur un total de 17 enseignants à raison de deux dans chacune des disciplines fondamentales (Français, Histoire-Géo, Malagasy, Mathématiques, Physique-Chimie et SVT). Ces derniers ont bien accepté de suivre la formation sur la pédagogie différenciée, puis de la mettre en pratique dans une de leurs classes de 3^e, afin que nous puissions évaluer ensemble ses impacts (positifs et négatifs) sur les taux de décrochage scolaire.

Par la suite, nous les avons initiés sur la gestion de classe d'une manière générale et sur la pratique de la pédagogie différenciée et ses implications en termes de pratiques actives et participatives en particulier durant 4 jours.

S'agissant des élèves dans les rangs, nous avons obtenu par tirage au sort, sur l'ensemble des quatre classes de troisième que compte l'établissement, une classe expérimentale tenue en commun par au moins 6 enseignants de 6 disciplines susmentionnées. Cette classe est la 3^e I, laquelle comptabilise 73 élèves. Pour ce qui est de la classe témoin, par choix raisonné, nous avons pris la classe de 3^{ème} IV, laquelle répond presque aux mêmes critères que la classe expérimentale et compte 74 élèves. Après 3 mois de suivi ponctuel, fait d'observations

participantes et d'entretiens directifs et semi-directifs auprès des enseignants, nous avons laissé tout le deuxième trimestre pour exercer la pratique. Vers la fin du troisième trimestre, nous avons procédé à l'évaluation du projet au niveau des enseignants à l'aide d'observations et des entretiens non-directifs.

Pour ce qui est des élèves, nous avons pris les avis de ceux de la classe pilote sur la pratique de la pédagogie différenciée par voie d'entretiens, et à la même période, nous avons collecté les résultats du troisième trimestre de cette classe ainsi que ceux de la classe témoin, pour les confronter afin de mesurer l'impact de la pédagogie différenciée sur la réussite scolaire. Quant à la collecte des données relatives au décrochage scolaire pour ces deux entités, il a fallu attendre les résultats de fin d'année pour avoir le nombre de ceux qui ont abandonné en cours d'année. Pour ceux qui ont décroché à la fin de l'année, il a fallu attendre la rentrée de l'année scolaire 2022-2023 pour les connaître. Plus précisément, sur avis du Principal, nous avons attendu que le premier trimestre touche à sa fin, pour connaître le nombre exact de ceux qui ne reprendront plus le chemin de l'école.

2. PRESENTATION DES RESULTATS

2.1 RESULTATS DE L'ENQUETE PRELIMINAIRE

2.1.1 LES DIFFERENTES CAUSES DU DECROCHAGE SCOLAIRE SELON LE CHEF D'ETABLISSEMENT

Selon le directeur de ce collège public, le premier facteur qui contribue à l'échec scolaire est la pauvreté des parents. Elle est suivie de l'inefficacité des méthodes d'enseignement, lesquelles démotivent les élèves, de la mauvaise qualité et de la quantité insuffisante de la capacité d'accueil... Quant aux causes spécifiques du décrochage scolaire, en plus de celles qu'il vient de donner pour l'échec scolaire en général, il ajoute l'accumulation des lacunes par les élèves, une conséquence des mauvaises pratiques enseignantes selon lui ; l'intransigeance de certains enseignants qui n'ont pas les capacités de gérer des classes d'une manière générale, mais surtout des effectifs pléthoriques comme celles de son établissement qui comptent en moyenne 70 élèves par classe. Il a terminé l'énumération des causes du décrochage scolaire en insistant sur deux facteurs qu'il place au même niveau, à savoir les redoublements de classes et l'échec au BEPC, deux situations difficilement acceptables aussi bien par les élèves que leurs parents. S'agissant de la pratique de la pédagogie différenciée, il nous a dit : « il faut être honnête, j'en ai déjà entendu parler, mais à dire vrai, je ne sais pas exactement comment fonctionne cette pédagogie, puisque je n'ai pas été formé là-dessus ni durant ma formation initiale ni d'une manière continue ».

2.1.2 LES CAUSES DU DECROCHAGE SCOLAIRE SELON LES ENSEIGNANTS

En analysant les questionnaires préliminaires adressés aux enseignants, nous sommes arrivés à classer leurs réponses sur les causes de l'échec et du décrochage scolaire en 6 rubriques. Le tableau ci-dessous nous donne les réponses des enseignants par rubriques et en pourcentage.

Tableau n°1 : Les causes du décrochage scolaire selon les enseignants

	Difficultés des familles	Démotivation des élèves	Niveaux très bas	Absentéisme aigu	Non- maîtrise du français	Echec aux examens
Nombre	15	10	08	06	10	06
Pourcentage	27.27%	18.18%	14,54%	10,90%	18,18%	10,90%

Sources : Données de l'enquête

À la question : « avez-vous déjà entendu parler de l'approche nommée pédagogie différenciée ? », 3 seulement, soit 5,45% ont répondu par le positif. À la question suivante, « avez-vous déjà essayé une fois de mettre en pratique une séance de pédagogie différenciée » ; à l'unanimité, ils ont répondu par le négatif. Quant aux causes de la non pratique de cette approche pédagogique, les enseignants ont mentionné l'absence d'un tel module voire d'un équivalent (la gestion de classe par exemple) dans leurs programmes de formation initiale. Ils se plaignent aussi de l'absence de la formation continue au cours de leur carrière. Par la suite, ils ont souligné une sorte de démotivation causée par les conditions de vie difficiles qui ne favorisent pas l'autoformation. Pour cela, ils sont tous motivés à participer au renforcement de capacités et à l'expérimentation de la nouvelle approche pédagogique.

2.1.3 Les causes du décrochage scolaire selon les élèves décrocheurs

Signalons tout d'abord que parmi les 70 décrocheurs enquêtés, 28 (40%) ont quitté l'école avant l'examen du BEPC. Parmi eux, nous avons 20 garçons (71,42%) et 8 filles (28,57). Par contre, les 42 (60%) autres constituent ceux qui ont quitté l'école après l'échec à cet examen. On y dénombre 32 (76, 19%) garçons et 10 (23,80%) filles. Notons que chacun de ces décrocheurs a une histoire singulière, qu'il serait impossible de relater dans une telle recherche. Mais les principales causes de leur abandon selon leur déclaration sont regroupées en 6 grands facteurs contenus dans le tableau n°2.

Tableau n°2 : Les causes de l'abandon scolaire selon les 70 décrocheurs

	Difficultés familiales	Mauvaise fréquentation	Redoublement de classe	Accumulation des difficultés scolaires	Enseignants ne s'intéressent qu'aux forts	Echec au BEPC
28 décrocheurs entre les classes	07	05	04	04	08	
42 décrocheurs après échec au BEPC	07	02	03	05	15	10
Total	14	07	07	09	23	10
Pourcentage	20	10	10	12.85	30,85	14.28

Sources : Données de l'enquête

Suivant les élèves qui ont abandonné l'école avant l'examen du Bepc, ce sont les difficultés de leurs enseignants qu'ils mettent en exergue (28,57%), suivi de près, des difficultés familiales. Notons que dans cette expression (difficultés familiales), nous greffons plusieurs aspects. On y rencontre la pauvreté d'une manière générale, laquelle entraîne la faim et l'impossibilité de subvenir aux besoins de l'école : fournitures, droits d'inscriptions... On y rencontre aussi la problématique des familles monoparentales, les disputent entre parents ou l'éloignement de l'un d'entre eux etc. Mais à la question, « Quels sont les causes qui vous ont poussées à abandonner l'école ? », contrairement à ce que nous même avons pensé en amont ; ce n'est pas l'échec à l'examen du Bepc, que les 42 décrocheurs après cet examen ont mis en avant. Chose paradoxale à première vue, c'est toujours la mauvaise gestion de classe de leurs enseignants qui obtient le plus grand score, suivi de loin par les difficultés des familles. En somme pour l'ensemble de cet échantillon, ce sont donc ces deux phénomènes qui constituent les principales causes de leur décrochage scolaire en cumulant à eux deux, 50,85% des réponses.

2.2 RESULTATS DE LA PRATIQUE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

2.2.1 DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS

2.2.1.1 DIFFICULTES RENCONTREES

Dans un premier temps, les enseignants ont eu beaucoup de mal à s'adapter à la pratique de la pédagogie différenciée qu'ils ont jugé chronophage en amont comme en aval. Habités au cours dialogués élaborés pour une classe homogène et s'exécutant d'une manière linéaire, ils ont eu d'énormes difficultés à proposer différentes entrées pour une même compétence. Dans le même sens, il leur a été difficile de varier les activités et les processus, car ils ne maîtrisent pas les différentes techniques d'animation scolaire susceptibles de concrétiser la pédagogie différenciée, à l'instar des travaux de groupe, du jeu de rôle, de la technique de triades...

La plus grande difficulté s'est manifestée sur l'accompagnement individualisé et sur la mise en place des groupes de besoins et des groupes d'individualisation/différenciation (Meirieu, 1985). Si identifier les élèves en difficultés n'était pas très compliqué pour eux, c'est surtout la recherche et les mises en place d'activités individualisées ou celles des groupes de besoins qui a constitué le lourd fardeau. Une autre difficulté a été de distinguer la correction de la

remédiation et d'appliquer cette dernière... Il a donc fallu prolonger le suivi, initialement prévu pour 4 semaines à 8 semaines soit un mois de plus. C'est en début du 3^{ème} mois de la pratique et à l'issue des 2 mois de suivi, plus précisément vers la fin du premier trimestre qu'on a commencé à observer les premiers signes d'une timide adaptation à la pratique de la pédagogie différenciée.

2.2.1.2 LES AVANTAGES CONSTATÉS

Vers la fin du troisième trimestre, nos observations de classes et nos entretiens avec les enseignants ont fait ressortir un changement radical sur leur gestion de la classe. En effet, de la conception qui faisait de l'enseignant le possesseur absolu du savoir et qui devait se placer devant et au tableau pour le déverser aux élèves sans tenir compte de leurs états d'esprits, de leurs motivations, de leurs centres d'intérêt... ; 83%, soit 10 d'entre eux, ont affirmé que ce sont les élèves qui servent à présent d'orientation dans la préparation du cours et dans la recherche des stratégies pour le concrétiser en classe.

La recherche des conceptions préalables a rendu systématique les évaluations diagnostiques, comme l'identification des élèves en difficulté a institutionnalisé la permanence des évaluations formatives, deux pratiques qui, selon eux, ne se pratiquaient pas comme telles.

Ils sont 11 (soit 91%) à faire remarquer que l'approche tout en étant au singulier est en réalité un amas d'approches et de techniques d'animations actives qu'ils ont ignorées jusqu'ici, mais qu'à présent ils savent bien les pratiquer.

Outre cela, la nouvelle conception de l'erreur qui n'est plus une faute à sanctionner, mais plutôt un tremplin pour mettre en place des remédiations ponctuelles a permis selon eux de gagner l'adhésion des élèves, lesquels sont devenus plus motivés à poursuivre les apprentissages que lorsqu'on les demandait de chercher à remédier à leurs lacunes tout seul et le plus souvent à la maison, prétextant qu'on ne peut pas tout donner à l'école.

91% de ce groupe d'enseignants (11 sur 12) a fait savoir qu'il vient de découvrir le vrai métier d'enseignant, lequel ne doit plus considérer les élèves comme des bidons vides qu'il fallait les remplir de ses propres connaissances ; mais que son vrai rôle est d'amener les élèves à découvrir, à construire eux-mêmes leurs savoirs tout en tenant compte des spécificités de chacun. En somme, pointilleuse qu'elle soit, tous les enseignants ont fait remarquer que c'est par des telles pratiques pédagogiques qu'on serait en droit de parler d'une école inclusive et d'une égalité de chance pour tous...

2.2.2 DU POINT DE VUE DES ELEVES

2.2.2.1 AU NIVEAU DES PRATIQUES DE CLASSE

Comme les enseignants, les élèves ont eu aussi des difficultés à s'adapter à la pratique de la pédagogie différenciée. La principale difficulté était de dépasser les routines du cours magistral et de s'adapter à des pratiques qui font appel constamment à leur contribution. Parmi ces difficultés, le travail en groupes tout court et en groupes de besoins par la suite, a constitué un véritable chemin de croix. La recherche systématique de l'individualisation des apprentissages en groupes de besoins avait provoqué en tout début de processus, un sentiment d'infériorité et donc d'exclusion par rapport au groupe classe. Mais après les explications de

leurs enseignants sur le fonctionnement de l'approche et sur ses objectifs, ils ont commencé à adhérer, prenant conscience que le but d'une telle pédagogie est de prendre en compte les spécificités et les besoins de chacun afin de lui donner les possibilités de réussir comme les autres et non de l'humilier ou de l'exclure du groupe. Chemin faisant, ils se sont petit à petit acclimatés à cette pédagogie qui, selon eux, en institutionnalisant l'évaluation diagnostique comme étape préalable à tout début de cours, les a obligés à se préparer avant de venir en classe. Ils sont plus de 79% à louer les bienfaits de l'évaluation formative formalisée comme moyen de détecter leurs difficultés le jour même du cours. Dans cette même ligne d'idée, 93% (soit 68 d'entre eux), ont loué les avantages du travail en groupe, lequel permet selon eux d'apprendre des autres, tout en ayant la liberté d'exprimer ses idées, ce qu'ils n'ont pas eu l'occasion de faire depuis qu'ils ont accédé au secondaire. En somme, de la pratique de la pédagogie différenciée, il ressort que les élèves ont recouvert le sentiment que l'école est faite pour eux et pour leur réussite. Ce qui les a redynamisés, remotivés à venir en classe en sachant que ce sont eux qui sont au centre des préoccupations de leurs enseignants ont-ils souligné.

2.2.2.2 AU NIVEAU DES RESULTATS SCOLAIRES

Rappelons que la classe expérimentale est la 3^e I, laquelle compte 73 élèves dont 41 garçons. Nous l'avons mise en compétition avec la 3^{ème} IV, une classe de 74 élèves dont 43 garçons. À l'issue de presque 7 mois et demi de pratique d'activités relatives à la pédagogie différenciée, nous avons collecté leurs résultats du troisième trimestre. Pour donner plus de crédit et de visibilité à la recherche, nous avons préféré nous appuyer sur les résultats officiels de l'établissement que tenir uniquement compte des évaluations sommatives réalisées par les enseignants concernés par le projet. Nous transcrivons dans les tableaux-ci-dessous, les résultats de ces deux classes.

Tableau n°3 : Résultats du troisième trimestre 2020-2021 de la 3^e I du CEG Centre de Toliara

	Français		Histoire-Géo		Malagasy		Mathématiques		Physique-CH		SVT	
Fourchette	≥ 8 <10	≥ 10	≥ 8 <10	≥ 10	≥ 8 < 10	≥ 10	≥ 8 < 10	≥ 10	≥ 8 < 10	≥ 10	≥ 8 < 10	≥ 10
Nombre	30	43	24	49	23	50	26	47	22	51	30	43
En réussite	51											
Pourcentage	69,86											

Sources : Données de l'établissement et de l'enquête

Tableau n°4 : Résultats du troisième trimestre 2020-2021 de la 3^e IV du CEG Centre de Toliara

	Français		Histoire-Géo		Malagasy		Mathématiques		Physique-CH		SVT	
Fourchette	≥ 8 <10	≥ 10	≥ 8 <10	≥ 10	≥ 8 < 10	≥ 10	≥ 8 < 10	≥ 10	≥ 8 < 10	≥ 10	≥ 8 < 10	≥ 10
Nombre	40	34	30	44	27	47	29	45	33	41	28	46
En réussite	46											
Pourcentage	62,16											

Sources : Données de l'établissement et de l'enquête

2.2.2.3 AU NIVEAU DU DECROCHAGE SCOLAIRE

Signalons tout d'abord, qu'il a été difficile d'établir un constat voire un résultat fiable relatif aux abandons tout juste vers la fin de l'année scolaire, c'est-à-dire, à la même période où nous avons collecté les autres données. C'est pourquoi, nous avons attendu le début de cette année 2022-2023, pour évaluer cet aspect, lequel constitue l'objet même de la présente recherche. Ainsi, à l'issue de nos enquêtes auprès du Principal du collège, nous consignons dans le tableau suivant, les abandons en cours d'année et ceux qui ont lieu en fin d'année, c'est-à-dire, les élèves qui ne se sont pas inscrits l'année suivante puisqu'ils devaient doubler la classe de troisième.

Tableau n°5 : Etat d'abandons en classe de 3^e au CEG Centre de Toliara en 2021-2022

	TROISIEME I		TROISIEME IV	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Abandon en cours d'année	00	00	03	02
Abandon à la fin de l'année	01	01	07	04
Total	02		16	
Pourcentage	02,73		21,62	

Sources : Données de l'établissement et de l'enquête

A la vue de ce tableau, il ressort qu'il y a eu des abandons dans la classe pilote comme dans la classe témoin. Toutefois, on observe une grande différence entre ces deux classes puisque dans la classe expérimentale, deux élèves seulement ont abandonné, tous deux, après avoir bouclé l'année scolaire. Ce 02,73% d'abandon est presque insignifiant, comparé au 21,62% de la classe témoin. Un autre fait de contraste est que dans la classe témoin, on a relevé 5 abandons en cours d'année, dont 3 garçons et 2 filles pendant que dans la classe expérimentale, tous les élèves ont terminé l'année dans les rangs. L'autre fait marquant de cette comparaison est que dans la classe témoin, 68,75% des abandons (soit 11 élèves) ont eu lieu à la fin de l'année scolaire pendant que dans la classe expérimentale, on relève seulement un cas.

Pour avoir plus de lisibilité dans l'impact de la pédagogie différenciée sur le décrochage scolaire, nous avons étendu l'enquête sur les deux classes de troisième qui ne faisaient pas partie auparavant de la recherche. Il s'agit de la 3^e II, une classe 70 élèves et de la 3^e III qui comptabilise 68 élèves. La première a connu en cours et à la fin de l'année, un abandon de 22,85% soit 16 élèves, pendant que la seconde a connu une perte de 15 élèves, ce qui vaut à 22,05%.

3. DISCUSSION

Les premiers résultats de cette recherche ont démontré que le décrochage scolaire dans la province de Toliara est un phénomène à la fois social et scolaire qui relève de ce fait de plusieurs facteurs. Si nous avons mis en exergue les facteurs scolaires en particulier les insuffisances pédagogiques des enseignants, c'est parce que c'est à ce niveau que nous pouvons agir directement et indirectement. Directement, la démarche de recherche-action que nous

menons est pour nous, une stratégie pour pallier au manque de formation continue alors que celle-ci est considérée de nos jours comme un droit pour tout travailleur surtout pour ceux qui ont la charge de former la relève. Indirectement, par les résultats de nos recherches, nous serons amenés à proposer des pistes de solutions qui, même si elles demandent une volonté politique, des moyens et du temps, pourront cependant contribuer à corriger certains dysfonctionnements, à améliorer certaines dispositifs de nos systèmes éducatifs, une fois que les politiciens et les décideurs auront mesuré et compris l'importance des résultats de la recherche dans leurs prises de décisions.

Par ailleurs, si en dehors des difficultés familiales (27,27%), les enseignants ont pointé du doigt la démotivation des élèves à égalité avec la non-maitrise de la langue de Molière à 18,18% ainsi que le faible niveau des élèves (14,54%) ; à leur tour, les élèves ayant décrochés ont souligné les mauvaises pratiques de leurs enseignants, lesquels s'occupent en général des élèves forts (30,85%), ceux qui sont le plus souvent assis devant, en criant que les autres sont des cancre, et qu'ils ne savent même pas comment ils ont fait pour arriver en classe de 3^{ème}, nous ont confié certains d'entre eux. Toutefois, si ces mauvaises pratiques enseignantes ont été aussi soulignées par le Principal de ce collège, ce qu'il faut retenir c'est que la majorité de ces enseignants officient aussi dans les classes inférieures de l'établissement (4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème}), et que par conséquent, une grande partie des lacunes de ces élèves peuvent venir d'eux. Mais nous avons compris qu'ils ne veulent pas s'incriminer à première vue, même si au fond, ils reconnaissent qu'il leur manque beaucoup en termes de pédagogie voire de didactique.

S'il est vrai que ces difficultés sont sources de décrochage scolaire, dans la présente étude les élèves ayant décrochés ont aussi ajouté les redoublements (10%) et l'échec à l'examen du BEPC (14,28%). Pour certains décrocheurs, doubler la classe est en soi objet de démotivation en ce sens, que tu ne vas plus te donner la peine d'aller à l'école ou d'étudier à fond, se disant que ce sont des choses déjà vues. Sans vouloir entrer dans la polémique du pour ou contre le redoublement scolaire, signalons seulement qu'un tel discours démontre malheureusement que ces jeunes n'ont pas compris qu'ils n'ont pas pu développer les compétences relatives à ces cours, raison pour laquelle on les oblige à refaire la classe. D'autres ont expliqué que le phénomène entraîne un sentiment de honte, du fait de se retrouver avec des novices le plus souvent plus jeunes et qu'on croit qu'ils se moquent toujours de toi du fait que tu as loupé ta propre promotion. Ces deux sentiments on les retrouve également chez ceux qui ont échoué à l'examen du BEPC et qui ont préféré aller voir ailleurs si ça irait mieux.

Quant aux parents des décrocheurs que nous avons pu nous entretenir avec, c'est n'est pas parce qu'ils ne mesurent pas l'importance de donner à leurs enfants la chance d'avoir des diplômes, loin de là ; s'ils arrivent à se faire à l'idée que leurs enfants ne peuvent plus aller à l'école, c'est surtout par le coût de la vie. Dans cette perspective, il convient de noter que des six provinces de Madagascar, la province de Toliara est la moins riche pour ne pas dire la plus pauvre, et connaît une paupérisation vertigineuse, marquée par un flux migratoire venu de l'extrême Sud en général, et du Sud-Est, en particulier dans la région d'Androy où la famine sévit depuis plusieurs années. Ce sont en grande majorité les enfants de ces nouveaux venus ou des pauvres d'une manière générale, qu'on rencontre dans les écoles publiques ; ceux des parents moyens ou riches abondent dans les établissements privés.

Ainsi, l'idée que ces familles doivent fournir les mêmes dépenses pour refaire la même classe décourage plus d'une, laquelle va proposer à l'enfant de faire des petits boulots par ci et par là pour aider la famille. C'est en ce sens, que dans les rues de Toliara, on rencontre actuellement des très jeunes conducteurs de cyclopoisses, constat qui n'était pas observable il y a cinq ans de cela s'il faut s'en tenir qu'à cet exemple. A certains parents, le redoublement les met en colère contre les enfants et décident tout simplement de ne plus subventionner leurs études, pendant que chez d'autres, c'est le sentiment de résignation qui l'emporte. Dans tous les cas, ce sont les moyens de garder ces enfants dans les classes qui posent problème, situation accentuée par la Covid-19 qui a fait flamber tous les prix, en particulier ceux des produits de première nécessité (PPN), rendant de plus en plus épineux le quotidien sur terre.

Pour ce qui est des enseignants du premier cycle du secondaire de Toliara, nous l'avons déjà souligné, ils souffrent de multiples insuffisances en termes de pédagogie active et de didactiques disciplinaires. La situation est causée selon eux par une formation initiale insuffisante dans les CRINFP (Centre Régional de l'Institut National de Formation Pédagogique) du pays, lesquels ne les ont pas outillés comme il se devait et en particulier celui de Toliara. A en croire leurs dires, en dehors de l'inexistence des modules de pédagogie active, la formation n'a rien de professionnalisant et ressemble à ce qui se fait dans les Facultés universitaires en ce sens que tout se fait théoriquement sans simulations de classes, sans réels stages en observation ou en responsabilité, sans analyse des pratiques... Toutes les évaluations se réduisent à des dissertations et des commentaires et rarement sur des pratiques concrètes de terrain et donc du métier, en dehors de quelques rapports sporadiques de stage, souvent effectués par la volonté de l'étudiant lui-même, ce qui va lui valoir un bonus, nous ont-ils confiés. Selon leurs dires, c'est le manque de professionnels en pédagogie et en didactique dans ces centres qui en est la cause. D'ailleurs, nous nous proposons dans un proche avenir de mener des recherches plus approfondies auprès du CRINFP de Toliara pour examiner les modalités de fonctionnement (profil d'entrée, type de formation et contenus, profil de sortie...)

La deuxième raison explicative de cette situation est l'absence totale de formation continue à l'endroit de ces enseignants. Ainsi, n'ayant pas déjà des bases solides au départ, ils ne reçoivent non plus les mises à jour nécessaires pour leur permettre de pratiquer des approches telles que l'APC, l'alignement pédagogique, la classe inversée... Par conséquent, ils évoluent avec la pédagogie transmissive, laquelle a toujours considéré la classe comme une entité homogène, tout en ne demandant aux élèves que des tâches automatisées : enregistrer puis restituer. Or, des telles compétences constituent les plus bas niveaux dans la taxonomie de Bloom et renvoient à ce que Bateson (1977) nommait déjà, « l'apprentissage zéro ». C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas été étonné de découvrir que la quasi majorité de ces enseignants n'avait jamais entendu parler de la pédagogie différenciée.

S'ils ont eu des difficultés à pratiquer cette approche, c'est aussi parce que celle-ci implique d'autres techniques d'animations pédagogiques qu'ils ne savaient pas pratiquer à l'exemple des travaux de groupes, de l'évaluation diagnostique qui se faisait par l'enseignant lui-même sous forme de révision, sans aucune véritable recherche de prérequis ni de préacquis. Dans cette même veine, il faut aussi souligner que les effectifs pléthoriques des classes ne les ont pas aidés, ainsi que l'insuffisance et la mauvaise qualité du mobilier scolaire.

Dans cette liste d'activités qui soutiennent les apprentissages et qui ne sont pas pratiquées figure l'évaluation formative. Celle-ci se résumait selon eux à un exercice d'application après les explications théoriques du cours. Seule l'évaluation sommative est pratiquée puisqu'elle est exigée par le système pour attribuer une note à chacun. Soulignons au passage qu'en dehors de la mauvaise formulation des consignes, ces évaluations n'ont aucune objectivité en l'absence de critères d'évaluation, d'indicateurs, de pondération, de grille d'évaluation... Par ailleurs, les notes obtenues ne servent pas à remédier aux difficultés des élèves et donc à les tirer vers le haut, mais elles sont faites pour pouvoir les classer afin de décider de la réussite (passage en classe supérieure) ou de l'échec (redoublement ou exclusion lorsque l'élève doit tripler la classe). Il va de soi que dans cet abus de la pédagogie transmissive et des évaluations sanctions, l'erreur de l'élève devait être punie ou sanctionnée comme le souligne Astolfi (2015) dans ses critiques contre le béhaviorisme. La « remédiation », terme qui n'a pas réellement sa place dans ce genre de pratique, consiste à ce que l'enseignant reprenne les explications ou l'exercice d'application ; on comprend mieux pourquoi l'échec scolaire a élu domicile dans ce système éducatif. En effet, selon Sabine Khan (2010), ce sont certaines des mauvaises pratiques enseignantes qui sont au fondement de l'échec scolaire.

Toutefois, les enseignants formés sur la pratique de la pédagogie différenciée, non seulement ont manifesté leur satisfaction sur le projet lui-même qui leur a permis de développer plusieurs pratiques de la pédagogie active mais encore ont été marqué par la nouvelle conception de l'erreur. Celle-ci se présente en faux contre le modèle transmissif qui la considère comme une faute provenant de l'élève et causée soit par une démotivation ou une distraction. Elle n'est non plus au sens du béhaviorisme pour qui, elle est un bogue, c'est-à-dire, un défaut repéré dans la planification et l'adaptation du cours par l'enseignant. Ici, ils ont découvert que l'erreur est un outil pour enseigner comme le souligne Astolfi (2015), et nous ajoutons, pour apprendre. En effet, la recherche des sources de l'erreur de l'élève pour l'inhiber ou la gommer est une condition sine qua none dans la remédiation et la construction du nouveau savoir. Cette conception en déphasage total avec la pédagogie traditionnelle et qui a permis aux élèves de se libérer et de s'exprimer, est l'un des facteurs clés de leur motivation à adhérer à la pédagogie différenciée.

On l'aura compris, la pratique de la pédagogie différenciée a contribué à remotiver les élèves en améliorant la rétention scolaire. Ceci est attesté par la réduction des taux d'absence, la réalisation des exercices de maison et surtout les interactions qui se sont installées dans la classe entre enseignants et élèves d'une part et entre les élèves d'autre part (Perrenoud, 2001 ; Prud'homme et al., 2005).

En ne faisant seulement qu'augmenter la motivation et la rétention des élèves de la classe expérimentale ; mais en permettant également de rehausser le taux de réussite de cette classe avec 07,70% de plus par rapport à la classe témoin ; il s'avère que la différenciation pédagogique est une arme à plusieurs usages au service des enseignants. En effet, suivant les résultats de cette pratique, on peut faire d'une pierre deux coups dont l'un implique l'autre : réduire considérablement le décrochage scolaire en rehaussant dans la foulée la réussite scolaire, ou si on prend l'autre sens, en luttant contre l'échec scolaire. Si ce résultat quantitatif est minime par rapport à ce qu'on pouvait espérer ; il est cependant très encourageant vue les

difficultés auxquelles sont exposés les acteurs. Il est aussi encourageant si l'on se penche sur le ressenti des apprenants par rapport au nouveau comportement de leurs enseignants, à leur changement de posture vis-à-vis d'eux, mais également sur les nouvelles manières de procéder en classe...

Le résultat le plus probant de cette recherche découle du décalage considérable constaté dans le décrochage scolaire, entre la classe expérimentale et la classe témoin d'une part, et entre cette première et les autres classes de troisième de l'établissement d'autre part. Le fait que la classe pilote a connu un abandon de 02,73%, alors que celui de la classe témoin est de 21,62% témoigne de l'impact positif de la pratique de la pédagogie différenciée dans la rétention des élèves. La prise en compte de l'abandon dans les autres classes de troisième de l'établissement, lequel s'élève sur une moyenne de 22%, vient corroborer ce résultat. Si ce dernier et important résultat a été obtenu vers la fin du premier trimestre de l'année suivante (2022-2023), c'est parce qu'il fallait attendre pour avoir la certitude du nombre de ceux qui ne se sont pas réinscrit au cours de l'année. Cette attente était nécessaire car selon le Principal de ce collège, des élèves peuvent toujours se réinscrire tardivement par manque de moyens. C'est pourquoi, dans presque toutes les écoles publiques de la région, il faut le plus souvent attendre la fin du premier trimestre et les résultats qui vont avec, pour avoir les taux précis d'inscription, de rétention, les effectifs par divisions, par niveaux...

Par ailleurs, s'il découle que les élèves abandonnent l'école en majorité à la fin de l'année scolaire, il est ressorti que 100% de ces décrocheurs font partie des élèves qui devaient doubler la classe, donc ceux qui sont en échec. D'ailleurs, sur les 70 décrocheurs que nous avons enquêté préliminairement, 42 d'entre eux (60%) ont abandonné après avoir échoué à l'examen du Bepc. En ce sens, il s'établit donc un lien de causalité entre l'échec scolaire et le décrochage dans le contexte du Sud-Ouest de Madagascar. Un tel constat était déjà apparu dans les recherches de Parent et Paquin (1994) et on le retrouve également sous une autre forme, dans des recherches un peu plus récentes comme celle de Esterle-Hedibel (2006). Par conséquent, l'une des principales conclusions de cette recherche est que pour lutter contre le décrochage scolaire à Toliara, l'une des pistes les plus urgentes à baliser est d'œuvrer à l'amélioration des taux de réussite scolaire.

Or, la diversification pédagogique, en se dressant en faux contre la conception traditionnelle de la classe, considérée comme une entité homogène qui doit recevoir le même cours (contenu) au même rythme, dans la même durée et avec les mêmes procédés d'apprentissages (Meirieu, 1985 ; Perrenoud, 2001 ; Khan, 2010) ; a introduit des nouvelles pratiques actives, lesquelles ont fait de l'approche, un levier de réussite comme l'ont aussi souligné Peretti et Muller (2013). Ainsi, vue sous cet angle, la pédagogie différenciée s'affirme également être un outil de prédilection dans la lutte contre la déperdition scolaire causée par des facteurs endogènes à l'école.

Soulignons qu'il existe dans la littérature scientifique, une multitude de recherches qui parlent des modalités de mise en pratique de la pédagogie différenciée (Meirieu, 1985, Perrenoud, 2001 ; Caron, 2003 ; Leroux et Malo, 2015), de la valeur ajoutée de cette pratique aux enseignants (Leroux, Fontaine et Sinclair, 2015), de la relation de cause à effet entre cette pratique et l'atteinte des objectifs d'apprentissage (Prud'homme et al. 2005) ; mais très peu se

penchent par contre sur sa relation avec la réussite scolaire, en dehors de quelques mémoires à l'instar de celui de Jobin (2007). S'agissant de la lutte contre le décrochage scolaire par le biais de cette approche, nous n'avons trouvé ni article, ni mémoire ni livre qui en parle.

Par contre, les recherches démontrent clairement que la différenciation pédagogique est l'un des fondements de la pédagogie active, en ce sens qu'elle opère le passage d'une pédagogie centrée sur l'enseignant aux approches centrées sur l'élève (Meirieu, 1985), lesquelles font de l'enseignant, le médiateur entre le savoir et l'élève, d'où la posture de guide, de coach, de chef d'orchestre, d'une personne ressource, d'un collaborateur (Aylwin, 1992 ; Prud'homme et al., 2005) ...

Bref, la pratique de la différenciation pédagogique par ces enseignants a tendu à les hisser un peu plus haut dans la quête du rang de véritables praticiens, même si beaucoup reste à faire pour qu'ils puissent atteindre le niveau de vrais professionnels du métier qu'ils font. Cette approche a aussi tendu à redonner aux élèves leur statut d'apprenants en cultivant en eux le goût d'apprendre, en ce sens que les enseignants sont plus à l'écoute de leurs besoins et essayent tant bien que mal d'apporter des remédiations à leurs difficultés.

Conclusion

Tout au long de cette recherche-action, notre objectif était de parvenir à démontrer que la « pédagogie différenciée » est une stratégie capable d'œuvrer à la réduction du décrochage scolaire à Madagascar. La recherche des causes de la non-pratique de cette approche de la pédagogie active auprès d'enseignants du premier cycle du secondaire nous a conduite à adopter une approche participative et collaborative qui a consisté dans un premier temps à former une dizaine d'enseignants des classes de troisième de la commune urbaine de Toliara sur la mise en pratique de la pédagogie différenciée pour qu'ils puissent par la suite l'appliquer ; afin que nous puissions vérifier ensemble s'elle pouvait contribuer à inverser la courbe du décrochage scolaire. Nos résultats témoignent d'un renouveau dans les rapports enseignants-apprenants faisant des premiers non des êtres supérieurs et inspirant la peur, mais plutôt des accompagnateurs à l'écoute des élèves, retrouvant ainsi, sous une autre forme et sous une autre voie, la conception étymologique du terme « pédagogie ». Cette nouvelle posture qui a voulu que dans tout ce que l'enseignant entreprend, c'est l'idée de l'hétérogénéité de la classe qui l'emporte, a permis aux enseignants d'être à l'écoute des attentes des élèves. A son tour, ce nouveau comportement a fait naître chez plusieurs élèves qui se sentaient rejetés, un sentiment d'estime de soi, loin de la conception de « chiffon » qu'on leur attribuait, selon leurs propres termes. Cette estime de soi, cette confiance retrouvée, parce qu'on fait à présent attention à eux, les a remotivés et redonnés le goût de l'école et des apprentissages ; situation attestée à la fois par la réduction sensible des retards et des absences mais surtout par une plus grande rétention de la classe expérimentale (97,27%) par rapport aux autres classes de même niveau avec 78%. Ce taux élevé de rétention de la classe pilote est la conséquence de deux facteurs liés. Le premier est la prise en compte de la diversité des élèves, laquelle les a remotivés et redonnés confiance ; situation qui s'est soldée enfin par un taux de réussite nettement supérieur de la classe pilote par rapport aux autres classes. Ainsi, pour tous ces motifs, la principale conclusion de cette recherche est que la pédagogie de la prise en compte et de la prise en charge de l'hétérogénéité

scolaire s'est affirmée être un excellent outil de lutte contre le décrochage dans ce secteur. Toutefois, vu les nombreux dysfonctionnements que connaissent cette école, et en particulier les insuffisances qu'ont manifesté les enseignants en termes de stratégies d'animations pédagogiques et en didactique des disciplines ; nous ne pouvons pas pour l'heure appeler à son élargissement dans les écoles secondaires du pays sans qu'elle soit précédée d'une formation sur ces modalités de fonctionnement. D'où l'urgence de mettre sur pied un dispositif national de formation continue, d'équiper les écoles en matériel pédagogique et en supports didactiques, tout en révisant les grilles salariales des enseignants. Certes cela pèse lourd en termes de temps et de moyens, mais la résilience de nos systèmes éducatifs passe nécessairement par ces chemins.

Références bibliographiques

- Astolfi, J-P. (2015). *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris. (Coll. Pratique et enjeux pédagogiques).
- Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège, dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 3, p. 30-37.
- Bastin, G. et Roosen, A. (1990). *L'école malade de l'échec*, Éditions Universitaires, Paris.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*, Traduit de l'Anglais par Peria Drisso, Laurencine Lot et Eugène Simion, Paris, Éditions du Seuil.
- Caron, J. (2003). Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles. Montréal, QC : Chenelière.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », Dans *Revue déviance et société*, n°2006/1, Vol. 30, p. 41-64.
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2013). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*. 20(3), 41-53. <http://formation-profession.org/pages/article/20/3/7>
- Jobin, V. (2007). Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Repéré à <http://www.formapex.com/telechargementpublic/jobin2007a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=f50551039d19c135383ce461a4068d9d>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*, Éditions de Boeck, Bruxelles.
- Leroux, M. et Malo, A. (2015). Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique : ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. *Formation et profession*, Vol. 23(3), 1-2. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.383>

- Leroux, M., Fontaine, S. et Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession*, 23(3), 17-32. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.280>
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, Éditeur ESF.
- Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire, Dans *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), p. 697–718. <https://doi.org/10.7202/031763ar>
- Perrenoud, P. (2001). Individualisation des parcours et différenciation de prise en charge », consulté le 20/05/2020 sur <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/>
- Peretti, A. (de) et Muller, F. (2013). *Mille et une propositions pédagogiques pour animer son cours et innover en classe*, Paris, ESF Editeur.
- Potvin, P. et al. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire, Dans *Revue canadienne de l'éducation*, 2(5), p. 441-453.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31. Repéré à <http://differentiation.csphares.qc.ca/wp-content/uploads/2011/11/contruction-%C3%AElot-derationalit%C3%A9-autour-du-concept-de-diff%C3%A9renciation-%C3%A9dagogique.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Wang, M, Haertel, G. et Herberg, W. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ?, Dans *Vie pédagogique*, n°90, sept.-oct., pp. 45-49.

LES OBSTACLES A L'ACQUISITION DE COMPETENCES OPERATIONNELLES EN FORMATION CONTINUE DANS LA CIRCONSCRIPTION D'ÉDUCATION DE BASE (CEB) DE OUAHIGOUYA II

OUEDRAOGO Mangawindin Guy Romuald, OUEDRAOGO Hamadé Rodrigue

Résumé

La formation continue des enseignants fait partie intégrante des moyens mis en œuvre pour améliorer qualitativement le système éducatif. Sa réalisation rencontre des difficultés qui limitent l'acquisition de compétences opérationnelles. L'objectif de la présente étude est d'identifier les obstacles à l'acquisition des compétences opérationnelles par les enseignants à l'issue des activités de formation continue. Nos investigations ont eu lieu dans vingt-cinq (25) écoles de la Circonscription d'éducation de Base de Ouahigouya II. Les résultats révèlent que les obstacles à l'acquisition des compétences opérationnelles sont d'ordres organisationnel, pédagogique et motivationnel. Par conséquent, pour accroître l'efficacité des sessions de formation continue, il est impérieux d'améliorer les conditions matérielles et la méthode pédagogique, mais aussi de tenir compte des besoins individuels de formation.

Mots clés : enseignant, qualité, formation continue, compétences, pratique classe.

Abstract

The in-service teachers training is an integral part of the means implemented to improve the quality of the education system. Its implementation encounters difficulties that limit the acquisition of operational skills. The objective of this study is to identify the obstacles to the acquisition of operational skills by teachers at the end of in-service training activities. Our investigations took place in twenty-five (25) schools in the Basic Education District of Ouahigouya II. The results reveal that the obstacles to the acquisition of operational skills are organizational, pedagogical and motivational. Therefore, to increase the effectiveness of the in-service teachers training sessions, it is imperative to improve the material conditions and the teaching method, but also to take into account individual training needs.

Keywords: teacher, quality, in-service training, skills, classroom practice.

Introduction

La problématique du développement humain a fait l'objet de plusieurs rencontres nationales, sous régionales et internationales (Jomtien en 1990, Dakar en 2000, Icheon en Corée du Sud en 2015). Il en résulte que sans une éducation de qualité, aucun développement humain durable n'est possible. Or la qualité de l'éducation est tributaire de la qualité des ressources humaines qui ne peut s'obtenir que par une bonne politique de formation initiale et continue. Dans toute entreprise qui s'inscrit dans la performance, il n'est pas concevable de fonder toute sa vie professionnelle sur les seules connaissances acquises lors de formation initiale. Cette position est également celle du bureau régional de l'UNESCO en Afrique lorsqu'il déclare :

Il est admis que les progrès de l'éducation dépendent largement de la qualification et de la compétence du personnel enseignant, des qualités humaines, pédagogiques et techniques des enseignants et que la pratique de l'enseignement nécessite des compétences spécialisées acquises par le biais de la formation continue (UNESCO, 1996, p.13).

Au Burkina Faso, la loi 013/AN portant loi d'orientation de l'éducation marque la volonté politique des autorités de développer la formation continue des personnels de l'éducation, notamment les enseignants et les encadreurs pédagogiques. Aussi, l'adoption de la Stratégie Intégrée de Formation Continue des Enseignants et des Encadreurs Pédagogiques (SIFCEEP) 2019-2030 montre-t-elle que la formation continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques fait partie des axes prioritaires des autorités dans leur volonté d'améliorer la qualité du système éducatif.

1. PROBLEMATIQUE

La réforme curriculaire initiée en 2013 par le Ministère de l'Education Nationale de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) entre dans sa phase de généralisation avec l'application des nouveaux curricula au CP1 à compter de l'année scolaire 2022-2023. Cette réforme qui amorce un changement fondamental du système éducatif doit être bien maîtrisée par les différents acteurs en général et les enseignants en particulier. Le changement d'approche pédagogique et de paradigme d'apprentissage commande la mise en œuvre d'un plan de formation continue efficace à l'intention des milliers d'enseignants en service dans les écoles. Il faut donc prendre toutes les dispositions utiles pour renforcer les connaissances et les compétences des enseignants afin que l'espoir suscité par cette nouvelle approche puisse se réaliser.

Le contexte actuel dans l'éducation nationale est marqué également par la mise en œuvre de la Stratégie Intégrée de la Formation Continue des Enseignants et des Encadreurs Pédagogiques (SIFCEEP). L'adoption de cette stratégie vient comme une réponse à la recommandation faite par la cinquième mission conjointe du Plan de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB 2012-2022) qui invitait à mener une réflexion approfondie dans le sens d'élaborer une stratégie efficace et efficiente de la formation continue des enseignants. Cela est encore plus à l'ordre du jour au regard de la crise sécuritaire et ses conséquences qui imposent des compétences nouvelles pour une meilleure prise en charge des enfants en situation

d'urgence. La vision de la SIFCEEP est de parvenir à l'horizon 2030 à un dispositif de formation continue accessible, pertinente, efficace, équitable, inclusive, développant les compétences professionnelles des enseignants et des encadreurs pédagogiques. Cependant, dans le plan triennal 2020-2022 de la SIFCEEP, il était prévu seulement deux cadres de formation pour les enseignants. Il s'agit des journées pédagogiques qui n'ont pas encore eu lieu jusqu'à présent et de la Conférence Pédagogique Annuelle. Or auparavant, les enseignants disposaient de plusieurs cadres pour leur formation continue : les stages de recyclage, les Groupes d'Animation Pédagogique (GAP), les stages de perfectionnement, etc. Face à la réduction des cadres de formation, il est plus qu'urgent de développer des initiatives de nature à minimiser les difficultés inhérentes à la tenue des sessions de formation. Il faut donc réunir les conditions indispensables à même de faire des cadres de formation existants, de réels lieux de ressourcement professionnel.

Depuis 2007, le système éducatif burkinabè est adossé à la loi n°013-2007/AN, portant loi d'orientation de l'éducation. Elle dispose en son article 49 que « les personnels de l'éducation ont droit à une formation continue et/ou à un perfectionnement professionnel. Ils ont le droit de se cultiver et de développer leurs compétences professionnelles ». L'article 50 précise que « l'État définit les plans de formation, les programmes et les contenus d'enseignement et de formation des enseignants et des formateurs. Il assure la formation des personnels de l'éducation. Il veille à l'application des programmes et à la qualité des enseignements et formations, notamment à travers le contrôle et le suivi-évaluation sur le terrain ». Faire de la formation continue un droit exige que l'on mette les moyens qu'il faut pour garantir l'efficacité des cadres de formation.

Un autre fait qui caractérise le contexte actuel de la formation continue des enseignants est la fusion des Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB). En effet, à travers l'arrêté N°2021-290/MENAPLN/SG du 31 août 2021 portant réaménagement des CEB, la commune de Ouahigouya est passée de 4 à 2 CEB. Cette mesure a occasionné une augmentation considérable du nombre d'enseignants dans les CEB. De moins de deux cents (200) enseignants, la CEB de Ouahigouya II est passée à plus de six cents (600) enseignants selon les statistiques de la CEB 2021-2022. L'organisation des sessions de formation avec un nombre aussi élevé d'enseignants comporte des contraintes et peut compromettre l'acquisition de compétences opérationnelles chez les bénéficiaires, eu égard aux moyens très limités mis à la disposition des CEB.

Tableau 2 : Répartition des enseignants selon l'emploi et le statut

Emploi Statut	IAC ¹⁵			PE ¹⁶			AUTRES			TOTAL		
	F	H	T	F	H	T	F	H	T	F	H	T
Public	26	05	31	321	180	501	00	00	00	351	206	557
Privé	41	29	70	11	08	19	08	18	26	60	55	115
Total	67	34	101	332	188	520	08	18	26	411	261	672

Source : données statistiques de la CEB de Ouahigouya 2021-2022

Enfin, le contexte est marqué par un faible engagement des enseignants pour la formation continue. Il ressort dans bien des études que la conférence pédagogique jadis cadre par excellence de ressourcement pédagogique est loin d'atteindre ses objectifs aujourd'hui. Selon Belemgngré (2018) le sérieux a quitté le camp et a fait place à une récréation organisée. Elle renchérit en disant que tout l'enthousiasme se trouve désormais dans les perdiem servis. Cette opinion est partagée par Yaméogo (2017) quand il parle de « folklorisation des conférences ». Abordant les forces et les faiblesses de la formation continue, la SIFCEEP (2019-2030) relève un faible réinvestissement des acquis des formations. Ce faible niveau pourrait être la conséquence d'une non acquisition de compétences opérationnelles par les enseignants lors des sessions de formation à leur intention. Il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui, au sortir d'une conférence pédagogique ne se rappellent même plus du thème qui a été développé, encore moins des activités d'apprentissage qui ont été proposées. La motivation d'améliorer ses compétences à l'occasion de ces cadres de formation continue est reléguée au second plan.

Selon l'OCDE, la formation continue est « l'ensemble des activités qui développent les compétences, les connaissances et l'expertise d'un individu, sous forme de cours, conférences, ateliers, séminaires, programmes de qualification, observation de visite d'écoles, participation à des réseaux d'échanges d'expériences, échanges entre pairs, recherche individuelle ou collective... ». La formation continue se présente comme un moyen d'amélioration des connaissances et des compétences des enseignants. Cependant, au Burkina Faso le constat est que les cadres de formation sont de plus en plus rares et le peu d'occasions de formation qui existent encore laissent une faible plus-value dans les pratiques enseignantes. Nous en voulons pour preuve l'implémentation de l'approche ASEI-PDSI¹⁷. En effet, expérimentée de 2008 à 2011 dans quatre (4) provinces, cette démarche qui ambitionne d'améliorer les résultats scolaires en mathématiques et en sciences, n'a jamais connu une application effective et efficace

¹⁵ Instituteur Adjoint Certifié ; ils sont en train d'être reversés dans le corps des professeurs des écoles

¹⁶ Professeur des écoles

¹⁷ Activity (activité), Student (apprenant), Experiment (expérience), Improvisation (improvisation-contextualisation)-Plan(planifier), Do(faire), See(voir), Improve(améliorer)

jusqu'à l'arrivée d'une nouvelle approche, l'API¹⁸. De nombreuses sessions de formation ont été initiées mais le réinvestissement était très en deçà des attentes. Belemgné (2018, p : 28) soutient à cet effet, qu'en lieu et place d'une vraie formation, il a été surtout question d'informations. Les enseignants repartent seulement avec des instructions d'appliquer une démarche dont ils n'ont que des notions partielles.

Au demeurant, pour parler du réinvestissement, il nous paraît plus judicieux de nous interroger d'abord sur l'effectivité de l'acquisition de compétences lors des sessions de formation continue au regard des conditions actuelles de leur organisation. En effet, le niveau d'acquisition de compétences est très en deçà des attentes, en témoigne le sort qui a été réservé à l'approche ASEI-PDSI. Qu'est-ce qui peut expliquer cette situation ? Pour répondre à cette question, nous avons interrogé certains aspects qui peuvent être des obstacles pour une acquisition effective des compétences opérationnelles lors des sessions de formation. En effet, l'acquisition des compétences est la condition sans laquelle on ne pourrait envisager un réinvestissement dans les pratiques de classe.

2. APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIE

2.1. CADRAGE THEORIQUE

Les théories qui éclairent sur les meilleures dispositions à prendre pour assurer l'efficacité d'une formation qu'elle soit initiale ou continue déterminent trois facteurs qui sont d'ordre matériel ou organisationnel, d'ordre pédagogique et d'ordre motivationnel. L'andragogie qui selon John Dewey (1950) est l'art et la science d'enseigner les adultes, nous a permis d'analyser les résultats auxquels nous sommes parvenus à l'issue de cette étude. En effet, la formation continue des enseignants fait appel aux principes de l'andragogie qui commandent que l'organisation intègre des contenus et des modalités qui tiennent compte du fait que le public cible se compose d'adultes. Pour réussir la formation des enseignants une attention soutenue doit être accordée aux domaines de l'organisation matérielle des sessions, de l'approche pédagogique adoptée par les formateurs et des motifs d'engagement en formation des enseignants. L'ingénierie de formation nous enseigne que le formateur-andragogue doit proposer, inviter, motiver, organiser en laissant toujours à l'apprenant le libre arbitre. Comme le soutient fort à propos Lemaire (2005, p. 300), l'andragogue doit maîtriser trois (3) systèmes. Il s'agit du système cognitif qui se déroule autour des connaissances, du système affectif qui est la motivation et du système métacognitif qui s'intéresse à l'expérience. C'est ainsi que notre analyse s'est orientée sur les obstacles en lien avec les conditions matérielles, pédagogiques et motivationnelles. Il faut trouver des cadres appropriés, une bonne répartition des enseignants dans les sites, une approche pédagogique qui mette l'apprenant au centre de la formation et une prise en compte des besoins réels en formation des enseignants. Herzberg (1959) détermine certains facteurs qui ne sont pas sources de motivation mais leur absence peut conduire à une insatisfaction. Ces facteurs dits d'hygiène dans le contexte de la formation continue des enseignants peuvent se résumer aux conditions matérielles et d'organisation. Les salles qui

¹⁸ Approche Pédagogique Intégratrice

accueillent les participants, la disponibilité des places assises, la dotation du cahier de participant, le nombre de participants par atelier ou site, la rétribution servie sont autant de facteurs qui ont sans nul doute un impact sur l'engagement de l'enseignant et sur l'acquisition de compétences opérationnelles grâce à la formation. En effet, pour faire de la formation continue des enseignants un creuset d'enrichissement professionnel, des dispositions idoines doivent être prises en prêtant une attention aux conditions d'organisation.

2.2. MÉTHODOLOGIE

L'analyse des obstacles a nécessité une démarche s'inscrivant dans une approche mixte. Elle a consisté en l'analyse de certains ouvrages, programmes et stratégies du système éducatif d'une part et en des questionnaires aux enseignants appelés professeurs d'écoles, mais aussi des entretiens avec des formateurs et des responsables déconcentrés de l'éducation d'autre part. C'est donc dire que ce travail est bâti à partir d'informations qualitatives et quantitatives. La revue documentaire a eu pour principaux supports des mémoires et des ouvrages qui ont traité de la formation en général et de celle des enseignants en particulier.

Deux outils principaux ont été élaborés pour la collecte des données auprès des personnes enquêtées. Il s'agit du guide d'entretien et du questionnaire. Le guide d'entretien est adressé au Directeur provincial, au Chef de la circonscription et à cinq (5) encadreurs-formateurs choisis parmi les plus anciens de la CEB. Quant au questionnaire, il a été renseigné par soixante-quinze (75) enseignants choisis dans vingt-cinq (25) écoles tirées au sort. Dans chaque école de l'échantillon, le choix s'est porté sur les trois (3) enseignants les plus anciens au poste dans l'idée de tirer un supplément d'information de leurs expériences en matière de formation continue.

Tableau 1 : Échantillon de recherche et outils

	Échantillon	Outil
DPEPPNF	1	Guide d'entretien
CCEB	1	Guide d'entretien
Formateurs	05	Guide d'entretien
Professeurs des écoles	75	Questionnaire
Total	82	

Source : données recueillies sur le terrain, mars 2002

Le dépouillement a été manuel.

3. RESULTATS ET DISCUSSION

3.1. RESULTATS

L'enquête réalisée auprès des enseignants, des formateurs, du Chef de la circonscription d'éducation de base et du Directeur provincial de l'éducation préscolaire, primaire et non formelle ainsi que l'analyse documentaire nous permettent de présenter les résultats suivants

3.1.1. LES OBSTACLES D'ORDRE ORGANISATIONNEL

Il est question dans ce volet de relever les obstacles d'ordre matériel et organisationnel qui constituent des freins à la bonne acquisition de compétences opérationnelles. 92% des enseignants ont trouvé que les salles de classe faisant office de salle de formation sont exiguës. Ils ont relevé le caractère inadapté des places assises, à savoir les tables-bancs des élèves. En effet, 86,66% ont soutenu qu'il est inconfortable pour des adultes de s'asseoir pendant des heures sur des bancs conçus pour des écoliers. Ce point de vue a été soutenu par les 10 formateurs ainsi que le Chef de Circonscription d'Éducation de Base (CCEB) et le Directeur Provincial de l'Éducation Préscolaire Primaire et Non Formelle (DPEPPNF). Ils ont déclaré que certains enseignants sont obligés de suivre les travaux en plénière par les fenêtres. En plus d'être inadaptées, les places assises sont en nombre insuffisant. Les instructions relatives à l'organisation de la conférence annuelle pédagogique des enseignants prévoient soixante-quinze (75) enseignants par site. Une bonne partie des enquêtés ont relevé l'absence de cahier du participant lors des formations. A la question de savoir si du matériel audio-visuel est mis à la disposition des CEB pour réussir les formations, le premier responsable de la CEB ainsi que le Directeur provincial ont répondu par la négative. Les enseignants ont également relevé l'absence de ce matériel. Le premier responsable de la Circonscription d'Éducation de Base a mentionné le fait que les frais d'organisation servis dans la cadre de la conférence sont destinés à la location d'une salle pour les cérémonies d'ouverture et de clôture. Les autres dépenses y afférentes ne sont pas prises en compte.

En somme, l'exiguïté des salles de classe, l'inadaptation et l'insuffisance des places assises, l'absence de cahier du participant et l'absence de matériel audio-visuel sont autant d'obstacles qui influencent négativement l'acquisition de compétences opérationnelles par les enseignants.

3.1.2 LES OBSTACLES D'ORDRE PEDAGOGIQUE

La non maîtrise des aspects pédagogiques par les formateurs peut rendre infructueuse une formation. Il ressort de notre enquête que la principale méthode utilisée par les formateurs est la méthode transmissive. 94,66% des enseignants enquêtés l'ont relevée. La question de la maîtrise des contenus de formation par les formateurs a été également évoquée. Il faut noter que 72% des enseignants enquêtés ont déclaré que les formateurs ne maîtrisent pas les contenus et cela se traduit par des tâtonnements lors des communications. Cette opinion a été confirmée partiellement par les formateurs qui se justifient en soutenant que c'est souvent à deux jours de la formation qu'ils reçoivent les modules de formation. Ils ne disposent donc pas de temps pour se les approprier. Ils ont déploré également l'absence d'une formation des formateurs avant de

les commettre à la tâche de former les enseignants. En ce qui concerne la réception des Termes De Référence (TDR), 77,33% des enseignants affirment ne les avoir jamais reçus. Ils arrivent donc à la formation sans faire au préalable des recherches exploratoires sur les contenus qui seront dispensés.

En résumé, nous relevons que des obstacles pédagogiques existent. Ce sont principalement l'utilisation de la méthode dogmatique ou transmissive, la non maîtrise des contenus de formation par les formateurs et l'absence de TDR pour orienter les enseignants à l'avance.

3.1.3. LA PLACE DE L'ENSEIGNANT DANS LA PREPARATION ET LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION

La prise en compte des besoins en formation des enseignants est inéluctablement un moyen de parvenir à une bonne acquisition des compétences opérationnelles. C'est ce que nous avons voulu vérifier auprès des enquêtés. 97% des enseignants l'ont confirmé. Pour eux, leur engagement en formation est tributaire de la prise en compte de leurs besoins en matière d'apprentissage. En plus, 97% d'eux ont soutenu que la pertinence des contenus est un élément fondamental dans leur engagement en formation. Cela a été confirmé par 7 formateurs et le CCEB. Par ailleurs, 98,66% des enseignants qui ont répondu au questionnaire lient leur engagement en formation à la possibilité de réussir à un examen ou concours professionnel. Cette opinion est confirmée par une étude menée par des consultants nationaux en 2013. Cette étude a relevé le manque d'arrimage entre les acquis de la formation continue et l'évolution dans la carrière professionnelle comme un élément qui impactent négativement l'engagement des enseignants en formation (SIFCEEP 2019-2030, p.15).

En définitive, l'enquête sondage nous a permis de collecter des informations. Les enquêtés ont donné leur opinion sur les obstacles auxquels ils sont confrontés dans le cadre de la formation continue. Les principaux déterminants de leur engagement en formation sont l'adéquation des contenus de formation avec leurs besoins et un dispositif de formation adapté ; d'où l'importance d'associer les bénéficiaires à l'organisation des sessions de formation.

3.2. DISCUSSION DES RESULTATS

3.2.1. DES OBSTACLES D'ORDRE ORGANISATIONNEL

Toutes les barrières inhérentes à l'organisation matérielle de la formation impactent la participation active des enseignants à la formation. Ces obstacles peuvent être considérés comme des facteurs d'hygiène. D'emblée, ils n'assurent pas une bonne acquisition des compétences. En effet, lorsque les enseignants sont obligés de suivre une formation dans les salles de classes exiguës et sur des bancs d'écoliers, ils ne sont pas dans de bonnes dispositions pour apprendre. Ces conditions organisationnelles délétères conduisent au manque d'intérêt pour la formation, impactant négativement l'acquisition de compétences opérationnelles. Cette perception est confirmée par Carré (1999). En effet, à propos des déterminants qui poussent un adulte à entrer en formation, il trouve que l'un des motifs intrinsèques à l'engagement en formation est hédonique. Les conditions pratiques de formation et l'ambiance qui y prévaut

peuvent amener l'apprenant à transcender les difficultés inhérentes à cette formation pour apprendre réellement. Autrement, si les conditions organisationnelles sont favorables, les enseignants parviendront à apprendre lors des sessions de formation continue. Par contre, lorsque les contenus de formation et le dispositif organisationnel sont imposés à l'enseignant, celui-ci n'apprendra rien s'il ne trouve ni son intérêt, ni son confort. Dans de telles conditions, la préoccupation des participants serait de s'inscrire sur les listes de présence pour satisfaire à l'obligation administrative de participer à la formation. Il convient par conséquent de mettre en œuvre une ingénierie de formation qui répond aux exigences des principes de l'andragogie.

D'ailleurs, l'absence de certains outils de formation tels que les termes de référence traduit la non prise en compte de l'ingénierie de la formation pour adulte. La mise à disposition des TDR de la session permet aux participants de se préparer à l'avance et accroît l'efficacité de la formation. En effet, lorsque les enseignants disposent des TDR à temps utile, ils peuvent anticiper dans la réflexion sur les thématiques qui seront développées, toute chose qui soutiendra leur participation active. À contrario lorsque c'est le jour de la formation que l'on découvre les ressources et les activités de formation, il est difficile pour l'enseignant de s'approprier les contenus de manière optimum.

Le non-respect de l'ingénierie de la formation et la non prise en compte des conditions organisationnelles de la formation sont des facteurs qui influencent négativement l'acquisition de compétences opérationnelles.

3.2.2. DES OBSTACLES D'ORDRE PÉDAGOGIQUE

Dans une démarche andragogique, l'apprenant doit être au centre de la formation. Cependant, le constat montre qu'il n'en est pas toujours ainsi. Chez les adultes, l'utilisation de la méthode transmissive ne favorise pas une bonne assimilation des connaissances. Il faut évidemment tenir compte de chaque apprenant qui est singulier dans l'objectif qu'il vise, son itinéraire d'apprentissage et ses motivations en matière d'apprentissage en lien avec ses projets professionnels. L'andragogie prône l'implication de l'apprenant dans le processus de préparation et de mise en œuvre de la formation. Cette implication ne peut se faire en adoptant la méthode transmissive qui fait du formateur le seul détenteur du savoir. Il est nécessaire de tenir compte de l'utilité des contenus pour l'apprenant adulte. Celui-ci ayant déjà une expérience professionnelle, il préfère apprendre ce qui lui servira pour son perfectionnement professionnel et pour son projet de carrière. Du reste, l'absence des TDR ne permet pas à l'enseignant de s'imprégner des objectifs de la formation et de se préparer conséquemment. Une telle situation peut limiter fortement sa participation et ses apprentissages.

Par ailleurs, le profil du formateur doit reposer sur plusieurs caractéristiques toutes importantes, notamment sa formation professionnelle de base, son expérience dans le rôle de formateur, sa capacité à maîtriser l'ingénierie de formation adoptée, sa capacité d'écoute active, sa confiance en l'autre et en soi, sa capacité de transformer chaque difficulté en outil de formation entre autres. Il est donc cette personne qui, s'appuyant sur son expérience, met les apprenants au centre de l'activité de formation. Il revient aux formateurs de créer les conditions pédagogiques

pour la réussite de la formation. Cette réussite tient compte de la personnalité de chacun, pousse chacun à se remettre en cause et à développer la confiance dans les relations professionnelles. Dans une formation andragogique, le formateur propose, invite, motive, organise mais laisse toujours à l'apprenant le libre arbitre dans ses décisions. Cette façon de faire est antinomique avec la méthode transmissive qui est la plus utilisée lors des sessions de formation. Le non-respect des principes pédagogiques pour adultes contribue sans doute à limiter l'acquisition des compétences par les enseignants. En somme, l'andragogie préconise que le formateur joue le rôle de facilitateur. Cela lui permet de jouir d'une certaine confiance vis-à-vis des apprenants. L'utilisation d'une méthode adaptée et une bonne appropriation des contenus de formation sont des gages d'une acquisition satisfaisante de compétences opérationnelles par les apprenants.

3.2.3. LA PLACE DE L'ENSEIGNANT DANS LA PREPARATION ET LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION

L'approche andragogique nous éclaire sur ce qui pousse un adulte à entrer en formation. La motivation des apprenants est un élément central en andragogie. L'adulte a besoin de savoir ce qu'il apprend et à quoi cela lui servira. Il faut donc mettre tout en œuvre afin qu'il trouve son compte dans la formation. Pour que le formateur puisse mener à bien la formation, il doit maîtriser les systèmes cognitif, métacognitif et affectif en jeu au regard du profil de l'apprenant. Le système affectif enseigne que l'adulte réagit mieux à la motivation intrinsèque qu'à des exhortations externes. La prise en compte des besoins de formation contribue nettement à rendre une formation féconde. S'il est évident que nul n'est mobilisé en dehors de ses intérêts, il incombe de tenir compte des aspects en lien avec la motivation à s'engager en formation si l'on veut faire de la formation continue un puissant moyen d'acquisition des compétences. Il faut donc recourir à la démarche andragogique qui fait de la formation une œuvre d'art dans laquelle, l'apprenant est l'auteur du succès et le formateur le moteur de la réussite. La formation andragogique apporte à tous les actants le goût du travail organisé, le partage de responsabilité, la reconnaissance des expériences et l'harmonie avec l'environnement. L'adoption d'une démarche participative contribue à la prise en compte des besoins des enseignants en formation. Prendre en compte les besoins en formation de ces derniers, c'est susciter en eux le plaisir d'apprendre (Carré, 1999).

Considérée comme le moyen par excellence pour améliorer les compétences, la formation continue des enseignants se heurte à beaucoup d'obstacles. Il est impérieux de trouver des moyens pour les surmonter. C'est à ce prix que les cadres de formation institués par les systèmes éducatifs pour booster la qualité de l'éducation pourront accroître leur efficacité.

Conclusion

Au terme de la recherche, il ressort que des obstacles existent dans le déroulement des plans de formation continue des enseignants organisés par le ministère en charge de l'éducation nationale au Burkina Faso. Ces obstacles empêchent les participants aux sessions de formation d'acquérir des compétences opérationnelles susceptibles de bonifier leur pratique classe. Sur le plan organisationnel nous avons noté la mauvaise qualité des salles abritant les sessions de formation, l'insuffisance de ressources financières et logistiques pour l'organisation, les surcharges dans les salles inadaptées et l'absence du cahier du participant. Tous ces éléments constituent un frein à une bonne acquisition des compétences. La prédominance de la méthode transmissive, l'inexistence de TDR pour les apprenants, la non maîtrise des contenus de formation se traduisant par des tâtonnements de la part des formateurs, sont des entraves qui inhibent la bonne acquisition des compétences opérationnelles. Face à ces obstacles, il est impérieux de prendre en compte dans une large mesure, les besoins de formation des enseignants. Ainsi, les enseignants deviendront plus résilients devant les contraintes d'ordre matérielles et pédagogiques. Bien motivés, les enseignants trouveront les forces nécessaires pour transcender les insuffisances inhérentes à l'organisation pour tendre vers une meilleure assimilation des contenus de formation et leur transfert dans la pratique de classe. La problématique de la formation continue des enseignants est aujourd'hui au centre des débats sur la qualité de l'éducation au Burkina Faso. A l'évidence, la qualité des ressources humaines est fortement tributaire de la qualité de la formation initiale, mais elle ne peut être maintenue que par une formation continue de qualité. C'est pourquoi la qualité de l'éducation dépend de l'efficacité de la formation continue. Cela est d'autant plus vrai que la connaissance et la compétence exigent une mise à jour permanente chez l'enseignant.

Référence bibliographique

- Altet, M. (1996), La formation professionnelle des enseignants, vol n°1, Paris, PUF, p.176 à 216
- Carré, P., (1999), La formation continue des enseignants est-elle utile ? Paris, PUF
- John Dewey, (1950), l'art et la science d'enseigner,
- Ki-Zerbo, J. (2005), La mesure du droit à l'éducation : tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso, Karthala, p.153
- Lemaire, (2005), du formateur à l'andragogue vers la réussite partagée formateur-apprenant, p.300
- Capitaine, J, L. (2011), Profession : formateur, les Éditions Demos, p.119
- Yaméogo, (2017), La problématique de la formation continue des enseignants du primaire dans un contexte de suppression des groupes d'animation pédagogiques au Burkina Faso : états des lieux, enjeux et perspectives, Koudougou, ENSK, p.96
- Belemgngré, S., (2018), Dispositif de formation continue des enseignants du primaire : État des lieux et perspectives. Cas de la province du Boulkiemdé, Koudougou, ENS/UK, p.113
- Loi 013/AN du 30 juillet 2007, portant loi d'orientation de l'éducation
- Décret 2021-0250/PRES/PM/MENAPLN portant organisation du Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales.
- Arrêté n°2021-290/MENAPLN/SG portant réaménagement des CEB du 31 août 2021
- Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB) 2012-2021
- Stratégie Intégrée de la Formation Continue des Enseignants et des Encadreurs Pédagogiques (SIFCEEP) 2019-2030
- Plan d'action triennal de la SIFCEEP (2022-2022) www.OCDE.com

PRATIQUES ENSEIGNANTES EN SYSTEME METRIQUE AU CE1 AU BURKINA FASO

YAMEOGO Sotisse Michel, SAWADOGO K. Ismael,

Résumé

Cette recherche a pour objet d'analyser les pratiques enseignantes en système métrique au Cours Élémentaire première année (CE1). Ainsi, il a été question pour nous d'identifier les obstacles à l'acquisition des notions mathématiques en système métrique et de déceler des pratiques susceptibles de réduire ces obstacles. Nous sommes partis du postulat que « certaines pratiques enseignantes en système métrique au CE1 constituent des obstacles à l'acquisition des connaissances mathématiques ». Notre public cible est composé d'enseignants titulaires de la classe de CE1, de directeurs d'école et d'encadreurs pédagogiques. De l'analyse des données recueillies, il est constaté que les enseignants sont confrontés à l'adaptation du matériel didactique au cours des leçons de système métrique malgré les tentatives de leur réduction dans l'acquisition des connaissances mathématiques.

Mots-clés : système métrique, mathématiques, pratiques enseignantes, obstacles, acquisition.

Abstract

The purpose of this research is to analyze teaching practices in the metric system in the first year Elementary Course (CE1). Thus it was a question for us of identifying the obstacles to the acquisition of mathematical notions in the metric system and of detecting practices likely to reduce these obstacles. We started from the premise that "certain teaching practices in the metric system in CE1 constitute obstacles to the acquisition of mathematical knowledge". Our target audience is made up of CE1 class teachers, school principals and educational supervisors. From the analysis of the data collected, it is tempting to believe that teachers are faced with the adaptation of teaching materials during metric system lessons despite attempts to reduce them in the acquisition of mathematical knowledge.

Keywords: metric system, mathematics, teaching practices, obstacles, acquisition.

Introduction

Toute société ne saurait se perpétuer sans une éducation de ses membres. Conscientes de cette donne, les autorités du Burkina Faso consacrent le droit à l'éducation pour tous à travers l'article n°3 de la loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation. Cet article stipule que « Toute personne humaine vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation sans discrimination aucune (...) ». Ainsi, des programmes et projets sont élaborés et mis en œuvre pour assurer aux enfants burkinabè non seulement un accès fluide mais aussi et surtout une éducation de qualité. Le Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB) adopté par le décret 99-254/PRES/PM/MEBA du 20 juillet 1999, le Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base (PDSEB) (2012-2021) illustrent cette volonté de nos autorités.

L'atteinte de ces finalités passe par une formation conséquente de l'enfant à travers plusieurs disciplines dont les mathématiques qui constituent une discipline instrumentale. Cette formation se fera à travers un programme bien structuré et dans un cadre propice aux apprentissages. Dans ce sens, la loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation stipule à son chapitre III, section 3, article 15, que le système éducatif burkinabé, en vue de l'atteinte de l'éducation pour tous, vise à améliorer la qualité, la pertinence, l'efficacité et l'efficience du système éducatif. Il vise également à assurer l'égal accès à un enseignement scientifique, technique et professionnel.

Cependant, s'il est vrai que la question de l'accès à l'éducation a connu des avancées significatives ces dernières années, il faut reconnaître que le défi de la qualité demeure et constitue une véritable préoccupation pour l'ensemble des acteurs de l'éducation. En effet, le sortant de l'école burkinabé éprouve d'énormes difficultés à se frayer une place sur le marché de l'emploi. Selon l'Observatoire national de l'emploi et de la formation (ONEF, 2022), la situation de l'emploi se caractérise au Burkina Faso par un taux de chômage de 2,4% et un taux de sous-emploi atteignant 26,7%,

Cet état de fait nous appelle à une réflexion approfondie sur les insuffisances des pratiques d'enseignement en système métrique. De ces insuffisances, celle liée aux pratiques enseignantes pourrait être d'un grand apport pour une éducation de qualité si elle arrivait à trouver des solutions. D'où la nécessité de porter un regard critique sur les pratiques enseignantes en général et celles liées à l'enseignement/apprentissage des mathématiques en particulier. Il s'est agi spécifiquement pour cette étude d'identifier les obstacles à l'acquisition des connaissances mathématiques dans les pratiques enseignantes en système métrique au Cours Élémentaire première année (CE1) et de décrire le processus de leur réduction.

Il existe des facteurs pouvant influencer positivement ou négativement sur les pratiques enseignantes. Evoquant le sujet, Postic et al. cités par Ouédraogo (2019), soutenaient que « Les premières recherches sur l'efficacité des pratiques des enseignants sur les apprentissages des élèves proviennent des États Unis. Les chercheurs portaient du postulat que les caractéristiques liées à la personne de l'enseignant ont un effet sur les acquisitions des connaissances par les élèves ». Pour ces chercheurs, l'âge, le sexe et l'expérience professionnelle étaient les

déterminants entre autres d'un enseignant qualifié. Par contre, Felouzis, (1997) soutient que les caractéristiques individuelles des enseignants n'ont pas d'effet sur les acquisitions scolaires. Pour lui, la qualité de la formation de l'enseignant et son degré d'implication dans les activités peuvent influencer sa pratique. Ce postulat fut celui de Chevallard, (1991), qui relevait que les pratiques enseignantes étaient tributaires de la formation de l'enseignant. Pour ces derniers, il existe un lien étroit entre les pratiques enseignantes et la formation aussi bien initiale que continue de l'enseignant. Cet avis est partagé par Guigma, cité par Ouédraogo (2019), qui affirmait que l'insuffisance de la formation des praticiens ajoutée à la complexité de certaines notions à enseigner en mathématiques amène certains enseignants à escamoter les programmes d'enseignement dans la discipline. Ce faisant, il suggère une double intégration du savoir : l'intégration verticale qui établit une liaison entre le savoir et le savoir-faire au sein de la même discipline et l'intégration horizontale qui prend en compte les compétences et capacités acquises dans plusieurs disciplines.

Et Altet (2002) de préciser que « la pratique n'est pas seulement les actes observables, mais aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix ainsi que les prises de décisions ». De ce qui précède, nous pouvons définir la pratique comme étant un procédé qui consiste à exécuter une activité bien déterminée afin de remédier à une situation particulière.

La pratique enseignante est donc, Beillerot (1998), la double dimension de la pratique qui la rend précieuse, en précisant d'un côté les gestes, les conduites, les langages et de l'autre les objectifs, les stratégies et les idéologies. Altet (2002), évoque également ces deux dimensions en les qualifiant de pédagogique et didactique. Elle définit la pratique enseignante comme la « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle qu'est l'enseignement ». Pour elle, « La pratique recouvre bien les deux dimensions pédagogiques et didactiques dont il s'agit de comprendre l'articulation fonctionnelle et la cohérence ».

Pour nous, les pratiques enseignantes, c'est ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves, avant et après la classe. C'est donc l'ensemble des actes posés par l'enseignant conduisant à la structuration du savoir et son appropriation par les apprenants pédagogique, c'est « un exercice répétitif dont l'objectif est le renforcement ou le développement d'une habilité ».

Il est difficile de parler des pratiques enseignantes sans aborder la question liée à la motivation du personnel enseignant. Même si cette question est vécue un peu partout dans le monde, il faut reconnaître qu'elle est plus prononcée en Afrique. Cela a poussé Ouédraogo (2011), cité par Ouédraogo (2019) à déclarer qu'« En Afrique, on peut aller dans l'enseignement faute de mieux ». Georges (1974) relevait déjà que, les jeunes gens s'engagent dans l'enseignement après avoir échoué maintes fois dans d'autres secteurs de la vie. Il estime que la condition d'une excellente formation et d'un succès dans la carrière dépend d'un choix réfléchi de l'individu en toute responsabilité. Il faut retenir que les facteurs explicatifs de la réussite ou de l'échec des pratiques enseignantes sont variés et diversement appréciés par les chercheurs et les pédagogues. Au-delà des aspects liés aux pratiques enseignantes, la maîtrise des contenus

notionnels et l'utilisation adéquate du matériel didactique sont des éléments non-négligeables qu'un enseignant doit avoir pour faciliter la conquête et l'appropriation du savoir par l'apprenant.

La maîtrise des contenus disciplinaires est fondamentale dans les situations d'approche pédagogique. Brousseau, (1983), cité par Ouédraogo (2019), avait relevé que le maître doit savoir organiser ses activités de sorte que, face à une situation problème donnée, les apprenants aient la possibilité de proposer une ou plusieurs solutions. Cela leur permet d'acquérir des nouvelles connaissances, de nouveaux mécanismes de résolution de problèmes. Les questions relatives aux contenus d'enseignement et le rôle de chaque acteur dans le processus enseignement/apprentissage sont indexés ici par l'auteur. Il préconise même que les activités d'apprentissage soient centrées sur l'apprenant afin de lui permettre de construire son savoir mathématique. Glaeser (1999) à son tour, relève l'importance des objectifs éducatifs et prend en compte les apprentissages reçus autour de l'école. Ce faisant, il soutient la pensée de Piaget (1975) qui trouve que l'apprentissage s'effectue tout au long de la vie et pas nécessairement dans un cadre scolaire. C'est dire que l'enseignant joue ici, un rôle d'éveilleur, de guide, en plaçant l'apprenant dans des situations de confort intellectuel en vue de le conduire à des questionnements.

Leif (1999) écrivait : « *c'est au contact des choses que l'esprit est actif* ». Il relève l'importance des supports didactiques indispensables à la construction et à l'éveil des sens. Cette approche est plus appropriée dans l'enseignement/apprentissage des mathématiques au CE1, au regard de l'âge mental de l'apprenant, toujours accroché au concret. Nikiema, (2011), note qu'il y a une décentration plus ou moins prononcée de l'apprenant du processus enseignement/apprentissage. Cette situation est, selon l'auteur, due aux difficultés que rencontrent les praticiens dans la mise en œuvre des méthodes actives d'enseignement des mathématiques. Elle se manifeste par une faible exploitation du matériel didactique lors des séances d'enseignement/apprentissage et par l'escamotage des méthodologies préconisées.

La question des pratiques enseignantes n'est pas l'apanage du système d'enseignement seulement. En effet, en se penchant sur la question des pratiques enseignantes et l'amélioration de leur pratique sur les performances des élèves, la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) cité par OPERA affirme que « les problèmes liés au métier d'enseignant dans le cadre d'une réforme curriculaire sont de plusieurs ordres. D'abord les informations sur la nécessité de changer de pratiques ainsi que les explications sur l'approche adoptée (...) » (OPERA, 2014).

Aussi, au regard de l'influence des pratiques enseignantes sur l'enseignement/apprentissage des contenus notionnels, des chercheurs (Chevallard, (1991), de Trouche et al (2006), de Develay (1994)) en didactique des mathématiques se sont penchés sur les facteurs en lien avec celles-ci. Ils se sont appesantis sur son aspect lié à la formation initiale de l'enseignant. Trouche et al (2006) dans leur présentation du thème « système de formation continue en mathématiques » trouvent que la professionnalisation de l'enseignement exige une démarche d'apprentissage continu. Elle constitue une activité dans laquelle s'engage les enseignants tout au long de leur carrière en vue de mettre à jour ou d'enrichir leur compétence, dans une dynamique de

construction de savoirs professionnels. Develay (1994), cité par Ouédraogo (2019), dégage deux axes en lien avec le contexte. Il trouve qu'une véritable formation continue des enseignants devrait viser non seulement, à rendre ces derniers capables d'analyser et de faire évoluer leur pratique et cela en interaction avec leurs collègues, mais surtout, elle doit prendre appui sur l'articulation théorie-pratique.

D'autres comme Postic et al. (1930) cités par Ouédraogo (2019) ont évoqué son aspect motivationnel. Et s'il est avéré que l'enseignement/apprentissage des mathématiques en général et du système métrique en particulier a une importance capitale aussi bien au niveau pédagogique que socioéconomique, nombreux sont les praticiens qui rencontrent des difficultés dans le déroulement des séances mathématiques. Les instructions officielles (IO) (Programme 1989-1990, toujours en vigueur), recommandent dans l'enseignement-apprentissage du système métrique, la manipulation des unités effectives pendant les séances, la fabrication de ces unités de mesure par les élèves eux-mêmes si possible, un entraînement à leur utilisation pratique. Pour les IO, l'enseignant doit également, selon les mêmes instructions, amener les apprenants à estimer les dimensions, les distances, les poids, les capacités et les faire vérifier ensuite à l'aide des unités adéquates. Au regard des instructions qui guident son enseignement/apprentissage, il ressort que les séances de système métrique sont des séances de manipulation où les apprenants sont au centre des activités. Ce sont eux qui mesurent, découpent, estiment et vérifient. Dans une telle situation d'enseignement/apprentissage l'enfant est appelé à interagir avec ses pairs et son environnement. Cette disposition favorise non seulement une acquisition définitive des contenus (car ils auront découvert eux-mêmes la notion), mais aussi et surtout, elle favorise la construction d'un esprit scientifique en l'enfant. Cependant, le constat fait sur le terrain à travers les visites d'encadrement pédagogique révèle des hiatus par ci, par là. En effet, l'insuffisance du matériel didactique (compendium métrique, les poids marqués) amène certains praticiens à opter pour une communication verticale en situation d'enseignement/apprentissage. L'on assiste ainsi à des séances magistrales où c'est le maître qui fait tout. Ici, l'activité de l'enfant se résume à une écoute attentive des explications données par le maître et à la copie du résumé. Les quelques rares fois qu'il y a du matériel, soit il est en nombre insuffisant ou inadapté. Cet état suscite en nous l'interrogation suivante : Quelles sont les conséquences des pratiques enseignantes en système métrique sur l'apprentissage des élèves de CE1 ?

De cette question principale découlent des questions secondaires libellées comme suit :

- quels sont les obstacles en lien avec les pratiques enseignantes dans l'acquisition des connaissances mathématiques en système métrique au CE1 ?
- comment peut-on réduire les obstacles en lien avec les pratiques enseignantes dans l'acquisition des connaissances en système métriques au CE1 ?

Cette recherche vise à analyser les pratiques enseignantes en système métrique au CE1.

1. CADRE CONCEPTUEL

1.1. APPROCHE DEFINITIONNELLE DE L'EDUCATION

A la question, “qu'est-ce que l'éducation ?” si pour Reboul (2018), par rapport aux sciences de l'éducation, elle est le type de questions qu'elle se pose, Meirieu, (1996), la définit comme une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet. Pour Meirieu, (1996), l'éducation comme relation relève de l'évidence, dira-t-il car pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait un éducateur et un éduqué. Selon lui, l'éducateur peut être présent par la médiation d'un livre ou d'un document, d'un ensemble d'exercices préparés à l'avance, d'une situation conçue par lui et dont il s'absente pour laisser l'éduqué s'y investir. L'éducateur peut être aussi présent, tout simplement, en ce qu'il organise un environnement qu'il juge favorable à la poursuite de ses fins.

En plus d'être une relation, l'éducation est une relation dissymétrique car il y a un éducateur et un éduqué... Et c'est l'éducateur qui choisit ce qu'il considère être « bon » pour l'éduqué. L'éduqué, par définition, ne peut pas faire ce choix, car, s'il pouvait le faire, c'est que, précisément, il n'aurait pas besoin d'être éduqué.

Meirieu, (1996), poursuit avec le caractère nécessaire de l'éducation car il n'est pas d'exemple d'homme qui ait pu parvenir au stade adulte sans l'appui, le soutien et les efforts de transmission culturelle d'autres hommes, adultes ceux-là. Cette relation est nécessaire parce que ce que l'on nomme « la vie » ou « la réalité » ne sont pas, en elles-mêmes, éducatives. Le rôle de l'éducation est de permettre des apprentissages cohérents, progressifs et exhaustifs qui imposent un travail considérable de préparation en amont.

Se préoccupant des pratiques enseignantes, cette approche définitionnelle de Meirieu, (1996), a le mérite de circonscrire mon domaine de recherche.

1.2. Le système métrique et son enseignement-apprentissage

À l'école primaire, la mathématique est une discipline enseignée de façon explicite depuis le Cours Préparatoire première année (CP1). Elle se compose de plusieurs sous-disciplines qui sont l'arithmétique, la géométrie, et le système métrique. Selon Warmaths, (1961), un système est un ensemble de notions, de principes, d'hypothèses, coordonnées et enchaînés de façon à former un tout cohérent. Ainsi le système métrique est un ensemble d'unités de mesure cohérentes. À l'école primaire, le système métrique recouvre l'étude de tous les ensembles cohérents d'unités de mesure de longueur, de poids, de capacité, de surface, de volume, de temps, de la monnaie, de même que l'utilisation de ces unités dans la vie courante.

L'enseignement du système métrique, s'il a la clarté et la précision voulues, peut constituer une excellente gymnastique intellectuelle mais il exige avant tout et par-dessus tout, une gradation patiente, une pratique de longue haleine, (Belot, 1903). A cet effet, les programmes de 1989-1990 n'ont pas perdu de vue les principes qui commandent que pour chaque leçon, il sera nécessaire de prévoir suffisamment à l'avance le matériel ; rechercher ce qui manque. Le maître s'appliquera à entraîner les élèves à estimer les distances, les poids, les capacités avant la vérification. Exemple : une table de quarante sur soixante (40 sur 60) ; trouver l'unité ; peser

un livre ; estimer son poids puis peser. Afin que le concept de kilomètre soit bien assimilé, le maître fera parcourir cette distance qu'il aura pris soin de délimiter à l'avance.

Déjà en 1923, les textes officiels prescrivaient pour le cours élémentaire l'étude du mètre, du litre, du gramme et de leurs multiples et recommandaient, lorsqu'on étudiait la numération décimale. A cet effet, il avait été affirmé que « dix unités valent une dizaine » et d'ajouter sans retard les exemples : dix mètres valent un décamètre, dix grammes valent un décagramme », afin que « le système légal des mesures, système décimal, appuie la leçon sur la numération ». Ainsi l'étude de la dizaine, celle de la centaine, celle du mille se trouvaient liées respectivement à l'étude du décamètre, du décalitre et du décagramme ; de l'hectomètre, de l'hectolitre et de l'hectogramme ; du kilomètre et du kilogramme, bien que certaines de ces unités ne soient jamais utilisées pratiquement, (Chatelet et Bompard, 1959). Pour l'enseignement des unités de mesure de longueur, notamment le mètre par exemple, l'enseignant va en amont élaborer les objectifs d'apprentissage, rassembler le matériel et support, identifier les documents nécessaires et la méthode d'animation du cours. En ce qui concerne l'animation, il prévoira des activités à mener, et pour et pour les apprenants. La méthode de l'animation suivra des étapes constituées respectivement de la présentation d'une situation d'apprentissage, de l'analyse, échange et production autour de consignes soigneusement élaborées. L'enseignant finira avec l'évaluation des acquis et si besoin, des activités de prolongement. Dans l'enseignement du « mètre » par exemple, le scénario suivant, d'après la Direction de la Recherche en Éducation et de l'Innovation Pédagogique (DREIP, 2020), peut être retenu :

- **Présentation d'une situation d'apprentissage :** Au sautoir, le maître mesure le grand côté et le petit côté à l'aide de la règle plate. Il trouve 5 fois la règle et 3 fois la règle. Avec quel matériel le maître mesure les dimensions du sautoir ?
- **Analyse, échange et production autour de consignes :**
 - Au sautoir, le maître mesure le grand côté et le petit côté à l'aide de la règle plate. Il trouve 5 fois la règle et 3 fois la règle. Avec quel matériel le maître mesure les dimensions du sautoir ?
 - Consigne 1 : Échangez en groupes et dites : combien de fois la règle le grand côté mesure ; combien de fois la règle le petit côté mesure.
 - Consigne 2 : Échangez en groupes et dites ce que représente la longueur de la règle plate.
 - Consigne 3 : Échangez en groupes et dites ce que c'est que le mètre ? Et comment l'écrit-on en abrégé ?
- **Évaluation des acquis :**
 - **Orale :** - Qu'est-ce que le mètre ? - Comment l'écrit-on en abrégé ?
 - **Écrite :** 1°) Pose et effectue : $14\text{ m} + 28\text{ m} = 30\text{ m} - 6\text{ m} = 2^\circ$
 - Complète : $11\text{ m} + \dots\text{ m} = 20\text{ m}$.
 -
- **Activité de prolongement :**
 - A la maison, recherche ce qu'on peut mesurer avec le mètre.
 - Estime le nombre de mètre qui s'y trouve.

Ainsi doit se présenter une séance de pratique enseignante en système métrique. Toutefois, à la prochaine séance, l'enseignant peut revenir sur les activités de prolongement pour les préciser et de la mettre en lien avec les acquis en arithmétique.

2. DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Au regard de notre sujet de recherche, nous avons privilégié pour cette étude une approche mixte. Le suivi des séances en classe, l'avis et le point de vue des enquêtés sur les pratiques enseignantes en système métrique au CE1, exigent d'une part une approche quantitative qui prend mieux en compte la diversité et la pluralité des opinions. D'autre part, pour la collecte des données, un questionnaire a été élaboré et adressé aux enseignants. Ce qui a aussi nécessité une approche quantitative. Elle permet d'avoir des données chiffrées pour mieux apprécier de l'ampleur du problème.

Nous avons choisi de mener notre recherche dans la Circonscription d'Education de Base (CEB) de Kokologho. Elle est l'une des seize (16) CEB de la Direction Provinciale de l'Education Préscolaire, Primaire et Non Formelle du Boulkiemdé. Les statistiques de l'année 2021-2022 indiquent que la CEB compte quarante-trois (43) écoles publiques classiques, quatre (04) écoles privées classiques, neuf (09) écoles « madersa » et franco-arabes privées, trois (03) Centre d'Eveil et d'Education Préscolaires privés et deux (02) Centres d'Alphabétisation Fonctionnel Intégré pour le Développement (AFID). Au niveau du public classique, trois-cent-seize (316) enseignants sont chargés de la formation des apprenants soit quatre-vingt-treize (93) enseignants et deux-cent-vingt-trois (223) enseignantes. Douze-mille-six-cent-quatre-vingt-treize (12693) apprenants fréquentent l'ensemble des structures éducatives soit, six-mille-quatre-cent-trente-trois (6433) garçons et six-mille-deux-cent-soixante (6260) filles. Le cours élémentaire première année a un effectif de mille-neuf-cent-cinquante (1950) élèves repartis en mille-treize (1013) garçons et neuf-cent-trente-sept (937) filles.

La recherche a principalement concerné les enseignants titulaires de la classe de CE1 dans la CEB de Kokologho. Au nombre de quarante-cinq (45), cette population a été retenue parce qu'elle a en charge la gestion de la classe d'étude et est citée en premier lieu lorsqu'il est question de « pratiques enseignantes ». En sus des enseignants, les Directeurs d'Ecole ont été visés car ils constituent le maillon essentiel dans le système de contrôle et d'accompagnement pédagogique de proximité. Ils sont au nombre de soixante et un (61).

La recherche a également visé les encadreurs pédagogiques au bureau qui sont au nombre de trois (03) soit deux (02) IEPENF, un (01) IEPENF ex CPI. Nous nous sommes intéressés à eux parce qu'ils ont la lourde responsabilité du suivi et d'accompagnement des enseignants. Mieux, avec les compétences acquises au cours de leur formation, nous estimons qu'ils peuvent non seulement identifier les pratiques enseignantes qui peuvent constituer des obstacles à l'acquisition des mathématiques, mais aussi et surtout proposer des solutions de remédiation. Pour la présente recherche, un échantillonnage aléatoire a été constitué. Ainsi, des enseignants, des Directeurs d'Ecoles (DE) et des Encadreurs Pédagogiques (EP) ont été choisis de façon aléatoire. Les enseignants ont été retenus parce qu'ils ont en charge la gestion des classes

d'étude et sont cités en premier lieu lorsqu'il est question de « pratiques enseignantes ». Les Directeurs d'Ecole ont été visés car ils constituent le maillon essentiel dans le système de contrôle et d'accompagnement pédagogique de proximité. Quant aux EP, ils ont été retenus parce qu'ils ont la lourde responsabilité du suivi et d'accompagnement des enseignants. Avec les compétences acquises au cours de leur formation, nous estimons qu'ils peuvent non seulement identifier les pratiques enseignantes qui peuvent constituer des obstacles à l'acquisition des mathématiques, mais aussi et surtout proposer des solutions de remédiation.

Tableau n°1: échantillon et outils

	Enseignants	Directeurs d'Ecoles	Encadreurs Pédagogiques	Séances pratiques
Effectif	36	06	03	03
Outils utilisés	Questionnaire	Guide d'entretien		Grille d'observation

Source : enquête terrain 2022

Pour les besoins de la recherche, trente-six (36) enseignants titulaires de la classe de CE1 ont été soumis à un questionnaire ; nous nous sommes entretenus avec six (06) DE et trois (03) EP. Nous avons observé trois séances pratiques de leçons comme l'indique le tableau ci-dessus et les outils utilisés. La grille d'observation comprenait d'une part les éléments à apprécier allant des activités de l'enseignant aux activités des apprenants et d'autre part une échelle d'appréciation de quatre niveaux qui sont 1) Insatisfaisant, 2) peu satisfaisant, 3) satisfaisant, 4) très satisfaisant.

3. RESULTATS

Les objectifs de la présente recherche sont d'identifier les obstacles en lien avec les pratiques enseignantes dans l'enseignement/apprentissage du système métrique et de déceler les pratiques enseignantes à même de réduire ces obstacles. En ce qui concerne les obstacles en lien avec les pratiques enseignantes, trente-six (36) enseignants soit un taux de 100%, affirment n'avoir pas cette possibilité de varier le matériel lors des séances de système métrique.

Tableau 1 : Nature des difficultés rencontrées

Nature de la difficulté	Didactique	Pédagogique	Fréquences cumulées
Fréquences	09	27	36
Taux	25 %	75 %	100 %

Source : enquête de terrain, 2022.

Ils sont neuf (9) enseignants soit un taux de 25 % qui éprouvent des difficultés en didactique contre vingt et sept (27) soit un taux de 75% qui rencontrent des difficultés d'ordre pédagogique. Les enseignants (100% des enquêtés) déplorent également la qualité et la quantité du matériel utilisé pour la concrétisation des leçons. Ils soutiennent tous ne pas utiliser les outils de mesure endogène lors des séances d'enseignement-apprentissage en système métrique.

Des réponses fournies par les enseignants sur les obstacles en lien avec les pratiques enseignantes dans l'acquisition du système métrique au CE1, on retient que tous rencontrent des difficultés au niveau de la variation du matériel d'enseignement et certains dans l'exécution des séances d'enseignement/apprentissage de la discipline. La disponibilité et la qualité du matériel d'enseignement ont également été soulevées comme difficultés entraînant du même coup des séances purement théoriques, sans manipulation. Il ressort aussi que les outils de mesure endogène ne sont pas exploités par la totalité des enseignants enquêtés, provoquant ainsi une difficulté dans la transposition des connaissances acquise à l'école dans la vie courante par les élèves.

Interrogés sur les obstacles en lien avec les pratiques enseignantes dans l'enseignement/apprentissage du système métrique au CE1, les Directeurs d'Ecole (DE) et les Encadreurs Pédagogiques ont confirmé les réponses fournies par les praticiens. En effet, la qualité du matériel utilisé, son insuffisance ont été évoquées. Pour le DE1, *« c'est avec les cotisations des Associations des parents d'élèves qu'on achète le matériel didactique qui reste insuffisant »* Ces situations conduisent soit à une absence de concrétisation ou à une mauvaise manipulation. Le DE2 dit *« au regard du coût du matériel, c'est souvent l'enseignant seul qui manipule »* Or, relatent-ils, *« au regard non seulement de la spécificité de la classe et aussi de l'âge mental d'un élève de CE1, la mauvaise manipulation du matériel et/ou l'absence de concrétisation des leçons constituent un obstacle à l'acquisition des connaissances mathématiques en système métrique »*. Ils ont également déploré la non-utilisation des outils de mesure endogène. *« Il n'y a plus de dotation venant de l'Etat »*, affirme un encadreur pédagogique.

Pour ce qui est des pratiques enseignantes conduisant à la réduction des obstacles dans l'acquisition des connaissances en système métrique, il s'est agi de savoir si les enseignants communiquent les objectifs de la séance aux élèves, ensuite s'ils utilisent les différents styles d'apprentissage dans leurs classes (kinésiste, visuel et auditif). Il a également été question d'identifier le type de communication (horizontale-verticale) privilégié et les stratégies de différenciation employées dans leurs classes. Le tableau ci-dessous indique les réponses des enseignants à propos des pratiques enseignantes pouvant réduire les obstacles. Il est constitué de quatre (4) questions et les enseignants avaient à choisir entre Oui et Non.

Tableau 2 : réponses des enseignants à propos des pratiques enseignantes pouvant réduire les obstacles

N°Q	Intitulé	Réponses										
		Q5		Q6		Q7			Q8			
		Oui	Non	Oui	Non	CV	CH	LD	Tut	PG	PD	Rem
Q5	La communication des objectifs aux élèves	36	00	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Q6	L'utilisation des différents styles d'apprentissage	-	-	36	00	-	-	-	-	-	-	-
Q7	Le type de communication privilégié	-	-	-	-	00	00	36	-	-	-	-
Q8	Les stratégies de différenciation employées	-	-	-	-	-	-	-	36	36	36	33

Source : enquête de terrain, 2022.

Légende : N°Q = Numéro de la question ; Q5 = Question numéro 5 ; CV = Communication verticale ; CH = Communication Horizontale ; LD = Les Deux ; Tut = Tutorat ; PG = Pédagogie de Groupe ; PD = Pédagogie différenciée ; Rem = Remédiation

Les données recueillies indiquent que trente-six enseignants soit un taux de 100% communiquent les objectifs de la séance aux apprenants ; 100 % des enquêtés utilisent les différents styles d'apprentissage (kinésiste, visuel et auditif) ; trente-trois soit un taux de 91,66% des enquêtés emploient la remédiation en plus des autres stratégies (copies-répétition) ; 100 % des enseignants enquêtés privilégient les deux types de communication à savoir la communication verticale et celle horizontale lors de leur intervention pédagogique.

La question des pratiques enseignantes conduisant à la réduction des obstacles dans l'acquisition des connaissances en système métrique a aussi fait l'objet d'un entretien avec les directeurs d'école et les encadreurs pédagogiques. Au nombre de neuf (09), ils se sont prononcés sur l'utilisation des styles d'apprentissage par les enseignants. Ils ont défini les types de communication pour une bonne animation de la classe et ont énuméré les différentes pratiques enseignantes en usage dans les classes. Cela se constate lorsque l'enseignant après avoir interrogé quelques élèves, les invite à s'interroger ou à interroger l'enseignant.

En ce qui concerne l'utilisation des styles d'apprentissage, ils ont laissé entendre que cela est fonction du matériel disponible. Ainsi, huit (08) enquêtés trouvent l'utilisation des styles d'apprentissage satisfaisante malgré la qualité et le nombre insuffisant du matériel, alors qu'un (01) acteur la trouve insatisfaisante. L'enseignant A déclare : « *mes élèves sont attentifs et posent des questions lorsqu'ils ne comprennent pas* ». Pour l'enseignant D, « *mes élèves notent au fur et à mesure ce qui nouveau dans leur brouillon* ». Des types de communication préférés des enseignants pour une bonne animation de la classe, les neuf (09) enquêtés disent que la communication horizontale et celle verticale sont utilisées.

Au niveau des pratiques enseignantes en usage dans les classes, les DE et EP ont principalement relevé la préparation de la classe qui prend en compte sa régularité, son adaptation et la disponibilité du matériel ; l'évaluation des apprentissages qui regroupe les points comme la régularité, l'adaptation des items, la congruence avec les objectifs et le contenu ; la prestation de l'enseignant où sont évalués le respect de la méthodologie, la maîtrise du contenu, les relation maître-élèves et élèves-élèves, l'utilisation du matériel.

Des leçons pratiques portant sur le mètre et le décimètre, le litre, le décalitre et le double-décalitre ont été suivies. Au cours de l'observation, il a été constaté une présence effective de la préparation écrite pour toutes les séances suivies. Les consignes proposées étaient suivies de reformulées en cas d'incompréhension. Les classes étaient organisées en groupes de travail. Pour ce qui est du matériel, au cours des séances portant sur le mètre et le décimètre que les enseignants ont utilisé une règle plate comme un instrument de mesure rendant la mesure erronée. Au cours de la séance portant sur le litre le décalitre et le double-décalitre, il n'y a eu aucune présentation ni manipulation d'objet. L'enseignement/apprentissage était plus centré sur l'exploitation du tableau de conversion. Ce faisant, nous n'avons pas constaté d'activités individuelles et de groupe au niveau de la manipulation. L'Approche Pédagogique Intégratrice (API) utilisée lors de ces séances a été approximativement mise en œuvre. En effet, la séquence de manipulation a souffert de réalisation au regard du matériel en présence. Il y avait pourtant une congruence entre les items d'évaluation, le contenu notionnel et les objectifs de la séance. Des activités de remédiation ont été prévues chez tous les enseignants. Une pratique à capitaliser est l'organisation des élèves pour l'administration d'activités individuelles, d'activités de groupes et d'activités collectives malgré le non-respect du temps imparti à la discipline. Toutefois, les résultats de l'observation ne contredisent point les avis des enseignants, des directeurs d'école et des encadreurs pédagogiques.

4. DISCUSSION DES RESULTATS

L'objet de cette recherche était d'analyser les pratiques enseignantes en système métrique au Cours Élémentaire première année (CE1). L'analyse des résultats montre l'existence d'obstacles en lien avec les pratiques enseignantes dans l'enseignement/apprentissage du système métrique et de pratiques enseignantes à même de les réduire. En ce qui concerne les obstacles en lien avec les pratiques enseignantes dans l'enseignement/apprentissage du système métrique, il est ressorti que trente-six (36) enseignants soit un taux de 100% ne varient pas le matériel lors des séances de système métrique, neuf (9) enseignants soit un taux de 25 % éprouvent des difficultés en didactique contre vingt et sept (27) soit un taux de 75% rencontrent des difficultés d'ordre pédagogique. Les enseignants (100% des enquêtés) déplorent également la qualité et la quantité du matériel utilisé pour la concrétisation des leçons. Ils soutiennent tous ne pas utiliser les outils de mesure endogène lors des séances. Pour les pratiques enseignantes à même de réduire les obstacles, il a été relevé que les enseignants communiquent les objectifs de la séance à leurs élèves, utilisent différents styles d'apprentissage dans leurs classes

(kinésiste, visuel et auditif). Les directeurs d'école et les encadreurs pédagogiques ont une vision positive de l'utilisation des styles d'apprentissage par les enseignants.

Des obstacles en lien avec les pratiques enseignantes l'enquête a révélé que 100% des enseignants n'ont pas la possibilité de varier le matériel au cours des séances de système métrique. Une prise de position qui paraît surprenante lorsqu'on s'accorde à la conception qu'en fait Altet (2002) du concept de pratique enseignante. En effet, elle définit la pratique enseignante comme la « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle qu'est l'enseignement ». Pour elle, « La pratique recouvre bien les deux dimensions pédagogiques et didactiques dont il s'agit de comprendre l'articulation fonctionnelle et la cohérence ». De ce fait le matériel à manipuler pendant le cours de système métrique au CE1 doit occuper une place importante dans la pratique enseignante. Aussi la qualité du matériel existant jugée insatisfaisante devrait faire l'objet d'instruction en vue de son amélioration. Trouche et al (2006) parlent de professionnalisation. Ils trouvent que la professionnalisation de l'enseignement exige une démarche d'apprentissage continu. Elle constitue une activité dans laquelle s'engage les enseignants tout au long de leur carrière en vue de mettre à jour ou d'enrichir leur compétence, dans une dynamique de construction de savoirs professionnels. OPERA (2014) réaffirme la nécessité de changement lorsqu'elle traite des problèmes liés au métier d'enseignant en évoquant la nécessité de changer de pratiques ainsi que les explications sur l'approche adoptée (...) » (OPERA, 2014). Or, les enseignants enquêtés reconnaissent tous ne pas faire recours aux outils de mesure endogène. Ces réponses fournies par les praticiens sont confirmées par celles des DE et des EP qui déplorent également l'insuffisance et la qualité du matériel didactique et la non exploitation des outils de mesure endogènes. L'enquête a aussi révélé que seulement 25% des enseignants touchés rencontrent des difficultés dans l'enseignement/apprentissage du système métrique. Ainsi, 05,55% ont des difficultés d'ordre organisationnel et didactique et 25% éprouvent des difficultés d'ordre pédagogique. Ces résultats montrent que la principale difficulté dans l'enseignement du système métrique réside au niveau du matériel. Cette situation entraîne une insuffisance dans la manipulation et une utilisation inappropriée du matériel au regard de sa qualité. Les encadreurs et les directeurs d'école confirment à l'unanimité cette réalité lorsqu'ils disent ne pas être satisfaits de la concrétisation des leçons dans cette discipline. En situation d'observation de leçons nous avons nous-même constaté l'absence du matériel et l'insuffisance de sa manipulation par les apprenants. Au regard des résultats auxquels nous sommes parvenus et eu égard à la philosophie du socioconstructivisme, nous pouvons conclure que l'insuffisance du matériel didactique, son inadaptation, l'absence de l'utilisation des outils de mesure endogène peuvent être des obstacles à l'acquisition des connaissances mathématiques en système métrique. Afin d'assurer un enseignement/apprentissage de qualité, il est donc indispensable de doter les écoles en matériel didactique de qualité, en nombre suffisant et varié. Des bonnes pratiques enseignantes conduisant à la réduction des obstacles dans l'acquisition des connaissances mathématiques, il ressort de l'enquête que la préparation de la classe est effective, l'utilisation des styles d'apprentissage et des types de communication est satisfaisante. Il a été également constaté que les enseignants respectent la méthodologie, il y a

une congruence établie entre les items d'évaluation, le contenu et les objectifs opérationnels. Ces résultats provenant de la grille d'observation ne sont qu'un reflet des éléments de réponses apportés par l'ensemble des enquêtés sur les pratiques enseignantes conduisant à la réduction des obstacles dans l'acquisition des connaissances mathématiques en système métrique.

Malgré certaines insuffisances constatées, l'ensemble des enseignants ayant présenté les leçons ont atteint leurs objectifs. Ce faisant, et au regard de l'atteinte des objectifs enregistrés dans les classes, nous pouvons affirmer que les pratiques ci-dessus évoquées peuvent contribuer à la réduction des obstacles en lien avec les pratiques enseignantes dans l'acquisition des connaissances mathématiques. D'où une formation conséquente et continue du personnel enseignant pour un enseignement de qualité.

Conclusion

Donner aux jeunes burkinabè une éducation de qualité a été et demeure l'une des préoccupations primordiales des autorités du Burkina Faso. Pour ce faire, le département en charge du secteur de l'éducation ne cesse de développer des initiatives entrant dans le sens de l'amélioration des rendements scolaire. Ainsi, la loi d'orientation organisant l'éducation, la mise en œuvre de programmes et projets, l'évaluation des acquis scolaires participent tous à cette volonté d'assurer à l'ensemble des apprenants et sur toute l'étendue du territoire un enseignement de qualité. Même si la mise en œuvre de ces initiatives a eu des résultats satisfaisants dans certains domaines de l'éducation, il n'en demeure pas moins que les rendements scolaires restent en deçà de ce qui est souhaité. Dans le souci de participer à l'édification d'un enseignement qui répond aux aspirations de tous, nous avons opté d'orienter notre sujet de recherche sur les pratiques enseignantes en système métrique, et ce avec pour objectifs de déceler les pratiques enseignantes qui peuvent constituer des obstacles à l'acquisition des connaissances mathématiques et de proposer des pratiques enseignantes à même de réduire les obstacles décelés. Afin de rendre notre recherche opérationnelle, nous sommes parti du postulat que « certaines pratiques enseignantes en système métrique au CE1 dans la CEB de Kokologho constituent des obstacles à l'acquisition des connaissances mathématiques ». La vérification de cette hypothèse nous a conduit à mener des enquêtes à travers un questionnaire adressé aux enseignants et avoir des entretiens avec des directeurs d'écoles et des encadreurs pédagogiques. Des séances de présentation de leçons ont également été suivies. L'analyse des données issues de ces activités a révélé que certaines pratiques enseignantes en système métrique ne permettent pas une appropriation des notions enseignées chez l'apprenant. En effet, l'insuffisance du matériel de concrétisation entraînant du même coup une insuffisance dans la manipulation est une réalité vécue par bon nombre de nos écoles. Aussi, la qualité souvent défectueuse du matériel conduit à leur mauvaise utilisation. En outre, les enseignants n'exploitent pas les outils de mesure endogène dans l'enseignement-apprentissage du système métrique.

A ces difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs activités, des pratiques qui peuvent contribuer à leur réduction ont été dégagées au cours de l'étude. Il s'agit entre autres de la préparation de la classe, la concrétisation effective des séances à travers la recherche du matériel, l'organisation de la classe à afin de favoriser une interaction entre les apprenants, le respect des démarches méthodologiques en tenant compte des différents styles d'apprentissage.

Pour terminer, nous sommes conscients qu'au cours de notre recherche, nous n'avons pas pu aborder tous les aspects en lien avec les pratiques enseignantes en système métrique, mais nous pensons que les résultats issus de la présente pourraient contribuer l'amélioration de la qualité de l'enseignement et inspirer certains pour d'autres recherches.

Références bibliographiques

- Altet et al. (1994). « Comprendre comment interagissent enseignants et élèves en classe ? » Paris, *Revue Française de pédagogie* : INRP, n° 107, pp 84-96.
- Altet, M. (1999). « Les pratiques enseignantes », une notion englobante, opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer ». *Revue française de pédagogie* n°10, pp 31-43.
- Altet, M (2002). *Formation d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, de De Boeck & Lacier.
- Bama, B., R. (2016). *Analyse des pratiques pédagogiques de l'enseignement des sciences d'observation : quelles stratégies pour une contribution à la formation de l'esprit scientifique chez l'élève du cours moyen*. Mémoire de fin de formation des élèves Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré, Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou.
- Belot, A., (1903). Enseignement du système métrique (directions et conseils). In : Manuel général de l'instruction primaire : *journal hebdomadaire des instituteurs*. 70e année, tome 39, https://www.persee.fr/doc/magen_1257-5593_1903_num_70_39_37386
- Brousseau, G. (1983), Les obstacles épistémologiques et le problème en mathématique, recherche en didactique des mathématiques. *Comptes rendus de la XXVIIIe rencontre organisée par la Commission Internationale pour l'Etude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques* (pp. 101-117).
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. EUS.
- Burkina Faso, Assemblée Nationale (1999). *Décret n° 99-254/PRES/PM/MEBA du 20 juillet 1999 portant adoption du PDDEB*.
- Burkina Faso, Assemblée Nationale (2007). *Loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation, les presses de l'imprimerie du Journal Officiel*.
- Burkina Faso, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales. (2020). *Système métrique CE1, Fiches d'aide à la préparation, DREIP*.
- Chatelet, A., et Bompard, M., (1959). *L'Enseignement de l'arithmétique*. École Normale d'Instituteurs
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, suivi d'un exemple de la transposition didactique, recherches en didactique des mathématiques*, La pensée sauvage.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck & Lacier.

- Descaves, A. (1994). *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes*, Hachette.
- Develay, M. (1994). Peut-on former les enseignants ? Recherche et Formation, N°16, *Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*. INRP.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants, Sociologie de la relation pédagogique*, PUF.
- Glaeser, G. (1999). *Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques*, La pensée sauvage.
- <https://warmaths.fr/MATH/CALCUNUM/NombrDecimo/SysInter.htm> (capturé le 6-12-2022).
- Leif, J., et Rustin, G. (1999). Philosophie de l'éducation. Pédagogie générale Tome 1 Broché. Delagrave.
- Meirieu, P., (1996). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*. INRP RF
- Ouédraogo, L., (2019). *Analyse de pratiques enseignantes en résolution de problèmes mathématiques au cours élémentaire première année dans la CEB de Sabou II au Burkina Faso*. Mémoire de fin de formation des élèves Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré, Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Gallimard.
- https://www.gerard-vergnaud.org/GVergnaud_1990_Theorie-Champs-Conceptuels
Recherche-Didactique-Mathematiques-10-2-3
- Vygotsky, L., S. (1934)., *Pensée et langue*. Editions Sociales.
- Zoundi, T. P., (2021). *Analyse de l'échec des élèves du cours moyen dans la résolution des problèmes mathématiques : cas de la CEB de Kokologho I*. Mémoire de fin de formation des élèves Inspecteurs de l'Enseignement du Premier et de l'Education non formelle, Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION CIVIQUE ET MORALE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET FORMATION INITIALE DU PROFESSEUR DES ÉCOLES AU BURKINA FASO : ÉTAT DES LIEUX ET PROPOSITION DE STRATÉGIES

KIENTEGA Paul, BONKOUNGOU Pelga

Résumé

À l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation (INFPE), l'enseignement de l'Éducation Civique et Morale (ECM) à l'école primaire au Burkina Faso est inscrit dans les programmes de formation. Ainsi, l'objectif de son enseignement est de doter l'élève Professeur des écoles (PE) de compétences afin qu'il puisse transmettre les contenus d'ECM à ses futurs élèves. Néanmoins, les stratégies utilisées pour son enseignement lors de la formation initiale suscitent beaucoup d'interrogations quant à la finalité de son enseignement-apprentissage. Cet article a pour objectif d'analyser les pratiques du formateur en formation initiale en vue de proposer des stratégies d'adaptation de l'enseignement et de l'évaluation des contenus d'enseignement de l'ECM à l'élève PE. La méthode utilisée est l'enquête par le questionnaire, l'entretien semi-directif et l'analyse documentaire. Les résultats nous révèlent que l'insuffisance de renforcements de capacités influence les pratiques du formateur. D'où la nécessité de renforcer leurs capacités et d'utiliser des stratégies d'enseignement en rapport aux méthodes participatives.

Mots clés : ECM-Formation initiale-Professeur des écoles-Stratégies-Évaluation.

Abstract

At the National Institute for the Training of Education Personnel (INFPE), the teaching of Civic and Moral Education (CME) in primary school in Burkina Faso is included in the training programs. Thus, the objective of his teaching is to equip the pupil School Teacher (PE) with skills so that he can transmit the contents of ECM to his future pupils. Nevertheless, the strategies used for its teaching during the initial training raise many questions as to the purpose of its teaching-learning. This article aims to analyze the practices of the trainer in initial training in order to propose strategies for adapting the teaching and evaluation of the teaching content of CME to the PE student. The method used is the survey by questionnaire, semi-structured interview and documentary analysis. The results show us that the lack of capacity building influences the practices of the trainer. Hence the need to build their capacities and use teaching strategies in relation to participatory methods.

Keywords: CME-Initial training-School teacher-Strategies-Evaluation.

Introduction

Dans notre société, les vertus jadis cardinales de civisme, d'honnêteté, de courtoisie, de l'amour du travail bien fait, du respect des aînés et des personnes âgées sont des concepts qui se vident progressivement de leur sens. Comme conséquences, l'incivisme, l'intolérance et bien d'autres déviances gagnent du terrain de jour en jour. Pour remédier à cette problématique, le système éducatif à travers les écoles et les enseignants met en œuvre des programmes en vue d'inculquer les valeurs de la société à l'élève du primaire, citoyen du futur. L'objectif de cette recherche est d'analyser les pratiques du formateur des Professeurs des Écoles (PE) en situation de formation initiale dans le but de proposer des stratégies d'adaptation de l'enseignement et de l'évaluation des contenus d'enseignement de l'éducation civique et morale (ECM) à l'élève PE du Burkina Faso.

Notre travail s'organise autour de deux grands points : les aspects théoriques qui prennent en compte la problématique, la revue de la littérature et enfin le cadre théorique de référence et le cadre conceptuel. Les aspects pratiques décrivent le cadre méthodologique et la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats avant de proposer des suggestions.

I. LA SITUATION PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS DES ÉCOLES EN ECM

Notre problématique s'appuie sur un contexte et une justification, des questions de recherche et des hypothèses.

I.1. LE CONTEXTE ET LA JUSTIFICATION

Le Burkina Faso, à l'instar des pays ayant adopté la Déclaration universelle des Droits de l'Homme en 1948, promeut une éducation aux droits humains à ses apprenants du primaire conformément aux finalités de sa loi d'orientation de l'éducation de 2007. Selon cette dernière, le système éducatif burkinabè doit faire du jeune burkinabè « un citoyen responsable, producteur et créatif ». (2007 : 12). Ainsi, parler de « citoyen responsable, producteur et créatif » implique que l'institution scolaire lui transmette des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par le biais du Professeur des écoles qui, lui, doit être doté de savoir-agir. Cet état de fait nécessite une définition de la forme scolaire (Barthes et Alpe, 2018). En outre, il pose la problématique de l'opposition du couple « enseigner-éduquer ». Cette forme scolaire implique un ancrage de l'institution scolaire dans la communauté. Bruner J. (1996, pp. ix-x) cité par Reimers F. M. (2021 : 26) souligne que

« ...Ce que nous décidons de faire à l'école n'a de sens que s'il est envisagé dans le contexte plus large de ce que la société entend accomplir par son investissement dans l'éducation des jeunes. Nous avons fini par reconnaître que la façon dont on conçoit l'éducation dépend de la façon dont on conçoit la culture et ses objectifs, déclarés ou non ».

Dans cette optique, les écoles sont des espaces qui peuvent anticiper la construction d'une meilleure société à l'avenir, qui stimulent l'imagination morale des élèves et ne transmettent

pas seulement les connaissances sur les institutions sociales du présent. (Reimers, 2021 : 27). Alors, pour le contexte africain, Ki-Zerbo J. (1990 : 92) renchérisait que « l'éducation fondamentale est condamnée, pour être efficace, à s'enraciner dans le milieu, car tout déracinement implique une aggravation de la dépendance ». En un mot, dit-il, « l'école doit être l'affaire de tout le village et le village l'affaire de l'école ». (Ki-Zerbo J., 2010 : 52). Dans cette logique, la construction d'une meilleure société induit une transformation de la culture de l'éducation (Reimers, 2021 : 22) ou un « noyau pédagogique » (Elmore, 1996) ou « la grammaire des études » (Tyack et Cuban, 1997). Dans cette lancée, est-il nécessaire de comprendre la société comme le fruit des interactions entre ces changements et les autres conditions de l'école, notamment les autres exigences et priorités pédagogiques, les compétences des enseignants, les attentes des parents et des élèves et les évaluations. (Reimers, 2021 : 22).

C'est pourquoi le modèle global de l'enseignement de l'éducation civique et morale (ECM) doit refléter la nature pluridimensionnelle de l'école : entre autres aspects de cette institution scolaire à prendre en compte dans tout enseignement, Reimers (2021 : 22), cite les éléments culturels, pédagogiques, psychologiques, politiques, institutionnels et professionnels. En clair, est-il opportun pour lui de soutenir que l'enseignement/apprentissage de l'ECM doit s'appuyer sur les perspectives culturelles qui établissent des rapports entre les écoles (objectifs pédagogiques et les pratiques acceptables) et les attentes de la société qui sont en général des normes et des valeurs qui régissent la vie communautaire. De plus, l'apport de la psychologie s'avère nécessaire dans l'enseignement de l'ECM : il favorise la prise en compte des théories scientifiques des processus d'apprentissage et d'enseignement ; en intégrant aussi l'apport institutionnel à son action d'enseignement de l'ECM, l'enseignant exploite les ressources de diverses structures, leur sens de la stabilité et les interactions entre les différents acteurs qui règlent et fondent la résilience du système éducatif dans son ensemble. Reimers (idem), poursuit en soutenant que la considération de l'aspect politique dans l'enseignement de l'éducation civique et morale offre à l'enseignant la possibilité d'intégrer dans sa démarche la gestion des conflits d'intérêts.

À la contribution de toutes ces dimensions dans l'enseignement de l'ECM, il faut impérativement tenir compte de l'expertise des professionnels. Ils jouent un rôle incontournable dans tout processus d'enseignement/apprentissage. Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4 (UNESCO, 2014 : 3) relève à ce propos que « ce sont les enseignants qui font la qualité d'un système éducatif. Il est donc essentiel de valoriser le potentiel des enseignants afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage ». De même, selon Martineau S. et Gauthier C. (1999) cités par Bouveau P. et al. (2020 : 112), l'importance de l'effet enseignant peut se reconnaître ainsi à travers l'impact de « l'agir enseignant ». C'est pourquoi Altet M. (2012 : 44) citée par Bouveau P. et al. (2020 : 112) confirment que dans cette approche, la formation initiale et continue apparaissent comme indispensables pour l'acquisition des compétences professionnelles des enseignants, en particulier dans le contexte actuel de la mise en œuvre des réformes des systèmes éducatifs. Dans ces cas, une attention particulière sera accordée « à l'appropriation de compétences nécessaires à l'acte d'enseigner (au savoir-enseigner) et pas

seulement à la maîtrise de contenus d'enseignement (aux savoirs disciplinaires), comme c'était le cas dans les systèmes de formation antérieure ». C'est dire qu'il convient de définir le mode de socialisation scolaire ; en d'autres termes, il s'agit du rapport de la société à l'école et surtout de la formation des enseignants. (Audigier, 2008 ; Vincent et al., 2012 ; Altet, 2012 ; Martineau et Gauthier, 1999 ; UNESCO, 2014). Dans cette logique, certaines questions méritent d'être posées dans le contexte de la formation initiale burkinabè des Professeurs des écoles afin d'apporter des réponses idoines.

1.2. LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE

Quels contenus d'ECM sont-ils dispensés à l'élève professeur des écoles ? Le volume horaire alloué à l'enseignement de ce module permet-il de dispenser les contenus de manière adéquate ? Quelles stratégies sont-elles utilisées par le formateur d'élève professeur pour dispenser ce module ? Comment se fait l'évaluation des contenus de ce module ? Le formateur d'élève professeur a-t-il bénéficié de formations pour dispenser ce module ? Autant de questions qui nous amènent à réfléchir sur cette problématique de l'enseignement de l'éducation civique et morale en contexte de formation initiale à l'INFPE du Burkina Faso.

1.3. LES HYPOTHESES

Pour répondre à cette problématique, nous émettons une hypothèse principale et deux hypothèses secondaires. Notre hypothèse principale postule que « Le formateur d'ECM à l'INFPE rencontre des difficultés dans la mise en œuvre de stratégies lors de la formation initiale de l'élève professeur des écoles du Burkina Faso ». Les hypothèses secondaires sont les suivantes : « L'adoption de meilleures stratégies d'enseignement de l'ECM à l'INFPE est liée aux compétences du formateur de l'élève Professeur des écoles du Burkina Faso ». « Les stratégies d'enseignement de l'ECM à l'INFPE du Burkina Faso impactent les stratégies d'évaluation mises en œuvre par le formateur de l'élève Professeur des écoles ».

II. LES HORAIRES ET PROGRAMMES DISPENSÉS À L'ÉLÈVE PROFESSEUR DES ÉCOLES EN ECM

Au Burkina Faso, à l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation (INFPE), il existe un syllabus (MENAPLN, 2020 : 87) qui définit les contenus des programmes de formation initiale des professeurs des écoles. Dans ce syllabus, « l'enseignement de l'éducation civique et morale à l'école primaire », est inscrit parmi les modules de didactique précisément celui des « Sciences humaines et sociales ». L'éducation civique et morale comprend quatre parties à savoir « L'enseignement de la morale » ; « L'enseignement de l'éducation civique/citoyenneté » ; « L'éducation à la paix/aux médias » et « L'éducation environnementale ». Vingt-quatre (24) heures sont allouées pour son enseignement. Cette unité construit sa légitimité « par l'action » à travers les bonnes pratiques et « par référence » à un programme institutionnel selon les quatre modalités du statut des « éducations à » (Barthes et Alpe, 2018). En effet, le syllabus (2020 : 87) décline les objectifs, les stratégies pédagogiques et les méthodes d'enseignement, le matériel pédagogique et les contenus de l'enseignement de l'éducation civique et morale à l'école primaire. En outre, le ministère des droits humains qui a fait de l'éducation aux droits humains, l'une de ses missions, a élaboré un guide intitulé

« Unité pédagogique sur l'éducation aux droits humains pour la formation initiale des enseignants du primaire ». Selon ce guide, l'éducation aux droits humains est l'ensemble des activités éducatives menées auprès des enfants et des jeunes en vue de développer des attitudes et comportements respectueux des valeurs humaines envers soi (auto-estime, le sens de la dignité) et envers les autres (altérité, etc.). Élaboré à l'intention des enseignants dans le cadre de leur formation initiale, ce guide a pour but d'une part, d'amener l'élève professeur des écoles à s'approprier les notions et valeurs fondamentales des droits humains et d'autre part, de lui apprendre à prendre en charge plus tard la formation des élèves de l'école primaire. Ce guide à l'usage des formateurs et des élèves professeurs des écoles comprend trois grandes parties à savoir les documents d'entrée (mode d'emploi ; objectifs ; pré-test ; approches pédagogiques ; supports pédagogiques ; principes pédagogiques ; approches méthodologiques ; programme de l'EDH), le corps de l'unité (informations générales sur les droits humains ; notions à enseigner au primaire) et les documents de sortie (post-test ; corrigé du pré-test et du post-test ; corrigé des évaluations). Donc, l'ECM existe de façon formelle dans les programmes de formation initiale des élèves professeurs des écoles au Burkina Faso.

III. LES CONSIDÉRATIONS CONCEPTUELLES ET THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

Notre étude sur la formation initiale des professeurs des écoles en ECM clarifie des concepts dont la compréhension est un préalable. Il est donc nécessaire de les élucider dans un premier temps et dans le second, nous abordons les théories sur lesquelles se fonde la présente recherche

III.1 LA CLARIFICATION CONCEPTUELLE

Afin de faciliter la compréhension de certains concepts que nous serons amenés à utiliser dans le présent article, la clarification de quelques concepts nous a paru indispensable.

III.1.1 DE LA MORALE À L'ÉDUCATION MORALE

La morale est couramment définie comme le fait de faire le bien au détriment du mal. Elle regroupe un ensemble de règles, de principes, de valeurs à respecter par l'homme dans ses actions de tous les jours. À l'école primaire, l'éducation morale est une action sur l'enfant, des efforts déployés par l'enseignant en vue de contraindre ce dernier à acquérir les valeurs socialement admises. Pour Yiogo P. (2020 : 20), « l'éducation morale est le processus par lequel on inculque aux jeunes enfants [...] des connaissances relatives aux règles de conduites, aux principes ou valeurs de vie qui régissent de façon juridique la vie des communautés ». Dans tout système éducatif, les curricula de formation des professeurs des écoles sont censés permettre à ces derniers de montrer à tout apprenant ses droits et devoirs vis-à-vis de la société et lui indiquer également le sens de la mesure et de la modération des passions. L'aspiration et le penchant inné de l'homme à vouloir vivre librement et sans contrainte commande que des normes qui fixent les seuils à ne pas franchir soient claires pour tout élève Professeur des Écoles (PE). En s'attelant à cette vision de la formation morale, l'enseignant peut permettre à tout apprenant de vivre librement avec responsabilité tout en étant en accord avec la société. Les programmes d'enseignement et de formation des PE qui visent cette formation morale suivent les principes pédagogiques de l'enseignement de cette discipline pour éclairer et mieux

conscientiser les jeunes esprits. L'essentiel est de former l'enseignant afin qu'il puisse aider l'enfant à se familiariser à la pratique des bonnes habitudes, les bons comportements, le sens des vertus individuelles et sociales afin de permettre au futur citoyen de s'intégrer harmonieusement dans la société. La formation de l'élève professeur doit prendre en compte les principes de cette moralité pour permettre aux enfants dont il aura la charge d'éduquer, d'acquérir des valeurs morales utiles à tous pour être un bon citoyen. Dans le cadre de cette recherche, il est question de réfléchir sur la formation initiale des PE en morale et son influence sur l'enseignement-apprentissage de cette discipline à l'école primaire. Il est admis que l'éducation morale a un rapport avec l'éducation civique. Fort de ce constat, que faut-il entendre par civisme ?

III.1.2 DU CIVISME À L'ÉDUCATION CIVIQUE

Selon Yiogo P. (2020 : 16), le terme civisme dérive du latin « civis » qui signifie citoyen. Pour Zoma T. A. (2017 : 12), « le civisme désigne la conduite de personnes ayant un rapport spécifique à l'État et voudra dire dévouement à la chose publique ». Ainsi, le sens étymologique du civisme permet de dire qu'il est l'attachement et l'engagement, d'une personne au service de la communauté dans laquelle il vit. Autrement dit, c'est donner de l'importance ou prendre soin de la chose publique que l'on sert et entretient avec loyauté et honnêteté. Généralement, le bon citoyen met les intérêts de sa communauté voir ceux de sa nation au-dessus des siens. Dans l'enseignement primaire, l'éducation civique ou éducation à la citoyenneté s'entend selon Godo M. (2019 : 16) comme « une somme de connaissances, d'aptitudes que l'école se donne pour mission de faire acquérir à l'enfant, ceci devant lui permettre de mieux s'informer des valeurs requises pour la vie en société ». Cet enseignement permet à l'enfant d'acquérir les valeurs fondamentales de la communauté ou du pays, de connaître ses institutions, de savoir agir dans le sens de la défense de ses intérêts et de ses biens. Il s'agit alors dans cette étude de réfléchir sur la formation citoyenne que les PE reçoivent. Aussi, faire ressortir la pertinence de cette formation et son influence sur le PE dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline au cours de sa carrière. En clair, il s'agit de savoir si les informations en rapport au civisme reçues au cours de la formation initiale du Professeur des Écoles leur permettent de réussir l'éducation à la citoyenneté de leurs élèves.

En somme, retenons que l'éducation civique et morale forme le citoyen et l'aide à réfléchir, à agir dans le bon sens, à acquérir les connaissances pratiques qui seront traduites en actes dans la vie courante. L'éducation civique et morale au regard de ses objectifs, participe vivement à la formation du citoyen ; à ce titre, il faut que la formation du professeur des écoles lui permette d'enseigner convenablement ces disciplines et favoriser la socialisation des enfants, tout en leur permettant de combattre les vices, de développer les vertus individuelles et sociales, le sens de la collectivité et l'esprit patriotique. La formation de l'enseignant doit être l'occasion pour acquérir les compétences nécessaires pour assurer cette formation aux enfants. Cela est indispensable pour la formation du futur citoyen tel que défini par la loi 013, portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso. Son enseignement réussi permet à l'apprenant de maîtriser ses droits et devoirs, d'assumer avec responsabilité son rôle vis-à-vis de la communauté et à participer à sa construction. Les crises sociales étant le lot quotidien des

sociétés, un accent particulier doit être mis dans l'enseignement de ces disciplines pour espérer avoir une paix durable pour nos sociétés.

III.1.3 LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS DES ÉCOLES

La formation initiale est celle que l'on reçoit avant d'exercer un métier. En d'autres termes, elle est synonyme de formation professionnelle, d'acquisition des B A BA de l'exercice d'un métier. Pour Kaboré K. (2022 : 16), « la formation initiale est un processus d'acquisition de savoirs, de savoirs faire en termes d'habiletés et de compétences ainsi que de savoir-être indispensables à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle ». Assurer alors une formation initiale en Éducation Civique et Morale (ECM) d'un PE, c'est l'aider à acquérir les programmes, les principes, les objectifs, les méthodologies d'enseignement-apprentissage de chaque discipline... La formation initiale des PE au Burkina Faso dure deux années. Au cours de la première année, l'élève PE reçoit une formation théorique essentiellement orientée vers l'acquisition des savoirs disciplinaires et pédagogiques. La deuxième année de la formation initiale est consacrée à la formation pratique. Les PE vont dans les écoles d'application où ils apprennent à conduire la classe sous la responsabilité d'un maître conseiller. Dans cette recherche, l'on s'intéresse à l'influence de la formation initiale en ECM reçue par les PE à l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation (INFPE) sur les futures pratiques des PE.

III.1.4 LES PRATIQUES DES FORMATEURS DANS LA FORMATION INITIALE DES PE EN ECM

La pratique par opposition à la théorie est de façon générale la mise en œuvre d'une activité ; c'est passer à l'action, c'est-à-dire agir sur un être ou sur une chose en suivant ou pas une planification établie pour atteindre un but prédéfini. Dans le cadre scolaire, les pratiques enseignantes sont des procédés ingénieux d'enseignement acquises grâce à l'expérience de l'exercice du métier ou lors de la formation initiale pour faciliter l'apprentissage des savoirs par les apprenants. Robert (2004) et Vandebrouk F. (2011) soutiennent que les pratiques enseignantes prennent en compte la cognition c'est-à-dire aux contenus disciplinaires et les différentes tâches de leur organisation, à la médiation qui aborde les circonstances du déroulement de la leçon, le discours à utiliser, les méthodes... À la suite de ces deux composantes suit celle dite institutionnelle qui prend en compte les programmes, les horaires, les manuels et autres guides de soutien. La composante quatre étudie les aspects personnels de l'enseignant relatifs à son expérience du métier, à sa culture générale... Quant à la dernière dimension, elle permet de réfléchir sur les aspects sociaux : les rapports avec les autres collègues, avec les apprenants, avec tous les acteurs intervenants dans le domaine. Précisons que toutes ces composantes sont liées entre elles et l'absence de l'une d'elle dans une pratique faiblit sa portée.

Dans l'enseignement-apprentissage de l'éducation civique et morale, les pratiques enseignantes se comprennent selon Bressoux P. (1994), comme la prise en compte des « processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage » : c'est ce qui explique le fait que l'accent soit mis sur la gestion des facultés cognitives et

psychologiques des apprenants, l'attention accordée à la relation pédagogique et didactique entre l'élève et l'enseignant. Les pratiques enseignantes en situation de formation professionnelle du Professeur des Écoles en éducation civique et morale se comprennent comme la capacité de savoir transmettre les connaissances de cette discipline aux PE par un formateur. Ces pratiques gagnent de l'excellence lorsque le formateur maîtrise les contenus, les méthodes et les programmes de l'éducation civique et morale qu'il faut enseigner. À cela, s'ajoute la possession d'une personnalité ou d'une image authentique couronnée par une vision parfaite en adéquation avec les objectifs de la formation et les finalités de l'éducation civique et morale à véhiculer par le PE dans la société. Cela exige que les pratiques de ce dernier s'appuient sur un comportement social exemplaire. Son savoir-faire doit lui permettre d'utiliser la démarche appropriée, le langage adapté au contexte et à la psychologie des PE pour faire acquérir les connaissances professionnelles en ECM au futur PE. Dans la formation des Professeurs des écoles en situation de formation initiale, l'être du formateur est plus que capitale dans la transmission des connaissances de l'éducation civique et morale. Au niveau des démarches utilisées dans la formation des PE, les formateurs utilisent des pratiques censées favoriser une bonne acquisition des contenus à enseigner plus tard par le PE. Entre autres pratiques, nous pouvons citer les cours magistraux, les exposés, les cours sous forme de polycopies expliquées et autres.

III.2 LE CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE

Les théories ci-dessous évoquées vont orienter notre étude.

III.2.1 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME COMME FONDEMENT THÉORIQUE DE L'ECM

Dans le contexte burkinabè, l'éducation civique et morale aborde des valeurs individuelles et sociales. Pour ce faire, elle doit être enseignée sur la base du socioconstructivisme, qui postule le principe de la construction des connaissances par l'individu lui-même en interaction avec les autres. En effet, pour Vygotsky L. S. (1978), la connaissance est une construction d'ordre social, et pas seulement individuel. L'interaction est très importante dans le développement de la connaissance chez l'enfant. Chaque enfant a des représentations sur des sujets variés, qui peuvent être justes ou erronées. Au contact des autres, il les explique et tente de les faire accepter. Il en résulte un débat à travers le conflit sociocognitif qui permet de faire naître une représentation nouvelle, partagée entre tous les élèves et validée par l'enseignant. Cette représentation nouvelle est d'un niveau qualitativement supérieur à celle que l'élève avait précédemment.

Ainsi, pour enseigner une valeur morale ou civique, il faut susciter un conflit sociocognitif qui permet à l'élève d'exprimer au sein d'un groupe (travail de groupe) ce qu'il voit, entend ou ressent, de discuter entre lui et ses pairs les avantages et les inconvénients d'une situation et d'en tirer une conclusion, c'est-à-dire de choisir la vision qui leur paraît la plus appropriée. Dans cette logique de transmission des contenus de l'éducation civique et morale, l'élève professeur des écoles doit avoir les différentes compétences pour plus tard les transférer à ses élèves.

En situation de formation initiale des professeurs des écoles en éducation civique et morale, le socioconstructiviste comme théorie de référence recommande que les différentes interactions contextuelles soient activées : celles établissant les rapports entre le formateur et les formés, entre les PE entre eux, les relations avec l'entourage... La dimension construction doit être privilégiée au détriment de celle transmissive. C'est dans ce cadre que le formateur est appelé à privilégier les pratiques qui font intervenir tour à tour les apprenants en leur faisant agir entre eux, en faisant également intervenir des personnes ressources du milieu... Des pratiques comme les exposés, la valorisation des recherches personnelles des apprenants dans la construction des connaissances en éducation civique et morale doivent être priorisées. Il faut donc comprendre que les connaissances que le PE doit enseigner à ses élèves plus tard peuvent être découvertes par ce dernier, pour peu que le formateur utilise une approche participative. Il est évident que dans toute formation initiale, le PE ne peut pas trouver tout seul ; de temps en temps, le formateur peut ainsi jouer le rôle de facilitateur et d'éclaireur et de guide. Si les principes de cette théorie permettent à l'enseignant de réussir la formation du futur citoyen par le biais de l'ECM, il est nécessaire que sa formation de base lui donne des rudiments de connaissances sur cette théorie. Le caractère pratique de cette discipline reste incontournable dans les programmes de formation du Professeur des écoles à l'INFPE. C'est dans ce sens que Kaboré K. (2022) soutient que si la formation initiale de futurs professeurs des écoles en éducation civique et morale tient compte des principes du socio constructivisme, elle développera en ces enseignants une fois sur le terrain, une dynamique d'échanges constants, le goût du travail personnel et le réflexe de la formation continue. Pour ce faire, le formateur doit user de toutes les stratégies pour réussir la transmission de ces compétences aux élèves professeurs des écoles.

III.2.2 LA THÉORIE DE L'ANALYSE STRATÉGIQUE DANS LA FORMATION DU PE EN ECM

L'analyse stratégique est une théorie sociologique mise au point par Crozier M. et Friedberg E. (1977). Cette théorie accorde plus d'importance à la stratégie, c'est-à-dire à la façon de coordonner les différentes actions ou les idées, de manœuvrer dans le sens du succès de l'entreprise. Elle met l'accent sur les rapports entre les différents agents intervenant dans la structure et les non-dits considérés comme des lois qui régissent le fonctionnement de l'organisation. Cependant, Kaboré K. (2022) fait dire à Bernoux P. (1985) que cette théorie comporte trois postulats : le fait que les hommes n'acceptent jamais d'être traités comme des moyens au service de buts que les organisateurs fixent à l'organisation. À ce premier postulat s'ajoutent ceux en rapport à la liberté des acteurs et la rationalité limitée des stratégies. Tant que les fondements de cette théorie ne sont pas pris en compte dans le processus de la formation, le PE en formation subit ou accepte malgré lui les conditions de sa formation pour ne pas perdre l'emploi qu'il a réussi à obtenir après une lutte âpre. Autrement, il peut contester et être traité d'indiscipliné; il risque alors dans ces conditions, le renvoi ou dans le meilleur des cas, le redoublement. Pourtant en leur permettant de définir avec les encadreurs, les programmes, les contenus et les démarches de leur formation en ECM, l'on est conscient que leurs stratégies seront prises en compte. Ils ne se sentiront pas contraints et cela facilite fort bien l'acquisition et la maîtrise des savoirs à transmettre plus tard. Pour réussir la formation initiale des PE en

ECM, convient-il de noter qu'il est impératif de considérer leurs avis, parce qu'ils possèdent cette possibilité de donner des propositions pour mieux orienter le cours de la formation. Les cas de conflits entre administration et apprenants en situation de formation sont légion à force d'évoluer sans la moindre considération des observations de ces derniers. C'est pourquoi, il faut tenir compte des principes de la théorie de l'analyse stratégique dans la formation initiale du PE en ECM afin d'atteindre les objectifs poursuivis par le système éducatif dans sa vision de la société.

III.2.3 L'APPRENTISSAGE PAR L'ACTION

La connaissance théorique des principes moraux et des règles civiques est importante. Néanmoins, elle ne suffit pas à elle seule pour acquérir les savoir-être ou les savoir-faire nécessaires. En effet, l'élève doit surtout les traduire en actes dans son vécu quotidien. Il les apprend en mobilisant des idées et des valeurs qu'il valide ou invalide par l'action à partir d'une situation donnée (Dewey, 2004). Autrement dit, l'élève cesse d'être passif et de remplir sa mémoire de connaissances pour participer activement à la construction de ce savoir. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant doit mettre en place un environnement d'apprentissage authentique ou fortement ancré dans la réalité, qui tienne compte des préoccupations des élèves, qui les fasse réfléchir pour trouver les réponses les mieux adaptées à la situation et qui les fasse agir en conséquence (Tardif, 1998).

Ainsi, pour une leçon portant sur la propreté, l'occasion sera donnée à l'élève, durant la séance, de se laver les mains avant de manger. Il doit également avoir cette attitude dans la cour de la récréation et dans son milieu de vie. De même, l'élève sera amené à traverser une rue en respectant le code de la route. En un mot, il doit donner le bon exemple dans son environnement. Si l'on considère cette théorie, le formateur d'ECM à l'INFPE doit s'appuyer sur cette réalité afin d'user des stratégies pour réussir cet enseignement.

III.2.4 LA THÉORIE DES BESOINS DE MC CLELLAND

MC Clelland dans sa théorie propose trois besoins capitaux qui ne répondent à aucune hiérarchie. Il s'agit du besoin d'affiliation, du besoin de s'associer aux autres personnes, de celui d'accomplissement (c'est le besoin de relever des défis, d'atteindre des objectifs) et enfin de celui du besoin de puissance (c'est le besoin d'avoir de l'influence sur ses pairs, d'être capable de motiver vers un objectif précis).

Le premier besoin de MC Clelland qui est l'affiliation permet de dégager le bien fondé du travail en petit groupe dans le développement des habiletés. Le deuxième besoin à savoir l'accomplissement permet d'expliquer le pourquoi il faut donner des tâches aux élèves et les laisser eux-mêmes résoudre le problème posé. Le dernier besoin montre le rôle d'un leader dans un groupe, cela permet de former des groupes homogènes et hétérogènes lors des activités en classe et hors de la classe.

IV. LA REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE

Loeffel L. et Martinetti F. (2015) mentionnent deux points pour l'appropriation du partage de ces valeurs du point de vue des élèves. Tout d'abord, l'EMC¹⁹ se caractérise autant par sa pédagogie que par son contenu. La culture morale qu'il développe chez l'élève suppose des modalités pédagogiques appropriées hors desquelles il n'aurait pas de sens : le recours aux conseils d'élèves, leur participation active dans la vie scolaire et dans la classe, les dilemmes moraux, les débats réglés... « L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses méthodes ». Disons qu'il suppose une mise en cohérence de ses finalités, de ses contenus et de ses méthodes. Bien entendu, cela doit avoir des conséquences sur la formation des enseignants voire du professeur des écoles. En outre, l'EMC doit avoir une dimension interdisciplinaire qui lui est essentielle dès l'école primaire.

La modernité promeut l'éducation et généralise l'instruction scolaire. Paradoxalement, à travers le développement de la démocratie (au sens, non seulement du régime politique mais aussi d'une transformation en profondeur de la société et de la culture), elle met en crise l'éducation et l'école²⁰. Certains discours d'égalitarisme démocratique tendent à effacer la différence entre l'enfant et l'adulte et portent atteinte à l'autorité des parents et des enseignants. Selon Pithon G. (2017), cette éducation sert de « levier pédagogique » pour améliorer le « vivre ensemble » menacé par les crises sociales en cours dans la plupart des nations. Suite à cela, les recommandations de l'Union européenne à ses États membres soulignent l'importance des compétences relationnelles, interculturelles et empathiques, comme éléments facilitant ce vivre-ensemble. Ces orientations européennes et nationales, s'appuyant sur une approche par compétences, sont ambitieuses mais restent difficiles à mettre concrètement en œuvre dans les classes.

Selon Ferry J. (Pithon, 2017 : 2), la méthode à utiliser pour cet enseignement est : « peu de formules, peu d'abstractions, beaucoup d'exemples et surtout d'exemples pris sur le vif de la réalité ». Pour lui, il faut privilégier le caractère pragmatique de cet enseignement qui doit nous conduire à abandonner les discours, les abstractions pour privilégier les actes et le vivre ensemble de l'enseignant (formateur) avec ses élèves (élèves professeurs des écoles) dans sa classe (salle de cours).

De même, Jaurès J. (Pithon, 2017 : 4), pour parler des approches pédagogiques, recommande : « il faut donner le moins possible à la mémoire, le moins possible aux mots qui insinuent dans l'esprit des idées vagues, le plus possible à l'observation directe ». Pour lui, l'éducateur doit donner « aux enfants une éducation concrète », pour les mettre « en face de la nature et de la vie » (12 avril 1914b : 343).

« L'enseignement moral et civique doit permettre aux élèves par une pédagogie active et le recours aux supports audiovisuels, de comprendre le bien-fondé des règles régissant les

¹⁹ L'enseignement Moral et Civique a les mêmes objectifs que l'Éducation Civique et Morale.

²⁰ Cf. M. Gauchet, « L'École à l'école d'elle-même », in *La Démocratie contre elle-même*, Paris : Gallimard, 2002, p. 109-169.

comportements individuels et collectifs (...) Il doit apprendre aux élèves à lire et à décrypter l'information et l'image, à aiguïser leur esprit critique et à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie ». (Pithon, 2017 : 6)

En termes d'approches, Pithon G. (Pithon, 2017 : 6) recommande que « l'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus (...) ». L'EMC, selon Husser A. C. (2016 cités par Pithon : 6), n'est pas une discipline à part, mais une discipline transversale, qui devrait mobiliser chaque enseignant quelle que soit sa discipline d'appartenance. Ce que Pithon G. (2017 : 6) qualifie de faiblesse dans le système scolaire actuel. Husser A. C. (2016 cité par Pithon : 7) souligne enfin une autre spécificité de l'EMC qui « engage, à côté des savoirs, quelque chose qui ne relève pas du savoir et qui pourtant fait bien aussi l'objet d'une éducation : une disposition à agir et une certaine sensibilité »²¹. Ainsi, l'approche par compétences sert de référence aux nouveaux dispositifs éducatifs et de formation, notamment comme technologie éducative au service des pédagogies actives en EMC. Toutefois, cela ne diminue pas le poids des critiques à l'encontre des approches par compétences liées à la complexité, à la lourdeur de leurs usages, voire même à leurs contributions à des fins de contrôle social (Boutin et Julien, 2000).

Pithon G. (2017 : 7) en prenant des exemples de recherches et de pratiques éducatives portant sur des compétences morales, en particulier sur l'entraide et la coopération entre élèves, afin d'illustrer la complexité des apprentissages qui doivent être maîtrisés, conclut que Ferry J. et Jaurès J. ont sous-estimé l'enseignement de cette discipline.

Baudrit A. (1997 ; 2002 ; 2003 ; 2012 cité par Pithon : 7) a choisi d'étudier de façon approfondie deux dispositifs pédagogiques, le tutorat et le travail coopératif, pour approfondir ces questions. Il conclut que le « savoir-faire moral » d'un tuteur ne s'improvise donc pas et nécessite une éducation particulière que les enseignants (formateurs) doivent aussi apprendre et faire apprendre aux élèves (élèves professeurs des écoles).

Certains auteurs ont préconisé de s'appuyer sur le développement de la coopération entre les élèves. C'est pourquoi Baudrit A., dans cette synthèse de programmes pédagogiques, a souligné l'intérêt de travailler sur des mises en situation concrètes pour soutenir les conduites d'entraide des élèves à l'école. Le programme SEL (*Socio-Emotional Learning*) de Elias *et al.* (1997) a entraîné les élèves à exercer divers rôles sociaux pour pouvoir coopérer : initier des liens avec autrui, communiquer efficacement, être sensible aux besoins des autres, s'entendre avec eux. Plusieurs méthodes peuvent être mises en œuvre dans cette perspective à savoir les jeux de rôle, les activités artistiques, les jeux dramatiques, les technologies nouvelles et les outils numériques. Dans ce programme, quatre domaines de compétences ont été mobilisés : se connaître et connaître les autres, prendre des décisions responsables, être attentifs aux autres, savoir comment agir. Les deux derniers domaines abordent notamment l'empathie et le respect des autres, la capacité de solliciter ou de fournir de l'aide, le fait de pouvoir réguler les émotions

²¹ Husser, A. C. (2016). L'enseignement moral et civique. <https://redisco.hypotheses.org/267>

dans le cadre de relations d'aide, la capacité de négocier équitablement afin de pouvoir résoudre les conflits. De même, « Le programme PATHS (*Providing Alternative Thinking Strategies*) a développé les compétences émotionnelles à l'école (Greenberg, 1996 ; Greenberg & Kusche, 1997) à partir de photos de visages qui leur ont permis de s'entraîner à reconnaître les émotions exprimées. Puis, au cours d'activités collectives, ils ont fait le lien entre les difficultés vécues par leurs pairs et les émotions qu'ils ressentent à ce moment-là afin de pouvoir leur apporter le soutien approprié. Mais Pithon G. fait remarquer que de telles activités prennent beaucoup de temps et sont difficiles à animer par des enseignants (formateurs) non formés à cet effet. Elles permettent toutefois de travailler concrètement, à l'aide de pédagogies actives, les objectifs de l'EMC et plus particulièrement les compétences sociales de solidarité, de fraternité, d'entraide et de respect des différences. Elles préparent bien à l'exercice de la citoyenneté et sensibilisent à la responsabilité individuelle et collective.

Une diversité de pédagogies actives articule travail collectif et soutien personnalisé. En effet, Connac (2009 cité par Pithon, 2017 : 9) propose une matrice, point de départ à un travail collectif avec les élèves pour rédiger des règles de vie en classe²² : « Chacun a le droit d'être tranquille 1/ dans son corps : on ne se tape pas (...) 2/ avec ses affaires : on ne prend pas les affaires d'un autre sans son autorisation (...) 3/ dans son travail : on respecte la concentration de chacun et si on ne comprend pas, on demande de l'aide (...) L'enseignant(e) ne travaille pas qu'avec quelques-uns : il(elle) est disponible pour tous les élèves de la classe ».

L'instruction civique, portant sur les lois de la société, et les institutions qui les mettent en œuvre, peut contribuer à développer des compétences citoyennes mais aussi s'articuler à une éducation morale visant à respecter autrui et à s'engager personnellement à changer ses propres conduites relationnelles en classe.

La construction d'un référentiel de compétences pour mieux vivre ensemble par une équipe éducative (Martineau, 1994a et b, 2004) est un travail qui permet de concevoir, de définir et d'organiser les compétences relationnelles à maîtriser pour faciliter la vie quotidienne entre les enfants, mais également entre les enfants et les éducateurs. Ce référentiel élaboré en équipe contribue à renforcer une représentation sociale partagée sur cette communauté avec son langage commun et ses règles de fonctionnement. Cet extrait ci-dessus de ce référentiel illustre les types d'apprentissage personnels à développer ou à renforcer : « 1/ savoir vivre avec soi-même, soit en termes de conduites (entretenir son corps ; porter une tenue adaptée ; entretenir son espace personnel ; s'alimenter correctement ; faire face aux tâches quotidiennes de la vie en internat...). 2/ savoir vivre en communauté : communiquer oralement (pour cette capacité les conduites retenues sont : être poli ; à l'écoute ; parler juste) ; coopérer avec ses camarades) ; maîtriser son environnement (s'ouvrir au monde ; gérer son budget...) ; 3/ vivre avec les adultes : respecter l'autorité ; collaborer avec les adultes ; construire son autonomie ».

L'objectif de l'ECM au Burkina Faso en s'appuyant sur les valeurs et la citoyenneté doit amener le jeune Burkinabè à devenir un « citoyen mondial ». Cela signifie que le jeune Burkinabè doit

²² Connac, S. Construire la fraternité en classe, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/20012015Article635573345046453332.aspx> 10 Ibid., note 9

avoir un sentiment d'appartenance à une communauté mondiale et une humanité commune plus large, être en lien fondé sur des valeurs universelles locales, nationales et universelles communes, contribuer aux processus décisionnels pour assurer des changements en vue de dépasser les inégalités sociales, économiques et politiques qui existent entre les peuples, et afin d'offrir des mesures de protections à des solutions durables aux problèmes globaux. Dans cette logique, l'éducation à la citoyenneté mondiale devrait aider les apprenants à aborder des questions avec un esprit ouvert et critique et les inviter à y réfléchir, en les encourageant à partager leurs points de vue à l'appui de nouvelles preuves et d'arguments rationnels ainsi qu'à reconnaître et à défier les préjugés, l'endoctrinement et la propagande. Les aspects théoriques de cette recherche ainsi développés, la suite de notre travail est consacrée aux aspects pratiques qui constituent la deuxième partie.

V. LA MÉTHODOLOGIE OU LE PROTOCOLE DE LA RECHERCHE

Pour des raisons d'ordre pratique, notre investigation sur cette problématique s'appuie principalement sur la recherche documentaire et la méthode mixte : ainsi, d'une part, convient-il de préciser qu'avec l'approche quantitative, un questionnaire a été soumis à douze maîtres conseillers chargés de l'encadrement pratique des enseignants sur le terrain, et à trente élèves professeurs des écoles en formation afin de recueillir leurs avis sur la nécessité de la formation civique et morale dans l'éducation à la citoyenneté. D'autre part, l'approche qualitative qui a permis d'avoir des échanges avec huit directeurs des écoles d'application, quinze formateurs des directions régionales de l'INFPE et cinq encadreurs pédagogiques sur le terrain a permis d'avoir des informations approfondies sur la question de la formation des élèves professeurs des écoles en ECM. La recherche documentaire s'est principalement focalisée sur le module de formation en ECM des élèves professeurs des écoles en vigueur et des différents guides du maître utilisés dans l'enseignement apprentissage de l'éducation civique et morale.

V.1 LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Cette partie aborde la question de l'influence des pratiques des formateurs dans l'enseignement-apprentissage de l'éducation civique et morale sur la formation des professeurs des écoles (PE). Celle de l'évaluation de l'éducation civique et morale, des difficultés et des suggestions y sont également abordées

V.1.1 L'INFLUENCE DES PRATIQUES DES FORMATEURS EN ECM SUR CELLES DES PE

Avec la première question de notre recherche, il est question de savoir si le formateur d'ECM à l'INFPE rencontre des difficultés dans la mise en œuvre de stratégies lors de la formation initiale de l'élève professeur des écoles du Burkina Faso.

Selon les maîtres conseillers (89,75%) qui assurent la formation pratique des élèves professeurs dans les écoles d'application, leurs pratiques ont une influence sur la formation pratique des élèves professeurs des écoles. Un maître conseiller nous affirme ceci : « ...si je suis bien formé, mes compétences serviront à améliorer ma pratique d'enseignement-apprentissage de l'ECM. Ce qui constitue une expérience pour les élèves PE que j'encadre... ». Il en est de même pour les formateurs des directions régionales de l'INFPE, des encadreurs pédagogiques sur le terrain, des directeurs des écoles d'application et des élèves professeurs des écoles en formation. Il est

incontestable que les pratiques des formateurs influencent les pratiques futures du PE. Voilà ce qui est ressorti des propos d'un formateur : « ...*mes pratiques professionnelles sont adoptées par les élèves PE* ... ». Seulement, l'on remarque que l'application actuelle de la formation reçue par les enseignants dans l'enseignement-apprentissage de l'éducation civique et morale, support principal de l'acquisition de l'éducation à la citoyenneté est parfois négligée par certains maîtres conseillers. Le fait que cette discipline est considérée à tort comme mineure et avec la crise de la vocation pour l'enseignement qui tend à se généraliser affecte ainsi les pratiques enseignantes dans l'enseignement de toutes les disciplines. Cette réalité est décrite par Godo M. (2019 : 10), lorsqu'il soutient que les enseignants manquent souvent d'engouement dans la mise en œuvre de « la politique éducative censée préparer leurs pupilles à la vie citoyenne ». Généralement, le cours est dispensé de façon magistrale, suivant une méthodologie en quinze (15) minutes. L'élève professeur des écoles observe la leçon présentée par son maître conseiller et pose des questions à ce dernier qui lui donne dans le cas échéant les réponses à ses inquiétudes. À ce titre, convient-il de souligner que les séances d'ECM conduites par les maîtres conseillers sans le minimum d'intérêt a peu de chance d'une part d'inspirer l'élève professeur des écoles dans l'enseignement de cette discipline et d'autre part, dans la formation civique et morale de ses futurs élèves.

Au niveau des formateurs de l'INFPE, l'enseignement-apprentissage de l'ECM se déroule de façon magistrale et à travers les exposés. Les formateurs à ce niveau sont également d'avis que leurs pratiques ont une influence dans l'acquisition des connaissances en EMC par les PE. Les limites d'une telle approche, c'est le fait que l'enseignement est plus théorique et vertical que pratique. Or, ces disciplines ont une dimension beaucoup plus pratique que théorique. Les propos d'un d'entre eux sont révélateurs : « ...*l'enseignement des valeurs est complexe... En plus, je n'ai pas suivi de formation particulière pour dispenser ce module*... ». Dans cette perspective, toute éducation civique et morale vise toujours l'atteinte de valeurs dont la promotion confirme et élève l'humanité des actes humains. Les recommandations et les principes qui la sous-tendent ont un caractère beaucoup plus pratique dans la mesure où ils visent le "*faire vouloir*" et le "*faire agir*". C'est dire que les préoccupations civiques et morales sont moins l'inculcation de connaissances théoriques mais plutôt, de faire acquérir le sens et l'habitude de la pratique constante du bien. Au niveau des exposés, ils se résument à des recherches documentaires qui n'intègrent pas des études de cas. Cette manière de dispenser les cours a besoin d'être revue pour prendre en compte d'autres éléments de la vie réelle pour favoriser l'acquisition pratique des cours par les PE. Pour confirmer cette dimension de cette discipline, Ouédraogo L. (2008) fait dire au dictionnaire de la langue pédagogique que l'ECM est « la partie de l'éducation qui fait prendre conscience à l'enfant de ses devoirs et de l'idéal humain, lui donne le sens des valeurs, mais qui surtout, sait et suscite les occasions de lui faire admirer, aimer et pratiquer les vertus ». En définitive, il convient de retenir que l'essentiel dans la formation civique et morale du PE est principalement de lui donner les capacités lui permettant de créer et d'aider l'enfant à se familiariser à la pratique de bonnes habitudes.

V.1.2 LES PRATIQUES DES FORMATEURS EN ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION CIVIQUE ET MORALE

Au niveau de l'évaluation de la pratique, l'éducation civique et morale censée être la base de l'acquisition de l'éducation à la citoyenneté n'est pas évaluée de façon systématique. Pour une discipline qui permet d'enseigner toutes les disciplines qui prennent en compte les valeurs de la citoyenneté, il est primordial de procéder à l'évaluation de la pratique ou la mise en œuvre des valeurs civiques et morales. À l'INFPE, l'évaluation consiste à vérifier la maîtrise des savoirs théoriques tout en ne faisant pas cas des aspects pratiques. Généralement, le formateur propose des questions écrites issues des cours théoriques (questions ouvertes) à l'élève professeur des écoles comme évaluation. Ces questions visent à vérifier le degré d'acquisition des savoirs théoriques du PE en formation. La dimension pratique est presque ignorée lors de l'évaluation de l'éducation civique et morale, support incontournable de l'éducation à la citoyenneté. L'absence d'évaluation adaptée de l'ECM dans la formation ne donne pas l'opportunité aux formés d'accorder une importance à cette discipline. La formation tend à ne pas être complète dans la mesure où l'évaluation de certaines disciplines est négligée. Aux yeux de l'élève PE, ces disciplines peuvent apparaître comme moins importantes ; il peut justifier cela en soutenant le fait que les formateurs n'imaginent pas une stratégie pour l'évaluer.

V.1.3 DE L'IMPORTANCE DE LA FORMATION EN ECM DES ÉLÈVES PROFESSEURS

Sur le plan international, plusieurs rencontres d'institutions et/ou référentiels abordent la nécessité d'inculquer l'éducation civique et morale aux élèves dans le cadre de leur socialisation. Nous pouvons citer les ODD 4 et 16, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, la Déclaration et le cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie de Paris (1995), l'Agenda 21, l'UNESCO, la conférence générale de l'UNESCO du 19 novembre 1974 à Paris, la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable 2005-2014, l'Union européenne (Parlement et Commission)...

En effet, les élèves, futurs bâtisseurs des communautés voire des Nations, dans leur socialisation, sont encadrés par les professeurs des écoles qui, à leur tour reçoivent une formation initiale à l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation (INFPE). Dans cette logique et sur le plan national, la volonté de parfaire le jeune Burkinabè sur les plans civique et morale constitue une préoccupation des éducateurs. En effet, le Rapport général « Étude nationale prospective « Burkina 2025 » (2004 : 102) projette pour le Burkina Faso « ... une nation solidaire, de progrès et de justice, qui consolide son respect sur la scène internationale ». Pour cela, il faut cultiver la solidarité et la justice. Ainsi, les Burkinabè doivent être socialisés à leurs propres valeurs de manière à se (re)connaître eux-mêmes et (pour) s'ouvrir aux autres et s'enrichir de leurs expériences tout en les enrichissant des leurs. L'école est le creuset de cette socialisation, ce qui fera du Burkina Faso, « une nation devenue grande grâce à son école ». En outre, le deuxième objectif stratégique du Plan Stratégique de Développement de l'Éducation de Base et de l'Enseignement Secondaire (PSDEBS) de 2021-2025 notifie l'éducation à la citoyenneté comme leitmotiv. Quant à l'Article 2 de la Loi n° 013-2007/AN du

30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation, il évoque le développement chez le Burkinabè de l'ensemble de ses potentialités ...morales ...en vue d'assurer sa socialisation, son autonomie, son épanouissement et sa participation au développement économique, social et culturel. L'article 13 de la même loi renchérit que « ...le jeune burkinabè doit être un citoyen responsable, producteur et créatif ». Ce qui nécessite de développer en lui, en plus des capacités intellectuelles, l'esprit de citoyenneté à travers l'amour de la patrie afin qu'il soit capable de la défendre et de la développer, l'esprit de citoyenneté responsable, le sens de la démocratie, de l'unité nationale, des responsabilités et de la justice sociale, l'esprit de solidarité, d'intégrité, d'équité, de justice, de loyauté, de tolérance et de paix, de respect d'autrui (l'équité entre les genres, la diversité linguistique, confessionnelle et culturelle...). L'article 21 relève que l'enseignement de base inculquera au jeune burkinabè le sens du respect des valeurs de la République notamment les droits humains et les libertés fondamentales, le sens du respect de soi et des autres, de son identité, de sa langue, de ses valeurs culturelles et des valeurs nationales du pays, le préparer à assumer les responsabilités ... dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et lui faire acquérir les valeurs de l'éco-citoyenneté.

Dans la répartition des rôles, le professeur des écoles est chargé de transmettre les valeurs de la communauté burkinabè au jeune écolier, futur bâtisseur de la Nation. Ce dernier doit être doté de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être au regard des référentiels de compétences à l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation (INFPE). Cette formation prend en compte deux orientations majeures : la formation théorique et l'acquisition de la méthodologie de l'enseignement-apprentissage de l'éducation civique et morale. Selon l'unité Pédagogique sur l'éducation aux droits humains pour la formation initiale des enseignants du primaire (2015) en vigueur dans l'enseignement au Burkina Faso, la méthodologie que l'élève professeur doit maîtriser au cours de sa formation pour enseigner l'éducation civique et morale à l'école primaire est le suivant : Thème ; Titre ; Durée ; Objectifs ; Matériel ; Documentation ; Motivation ; Présentation ; Entretien ; Transposition ; Récapitulation ; Résumé ; Évaluation... Par contre, la méthodologie du guide d'éducation civique et morale (2009) utilisé dans les sous cycles par les enseignants comporte le titre ; les objectifs spécifiques ; l'objectif d'apprentissage, le matériel/support, la durée. Pour le déroulement de la leçon proprement dite, nous avons le rappel, la motivation, la présentation de la situation, le développement/Entretien, la transposition, la récapitulation, la résolution, l'évaluation et l'activité de prolongement. C'est dire déjà que les deux méthodologies ne sont pas conformes. Lors de la formation du professeur des écoles, seules ces deux dimensions à savoir, la formation théorique et le cours sur la maîtrise de la méthodologie d'enseignement de l'ECM sont dispensés au profit des futurs PE et le tout en vingt-quatre heures (24h). Comme le souligne également tous nos enquêtés, le temps imparti pour dérouler cette formation est très insuffisant, tout comme les méthodes pour assurer la formation ont bien des limites. Au regard de l'actualité sur l'ECM abordée sur les plans international et national, il est indispensable de doter l'élève professeur des écoles de compétences pour lui permettre de transmettre des savoirs, savoir-faire, savoir-faire-faire et savoir-être au jeune écolier du Burkina Faso, futur bâtisseur de ce monde.

V.1.4 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS LA FORMATION INITIALE DES PE EN ECM

Nos enquêtes ont révélé que dans la plupart du temps, le professeur des écoles peut finir sa formation sans pour autant être capable de faire adopter par les élèves qu'il enseigne, des comportements en adéquation avec les règles socialement admises comme une valeur. Les violences enregistrées dans les écoles permettent de soutenir que la formation des professeurs des écoles en ECM censée permettre de contenir ces exactions comporte des limites. Au nombre des difficultés rencontrées, il y a le fait que la formation reçue soit quelques fois en contradiction avec les réalités de la vie quotidienne. L'action des médias et les changements sociaux dus au développement quasi quotidien des sciences et de la technologie remettent en cause permanemment la formation initiale des enseignants. Selon Ki-Zerbo J. (2009 : 108), sur tous les plans de la société, les défis moraux et civiques sont quasi permanents et il faut les relever si la société veut retrouver un équilibre. Pour lui, « plus la science avance, plus on bute sur des enjeux qui mettent en cause des choix moraux, éthiques et politiques ». Dans cette lancée, l'éducation civique et morale doit être un tremplin vers la maîtrise de ces maux par l'actualisation des connaissances des enseignants grâce à la formation initiale et continue

À l'école primaire, l'éducation civique et morale est souvent considérée à tort comme une discipline mineure. Elle porte alors cette dénomination par le fait qu'elle n'est pas évaluée à l'examen comme une discipline à part entière : ses notions sont abordées dans la plupart des cas en histoire. Ces observations n'encouragent pas un apprenant à y mettre assez de sérénité pour acquérir des connaissances sur une discipline dont on accorde peu d'importance.

Sur un autre plan, les difficultés rencontrées par le formateur des Professeurs des Écoles en Éducation Civique et Morale (ECM) peuvent être répertoriées sur les plans didactique, méthodologique, évaluatif et de l'utilisation des supports didactiques...

L'EMC a pour finalité de développer des dispositions permettant à des élèves de devenir progressivement acteurs autonomes et responsables de leur vie personnelle et sociale. Ces valeurs sont la dignité de la personne humaine, la liberté, l'égalité, la fraternité, les valeurs liées à la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice et le refus des discriminations. C'est là que réside une difficulté spécifique de ce type d'enseignement. En effet, transmettre des valeurs, c'est les faire valoir, autrement dit les rendre désirables. Il s'agit lors de cet enseignement non seulement de « faire savoir », mais surtout de « faire vouloir ». Ce qui suppose la mise en œuvre de formes pédagogiques appropriées et même un climat scolaire particulier. C'est à travers ces formes et ce climat que les élèves pourront éprouver la valeur des valeurs qu'on veut leur transmettre, expérimenter ce qu'elles valent. L'école doit être bienveillante et qu'elle doit favoriser chez les élèves l'estime de soi.

En outre, au plan didactique, les formateurs chargés de cet enseignement n'ont pas bénéficié de formation spécifique et adaptée pour dispenser les contenus. Ce qui ne leur permet pas d'aborder l'enseignement de l'ECM avec professionnalisme. De même, sur le plan méthodologique, les formateurs connaissent des difficultés réelles pour adopter une méthodologie adaptée à son enseignement-apprentissage. Son enseignement au Burkina Faso s'appuie sur l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) qui ne semble pas être adaptée à un

enseignement de valeurs morales et civiques dans la mesure où le caractère pratique de la discipline n'est pas mis en exergue. Ce qui laisse transparaître souvent des tâtonnements, des incertitudes et surtout des difficultés d'évaluation lors de l'enseignement de ses stratégies par le formateur de l'INFPE à l'élève professeur des écoles.

Notons aussi que l'Unité d'Enseignement (UE) « Éducation Civique et Morale » avec ces quatre parties (Enseignement de la Morale ; Éducation Civique/Citoyenneté ; Éducation à la paix/aux médias ; Éducation environnementale) est dispensée en vingt-quatre (24) heures. Dans ces conditions, il est évident que l'atteinte des objectifs d'enseignement-apprentissage sera problématique.

La plus grande difficulté de l'ECM réside dans l'évaluation de ses contenus. Évaluer des valeurs morales et civiques nécessite dans un premier temps le choix d'outils d'évaluation adaptés à des contenus et dans un second temps une évaluation en tout temps et tout au long de la vie. Même si l'on considère le temps de l'élève professeur des écoles à l'INFPE, il est difficile que l'on puisse vérifier avec exactitude l'application des valeurs enseignées lors de l'ECM.

V.1.5 LES SUGGESTIONS POUR RÉUSSIR UNE FORMATION INITIALE DES PE EN ECM

Pour une formation efficace des professeurs des écoles, plusieurs propositions ont été faites par les enquêtés. Également, la recherche documentaire nous a permis de renforcer davantage ces recommandations. Parmi les stratégies proposées par les uns et les autres, retenons le principe selon lequel, la formation doit mettre l'accent sur la pratique. Aussi, ajoutons que la méthodologie d'enseignement-apprentissage de cette discipline doit être revue et/ou harmonisée pour tenir compte des aspects pratiques de la discipline. Avec les avancées qu'enregistre la didactique, cette perspective est bien envisageable.

D'autres méthodes d'enseignement-apprentissage de l'éducation civique et morale doivent être également intégrées dans les programmes de formation des enseignants. Des suggestions allant dans le sens de la motivation des formés est à prendre au sérieux dans l'enseignement de cette discipline. Il en est de même que l'augmentation du volume horaire pour enseigner et pour évaluer cette discipline qui doit s'imposer à la conscience de tout acteur de l'éducation. Des récompenses à l'endroit du PE ayant fait preuve d'exemplarité au cours de la formation peuvent être mises en jeu pour inciter les uns et les autres à bien se comporter.

Aussi, ajoutons que le formateur de PE doit user de stratégies adaptées pour réussir l'enseignement de l'ECM. Pour ce faire, quatre dimensions constitutives de l'EMC peuvent apporter un souffle nouveau à l'ECM. Nous citons la sensibilité, le droit et la règle, le jugement et l'engagement. Autrement dit, il s'agit de s'appuyer sur une dimension sensible (la sensibilité), une dimension normative (le droit et la règle), une dimension cognitive (le jugement) et une dimension pratique (l'engagement).

La réussite d'une formation est liée aux stratégies mises en œuvre pendant la formation. Dans ces conditions, des méthodes interactives et participatives dans le développement des habiletés ou compétences est la meilleure forme de prévention contre les troubles, la violence radicale et vécus dans nos sociétés actuelles. Il s'agit pour les formateurs dans ce cas, de prendre en compte dans la formation des enseignants, la stratégie qui privilégie les débats et l'étude de cas précis.

De même, nous pensons également que les contenus d'éducation civique et morale doivent prendre en compte les éléments de crise comme les droits liés aux personnes déplacées internes, aux élèves déplacés, aux aspects interculturels, en mettant un accent particulier sur la solidarité, le partage, l'entraide, le patriotisme, etc.

Les formateurs chargés du cours d'éducation civique et morale doivent bénéficier de renforcement de capacités sur les situations d'enseignement-apprentissage liés à cet enseignement.

Conclusion

De tout ce qui précède, il ressort qu'une société ne peut avoir un avenir sans des acquis moraux et civiques conséquents. Du reste, l'éducation civique et morale vise la promotion totale de la personnalité humaine et est censée montrer à tout individu, ce qu'il doit faire dans la société. Cependant, l'éducation civique et morale considérée au départ comme une transmission des connaissances sera bouleversée par les progrès scientifiques : les violences dans les écoles et les crises sociales ne cessent pas, malgré les efforts des enseignants. C'est pourquoi, la formation initiale des professeurs des écoles pour l'enseignement de l'éducation civique et morale à l'école primaire du Burkina Faso est vue comme un moyen pour faire acquérir de bonnes habitudes aux élèves. Il en est de même pour l'évaluation inadaptée des professeurs des écoles en éducation civique. Certes, des difficultés persistent lorsqu'il s'agit d'améliorer les programmes de formation des professeurs des écoles, mais avec l'évolution de la didactique, elles peuvent être vite contenues. C'est dans ce sens que les enquêtés à l'unanimité proposent entre autres de mettre l'accent sur la formation pratique des enseignants et de trouver des outils pour évaluer désormais cette discipline. En somme, retenons que toutes les hypothèses émises au début de cette étude se sont toutes confirmées. Alors, nous pouvons soutenir que pour bien former le citoyen à travers l'éducation morale et civique dans les écoles primaires, il convient de faire de la formation du professeur des écoles à l'INFPE une composante fondamentale.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Paquay, L. [Altet, M.](#) [Charlier, E.](#) [Perrenoud, P.](#) (dirs). *Former des enseignants professionnels*. pp. 43 à 57. De Boeck Supérieur.
- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactique sociale, Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté, *Tema*, n° 3, pp. 81-99.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 23.
- Baudrit, A. (1997). *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*. Paris : PUF. DOI : [10.3917/puf.baudr.1997.01](https://doi.org/10.3917/puf.baudr.1997.01)
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Éditions du Seuil. Paris.
- Bouveau, P., Cerbelle, S., Koudou, O. et Kyelem, M. (2020). Une radioscopie de la formation initiale des enseignants (Primaire et secondaire). Étude comparative sur huit pays. Apprendre. AUF. AFD.

- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, volume (108), 1994. pp. 91-137. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burkina Faso. (2004). Rapport général « Etude nationale prospective « Burkina 2025 ».
- Burkina Faso. Décret n°2007-540/PRES promulguant la loi n°013-2007/AN du 30 juillet portant loi d'orientation de l'éducation.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (2014). *L'acteur et le Système*. Le Seuil. Réédition collection Essais, Paris.
- Décision n°2021-026 du 14 décembre 2021 portant enseignements et évaluations à l'Institut
- Décret n°2007-540/PRES promulguant la loi n°013-2007/AN du 30 juillet portant loi d'orientation de l'éducation.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*, traduit par O. Decroly, Les Empêcheurs de penser en rond, Paris : Le Seuil.
- Elias, Roger, P. Weissberg, Mary U. O. Maurice J. Sarah, J. Parker, V. Megan K. (1997). *Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education : A Comparative Analysis and a View Toward Convergence*. Rutgers University. University of Illinois at Chicago. pp. 248-266.
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-27.
- Gauchet, M. (2002). L'École à l'école d'elle-même. *La Démocratie contre elle-même*. Paris. Gallimard. pp. 109-169.
- Godo, M. (2019). *Enseignement-apprentissage et éducation à la citoyenneté à l'école primaire : état des lieux et perspectives*. Mémoire inédit de fin de formation aux fonctions d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré. Koudougou : Ecole Normale Supérieure.
- Greenberg, M. T. & Kusche, C. A. (1997). *Improving Children's emotion regulation and social competence: The effects of the PATHS curriculum*. Paper presented at the annual meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Greenberg, M. T. (1996). The PATHS Project: Preventive intervention for children: Final report to NIMH. Seattle, WA: University of Washington, Department of Psychology
- Husser, A. C. (2016). *L'enseignement moral et civique*. <https://redisco.hypotheses.org/267>
- Kaboré, K. (2022). *L'analyse de pratiques enseignantes des enseignants conseillers dans la formation initiale des professeurs d'école*. Mémoire inédit de fin de formation aux fonctions d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré. Koudougou : Ecole Normale Supérieure.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr*. Paris : L'Harmattan.
- Ki-Zerbo, J. (2009). *A quand l'Afrique*. Paris : éditions de l'aube.
- Ki-Zerbo, J. (2010). *Education et développement en Afrique: cinquante ans de réflexion et d'action*. Ouagadougou: fondation Joseph Ki-Zerbo.

- Lamarre, J.-M. (2006). L'éducation civique et morale à l'école est-elle encore possible ?", *Recherche et formation*. (52) DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1212>.
- Larousse (2016).
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martinetti F. et Loeffel L. (2015). Les valeurs de la République. *Réseau Canopé. Éclairer. 1 Septembre 2015. Parascolaire*.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- <http://dx.doi.org/10.1037/14359-000> MENA, (1989). *Programmes officiels : 1989-1990*. Ouagadougou : IPB.
- MENAPLN. (2020). *Contenus des programmes de formation initiale des professeurs des écoles*. Burkina Faso.
- Ministère de la justice, des droits humains et de la promotion civique. (2015). *Unité pédagogique sur l'éducation aux droits humains pour la formation initiale des enseignants du primaire*. MJDHPC. Burkina Faso.
- Mole, B. B. F. (2019). L'enseignement apprentissage de l'éducation à la citoyenneté selon l'approche par compétences et le développement des habiletés chez l'apprenant : Cas de la classe de 6ème. *Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement secondaire deuxième grade*. Nations Unies (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Ouédraogo, L. (2008). *Les contes burkinabè et l'éducation morale au cours moyens (CM) : exemple des contes moose*, Mémoire inédit de fin de formation aux fonctions d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré. Koudougou : Ecole Normale Supérieure.
- Pithon, G. (2017). Quelle éducation morale et civique à l'école ? Pourquoi et comment la mettre en œuvre? *Éducation et socialisation*. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2731>
- Reimers, F. M. (2021). *Former les élèves pour améliorer le monde*. Bureau international d'éducation de l'UNESCO. Éditions Ganndal.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : Presses universitaires de France
- Tyack, D. and Cuban, L. (1997) *Tinkering towards Utopia. A Century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNESCO (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4 : Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Paris, France : UNESCO.
- Vandebrouck, F. (2011). *Des technologies pour l'enseignement et l'apprentissage des fonctions du lycée à l'université : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Note de synthèse pour une habilitation à diriger des recherches. Université Paris Diderot
- Vincent, G. Courtebras, B. et Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mise au point. *Recherches en didactique*, n° 13, p. 109-136.

- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL, p. 11-50.
- Vygotsky, L.S. (1983). *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. In Bronckart, J.P. et Wertsch, J.V. (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. pp. 95-117.
- Yiogo, P. (2020), *l'éducation civique et morale dans la prévention des crises dans les établissements d'enseignement post-primaire et secondaire dans la ville de Ouagadougou*. Mémoire inédit de fin de formation aux fonctions d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré. Koudougou : Ecole Normale Supérieure.
- Yogo, E., M. (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 de l'Université Lumière Lyon 2. URL : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2016/yogo_e/pdfAmont/yogo_e_these_udl.pdf.
- Zoma, T. A. (2017) *La contribution de l'éducation familiale, de l'enseignement civique et moral dans la réduction de l'incivisme des élèves au post-primaire et au secondaire dans la ville de Koudougou*. Mémoire inédit de fin de formation aux fonctions d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré. Koudougou : Ecole Normale Supérieure.

**DIDACTIQUE DE VENTE ET ACTIVITÉS COMMERCIALES (VAC) :
ANALYSE COMPARATIVE DES PRATIQUES DE CLASSE DANS LES
LYCÉES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS AU BURKINA FASO.**

ZINGUÉ Di

Résumé : Cette recherche se fonde sur la démarche de la didactique professionnelle pour analyser des comportements de deux (2) enseignants de VAC dans et par des situations de travail. L'étude se veut de comprendre la manière dont les enseignants agissent en classe dans la perspective de développer des compétences chez les élèves de Techniques de vente et de commercialisation (TVC). Elle a été réalisée aux lycées professionnels régionaux Guimbi Ouattara à Bobo-Dioulasso et Yendabli à Fada N'Gourma. Des séances de cours ont été observées et filmées. Des entretiens avec les enseignants ont été menés après la visualisation de la vidéo. Des résultats obtenus de l'enquête, nous notons que les enseignants ont des pratiques différentes pour aborder les concepts enseignés peu élucidés, les méthodes et/ou techniques pédagogiques sont insuffisamment maîtrisées, les ressources didactiques font défaut, les évaluations sont à prépondérance écrites.

Mots clés : techniques de vente et de commercialisation - vente et activités commerciales - pratiques enseignantes - concept-compétence - didactique professionnelle.

Summary: This research is based on the approach of professional didactics to analyze the behaviors of two (2) VAC teachers in and through work situations. The purpose of the study is to understand how teachers act in the classroom with a view to developing skills in Sales and Marketing Techniques (TVC) students. It was carried out at the regional vocational high schools Guimbi Ouattara in Bobo-Dioulasso and Yendabli in Fada N'Gourma. Lesson sessions were observed and filmed. Interviews with teachers were conducted after viewing the video. From the results obtained from the survey, we note that teachers have different practices for approaching concepts taught that have not been well elucidated, teaching methods and/or techniques are insufficiently mastered, didactic resources are lacking, evaluations are predominantly written.

Keywords: sales and marketing techniques - sales and commercial activities - teaching practices - concept-competence - professional didactics

Introduction

Ce travail de recherche qui s'inscrit dans une perspective didactique porte sur les pratiques enseignantes de Vente et activités commerciales (VAC). Il s'interroge sur l'efficacité des pratiques enseignantes de VAC pour le développement des compétences chez les apprenants des classes de Techniques de vente et de commercialisation (TVC) dans les lycées techniques et professionnels au Burkina Faso. Ces pratiques enseignantes recouvrent les dimensions pédagogique et didactique dont il s'agit de comprendre l'articulation fonctionnelle et la cohérence. Comme l'a relevé Beillerot (1998), dans les pratiques enseignantes, l'on distingue d'un côté les gestes, les conduites et les stratégies et de l'autre, les langages et les objectifs.

Nous constatons que d'une part des diplômés de l'Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP) ont d'énormes difficultés d'insertion professionnelle surtout ceux de TVC et d'autre part que des acteurs de l'éducation et des employeurs potentiels formulent des critiques négatives sur la qualité de la formation de ces sortants. À ce propos, l'étude menée par la Direction générale de l'enseignement secondaire technique et professionnel (DGESTP) en 2011 montre que 35% des jeunes sortants de 1997-1998 sont inactifs trente-trois (33) mois (soit 2 ans 9 mois) après leur sortie, 45,70% de cette cohorte sont activement occupés et 19,30% sont sans emploi. En outre, l'étude de Balima (2008) fait un diagnostic relatif au faible niveau de compétences des apprenants de TVC. Cette auteure relève que : « certains chefs d'entreprise ont une méfiance vis-à-vis des diplômés de BEP TVC » (p. 58) et que : « 71,42% des sortants auto-employés occupent des emplois n'ayant pas de rapport avec la formation de vendeurs » (p. 55). Pour sa part, Zingué (2015 : 76) souligne que des employeurs burkinabè interviewés avouent qu'ils « sont moyennement satisfaits par la prestation des élèves de Bac Pro TVC lors du stage ».

Lors des visites de classes, des encadreurs pédagogiques interpellent certains enseignants de VAC quant à la superficialité des concepts abordés. En effet, ceux-ci ne font pas l'objet d'une véritable transposition didactique pouvant conduire les élèves à les maîtriser. Aussi, les méthodes et/ou techniques pédagogiques exploitées posent, outre le problème de leur définition et de leur mode d'utilisation, la pertinence de leur mise en œuvre. Quant aux ressources didactiques en marketing, leur insuffisance voire leur manque est notoire. Les enseignants de VAC recourent à des ouvrages étrangers tels que « Activités commerciales » d'Agaesse et al. (1997), « Marketing et action commerciale » d'Audigier (2001), « Marketing » de Demeure (2003), « Activités commerciales et comptables » d'Althusser et al. (2005) ou se contentent des cours téléchargés sur Internet, lesquels ne sont ni adaptés aux programmes de formation, ni au contexte du Burkina Faso. Par ailleurs les évaluations des apprentissages sont à prédominance écrites.

De tout ce qui précède, il nous apparaît ceci : les concepts enseignés sont peu contextualisés, insuffisamment clarifiés, les méthodes et/ou techniques pédagogiques sont inadéquates, les ressources didactiques en marketing inadaptées et la prépondérance des évaluations rédigées.

Pour vérifier que ces pratiques enseignantes sont inopérantes pour développer des compétences chez les apprenants des classes de TVC, des déroulements de leçons respectifs de deux (2)

enseignants de VAC ont été observés et filmés. Des entretiens subséquents avec chaque enseignant ont été menés après la visualisation de la vidéo. Les interactions entre l'enseignant et le chercheur visent à mettre en évidence la dynamique des échanges et les effets réciproques des prises de parole sur chacun des interlocuteurs (Vinatier, 2013). Pour aborder l'objet d'étude, nous avons convoqué différents courants de pensée tels que le constructivisme et le socioconstructivisme, les théories de la transposition didactique, d'explicitation et d'auto-confrontation dont synthèse suit.

Le constructivisme, développé par Piaget dès 1923, est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Cet auteur met en avant le fait que les activités et les capacités cognitives inhérentes à chaque sujet lui permettent de comprendre et d'appréhender les réalités qui l'entourent.

Le socioconstructivisme est une doctrine de Vygotsky (1934/1985) qui décrit l'apprentissage comme un processus social et l'origine de l'intelligence humaine dans la société. Selon lui, l'interaction sociale joue un rôle fondamental dans le développement de la cognition et la connaissance se construit par l'interaction avec les autres.

La théorie de la transposition didactique de Verret (1975) montre la différence entre le « savoir savant », le « savoir à enseigner » et le « savoir enseigné ». Pour qu'un savoir savant devienne un savoir à enseigner, il doit subir des transformations pour être accessible aux apprenants. Ces transformations (Chevallard, 1985, 1991) vont se faire en deux (2) étapes. La première est celle qui va faire passer le savoir savant au savoir à enseigner. La deuxième est celle qui fait passer ce savoir à enseigner au savoir réellement enseigné. Cette dernière transposition est celle que fait chaque enseignant dans ses classes en fonction du niveau de ses élèves et des contraintes qui lui sont imposées (temps, examens, canaux scolaires, etc.). Legardez (2002) dans le même élan ajoute que la réflexion didactique sur l'enseignement d'objets scolaires liés à des « questions économiques et de gestion » prend en compte des savoirs sociaux et professionnels de référence auxquels ces enseignements renvoient.

L'entretien d'explicitation, selon Vermersch (1994), est un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations, de relances (questions, reformulations, silences) et qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et des courants divers.

L'entretien d'auto-confrontation est un courant émis par Theureau (2006) et se fonde sur la distinction classique faite du travail entre la tâche prescrite et l'activité réelle. Le but de ce type d'entretien est de faire revivre la situation passée pour appréhender l'expérience vécue.

Cette étude décrit d'abord la méthodologie et aborde ensuite les résultats.

1. METHODOLOGIE

Elle comprend le recueil des données, l'enregistrement audio-vidéo des séances d'enseignement, les entretiens et la caractérisation des enseignants.

1.1 RECUEIL DES DONNEES

Nous avons choisi d'observer le cours de deux (2) enseignants de VAC des classes de deuxième année BEP TVC au Lycée professionnel régional Guimbi Ouattara (LPRGO) à Bobo-Dioulasso et au Lycée professionnel régional Yendabli (LPRY) à Fada N'Gourma. Aussi avons-nous obtenu l'autorisation de l'administration pour la collecte des données, l'accord de ces enseignants pour l'observation, le filmage, la visualisation de la vidéo et l'entretien. L'enquête a été menée dans lesdits établissements au cours de l'année scolaire 2021/2022.

Pour conduire cette enquête, nous avons guidé les enquêtés dans le parcours de l'implicite du vécu à l'explicite de la conscience réfléchie. Pour cela, nous avons convoqué la technique d'explicitation de Vermersch (2014) qui consiste à pousser l'enseignant à la réflexivité en l'aidant à analyser sa propre pratique grâce à la mise en mots du contenu implicite. De plus, nous avons fait recours à la démarche d'auto-confrontation de Theureau (2006) au moyen de stratégies d'écoute et de relances.

La démarche de la collecte des données inspirée de ces auteurs comporte quatre (4) étapes présentées dans la figure ci-dessous. Ces étapes ont été menées aux fins de recueillir des données.

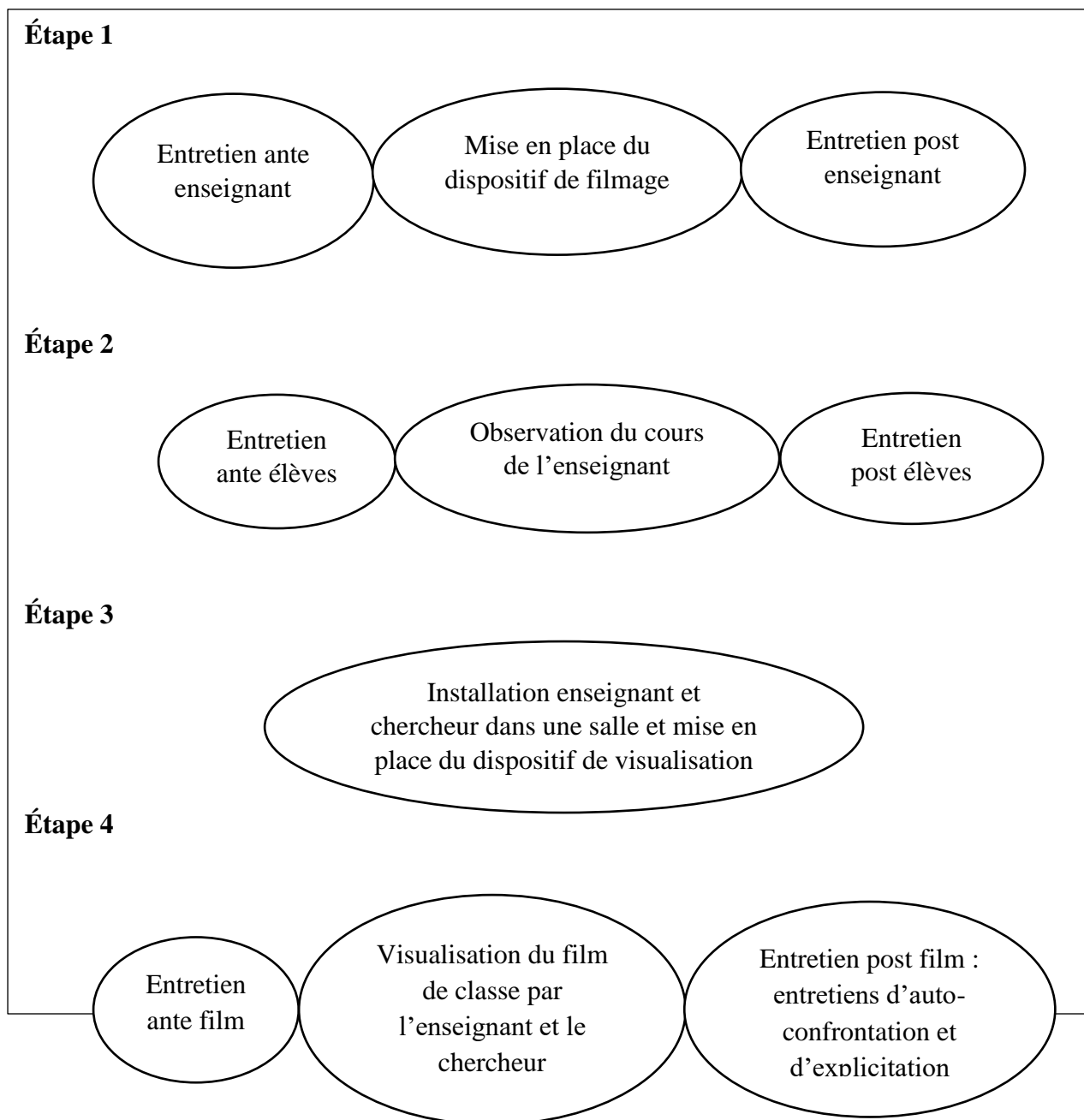


Figure : dispositif de recueil des données qualitatives

1.2 ENREGISTREMENTS AUDIO-VIDEO DES SEANCES D'ENSEIGNEMENT

Dans la première étape, nous avons mené un entretien informel avec chaque enseignant à observer. Dans la deuxième, un entretien de cinq (5) minutes environs avec les élèves des classes concernées par l'étude a suivi. Nous nous sommes placés au fond de la salle afin de suivre l'enseignant, l'interaction avec la classe. Les séances d'enseignement ont été

enregistrées sur des supports vidéo avec une caméra digitale portable. Dans la troisième étape, l'enseignant et le chercheur se sont installés dans une salle pour la visualisation de la vidéo du déroulement du cours. Enfin, la quatrième étape a consisté en l'entretien avec l'enseignant.

1.3 ENTRETIENS

Nous avons mené des entretiens semi-directifs individuels et d'explicitation, puis les avons enregistrés sur un support audio. Le guide d'entretien consistait à caractériser les enseignants au niveau professionnel, à connaître l'organisation de leur travail didactique et les processus de l'enseignement vis-à-vis des concepts abordés, issus de leurs projets d'enseignement et à s'enquérir des motifs de leur choix.

Lesdits entretiens d'auto-confrontation s'effectuent par des stratégies d'écoute et de relances. Ce qui nous intéressait était de centrer l'attention des enseignants sur des épisodes du cours qui pouvaient susciter des commentaires, soit sur les concepts enseignés, soit sur les méthodes d'enseignement ou à propos de la nature des évaluations.

La reconstitution des données que nous présentons ici fait suite aux entretiens que nous avons menés avec les enseignants de VAC. Ces entretiens dits « entretiens d'auto-confrontation et d'explicitation » avaient pour support un guide d'entretien de quatorze (14) questions. À ces questions principales, venaient s'ajouter, par moment, selon l'évolution de l'entretien, des questions accessoires dont les réponses apportent davantage de précisions.

1.4 CARACTERISATION DES ENSEIGNANTS

Nous présentons ici quelques éléments d'information d'ordre administratif et professionnel des enseignants interrogés.

Enseignant SA : 31 ans, formé en Gestion commerciale, enseigne depuis quatre (4) ans les cours de VAC et de Gestion de la relation commerciale au LPRGO à Bobo-Dioulasso.

Enseignant TDF : 29 ans, bénéficiaire d'une formation en Marketing Management, dispense depuis trois (3) ans les cours de Travaux professionnels et de VAC au LPRY à Fada N'Gourma.

2. RESULTATS

Ce point de l'étude aborde successivement le récit du déroulement des séances d'enseignement, l'analyse et l'interprétation des séances d'enseignement et la discussion.

2.1 RECIT DU DEROULEMENT DES SEANCES D'ENSEIGNEMENT

Ici nous décrivons le déroulement des cours des enseignants SA et TDF.

2.1.1 DU COURS DE L'ENSEIGNANT SA

SA dispense un cours de VAC en classe de Brevet d'études professionnelles deuxième année (BEP2) TVC au LPRGO. Ce cours traite de l'implantation du point de vente. Il est réparti en

trois (3) sous-points comme suit : la création des circulations, la création de l'atmosphère et la relation de service.

Abordant la création des circulations dans un point de vente, SA fait noter par les élèves que : « L'espace de vente ou le point de vente doit faire entrer et faire circuler le client ». Il leur fait consigner aussi dans leur cahier que : « Les têtes de gondoles sont prévues en tête de rayon de façon à faire entrer et circuler le client dans le rayon ». Pour ce premier point, l'enseignant leur fait écrire que : « Voici en quelque sorte l'importance de la création des circulations au sein du magasin ». Il a procédé ainsi pour les deux (2) autres sous-points de la leçon.

Après avoir dicté le cours, SA mobilise les concepts de zone chaude et froide, de tête de gondole, de mobilier, de vitrine, d'achat d'impulsion, explique les différents concepts abordés. Ensuite, il pose des questions aux élèves pour mesurer leur degré d'assimilation du cours. De temps à autre, il circule dans les rangées pour contrôler les prises de notes. Il explique les mots clés utilisés et souvent portés au tableau.

Quant au deuxième point de la leçon, à savoir « La création de l'atmosphère », il a mobilisé divers concepts tels que la stimulation et la propreté. Le troisième et dernier point de la leçon a porté sur la relation de service dont les termes clés sont : sympathie, satisfaction du client, espace, accueil. Pour le premier concept, l'enseignant fait noter aux élèves que : « La sympathie du personnel, sa compréhension, la rapidité du service participent à la satisfaction du client ».

L'enseignant termine sa séance de cours par une évaluation formative comportant trois (3) questions. Il invite des élèves au tableau pour proposer la correction de ladite évaluation.

2.1.2 DU COURS DE L'ENSEIGNANT TDF

TDF dispense un cours de VAC en classe de BEP2 TVC au LPRY. Sa leçon qui porte sur les différents types de mobiliers de présentation aborde cinq (5) points que sont la gondole, les équipements muraux, les meubles réfrigérés, le présentoir et la bergerie.

Pour ce faire, il explique les concepts abordés et prend des exemples illustratifs. Les termes clés ou mots difficiles sont écrits au tableau. Il définit et fait noter que : « La gondole est un meuble composé de tablettes superposées sur une ou deux faces servant à proposer les produits à la vente », que « Les meubles muraux sont des meubles munis d'étagères réglables ». Quant aux meubles réfrigérés, il précise que « ce sont des meubles qui servent à exposer des produits frais et surgelés selon un certain degré de température ». TDF poursuit en faisant écrire que : « Le présentoir est un meuble amovible (ou mobile) sur un ou plusieurs niveaux permettant de valoriser le produit » et que « la bergerie est un meuble de vente (parfois vitrine) derrière lequel se trouve le vendeur qui assure un service au comptoir à la clientèle ».

TDF achève le cours après l'administration d'un exercice d'évaluation formative et sa correction par les élèves.

2.2 ANALYSE ET INTERPRETATION DES SEANCES D'ENSEIGNEMENT

Dans les entretiens, les coïncidences sont apparentes. Les enseignants défendent l'importance du choix du matériel didactique afin de développer des compétences chez les élèves en classe

de TVC. Il s'agit d'un choix qui a été opéré avant et pendant le déroulement du cours. Par rapport à la définition des concepts abordés pendant le cours, les termes ne sont pas au préalable expliqués et illustrés par des exemples puisés de la vie professionnelle. En sus, il importe de souligner, à titre d'exemple, ce que SA dit au cours de l'entretien après la visualisation de la vidéo à propos des concepts de zone chaude, zone froide, tête de gondole, mobilier de présentation marchande : « On va demander d'abord aux élèves s'ils ont déjà vu le mot ou s'ils connaissent le mot ». Cette procédure ne permet cependant pas d'identifier les conceptions erronées des élèves. La définition d'un concept ne nécessite pas que l'élève l'ait déjà vu ou pas. Elle doit être perçue comme la contextualisation de la situation d'enseignement et émerge comme le corollaire naturel, l'élève étant responsable de l'organisation des mots et des phrases dans une définition et devant avoir des idées cohérentes. Ces concepts abordés auraient pu être améliorés par une illustration à l'aide d'images, de schémas, de photos ou de vidéos projetées.

Quant aux méthodes et/ou techniques pédagogiques utilisées pour la construction du cours, elles sont plus diverses chez SA que chez TDF. En témoigne l'affirmation suivante de SA : « Il y a eu un mixage de méthodes et/ou techniques. Il s'agit de la méthode classique ou dogmatique et de la méthode active. Il y a des cas où on leur a demandé de démontrer ». TDF, pour sa part corrobore ce constat en disant que : « C'est l'exposé magistral que j'exploite. Les méthodes actives surtout. Par exemple, cette année, on a fait la simulation une seule fois. Mais l'exposé, on le fait de temps en temps ». La similitude dans l'exploitation des méthodes et/ou techniques pédagogiques par les enseignants est perceptible.

Néanmoins, quelques différences de pratiques enseignantes existent entre ces deux (2) enseignants. En effet, SA commence le cours en informant les élèves de ce qu'ils auront à faire, ce qui suppose qu'il reconnaît déjà la portée de cette explicitation initiale pour le bon déroulement du travail. TDF ne le fait pas. C'est seulement avant l'évaluation formative que ses élèves savent qu'ils devront traiter l'exercice dans leur cahier de brouillon. SA dicte le cours avant d'expliquer alors que TDF estime qu'il est mieux d'expliquer avant de procéder à la dictée du résumé du cours. La pratique de ces enseignants présente d'emblée une grande différence vu que SA n'a pas demandé aux élèves de procéder à la définition initiale des concepts abordés telle que TDF. Il s'agit, en fait, d'une différence avérée entre les pratiques de ces deux (2) enseignants.

Cependant, au-delà des différences observées entre ces deux (2) pratiques, nous pouvons noter des tendances. Dans les deux (2) classes, les rappels des prérequis deviennent essentiellement récurrents et plus fréquents chez SA que chez TDF. Par moments, celui-là interpelle la classe pour s'assurer que l'enseignement et l'apprentissage progressent. Les interactions verbales révèlent nettement la façon dont le travail est organisé. Dans un mouvement de va-et-vient, une certaine notion est expliquée par les élèves et puis cette tentative est corrigée par l'enseignant. L'objet enseigné est évalué, du point de vue formatif, par le biais de questions-réponses qui permettent de connaître la performance des élèves au fur et à mesure que le cours se poursuit.

De ces entretiens post-visualisation d'explicitation et d'auto-confrontation, il appert que la transposition didactique des concepts enseignés est en deçà des attentes des apprenants. Les

concepts sont insuffisamment expliqués et les ressources didactique utilisées sont inadaptées pour conduire les élèves à assimiler le cours et à renforcer leurs compétences. Quant aux évaluations, elles sont essentiellement écrites.

2.3 DISCUSSION

La discussion des résultats obtenus à l'issu des observations de cours et des entretiens menée est relative à l'enseignement-apprentissage des concepts, aux méthodes et/ou techniques pédagogiques, aux ressources didactiques et à la nature des évaluations.

2.3.1 DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES CONCEPTS

Les enseignants SA et TDF définissent les concepts abordés en se basant sur les documents à leur disposition. Ces définitions sont peu expliquées et mobilisent quelquefois d'autres concepts tout aussi complexes les uns que les autres. Ainsi la définition du concept « création de l'atmosphère » a mobilisé les concepts de « stimulation » et de « propreté » tandis que celui de « relation de service » fait recours aux concepts « sympathie », « satisfaction du client », « espace » et « accueil ». Il est important que les enseignants comprennent, selon Samurçay et Pastré (1995), que les concepts sont des invariants opératoires qui structurent l'activité en permettant un couplage fort entre la prise d'information et les opérations exécutées. Maîtriser les concepts à enseigner et leurs didactiques, semble être l'un des premiers domaines à prendre en compte dans l'acte d'enseigner. Cette compétence est sans aucun doute du ressort de la formation professionnelle initiale des enseignants. Van Bunnan (2015), dans ce sens, a indiqué que la qualité de la formation est intimement liée à des notions comme l'impact, l'efficience ou l'efficacité d'un dispositif de formation. Ainsi, la qualité des pratiques enseignantes s'intéresse plus particulièrement à des critères didactiques et pédagogiques.

L'enseignement des concepts, selon Legardez (2002), doit tenir compte non seulement des acceptions scientifiques mais aussi des pratiques professionnelles et/ou sociales de référence. Pour cette raison, l'enseignant doit non seulement se référer aux travaux de recherches scientifiques et aux pairs, mais aussi aux pratiques en cours des professionnels. C'est pourquoi nous convenons avec Traoré (2007) que les pratiques paysannes et celles des commerçants peuvent servir aux enseignants de VAC comme supports didactiques pour la formation des élèves en classe de TVC. Dans un contexte où les exigences des sociétés vis-à-vis de l'école sont de plus en plus importantes, les enseignants doivent être à la hauteur des attentes afin de relever les multiples défis. Ils peuvent, par leur comportement, favoriser les performances scolaires (Traoré, Maïga et Zallé, 2016) et partant le développement des compétences des apprenants.

2.3.2 DES METHODES ET/OU TECHNIQUES PEDAGOGIQUES

Les méthodes et/ou techniques pédagogiques au service de l'enseignant posent, en plus du problème de leur définition et de leur mode d'utilisation, celui de la pertinence de leur mise en œuvre. Au cours des entretiens, les enseignants ont jugé non satisfaisantes les méthodes et/ou techniques pédagogiques usitées. Dans cette perspective, De Kessel, Dufays et Meurant (2012)

montrent que dans plusieurs cas, les enseignants ne connaissent ni les méthodes ni les outils d'enseignement. Le choix de la méthode ou de la technique pédagogique, selon Zingué (2020), tient compte essentiellement des objectifs pédagogiques, des contraintes matérielles, de la forme et de la nature du contenu à enseigner ou des apprentissages à réaliser par les apprenants. Les principales méthodes et/ou techniques pédagogiques pouvant être utilisées en VAC sont entre autres : l'exposé, l'exercisation, les témoignages, l'étude de cas, le jeu de rôles, la simulation, le débat, les réunions, la démonstration, l'enquête. Or dans la pratique, les enseignants de VAC observés affirment exploiter plus le questionnement, l'étude de cas et dans une moindre mesure l'exposé et la simulation.

Pour faciliter l'apprentissage des élèves, l'enseignement des concepts devra respecter une démarche pédagogique comportant des étapes successives bien établies soutenue par des méthodes et/ou techniques appropriées. Ces étapes du cours sont importantes, c'est pour cela que l'encadrement pédagogique préconise la formulation d'objectifs pédagogiques intermédiaires par l'enseignant. Au besoin, ces objectifs peuvent être opérationnalisés afin d'indiquer clairement les conditions de réalisation des tâches et les critères de réussite.

2.3.3 DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES ET DE LA NATURE DE L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES

Selon Ouattara (2018), non seulement la qualité des enseignants est un des déterminants qui peuvent influencer significativement les résultats des apprenants, mais les ressources didactiques entrent en ligne de compte quant à l'acquisition de connaissances et au développement des compétences chez les formés. L'efficacité des enseignants serait liée à la qualité des ressources didactiques disponibles dans les établissements mais aussi à la qualité de leurs pratiques. La théorie de l'effet-établissement de Beck et Murphy (1988) ne postule-t-elle pas que les infrastructures, les ressources didactiques, etc. sont déterminants dans les performances scolaires.

S'agissant de la disponibilité des ressources documentaires à travers les bibliothèques dans les établissements, des études ont révélé qu'elle n'est pas à un niveau satisfaisant (Diaz et al., 2010 ; Compaoré et al., 2012 ; Chabi et Attanasso, 2015). Selon l'AUF (2022), l'insuffisance des infrastructures, l'insuffisance de matériel didactico-pédagogique, l'inexistence des bibliothèques/pauvreté des bibliothèques agissent comme des freins à la qualité de l'enseignement-apprentissage.

La compréhension du cours par l'apprenant, tout comme sa mémorisation sont facilitées par l'utilisation d'approches différentes et convergentes des concepts abordés. C'est pourquoi, la variété des stimuli, le passage à des canaux sensoriels différents (auditif, visuel, tactile) sont des éléments importants de l'enseignement. L'exploitation de supports visuels permettrait aux enseignants de rendre leurs cours plus attrayants et dynamiques, faciliterait leurs explications et favoriserait un meilleur apprentissage. C'est pourquoi, traitant de l'utilisation du matériel didactique, Hoban et Zissman (1937) cité par Boisvert (1996), ont montré qu'il y a une relation entre le niveau de facilité d'apprentissage d'un matériel didactique et son degré de réalisme.

Selon ces auteurs, un matériel ou un média est considéré comme étant un élément plus susceptible de faire apprendre facilement lorsque sa part de réalisme est plus grande.

D'une manière générale, l'outil didactique favorise l'enseignement-apprentissage, puisqu'il propose une certaine présentation de l'objet à enseigner, ce qui agit sur l'activité d'appropriation des utilisateurs, qui agit en retour sur la transformation de l'outil (Rabardel, 1997). Ces outils complexes, selon cet auteur, devraient permettre la maîtrise de l'objet d'enseignement que les élèves sont censés apprendre. Ces supports pourraient élargir le champ d'expérience des apprenants.

Les enseignants interrogés exploitent essentiellement l'écrit pour évaluer l'apprentissage des élèves. Ainsi l'oral, qui se rapporte au langage parlé est moins pris en compte dans les activités pédagogiques et dans l'évaluation des apprentissages. Pourtant le métier du commercial est une activité interactive qui met en contact plusieurs interlocuteurs. La vente est, selon Vairez (2007), une relation 100% communicative, car il y a des échanges successifs de messages entre le client et le vendeur. Il est donc indispensable que l'apprenant au métier du commercial renforce l'efficacité de sa communication avec le supposé client en pratiquant l'écoute active, en utilisant un langage positif et en comprenant le langage non verbal.

Conclusion

Cette étude portant sur les pratiques enseignantes de VAC, a consisté à observer et filmer des enseignants en situation de classe, à visualiser les vidéos et à nous entretenir. L'objectif poursuivi était de montrer que les pratiques enseignantes de VAC sont inefficaces pour le développement des compétences chez les apprenants des classes de Techniques de vente et de commercialisation (TVC) dans les lycées techniques et professionnels au Burkina Faso. Le protocole méthodologique céans nous a permis de collecter des données auprès des acteurs et de co-analyser les pratiques enseignantes afin d'en dégager les insuffisances. Les enseignants interrogés ont souligné diverses difficultés qui entravent l'efficacité de leurs enseignements. Ils indexent le manque de formation spécifique dans leur spécialité, pointent du doigt leur non maîtrise des méthodes et/ou techniques pédagogiques, dénoncent le manque de ressources didactiques en marketing. Pour améliorer les pratiques enseignantes de VAC aux fins de développer des compétences chez les apprenants de TVC, les enseignants enquêtés suggèrent des formations en didactique de la discipline, la mise à la disposition des établissements techniques et professionnels des ressources didactiques adaptées à l'enseignement-apprentissage de la VAC. La prise en compte de ces propositions est une gageure pour le système éducatif burkinabé.

Références bibliographiques

- AUF (2022). Les freins et les leviers de la transition école-collège : contribuer à la réalisation d'une éducation de base obligatoire au Burkina Faso. Paris : AUF.
- BALIMA, R. (2008). L'insertion socioprofessionnelle des diplômés de l'Enseignement technique et professionnel : cas des titulaires du BEP option Techniques de vente et de commercialisation (TVC), promotion 2006 à 2008, Mémoire de fin de formation à la fonction d'Inspecteur de l'Enseignement secondaire, Université de Koudougou.
- BECK, L. G. et MURPHY, F. (1988). « Site based management ad school succes : Untangling the variables ». *School Effectiveness and scholl improvement*, pp. 358-385.
- BEILLEROT, J. (1998). L'éducation en débats : la fin des certitudes. Paris : L'Harmattan.
- BOISVERT, J. (1996). *Didactique du management public*, Québec : Université du Québec.
- CHABI, M. O. et ATTANASSO, M. O. (2015). « Déterminants de la Scolarisation et du Niveau Scolaire en Milieu Rural : une étude empirique au Bénin en Afrique de l'Ouest ». *International journal of Innovation and Applied Studies* ISSN 2028-9324 Vol. 10 N°1, pp. 73-84.
- COMPAORE, D. F. (1996). L'influence de la formation initiale de l'enseignant sur le rendement scolaire des élèves : cas des maîtres formés des ENEP et la réussite des élèves au CEP au Burkina-Faso. Québec: Mémoire de maitrise en sciences de l'éducation.
- DE KESSEL, M. ; DUFAYS J. L. et MEURANT, A. (2011). Le curriculum en question : la progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université, Presses universitaires de Louvain, Belgique.
- DIAZ, O. et al. (2010). A l' écart de l'école ! Pauvreté et scolarisation à Conakry. Dans revue tiers monde n°202).
- DOLZ, J. ; JACQUIN, M. et SCHNEUWLY, B. (2006). Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire, une approche à travers des objets enseignés. Conférence présentée à la Journée *Curriculum, enseignement et pilotage*, du 10 février 2006. Genève : Université de Genève.
- LEGARDEZ, A. (2002). Enseigner l'économie : une perspective didactique. Colloque « Enseigner l'économie », Clermont-Ferrand 1. IUFM d'Aix-Marseille et CIRADE – Université de Provence.
- OUATTARA, S. (2018). Déterminants pédagogiques de l'enseignement et efficacité des établissements privés d'enseignement techniques supérieurs de la ville d'Abidjan. Thèse de doctorat unique en sciences de l'éducation, Université Norbert ZONGO, Kougougou. Consulté le 11 juillet 2019.
- PASTRÉ, P. (1997). *Didactique professionnelle et développement*. Psychologie française, 42(1), 89-100.
- RABARDEL, P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. In C. Moro, B. Schneuwly et M. Brossard (dirs.), *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 35-49). Berne : P. Lang.

- SALL, H. N. et DE KETELE, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apport des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation*, 19(2), pp. 119-142.
- SAMURÇAY, R. et PASTRÉ, P. (1995). « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences ». *Éducation permanente* N°123, pp. 13-31.
- SCHNEUWLY, B. (2000). Les outils de l'enseignant : un essai didactique, *Repères*, 22, 19-38. DOI: [10.3406/reper.2000.2341](https://doi.org/10.3406/reper.2000.2341).
- THEUREAU, J. (2006). Cours d'action : méthode développée à l'adresse <http://www.coursdaction.net>, Toulouse : Octarès. Consulté le 25 mai 2016.
- TRAORÉ, K. (2007). *Les mathématiques chez les paysans ? Études des pratiques mathématiques développées en contexte par les siamou au Burkina Faso*. Montréal : Presse Université du Québec à Montréal.
- TRAORÉ, S. ; MAÏGA, W.H.E et ZALLE, O. (2016). "Impact de la Stratégie de limitation du redoublement sur les performances scolaires dans l'éducation de base au Burkina Faso", *African Education Development Issues*, ERNWACA/ROCARE, n°7.
- VAIREZ, R. (2007). *Techniques de vente et management des vendeurs : vendre au détail ou en magasin*, Bruxelles : De Boeck Université.
- VAN BUNNEN, G. (2015). *Le rôle de l'environnement professionnel et les caractéristiques de l'apprenant*. État de l'art de la littérature francophone. Étude Qualiform : Institut Universitaire International Luxembourg (IUIL).
- VERMERCH, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*, 2 volumes, Paris, Honoré Champion.
- VYGOTSKI, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage* (traduction de Françoise Sève), Paris : Éditions Sociales.
- VINATIER, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- VINATIER, I. (2013). *Le travail de l'enseignant*. Bruxelles: De Boeck éducation.
- ZINGUÉ, D. (2015). *Analyse des pratiques enseignantes en classe de baccalauréat professionnel/techniques de vente et de commercialisation au Burkina Faso pour le développement des compétences des apprenants*, Mémoire de fin d'études à l'emploi d'Inspecteur de l'enseignement secondaire, ENS de l'Université de Koudougou.
- ZINGUÉ, D. (2020). *Didactique de Vente et activités commerciales dans les lycées techniques et professionnels au Burkina Faso*. Thèse de doctorat unique en sciences de l'éducation, Université Norbert ZONGO, Kougougou.

**APPROCHE SOCIODIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DES EXERCICES D'OBSERVATION AU COURS
PREPARATOIRE : ENJEUX PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES**

OUEDRAOGO Youssoufou

Résumé : L'une des faiblesses du système éducatif classique en Afrique demeure son monolinguisme « le tout en français ». Pourtant, la majorité des apprenants arrivent au Cours préparatoire (CP) avec comme moyen de communication, leur langue maternelle. Ces apprenants évoluent donc dans une situation de discontinuité linguistique. Pourtant, en situation d'enseignement-apprentissage, le cours est surtout assuré en français. L'opportunité pour l'élève d'entendre les significations de certains termes français dans sa langue maternelle reste quasi absente. C'est dans ces conditions que l'alternance des langues apporte une plus-value au niveau pédagogique et didactique dans l'enseignement-apprentissage des Exercices d'observation au CP. Cette étude se propose d'examiner les enjeux pédagogiques et didactiques de la pratique de l'alternance des langues dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline au cours préparatoire. Elle s'inscrit dans l'approche sociodidactique et s'appuie sur des séquences pédagogiques enregistrées et retranscrites au logiciel CLAN et un questionnaire adressé aux enseignants du cours préparatoire.

Mots clés : Alternance des langues- enseignement - école classique- sociodidactique- plus-value.

Abstract :

One of the weaknesses of the classical educational system in Africa remains its monolinguisme "All in French". Yet, the majority of learners arrive in the preparatory course (CP) with as a means of communication, their mother language. These learners are thus evolving in linguistic discontinuity. Yet, in situation of teaching-learning, The course is mainly assured in French. The opportunity for the student to hear the meanings of certain French terms in his mother language remains almost no absent. It is in these conditions that code switching brings a added value to the educational and didactic level in the teaching-learning of CP observation exercises. This study proposes to examine the teaching and teaching issues of the practice of code switching in teaching learning this Discipline in preparatory course. It is part of the sociodidactic approach and is based on recorded educational sequences and transcribed to the CLAN software and a questionnaire addressed to the teachers of the preparatory course.

Keywords : code switching- teaching- classical school-sociodidactic-added value.

Introduction

Ancienne colonie française, le Burkina Faso présente « un contexte sociolinguistique complexe » Napon (1998). En effet, en plus du français coexistent cinquante-neuf (59) langues nationales Sanogo (2002, p. 207). Son système éducatif classique hérité toujours de la puissance coloniale conserve l'hégémonie de la langue française. Les langues nationales quant à elles, jouent un rôle secondaire dans l'éducation bilingue et l'éducation non formelle. Ce qui fait dire Daff (1990, p. 151) pour le cas spécifique du Sénégal à l'instar des autres pays d'Afrique francophones : « Les manuels didactiques disponibles sont en général une pâle copie de ce qu'on retrouve en France. Les progressions sont très rigoureusement identiques à celles destinées aux français Langue maternelle ». En vérité, les intrants (programmes, méthodes, techniques, procédés, etc.) des systèmes éducatifs africains francophones de façon générale et burkinabè de façon spécifique ne sont que le reflet de ceux de la France.

Pourtant, c'est dans ces conditions que l'élève burkinabè doit, dès l'âge de 6 ans, accéder au Cours préparatoire pour recevoir un enseignement uniquement dans la langue française. Pour la majorité d'entre eux, c'est le premier contact avec une seconde langue après l'une des langues nationales qui se trouve être sa langue maternelle. Dépourvus d'un bagage linguistique en français, la plupart des élèves burkinabè doivent désormais acquérir le savoir dans cette langue étrangère ; d'où le recours à la pratique de l'alternance des langues au Cours préparatoire par les enseignants et les apprenants.

L'alternance des langues ou l'alternance codique selon Hamers et Blanc (1983, p. 445) est : « une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale ». Ainsi, au cours préparatoire dans les écoles classiques au Burkina Faso, si les enseignants sont considérés comme des bilingues parfaits car maîtrisant la langue française et au moins une langue nationale, les apprenants en revanche, sont assimilés à des bilingues virtuels ou des bilingues en devenir.

Dans le sous-cycle préparatoire de l'école primaire, il est important de relever que les situations d'enseignement-apprentissage ne sont pas exemptes du phénomène d'alternance des langues. A cet effet, notent Kaboré et Ouédraogo (2020, p. 213) « la pratique de l'alternance des langues dans le processus d'enseignement-apprentissage au Cours préparatoire concerne aussi bien les aspects pédagogiques que les aspects didactiques ; par conséquent, cette pratique constitue à la fois une stratégie pédagogique et didactique ». Les enseignants se trouvent donc confrontés à la gestion de la langue des apprenants et celle de l'enseignement au cours des interactions pédagogiques et didactiques. Ce qui nous amène à poser les deux questions suivantes : La pratique de l'alternance des langues est-elle prise en compte dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des Exercices d'observation au Cours préparatoire ? Quel est l'apport de la pratique de l'alternance des langues dans le processus d'enseignement-apprentissage de cette discipline ? Au regard des questions posées, nous émettons les hypothèses ci-après :

- la pratique de l'alternance des langues est marginale dans l'enseignement-apprentissage des Exercices d'observation au cours préparatoire.
- La pratique de l'alternance des langues améliore la qualité de la production orale (description et compréhension) dans les exercices d'observation au cours préparatoire.

Ainsi, l'objectif poursuivi à travers cette étude est d'examiner les enjeux pédagogiques et didactiques liés à la pratique de l'alternance des langues dans l'enseignement-apprentissage des Exercices d'observation au Cours préparatoire dans l'école classique burkinabé. La présente étude s'articule autour des points suivants : le contexte sociolinguistique et politique des langues dans l'éducation au Burkina Faso, le cadre théorique et méthodologique, les résultats et la discussion.

1. CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE ET POLITIQUE DE LANGUES DANS L'EDUCATION AU BURKINA FASO

Le Burkina Faso se présente comme un pays multilingue. En, cinquante-neuf (59) langues nationales différentes en plus du français (Kédrebéogo et Yago [1982]) occupent l'espace sociolinguistique. Parmi ces langues nationales, le moore, le fulfulde et le jula constituent les principales langues véhiculaires du pays. Selon le Recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2019, sont couramment parlées par respectivement 52,9%, 7,8% et 5,7% de la population. Les autres langues en revanche, sont parlées dans les cercles restreints comme dans les milieux familial et intra-ethnique.

Face à ce multilinguisme, le français, langue coloniale et étrangère se voit propulser au rang de langue officielle et d'enseignement susceptible d'unifier tous les groupes linguistiques présents sur le territoire national. Pourtant, dès le 17 janvier 1969, l'ex Haute Volta a adopté un Décret portant création de la Commission nationale des langues voltaïque avec ses différents Arrêtés d'application. Cette politique linguistique vise à doter aux langues nationales des codes orthographiques afin qu'elles puissent servir au développement de l'éducation non formelle, puis formelle. Malgré plusieurs tentatives d'introduction des langues nationales, le système éducatif formel a évolué dans le monolinguisme, c'est-à-dire un système éducatif orienté vers le « tout en français » jusqu'aux Assises nationales sur l'éducation en 1994. C'est ainsi que soulignent Nikiéma et Kaboré-Paré (2010, p. 28) : « L'éducation bilingue, formule MEBA-OSEO, s'est développée en plusieurs phases. Dans sa phase pilote qui a débuté à la rentrée 1994, il s'agissait d'une formule de scolarisation bilingue accélérée ».

Les résultats fort encourageants de l'éducation bilingue ont amené les autorités éducatives à entamer des réformes du système éducatif formel depuis 2007 en vue de l'adapter au contexte socioéconomique du Burkina Faso. Ainsi, l'élaboration des nouveaux curricula prend appui sur l'Approche pédagogique intégratrice (API), une approche éclectique et endogène qui met un point d'honneur à la valorisation des langues nationales dès les premières années de la scolarisation.

2. CADRES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Notre étude s'inscrit dans l'approche sociodidactique. Pour Meksem (2018), la sociodidactique est une approche récente qui tente d'articuler la sociolinguistique et la didactique afin de permettre un enseignement d'une langue d'une manière contextualisée. Pour lui, cette approche a pour initiateurs Dabène et Rispail (2008) qui pensent que ce courant a pris ses racines dans les années 1970. Ainsi, dans l'approche sociodidactique, « le dispositif didactique, pour être efficace, doit prendre en compte et intégrer les caractéristiques de son environnement, du contexte didactique dans l'élaboration de l'enseignement-apprentissage » Le gal (2010, p.285). De ce point de vue, nous disons que l'adaptation au contexte socioculturel notamment la prise en compte de la langue première des apprenants dès les premières années de la scolarisation est déterminante pour la réussite de l'enseignement-apprentissage. Notre approche prend également en compte le concept de pratiques sociales de références développé par Martinand (1980). En effet, pour Martinand (2017), ce concept visait à poser et étudier explicitement la question essentielle des rapports, divergents ou convergents, entre pratiques scolaires, pratiques familières aux « apprenants » et pratique sociotechnique choisie comme référence. De ce point de vue, dans les classes du cours préparatoire, l'alternance des langues (langue maternelle et langue d'enseignement) constitue une forme de transposition didactique contextualisée favorisant l'acquisition du savoir en Exercices d'observation.

Par ailleurs, le corpus de cette étude repose d'une part, sur un questionnaire adressé aux enseignants du Cours préparatoire et d'autre part, sur l'observation et l'enregistrement audiovisuel des séquences pédagogiques. Ces données ont été collectées au cours de nos enquêtes de terrain dans le mois de novembre 2020 dans la Circonscription d'éducation de base de Yako II, dans la Région du Nord au Burkina Faso. En effet, le questionnaire a été adressé à soixante-quinze (75) enseignants titulaires du Cours préparatoire, soit vingt (20) hommes et cinquante-cinq (55) femmes. Trente-six (36) d'entre-eux sont des Instituteurs adjoints certifiés (IAC) et les trente-neuf (39) autres sont des Instituteurs certifiés (IC). Leur ancienneté varie entre 2 et 17 ans de service. Parmi eux, soixante-un (61) enseignent dans des écoles situées en milieu rural et les quatorze (14) autres sont en service dans des écoles implantées dans la zone urbaine. Dans les classes tenues par ces enseignants, les effectifs varient entre seize (16) et cent-trois (103) élèves. Les écoles des enquêtés sont toutes situées dans la zone mooréphone. Les langues nationales Moore, Dioula et Fulfulde constituent les trois principales langues véhiculaires du Burkina Faso. Les enseignants ont été invités à se prononcer sur la prise en compte de la pratique de l'alternance des langues dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des Exercices d'observation au CP.

En ce qui concerne les enregistrements audiovisuels, ils ont été effectués au cours de la même période dans deux (02) classes du Cours préparatoire deuxième année dont l'une est située en milieu rural et l'autre en milieu urbain. Deux codes **Yk2.bbl.obs.cp2** et **Yk2.skz.obs.cp2** ont été attribués à chaque séquence pédagogique enregistrée. Ces codes indiquent respectivement la Circonscription d'éducation de base, le nom de l'école, la discipline enregistrée et la classe. D'une durée de 47mn 29s, les séquences pédagogiques ont été transcrites grâce au logiciel

CLAN. Les passages en langue nationale Moore ont subi deux types de traduction : une traduction littérale et une traduction littéraire.

3. RESULTATS

Les résultats de cette étude sont analysés à deux niveaux : le point de vue des enseignants sur la prise en compte des langues nationales, langues maternelles des apprenants et l'exploitation des séquences pédagogiques retranscrites.

3.1 PERCEPTION DE LA PRATIQUE DE L'ALTERNANCE DES LANGUES PAR LES ENSEIGNANTS DANS LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES EXERCICES D'OBSERVATION

Les enseignants soumis à notre enquête par questionnaire, ont été invités à se prononcer sur leur propre pratique dans les classes du Cours préparatoire. Ainsi, nous leur avons posé la question suivante : Pratiquez-vous l'alternance des langues au Cours préparatoire durant l'enseignement-apprentissage des Exercices d'observation. A cette question, tous les enseignants ont répondu par l'affirmative. Pour ces intervenants, la pratique de l'alternance des langues leur permet d'atteindre les objectifs de l'enseignement-apprentissage en Exercices d'observation au cours préparatoire.

Par ailleurs, les enseignants soumis à l'enquête ont également été invités à se prononcer sur l'apport de la pratique de l'alternance des langues dans le processus d'enseignement-apprentissage des Exercices d'observation au Cours préparatoire. Ainsi, ils devraient répondre à la question suivante : La pratique de l'alternance des langues durant les leçons d'Exercices d'observation favorise-t-elle un meilleur enseignement-apprentissage au cours préparatoire ? A cette question, tous les enquêtés ont également répondu par l'affirmative. Et les justifications apportées sont entre autres :

- Au niveau pédagogique

A ce niveau, les raisons avancées sont :

- « Parce que l'enfant apprend mieux dans sa langue, le Moore étant sa langue parlée, lui rend participatif et du coup la leçon est bien assimilée » ;
- « L'enfant arrive à mieux comprendre les leçons ce qui l'amène à s'intéresser davantage aux apprentissages » ;
- « Les élèves ne comprennent pas la langue française dès le Cours préparatoire première année, la langue maternelle des élèves favorise la communication entre l'élève et le maître »
- « Au CP, l'enfant ne maîtrise pas bien la langue française donc, il faut souvent alterner les langues pour amener l'enfant à te comprendre, à te suivre et à répondre aux différentes questions que tu lui poses ».

- Au niveau didactique

En ce qui concerne le niveau didactique, les raisons avancées sont :

« Dans les zones rurales, les enfants ne comprennent que leurs langues maternelles, donc la pratique de l’alternance des langues leur permet de comprendre vite les notions » ;

« Elle facilite la compréhension des mots et des structures chez les apprenants » ;

« Parce qu’une notion comprise dans la langue maternelle est facilement transposable en français et sera mieux acquise par l’apprenant » ;

« Elle permet aux élèves de comprendre les consignes et de les exécuter ».

De l’analyse des réponses des enquêtés, l’on remarque que la pratique de l’alternance des langues a une incidence positive sur l’enseignement-apprentissage des Exercices d’observation au Cours préparatoire. En effet, d’un point de vue pédagogique, cette pratique permet non seulement d’attirer l’attention des apprenants, de les motiver aux apprentissages, mais aussi, d’accroître leur participation aux activités d’enseignement-apprentissage au cours des Exercices d’observation.

Du point de vue didactique, il est important de relever que la plupart des apprenants du cours préparatoire évoluent dans une situation de discontinuité linguistique. En effet, leur langue maternelle n’est pas celle de l’école. Ils doivent par conséquent, affronter les apprentissages dans la langue française, langue étrangère, mais aussi, langue d’enseignement. Ainsi, la pratique de l’alternance des langues durant les leçons d’Exercices d’observation contribue à accroître la compréhension des notions et des consignes. Aussi cette pratique favorise-t-elle le transfert des apprentissages de la langue maternelle vers le français et vice-versa.

3.1.PRATIQUE DE L’ALTERNANCE DES LANGUES DANS LES CLASSES DU COURS PREPARATOIRE

Pour illustrer également les enjeux de la pratique de l’alternance des langues au cours préparatoire, nous avons pris trois (03) exemples dans chaque contexte : pédagogique et didactique.

3.1.1. PRATIQUE DE L’ALTERNANCE DES LANGUES AU NIVEAU PEDAGOGIQUE

Au niveau pédagogique, la pratique de l’alternance des langues permet :

- Motiver les apprenants

Au cours de la leçon d’Exercices d’observation ci-dessous, pour motiver les apprenants, l’enseignant débute la conversation en français et la poursuit en langue nationale Moore (L88-89)²³ :

Exemple 1 : Extrait de la séance Yk2.sb.obs.cp2

88 *: Donc on va continuer d na leb n yãa bõn-yood a taab rûnda+

89 *: +n paase y wumame ? Oui !

²³ La transcription grâce au logiciel CLAN est linéaire : L88-L89 signifie lignes 88 et 89 de la transcription

90 %litle ²⁴/nous/aller-prog/voir-inacc/choses/autres/aujourd'hui/conj/ajouter-inacc/vous/entendre-acc/

91%litre « Aujourd'hui nous allons voir une nouvelle leçon ».

- **Attirer l'attention des apprenants**

En Exercices d'observation, pendant l'étape de l'observation libre, les apprenants sont amenés à manipuler les objets d'étude afin de mieux appréhender les éléments constitutifs. Pour cela, ils doivent bien les observer tout en se posant des questions. Dans l'extrait suivant tiré de la séance **Yk2.sb.obs.cp2**, l'enseignant invite les apprenants à mieux observer les éléments à étudier. Il emploie ainsi les deux langues pour attirer leur attention (L94) :

Exemple 2: Extrait de la séance Yk2.sb.obs.cp2

93 *: comment on appelle ça ?

94 *: amenez yāmb pa ne ?

95 %litle +/vous/nég/voir-inacc/

96 %litre "vous ne voyez pas ?".

- **Inviter les apprenants à parler fort**

Dans l'extrait suivant tiré de la séance **Yk2.bbl.obs.cp2** portant sur « Ce qu'on voit en étant sur la colline », l'enseignant pose d'abord une question sur une image portée au tableau dans les deux langues (L9). Ensuite, un apprenant lève le doigt « moi » et répond faiblement. Enfin, pour l'inviter à parler fort, l'enseignant alterne le français et la langue moore (L12). Ce qui va amener l'apprenant à donner sa réponse à haute voix « Tānga » (L15) qui signifie « colline » :

Exemple 23 : Extrait de la séance Yk2.bbl.obs.cp2

9 *: ça ressemble à quoi ? A wōnda bōe ?

12 *: Moi ! Je n'entends pas tı y gomd wusgo.

13 %litle +/que/vous/parler-inacc/beaucoup/

14 %litre²⁵ "de parler fort".

3.1.2. PRATIQUE DE L'ALTERNANCE DES LANGUES AU NIVEAU DIDACTIQUE

Au niveau didactique, la pratique de l'alternance des langues permet de :

- **Donner des explications sur des notions**

Dans l'extrait suivant tiré de la séance **Yk2.sb.obs.cp2**, l'enseignant donne des explications sur comment on obtient la calebasse. Ainsi, il débute l'explication en français, puis il revient dans la langue Moore pour poursuivre l'explication :

Exemple 4 : Extrait de la séance Yk2.sb.obs.cp2

99 *: donc ça c'est une calebasse kalebasā yaa bōn-yook sēn yaa tug wa sēn

100 bute, pa sēn but sida ?

101 %litle +/calebasse/c'est/quelque chose/qui/c'est/arbre/comme/que/semer -acc/

102 /nég/que/semer-acc/n'est-ce pas/

103 %litre "le calebassier est un arbre que l'on sème"

- **Traduire des mots**

²⁴ Traduction littérale en français

²⁵ Traduction littéraire en Français

L'alternance des langues est également utilisée pour traduire certains mots rencontrés dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, dans l'extrait suivant tiré de la séance **Yk2.bbl.obs.cp2**, l'enseignant indique à l'apprenant que « kɪdga » en langue moore se dit « petit » en langue française. Il commence alors la conversation en français et la termine en langue Moore :

Exemple 5 : Extrait de la séance Yk2.bbl.obs.cp2

201 *: ça peut aller tu répètes. Petit là en français pa sōmb le n yet ti
 202 kɪdg ye, fo woma rūnda daar ne français b yeelame +
 203 *: +ti petit
 204 %litle +/nég/devoir-acc/encore/dire-inacc/que/petit/nég/tu/entendre-acc-prog/
 205 /aujourd'hui/date/avec/français/on/que/petit/
 206 %litre "On ne doit plus dire petit tu as appris cela aujourd'hui en français"

- **Passer des consignes de travail**

Pour passer parfois les consignes, les enseignants du cours préparatoire pratiquent l'alternance des langues. Dans l'extrait suivant tiré de la séance **Yk2.sb.obs.cp2**, l'enseignant invite les apprenants à effectuer un exercice de triage d'objets. Ainsi, il débute la consigne en français et la termine en langue Moore (L381-382-383) :

Exemple 6 : Extrait de la séance Yk2.sb.obs.cp2

381 *: on va trier tout ce qui est en bois maam ne yāmba, tōnd na gesa ka n
 382 Yāk bōn-yood wo bōn-yood sēn maand ne raogo déposer la d rik sēn pa maand ne
 383 raogā me n dɪgl kuringa
 384 %litle +/moi/avec/vous/nous/aller-inacc/regarder/ici/conj/enlever-inacc/objets/
 385 /interj/objets/qui/faire-acc/avec/bois/+et/nous/prendre/qui/nég/faire/avec/bois/aussi/
 386 /conj/poser/ à côté/
 387 %litre « Nous allons trier et déposer d'un côté les objets en bois et d'un
 388 autre côté les objets qui ne sont pas en bois ».

4. DISCUSSION

De l'analyse des réponses du questionnaire et des séquences pédagogiques, il ressort que la pratique de l'alternance des langues dans les leçons d'Exercices d'observation semble être la règle au cours préparatoire. Car, devant la situation de communication exolingue à issue défavorable particulièrement pour les apprenants, l'alternance des langues est « *un phénomène inévitable* » indique E. Rafitoson (1998, p. 52). Autrement dit, dans les activités pédagogiques et didactiques qui concourent à l'acquisition du français et des savoirs disciplinaires, les enseignants et les élèves sont contraints d'avoir recours à l'alternance des langues (langues nationales/français) à l'école primaire classique, particulièrement dans les premières années de la scolarisation.

Nous notons à travers cette étude que l'alternance des langues est loin d'être marginale au Cours préparatoire notamment au cours des séances des Exercices d'observation. Cette pratique permet d'accroître la participation des apprenants. Ainsi, lorsque les activités d'apprentissage se passent alternativement dans la langue de l'apprenant et le français, celui-ci se sent concerné

et devient actif durant le processus d'enseignement-apprentissage. La pratique de l'alternance des langues favorise alors les interactions entre les apprenants et l'enseignant. De même, cette pratique courante dans le contexte scolaire multilingue, permet le transfert des connaissances de la langue première de l'enfant vers le français et vice-versa. C'est pourquoi nous convenons avec Kaboré et Ouédraogo (2020, p.208) que l'alternance des langues, « Pratique informelle, l'alternance codique constitue un sésame précieux dans le processus d'enseignement-apprentissage, surtout au cours préparatoire où le processus de socialisation langagière n'est pas achevé ». Au regard de ce qui précède, nous disons que la pratique de l'alternance des langues apporte une plus-value aux niveaux pédagogique et didactique dans l'enseignement-apprentissage des Exercices d'observation au Cours préparatoire.

Conclusion

Dans cette étude, il s'agit d'examiner les enjeux liés à la pratique de l'alternance des langues dans l'enseignement – apprentissage des Exercices d'observation au Cours préparatoire dans le contexte de l'école burkinabé. Nous l'avons inscrite dans l'approche sociodidactique, une approche novatrice qui préconise la prise en compte de l'environnement socioculturel des apprenants, plus particulièrement la langue maternelle dans le processus d'enseignement - apprentissage. De cette étude, il ressort que la pratique de l'alternance des langues (français/langues nationales) est l'épine dorsale de l'enseignement-apprentissage des Exercices d'observation au Cours préparatoire dans le contexte de l'école burkinabé. Cet état de fait est corroboré par les réponses des enquêtés et l'analyse des séquences pédagogiques. L'on constate alors que cette pratique apporte une plus-value aux niveaux pédagogique et didactique dans l'enseignement des Exercices d'observation au Cours préparatoire de façon générale. Il revient alors aux autorités éducatives d'intégrer la pratique de l'alternance des langues dans l'enseignement-apprentissage des Exercices d'observation tout en tenant compte des trois principales langues véhiculaires du Burkina Faso que sont : le Moore, le Dioula et le Fulfulde.

Références bibliographiques

- ANCIAX F. (2010). Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises, [Actes du Colloque International]. Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010.
- DAFF M. (1990). Présentation de la situation du français au Sénégal à travers la grille d'évaluation des situations de francophonie élaborée par Robert CHAUDENSON (1988), Francophonie : représentations, réalités, perspectives, langues et développement, Paris, Didier Erudition, pp. 138-159.
- HAMERS J. F. et BLANC M. (1983). Bilinguisme et bilinguisme, Bruxelles, Mardaga, 498p.
- INSD (2022). Cinquième Recensement Général de la Population et de l'Habitation du Burkina Faso, Synthèse des résultats définitifs.

- KABORE B. et OUEDRAOGO Y. (2020). Pratique de l'alternance des langues au cours préparatoire : stratégie pédagogique et/ou didactique? *Akofena* : Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues et Communication, URL : <https://revue-akofena.org.n°002>, vol.1, pp. 207-216.
- LE GAL D. (2010). Contextualisation didactique et usage des manuels : Une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil. [Thèse de Doctorat, Université de Rennes 2].
- MARTINAND J.L. (2017). Pratiques sociales de référence, et autres concepts ... Revue Economie et Management n°164. Cdn.reseau-canope.fr
- MEKSEM Z. (2018). Les apports de la sociodidactique a la langue amazighe, Département de Langue et Culture Amazighes, Laboratoire LAILEMM, Faculté des Lettres et des Langues, Université A. Mira, Bejaia. Algérie.
- NAPON A. (1998). La place des langues nationales en Afrique noire francophone. *Revue : Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines* n°2, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, pp.193-206.
- NIKIEMA N. et KABORE/PARE A. (2010). Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone (LASCOLAF) : cas du Burkina Faso, Rapport d'étude.
- OUEDRAOGO Y. (2020). Alternance des langues dans le processus d'enseignement-apprentissage au cours préparatoire : cas du Moore/Français dans les écoles primaires de la région du Nord au Burkina Faso. [Thèse de Doctorat unique, Université Joseph KI-ZERBO], Tome 1 et 2.
- RAFITOSON E. (1998). Alternance codique et pratique de classe en milieu bilingue malgache/français. *Revue Plurilinguismes* n°14, pp .51-67.
- RISPAIL M. (2005). Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement : pour une sociodidactique des langues. Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage, sous la direction de BLANCHET P. Université de Rennes 2 – Haute-Bretagne, Rennes.
- SANOOGO M. L. (2002). A propos de l'inventaire des langues du Burkina Faso. *Cahiers de CERLESH*, Université de Ouagadougou, n°19, pp.195-215.
- YAPI A. I. (2020). Le geste pédagogique et la multicanalité dans les enseignements du français au cycle primaire : cas du cours préparatoire première année (CP1). *Akofena* : Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues et Communication, URL : <https://revue-akofena.org>, n°002 Vol.2 , pp.41-56.

**PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS DE LA QUALITÉ DE LA FORMATION
ACADÉMIQUE REÇUE AVEC LES OUTILS NUMÉRIQUES : Une étude
menée auprès des étudiants de cycle master de la Faculté des Sciences de
l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1.**

KENFACK LEMOGUE Giresse, NGNOULAYE Janvier

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le champ de l'amélioration de la qualité de la formation en pédagogie universitaire avec le numérique. Elle s'intéresse à la qualité de la formation académique reçue par les étudiants avec les outils numériques et établit la relation qui existe entre la qualité perçue et le degré de satisfaction. Une étude quantitative a été menée auprès des étudiants du cycle master de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1 (n=153) à l'aide d'un questionnaire afin de recueillir leurs perceptions. Les résultats révèlent que la qualité de la formation n'est pas appréciée par la plupart des étudiants, cela va de même pour le degré de satisfaction des équipements numériques utilisés. Par ailleurs, les résultats du test de corrélation de Pearson ($r=0,171$, $p<0,05$) révèlent l'existence d'un lien positif mais faible entre la qualité de la formation académique reçue avec les outils numériques et le degré de satisfaction des étudiants des équipements numériques utilisés.

Mots-clés: Satisfaction, qualité de la formation, TIC,

Abstract

This study falls within the scope of improving the quality of training with digital tools in university pedagogy with digital technology. Its interest is the quality of academic training received by students with digital tools and establishes the relationship between the perceived quality and the degree of satisfaction. A quantitative study was conducted among the students of master's cycle of the Faculty of Education of the University of Yaoundé 1 (n=153) with a questionnaire to collect their perceptions. The results reveal that the quality of the training is not appreciated by most of students, the same goes with the degree of satisfaction with the digital equipment used. In addition, the results of the Pearson correlation coefficient test ($r=0,171$, $p<0,05$) reveal the existence of a positive but weak link between the quality of the academic training received with digital tools and the degree of student satisfaction with the digital equipment used.

Keywords: Satisfaction, Quality of training, ICT,

Introduction

L'apparition de la pandémie à Corona virus qui a eu de nombreuses répercussions dans le monde a poussé les pouvoirs publics à réfléchir sur l'insertion pédagogique du numérique en contexte universitaire. Plusieurs stratégies ont été adoptées afin que les cours puissent se dérouler à la fois en présentiel et en distanciel. Parmi celles-ci, il y'a eu la création des plateformes en ligne dans lesquelles les enseignants se devaient d'ajouter le syllabus et quelques documents relatifs à leur unité d'enseignement pour que ceux-ci soient exploités par les étudiants à des fins académiques. D'autre part, il s'est agi de la création de *Google Classroom* et l'attribution des adresses emails institutionnelles à chaque étudiant, leur donnant ainsi accès à ladite plateforme. Toutes ces innovations ont eu pour but d'encourager les étudiants à l'usage du numérique dans les années futures en optant pour un système hybride c'est-à-dire une partie des enseignements se faisant en classe et une autre en virtuel car l'usage des TIC dans le contexte pédagogique renforce la motivation de l'apprenant et permet de modifier profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre de manière efficace (Klein, 2013). En partant du constat d'un basculement et d'une intégration brusque des outils numériques pour la formation hybride des étudiants, cet article voudrait dresser le point de vue des étudiants de la qualité de leur formation en lien avec les outils numériques qui ont été intégré depuis la crise sanitaire en insistant sur leur niveau de préparation quant à l'utilisation de ces outils que certains découvrent pour la première fois. A travers le communiqué N°20-321 /UY1/CAB/R datant du 16 mars 2020, l'Université de Yaoundé 1 (UY1) par le biais du Centre Universitaire des Technologies de l'Information (CUTI) a mis sur pied un mécanisme de gestion de la continuité des cours pendant la forte période de la pandémie de Corona virus. Depuis cette décision, il y'a eu comme un souffle nouveau dans la formation académique des étudiants. Celle-ci qui se faisait uniquement en présentiel par le passé se fait aussi à distance.

Atouts d'une formation avec le numérique

Avec la montée en puissance de la technologie dans le monde, les jeunes disposent aujourd'hui d'une multitude d'outils technologiques qui peuvent les aider et les accompagner dans l'acquisition des connaissances. La consommation par les jeunes de ces outils modernes est plus observable au niveau de l'accès à internet, l'usage des smartphones, des tablettes numériques et des ordinateurs portables et autres accessoires numériques. Pour (Attenoukon et al 2013), les TIC sont une source de motivation pour les étudiants dans le processus d'apprentissage. Dans leur étude traitant de l'impact des TIC sur la motivation et la réussite des étudiants, à l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin, les résultats ont révélé que les étudiants affichent une attitude positive par rapport à l'utilisation des TIC dans leur processus d'apprentissage. Behroozian et al (2017) dans leur article intitulé " Study of Students' Attitudes toward Using Technology in Second Language Learning", ont découvert que l'âge est le prédicteur le plus significatif des attitudes des étudiants à travers les TIC. Ils rejoignent en quelque sorte (Genç et al, 2011), qui pensent que certains étudiants de langue sont confortables avec le numérique tandis que d'autres ne le sont pas. Oulmaati et al (2017) ont écrit un article

sur l'usage des TIC et apprentissages des étudiants inscrits en études islamiques à l'Université Abdelmalek. Après avoir mené une recherche sur un échantillon de 223 étudiants, ils classent les usages TIC de ces étudiants en trois types d'outils : les outils de communication, les outils bureautiques de production, les outils de recherche de l'information. Les résultats de leurs travaux rejoignent ceux de (Lampe et al., 2011) tout en montrant que les outils de communication synchrones et asynchrones peuvent faciliter la communication informelle autour des activités de classe puisqu'ils créent un espace virtuel de discussion en ligne auprès des étudiants en offrant l'occasion de participer aux diverses activités d'apprentissage en ouvrant ainsi la porte aux étudiants timides ou réticents.

Facteurs entravant le bon déroulement des cours à distance

De nombreux facteurs affectent le processus d'apprentissage à distance. El Azzabi (2020) pense qu'il faut améliorer la qualité de l'enseignement à distance, les apprentissages et la vie scolaire. Cela reviendrait à dire que tous les facteurs et les conditions nécessaires doivent être pris en compte pour la réussite d'un enseignement à distance de qualité. De plus, la plupart des enseignants attestent que les problèmes rencontrés sont liés essentiellement à la complexité des outils (Rechidi et al 2020). Si le recours à l'enseignement à distance est apprécié, les bonnes pratiques liées à celui-ci demeurent inconnues par un grand nombre d'étudiants (Bediang et al 2013). Aussi, il n'en demeure moins pas que celui-ci ait encore du mal à être opérationnalisé dans certains établissements scolaires et universités. À cela, il faut aussi ajouter que certains étudiants sont encore en phase d'imprégnation des outils TIC adaptés à l'éducation, car il s'agit pour certains de leur première fois d'être exposés aux différents outils TIC d'enseignement à distance. (Hantem et al 2020), se sont intéressés aux conditions de l'enseignement à distance pendant le confinement dû au Covid 19 et ont pris le cas de l'enseignement supérieur au Maroc. Les résultats de leur recherche révèlent que les étudiants ne sont pas familiarisés avec les TIC dans l'enseignement ; les étudiants ne disposent pas toujours les moyens pour acquérir un smartphone, une tablette, un ordinateur ou une bonne connexion Internet, d'autres révélaient être bombardés par la charge des travaux à rendre et les ressources numériques. Par ailleurs, certains professeurs n'ont pas été suffisamment engagés et n'ont régulièrement pas intégrés les TIC dans leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Dans le contexte d'intégration du numérique dans le processus d'enseignement apprentissage à l'Université, la question est de savoir :

1. Quelles sont les perceptions des étudiants de la qualité de la formation académique reçue faisant appel aux outils numériques ?
2. Existe-t-il un lien entre le degré de satisfaction des étudiants et la qualité de la formation reçue avec les outils numériques ?

L'objectif principal de cette recherche consistera à analyser les perceptions des étudiants de la qualité de la formation académique reçue faisant appel aux outils numériques. Cet objectif principal de recherche sera suivi deux autres objectifs spécifiques qui consisteront à analyser le

degré de satisfaction des étudiants des outils numériques utilisés pour leur formation académique et établir le lien qui existe entre la qualité de la formation académique reçue avec les outils numériques et le degré de satisfaction des étudiants des équipements numériques utilisés.

I. CADRE CONCEPTUEL

Cette section repose sur trois concepts que sont : le modèle d'évaluation de la qualité d'une formation, le concept de qualité perçue et le concept de satisfaction. Ces concepts constituent ici l'assise théorique sur laquelle cette recherche s'appuie pour l'atteinte de son objectif principal.

1.1. LE MODÈLE D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ D'UNE FORMATION

De façon générale, il n'existe pas dans la littérature une définition de la qualité d'une formation ou la qualité de l'enseignement supérieur (Endrizzi, 2014). Selon la norme ISO 9000, la qualité est l'aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences. Cette définition de la norme ISO voudrait tout simplement dire que la qualité se limite au niveau de la satisfaction des besoins. Par ailleurs, nous retenons que la qualité de la formation se réfère à trois niveaux : le développement d'une culture qualité, l'offre de formation de qualité et le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage (Endrizzi, 2014). Toutefois, nous appuierons cette étude avec les travaux de (Endrizzi, 2014) qui met en exergue trois niveaux interdépendants d'influence sur la qualité de l'enseignement : l'établissement, les formations et les individus.

1.2. LE CONCEPT DE LA QUALITÉ PERÇUE

Kotler et Dubois (2003), définissent la qualité comme étant un ensemble de caractéristiques d'un produit ou d'un service qui affectent sa capacité à satisfaire des besoins exprimés ou implicites. Cette définition très souvent utilisée en business to business et en business to consumer chez les entreprises qui tendent généralement à recueillir les avis de leurs clients sur un service afin de voir s'il est possible d'améliorer la qualité de ceux-ci. Ce concept pourrait également être utile dans le cadre de l'analyse des perceptions de étudiants en ce qui concerne la qualité de la formation académique reçue par ceux-ci avec le numérique, ceci dans l'optique de proposer des solutions qui leur seront bénéfiques.

1.3. LE CONCEPT DE SATISFACTION

Selon Yi (1990), la satisfaction repose sur une typologie de définitions. Cependant, il caractérise la satisfaction comme étant le résultat d'un processus et celles qui intègrent tout ou parties de ce processus et notamment son caractère comparatif : la non confirmation. Cette définition laisse croire que la satisfaction d'un individu intervient à la fin d'un processus qu'il a subi tout en ressortant son point de vue. Hunt (1977) pense que la satisfaction correspondrait à l'évaluation de l'expérience et au fait que celle-ci coïncide au moins avec le niveau d'attente du consommateur. Il poursuit en mentionnant que la satisfaction est un jugement évaluatif portant sur une expérience résultant des processus cognitifs et intégrant les éléments affectifs. La satisfaction peut donc ici être considérée comme un état psychologique de l'individu bénéficiant d'une formation qui résulte d'une comparaison entre ses attentes relatives par

rapport à une formation et ses sentiments ressentis après ladite formation. Ce modèle a été associé aux outils numériques et à travers lequel on a essayé de recueillir les satisfactions des étudiants vis-à-vis de leur formation avec le numérique.

II. MÉTHODOLOGIE

Cette section présente le type de recherche, l'échantillon, l'instrument de collecte des données, la procédure de collecte et d'analyse desdites données. Rappelons que l'objectif principal de cette recherche est d'analyser les perceptions des étudiants de qualité de la formation académique reçue avec les outils numériques.

II.1. TYPE DE RECHERCHE

Cette étude repose sur une recherche exploratoire dont l'objectif consiste à décrire et expliquer le point de vue des étudiants de la qualité de la formation reçue avec les outils numériques d'une part et d'établir le lien entre le degré de satisfaction des étudiants et la qualité de la formation d'autre part. Elle s'appuie sur une méthode quantitative. L'instrument de collecte des données utilisé est le questionnaire qui a été conçu selon l'objectif principal de cette recherche.

II.2. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

L'étude s'est déroulée sous l'approbation éthique du Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) de l'Université de Yaoundé 1 (UY1) qui nous a délivré une autorisation de recherche afin que la collecte des données puisse être menée au sein de la faculté dont il est à la charge.

II.3. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

L'échantillonnage aléatoire simple a été utilisé afin de donner la possibilité à tous les étudiants de chaque département de prendre part à l'enquête. Ainsi, 200 questionnaires ont été distribués aux étudiants du cycle master de la (FSE) de l'UY1. La collecte des données s'est effectuée dans les différents amphithéâtres de cette faculté. Avec l'aide des délégués de filières, les questionnaires ont été distribués aux étudiants présents en salle, et à la fin de la collecte, les quelques questionnaires contenant des valeurs erronées ou manquantes qui auraient pu fausser les résultats de cette recherche ont été mis de côté. Finalement, un échantillon de 153 étudiants a été retenu ceci en fonction de leurs différentes filières. Le tableau 1 ci-dessous présente l'échantillon des étudiants en fonction des filières. Les effectifs varient d'une filière à une autre. Dans la filière Enseignement fondamentaux en éducation (EFE) par exemple, l'effectif des étudiants est très réduit. Ceci s'explique par le fait que ceux-ci étaient en stage académique pour la plupart.

Tableau 1*Tableau qui représente l'échantillon des étudiants par filières*

Départements	Effectifs	Pourcentage
Curricula et évaluation	(36)	23,5%
Didactique des disciplines	(20)	13,1%
Education spécialisée	(34)	22,2%
Enseignements fondamentaux en éducation	(5)	3,3%
Intervention et orientation extrascolaire	(11)	7,2%
Management de l'éducation	(47)	30,7%
Total	(153)	100%

Source : Données du terrain (2021)

II.4. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

La collecte des données s'est effectuée à travers un questionnaire. Les items dudit questionnaire portent premièrement sur quelques données sociodémographiques des étudiants tels que le sexe, la possession d'un smartphone ou pas, la fréquence d'utilisation d'internet, deuxièmement ils s'intéressent à qualité de la formation reçue par les étudiants d'une part et leur degré de satisfaction d'autre part. Ces items ont été développés selon l'échelle de Lickert assortie de cinq points avec les propositions de réponse suivants : Pas du tout d'accord (PDD), pas d'accord (PD), Indécis (ID) D'accord (D), Tout à fait d'accord (TFD) pour ce qui est de la perception de la qualité de la formation reçue et Pas du tout satisfait (PDS), Pas satisfait (PS), Indécis (ID), Satisfait (S), Très satisfait (TS) pour ce qui est de leur degré de satisfaction. Ils sont élaborés en fonction des modalités telles que : l'établissement, la formation ainsi que l'individu bénéficiant de la formation avec les outils numériques. Par ailleurs, ce questionnaire est fortement bâti sur les termes définis dans le cadre conceptuel de cette recherche.

II.5. PROCÉDURE D'ANALYSE DES DONNÉES

Les données recueillies à l'aide du questionnaire ont été comptabilisées, traitées et analysées avec le logiciel *Statistical Product and Service Solutions* (SPSS) version .20. L'analyse ici comprend à la fois les statistiques descriptives et les statistiques inférentielles. Pour ce qui est des analyses descriptives, l'intérêt porte sur les effectifs, les pourcentages, la moyenne et l'écart type. Quant aux analyses inférentielles, la corrélation de Pearson a été faite pour établir le lien qui existerait entre la qualité de la formation et degré de satisfaction des étudiants des outils numériques utilisés.

III. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette section présente la synthèse des perceptions des étudiants de la qualité de la formation reçue avec les outils numériques ainsi que le lien qui existe entre leurs satisfactions et la formation reçue. Elle présente d'abord les statistiques descriptives des réponses obtenues puis les statistiques inférentielles.

Tableau 2

Données sociodémographiques

Facteurs	Fréquences	Pourcentages
Genre		
Féminin	95	62,1%
Masculin	58	37,9%
Possession d'un smartphone		
Oui	143	93,5%
Non	10	6,5%
Présence sur au moins une plateforme de cours en ligne		
Oui	135	88,2%
Non	18	11,8%
Fréquence d'utilisation d'internet		
Tous les jours	86	56,2%
Presque chaque jour	40	26,1%
Quelques fois par semaines	27	17,7%

Source : Données du terrain (2021)

D'après les données du tableau 2, l'effectif des étudiants ayant répondu au questionnaire est de 153. Parmi eux, (95) sont des étudiantes de sexe féminin 62,1% et (58) sont des étudiants de sexe masculin 37,9%. En ce qui concerne l'effectif de la possession d'un smartphone, (143) étudiants en disposent 93,5% et (10) n'en disposent pas 6,5%. Par ailleurs, (135) étudiants ont affirmé être présents sur au moins une plateforme de cours en ligne créée par leurs enseignants, ce qui représente un pourcentage de 88,2% alors que (18) par contre signalent qu'ils ne le sont pas. 11,8%. La fréquence d'utilisation d'internet varie d'un groupe de répondant à un autre. En effet, 86 étudiants affirment qu'ils se connectent tous les jours 56,2% et (40) d'entre eux disent qu'ils se connectent presque chaque jour 26,1%. Quant aux (27) autres, ils affirment se connecter quelques fois par semaine 17,6%.

4.1. PERCEPTIONS DES ETUDIANTS DE LA QUALITE DE LA FORMATION REÇUE FAISANT APPEL AUX OUTILS NUMERIQUES

Si la qualité n'est pas directement mesurable, les perceptions des individus le sont (Behrens, 2007). Les résultats sont présentés en trois niveaux selon le modèle théorique de l'évaluation de la qualité d'une formation utilisé c'est à dire la qualité de la formation reçue avec les outils numériques au niveau de l'établissement, au niveau de la formation en elle-même et au niveau de l'individu bénéficiant de la formation. Dans l'analyse de la perception de qualité de la formation reçue qui représente ici la première partie du questionnaire, une moyenne supérieure à 3.5 est considérée comme une bonne perception de qualité de la formation reçue par les étudiants avec le numérique tandis qu'une moyenne inférieure à 3.5 est considérée comme une mauvaise perception de la qualité de la formation. Il est à préciser ici qu'il ne s'agit aucunement

d'une étude comparative entre les différents départements que regorge la FSE. L'analyse ici traite les résultats de façon globale.

Tableau 3 :

Perception des étudiants de la qualité de la formation reçue avec les outils numériques

Items	PDD	PD	ID	D	TFD	Moyenne	Écart type
L'université offre une formation de qualité avec les TIC	25 16,3%	35 22,9%	33 21,6%	39 25,5%	21 13,7%	2,9739	1,3025
L'amphi est adapté à l'utilisation des outils TIC	48 31,4%	43 28,1%	28 18,3%	25 16,3%	9 5,9%	2,3725	1,2454
Nos enseignants maîtrisent l'utilisation des TIC	27 17,6%	42 27,5%	43 28,1%	26 17%	15 9,8%	2,7386	1,2181
L'approche pédagogique avec les TIC me motive à travailler	18 11,8%	33 21,6%	49 32%	39 25,2%	14 9,2%	3,1961	2,8308
Le temps consacré aux enseignements en ligne est respecté	40 26,1%	54 35,3%	35 22,9%	18 11,8%	6 3,9%	2,3203	1,1041
J'ai de bons résultats grâce à ma formation faisant appel aux TIC	21 13,7%	33 21,6%	47 30,7%	31 20,3%	21 13,7%	2,9869	1,2353
Je peux enseigner avec les TIC grâce à la formation que j'ai reçue	17 11,1%	28 18,3%	36 23,5%	43 28,1%	29 19%	3,2549	1,2697
Moyenne des items						2,8347	1,4566

Source : Données du terrain

Parmi les sept items interrogeant la qualité de la formation dans le tableau 4, aucun n'a une moyenne supérieure ou égale à 3.5 qui est considéré ici comme moyenne limite. On constate ici que la perception de la qualité de la formation est faible, la moyenne totale des items étant inférieure à 3.5 (Moyenne=2,8347, Ecart type=1.45661). Cela signifierait que la qualité de la formation académique avec le numérique est contestée par la plupart des étudiants interrogés.

4.2. DEGRÉ DE SATISFACTION DES ÉTUDIANTS VIS-À-VIS DES OUTILS NUMÉRIQUES

Cette section fait référence à la deuxième partie du questionnaire traitant de l'analyse du degré de satisfaction des étudiants vis-à-vis des outils numériques. Une moyenne supérieure à 3.5 est considérée comme un bon degré de satisfaction des étudiants des outils numériques tandis qu'une moyenne inférieure à 3.5 est considérée comme un faible degré de satisfaction de l'utilisation du numérique.

Tableau 4*Degré de satisfaction des étudiants de l'utilisation du numérique*

Items	PDS	PS	ID	S	TS	Moyenne	Écart type
Quel est votre degré de satisfaction de la qualité de votre connexion internet pendant vos cours en ligne ?	14 9,2 %	48 31,4%	40 26,1%	40 26,1%	11 7,2%	3,0915	1,1083
Quel est votre degré de satisfaction vis-à-vis des performances de votre téléphone pour votre formation académique	22 14,4%	44 28,8%	36 23,5%	40 26,1%	48 7,2%	3,1699	1,1798
Quel est votre degré de satisfaction par rapport aux plateformes de cours en ligne qui ont été mises sur pied	20 13,1%	33 21,6%	48 31,4%	39 25,5%	13 8,5%	3,0523	1,1573
Quel est votre degré de satisfaction par rapport aux ordinateurs que vous utilisez	18 11,8%	38 24,8%	40 26,1%	39 25,5%	18 11,8%	2,9935	1,2057
Quel est votre degré de satisfaction par rapport aux équipements TIC présents dans votre amphi	21 13,7%	23 15%	43 28,1%	31 20,3%	35 22,9%	2,7647	1,3316
Moyenne totale des items						3,0143	1,1965

Source : Données du terrain (2021)

Le (tableau 5) révèle que la satisfaction des étudiants vis-à-vis des outils numériques est faible, la moyenne totale des items étant inférieure à 3.5 (Moyenne=3,0143, Ecart type=1.9657). Parmi les cinq items interrogeant le degré de satisfaction des étudiants vis-à-vis des outils numériques, aucun n'a une moyenne supérieure ou égale à 3.5. Cela rejoint ainsi les perceptions de la qualité de la formation académique des étudiants qui étaient déjà très contestées par la majorité des étudiants interrogés.

4.3. TEST DE L'HYPOTHESE

Dans cette étude, le test de corrélation de Pearson est utilisé. Il s'agit d'un test qui sert à démontrer l'existence d'un lien ou une relation linéaire entre deux variables indépendantes. Les deux variables de l'étude étant la qualité de la formation académique reçue avec le numérique et le degré de satisfaction des étudiants. La valeur du coefficient de corrélation noté (r) oscille entre -1 et 1 où :

- -1 indique une corrélation négative parfaite entre deux variables
- 0 indique qu'il n'y a aucune relation entre les deux variables
- 1 indique l'existence d'une corrélation positive parfaite entre deux variables

Afin de vérifier l'existence d'un lien ou pas entre la qualité de la formation académique avec le numérique et le degré de satisfaction des étudiants, l'hypothèse alternative et l'hypothèse nulle sont formulées.

Ha : *Il n'existe aucun lien entre la qualité de la formation reçue avec les outils numériques et le degré de satisfaction des étudiants.*

H1 : *Il existe un lien entre la qualité de la formation reçue avec les outils numériques et le degré de satisfaction des étudiants.*

Les résultats de l'analyse des données de cette étude à travers le test de corrélation de Pearson entre les deux variables que sont la qualité de la formation reçue et le degré de satisfaction des étudiants vis à vis du numérique montrent qu'il existe une faible et positive corrélation significative lien entre le degré de satisfaction des étudiants et la qualité de la formation reçue avec les outils numériques. ($r = 0,171$, $p < 0,05$).

Tableau 5

Relation entre la qualité de la formation et le degré de satisfaction des étudiants utilisant les outils numériques.

Corrélations		Somme des variables liées au Degré de satisfaction	Somme des variables liées à la qualité de la formation
Somme des variables liées au degré de satisfaction	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	1	,171* ,035
de N		153	153
Somme des variables liées à la qualité de la formation	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,171* ,035	1
N		153	153

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

D'après le tableau 6, la valeur du coefficient de corrélation est de : $p=0,035$, ce qui démontre l'existence d'un lien positif mais faible entre le degré de satisfaction des étudiants et la qualité de la formation reçue avec les outils numériques. Ce résultat permet de valider l'hypothèse alternative (Ha) : Il existe un lien entre la qualité de la formation académique reçue avec le numérique et le degré de satisfaction des étudiants des équipements TIC utilisés.

IV. DISCUSSION

Les résultats de cette étude montrent que l'utilisation des équipements numériques est de plus en plus effective chez les étudiants. En effet, 93,5% d'étudiants possèdent un smartphone, et 88,24% sont présents sur les plateformes de cours en ligne, les étudiants sont très actifs avec les outils numériques et reconnaissent se connecter pratiquement tous les jours ce qui a valu un pourcentage de 82,3%. Ces chiffres sont étroitement liés aux travaux de (Maaroufi 2017) qui, révèle que plus de 85% possèdent au moins un outil technologique l'usage des TIC fait partie

intégrante de la culture des étudiants mais l'exploit des compétences acquises à l'extérieur de l'établissement pour améliorer l'apprentissage est totalement absent. Par ailleurs, la qualité de la formation a été étudiée grâce au modèle d'évaluation de la qualité d'une formation proposé par (Endrizzi, 2014) qui a permis de démontrer qu'il y'avait un léger problème de la qualité de la formation reçue par les étudiants avec les outils numériques. Ces résultats rejoignent ainsi les travaux de (El Azzabi, 2020) qui pense qu'il faut améliorer la qualité d'enseignement à distance, les apprentissages et la vie scolaire. En outre le degré de satisfaction des étudiants rejoint les perceptions des étudiants de la qualité de la formation reçue qui sont très faibles. Néanmoins, la qualité de la formation des étudiants avec les outils numériques est différente au niveau de chaque filière. Certains peuvent être satisfaits alors que d'autres ne le sont pas. Enfin, l'hypothèse de recherche à travers le test de corrélation p de Pearson ($r=0,171$, $p<0,05$) qui a démontré que le degré de satisfaction des étudiants peut être influencé par la qualité de la formation que ceux-ci ont reçu avec les outils numériques. Cette étude aura permis d'avoir un petit aperçu de la formation hybride des étudiants initiée suite à la pandémie du Corona virus au sein de la FSE de l'UY1.

Limites de l'étude

L'une des limites de la présente recherche se situe au niveau de la taille réduite de notre échantillon. Nous aurions souhaité couvrir un effectif plus large, afin d'accroître la pertinence des résultats. Cela pourrait se faire dans nos recherches ultérieures. Cependant, au regard de la diversité de cet échantillon, et celle du profil des étudiants interrogés, cette recherche retrace une esquisse de ce qui se passe au sein de la FSE de l'UY1 en ce qui concerne la qualité de la formation académique reçue avec les outils numériques. Par ailleurs, la collecte des données s'est déroulée à un moment très crucial pour les étudiants régulièrement inscrits en Master car ceux-ci passaient leurs examens de fin de semestre, ce qui ne nous a pas permis d'avoir un échantillon plus large. Certains sortaient très frustrés de la salle de composition et ceux ayant bien composé ont pris le temps nécessaire pour répondre au questionnaire d'autres étaient en plein stage académique.

Il apparaît donc nécessaire de mettre en place une stratégie prometteuse qui fera en sorte qu'on puisse parler de formation de qualité avec outils numériques. En ce qui concerne les étudiants, des séminaires de formation devraient être organisés au moins deux semaines avant chaque début d'année académique pour les imprégner à l'utilisation des outils numériques adaptés à l'éducation, évaluer les étudiants de façon pratique sur leurs capacités d'utilisation des outils numériques en optant pour la présentation de leurs exposés et devoirs avec des outils de visioconférence afin d'échanger de manière constructive leurs idées. Pour les enseignants, ils devraient développer des techniques pédagogiques qui motivent les étudiants à apprendre avec les outils numériques. Ceci étant, il faudrait qu'au début de chaque année académique, l'enseignant ait déjà au préalable préparé son syllabus assorti d'un découpage hebdomadaire en y intégrant tous les liens et les ressources nécessaires que les étudiants devraient consulter pour une meilleure compréhension du cours.

Conclusion

Au terme de ce travail, il s'agissait de ressortir les perceptions des étudiants de la qualité de la formation académique reçue avec les outils numériques et établir un lien qui existe entre cette formation et leur degré de satisfaction des outils numériques utilisés. Pour ce fait, cette étude reposait sur la question principale à savoir : Quelles sont les perceptions des étudiants de la qualité de la formation académique reçue faisant appel aux outils numériques ? Existe-t-il un lien entre le degré de satisfaction des étudiants et la qualité de la formation reçue avec les outils numériques ? On a pu constater grâce aux résultats de cette recherche que la possession de l'outil numérique ne pose plus trop de problème aux étudiants car la plupart d'entre eux en dispose et ont une bonne fréquence de connexion à l'internet mais demeurent cependant insatisfaits. En définitive, l'hypothèse de recherche en ce qui concerne l'existence d'un lien significatif entre le degré de satisfaction des étudiants et la qualité de formation reçue a été validé grâce au test de corrélation de Pearson qui a démontré l'existence d'un lien entre le degré de satisfaction des étudiants et la qualité de la formation reçue avec les outils numériques. Cette recherche aura donc tenté de démontrer la nécessité de porter une plus grande attention aux préoccupations des étudiants dans le but de satisfaire leurs exigences afin de que ceux-ci puissent bénéficier une formation académique de qualité intégrant les outils numériques liées à l'éducation. Malgré les limites de cette étude, elle peut tout de même servir de source pour les recherches futures. Premièrement, on pourrait descendre au niveau des enseignements secondaires afin de s'intéresser aux compétences de bases qu'ont les élèves en ce qui concerne des outils numériques. Les résultats ici pourraient être significatifs en ce sens qu'ils permettraient de détecter le niveau réel de maîtrise de l'outil informatique par les élèves ceci dans le but de mettre sur pied une stratégie d'apprentissage avec le numérique leur permettant d'être assez outillés dès leur entrée à l'université. Deuxièmement, comme toute formation ou tout projet mérite une évaluation, on pourrait s'intéresser à la plateforme d'e-learning mise sur pied par le ministère des enseignements secondaires du Cameroun afin de proposer un modèle d'évaluation de qualité des enseignements avec le numérique en intégrant de nouvelles variables dans les modèles théoriques existants.

Références bibliographiques

- Attenoukon, S. A., Karsenti, T. et Gervais, C. (2013). Impact des TIC sur la motivation et la réussite des étudiants. Enquête à l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 10 (2), 66–76. <https://doi.org/10.7202/1035523ar>
- Beche, E. (2013) TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun. *Frantice.net*, (6), 5-21. <https://.frantice.net>
- Bediang, G., Stoll, B., Geissbuhler, A., Klohn, A., Stuckelberger, A., Nko'o, S., Chastonay, P. (2013) Computer Literacy and E-learning perception in Cameroon: The case of Yaoundé Faculty of Medicine and Biomedical Sciences *BMC Medical Education*, <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/13/57>

- Behrens, M. (2007). La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain. Québec, Québec *Revue des sciences l'éducation*, 35(2), 223-224
<https://doi.org/10.7202/038736ar>
- Behroozian, R. & Sadeghghli, H. (2017). A Study of Students' Attitudes toward Using Technology in Second Language Learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(8), 201-216 www.jallr.com
- Communiqué N°20-321 /UY1/CAB/R du 16 mars 2020 portant sur la gestion de la continuité des apprentissages en temps de Covid19
- Davis, F. D. (1986). *A Technology Acceptance Model for empirical testing new end-user information systems: Theory and results*. [Doctoral dissertation. Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology]
<http://hdl.handle.net/1721.1/15192>
- Depover, C., Noel, B. (1999). L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 458-459
<https://doi.org/10.7202/009951ar>
- El Azzabi, M. (2020). L'enseignement à distance : mécanisme de gestion de la continuité pédagogique pendant le confinement au Maroc. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 3(3), 574 – 599 <https://revue-isg.com>
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements avec les étudiants ? *Dossier de veille de l'IFE*, (93), 1-44. <https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01565660>
- Genç, G. et Aydin, S. (2011) Students' motivation toward Computer Based Language Learning *International Journal of Educational Reform*
<https://doi.org/10.1177/105678791102000205>
- Hantem, A. et Iscae-Rabat A. (2020) Les conditions de l'enseignement à distance pendant le confinement dû au COVID19 : Cas de l'enseignement supérieur au Maroc. 2020.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02883214>
- Hunt H. Keith (1977) Overview and future research direction *Conceptualization and Measurement of Consumer Satisfaction and Dissatisfaction*, 455-888 eds. Hunt H. K Cambridge M. A, Marketing Science Institute,
- Klein, C. (2013, juin). Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO". *L'école numérique*, 8-11. <https://formation-profession.org>
- Kotler P., Dubois B.,(2003), *Marketing Management*, 11ème édition, Pearson Education
- Lampe, C., Wohn, D., Vitak, J., et Ellison, N., Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities. *International Journal of Computer-supported Collaborative Learning* 6(3), 329-347. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9115-y>
- L'Écuyer, R. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi. Sillery: *Presses de l'Université du Québec* <https://archibe-ouvert.unige.ch>
- Maaroufi, F. (2017). Usages des TIC dans l'apprentissage dans un établissement d'enseignement supérieur marocain. *Frantice.net*, (14), 39-48 <https://frantice.net>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* Paris : DeBoeck.

- Oulmaati, K., Ezzahri, S. et Samadi, K. (2017) Usage des TIC et apprentissages des étudiants inscrits en études islamiques à l'Université Abdelmalek Essaadi. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 14(1), 40–56 <https://id.erudit.org/iderudit/1059578ar>
- Rechidi, N., Bennani, H., Nafzaoui, M., Benazzou, L. (2020) L'intégration pédagogique des TIC à l'épreuve de la crise covid19 : Quels enseignements à tirer ? », *Revue Internationale du Chercheur*, 1(2), 274 – 297 <https://doi.org/10.5281/zenodo.3877605>
- Stumpf, A. et Garessus P. (2017) Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 33(1) <http://ripes.revues.org/1196>
- Venkatesh, V. & Davis, F.D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. *Management Science*, 46(2), 186-204 <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Yi Y. (1990). A Critical Review of Consumer Satisfaction, *Review of Marketing*, AMA, 68-123. <http://hdl.handle.net/2027.42/36290>

**LE DIPLÔME UNIVERSITAIRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE
L'UNIVERSITÉ
ALASSANE OUATTARA : UNE APPROCHE CURRICULAIRE
OPÉRATIONNEL**

KONE Moussa, BAH Nomansou Serge, GBOKO Kobena Séverin

Résumé

Lancé en 2021, le Diplôme Universitaire (DU) des Sciences de l'éducation de l'Université Alassane Ouattara prépare aux métiers du secteur de l'éducation et de formation. C'est une réponse à la forte demande d'enseignants qualifiés pour les collèges privés de Côte d'Ivoire. Vu les conditions difficiles de sa mise en route, la présente étude évalue la cohérence de son alignement curriculaire. Une telle cohérence pourrait garantir l'efficacité et la qualité de la formation. C'est une étude mixte qui a mobilisé des données qualitatives et quantitatives. L'échantillonnage probabiliste aléatoire a permis de constituer les échantillons. L'approche curriculaire a servi de cadre théorique. Les résultats de l'étude montrent d'abord que la formation utilise une approche curriculaire et des méthodes innovantes en ingénierie de l'enseignement. Ensuite, l'étude estime à 80% la cohérence entre le programme prescrit, les objectifs de la formation, les enseignements et les évaluations. Les 20% d'incohérence sont imputables aux méthodes d'évaluations. Enfin, pour remédier à cette insuffisance, l'étude propose l'évaluation par le numérique dans un esprit de cours hybrides.

Mots clés : Curriculum, Cohérence, Diplôme Universitaire, Evaluation, Sciences de l'éducation

Abstract

Launched in 2021, the University Diploma of Education Sciences of Alassane Ouattara trains for vocational puposes in education and training fields. It's a response to the high demand for qualified teachers for private grammar schools in Côte d'Ivoire. Given the difficult conditions of its implementation, this study assesses its curricular coherence. That could guarantee the effectiveness and the quality of its training process. It's a mixt study that combined qualitative and quantitaive data. Interviewees were selected by simple random sampling and curricular approach has served as theoretical background for the study. The results of the study first show that the training uses a curricular approach and innovative methods in educational engineering. secondly, it estimates the coherence between the prescribed program, the training objectives, the teachings and the assessment at 80%. The 20% inconsistencies are due to the asessment methods. Finally, To address this shortcoming, the study proposes digital assessment in the spirit of hybrid courses.

Keywords : Curriculum, Coherence, University diploma, Assessment, Education sciences

Introduction

Face à la forte demande en formation pédagogique pour une éducation de qualité en Côte d'Ivoire ; vu le long parcours des formations existantes (trois ans) dans ce domaine, l'Université Alassane Ouattara (UAO), en partenariat avec celle de PAU et des Pays de L'ADOUR (France), a proposé, à travers son département des sciences de l'éducation, une formation continue (professionnalisée) pour l'obtention du Diplôme Universitaire (DU) opérationnel. C'est une formation qui devrait, à terme relever le niveau des enseignants des collèges privés et permettre une insertion professionnelle des étudiants dans le secteur de l'enseignement en Côte d'Ivoire. Le contexte universitaire de la mise en route du DU des sciences de l'éducation est le système Licence Master Doctorat (LMD) qui est le cadre légal de la certification dans l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire comme l'attestent le décret n° 2009-164 du 30-04-2009 et les arrêtés 248, 259 et 250 du 13-12-2011 (Viviane, 2012, p.11).

Le DU des Sciences de l'éducation prépare aux métiers du secteur de l'éducation et de la formation. C'est une spécialisation en enseignement qui se fait en une année après la compétence disciplinaire acquise dans le parcours de la licence. La formation est axée sur les nouvelles exigences curriculaires en termes d'organisation de programme, d'unité d'enseignement, d'éléments constitutifs et d'ingénierie pédagogique. Cette dernière exigence a été la priorité dans l'organisation du DU. Cela s'est manifesté par un appareillage de cours en présentiel et en ligne et pour être conforme au cours hybrides recommandés par le système LMD. Vu le contexte dans lequel il intervient (rareté des ressources universitaires et le contexte post-Covid -19), ce nouveau parcours à l'UAO suscite des interrogations sur la nature de son approche curriculaire ainsi que la cohérence de celle-ci. Ces interrogations sont renforcées par « des courants contradictoires qui véhiculent des visions très différentes du concept » (Philippe, Moussadak et Rosette , 2009, pp. 17-34).

Le cadre théorique de l'étude est l'approche curriculaire qui est, selon Cecile (2013, p.1) :

une organisation qui englobe tout le processus d'enseignement apprentissage : intentions, contenus (ou syllabus), organisations, méthodes (pédagogies, didactique), parcours, supports et évaluation. En politique d'éducation, c'est l'idée d'un plan d'action, d'un parcours, des supports et l'évaluation. La visée est politique ; il s'agit d'assigner des finalités à l'ensemble du système éducatif en accord avec les valeurs qu'une société est sensée souhaiter promouvoir. Dans la recherche, cette notion s'appuie sur un principe : les contenus, d'apprentissage, ne sont pas neutres. Il faut s'attarder sur leur substance, leur forme, la façon dont ils sont sélectionnés, élaborés, organisés, transformés, transmis et validés.

Quant à Didier (2020, p.1), il estime que l'approche curriculaire repose sur un souci de *cohérence d'ensemble de la formation ; cohérence qui peut être déclinée selon divers points de vue. C'est tout d'abord celui des finalités éducatives, souvent négligées dans l'approche académique, mais qui sont ici avancées de manière explicite. En d'autres termes, on tente de répondre à une question centrale : à quoi sert l'École » ?*

Relativement à cette étude, il s'agit de s'interroger sur la finalité du diplôme universitaire des sciences de l'éducation tout en vérifiant la cohérence du dispositif éducation mis en place. Pour

vérifier la cohérence curriculaire, l'étude a fait recours à la technique de l'alignement curriculaire que Bissonnette, Gauthier et Richard (2006, p. 29) définissent comme un procédé qui « vise à assurer une correspondance élevée entre le programme prescrit, l'enseignement réalisé, et l'évaluation effectuée ». Selon ces auteurs, grâce à une cohérence étroite entre ces trois éléments, l'enseignant se donne la chance de maximiser son efficacité et d'augmenter le niveau de justesse scolaire. Pour réaliser la cohérence de l'alignement curriculaire, Bissonnette, Gauthier et Richard (2006, p. 29) proposent une démarche en trois étapes, à savoir :

- premièrement, l'établissement des objectifs d'apprentissage précis en cohérence avec le plan d'étude (programme prévu) ; il est impératif d'établir des critères pour l'évaluation ; elle répond à la question « quoi mesurer ? »
- deuxièmement, la planification des objectifs d'apprentissage matérialisés par des séquences de cours ; elle doit permettre au apprenant de comprendre, d'acquérir et de pratiquer les connaissances et savoirs à travers la co-évaluation et l'auto-évaluation formatives ;
- et troisièmement, l'évaluation des acquis sur la base des objectifs d'apprentissage et des contenus enseignés effectivement ; cela a l'avantage de rendre les tâches de l'évaluation reconnaissables et congruentes.

Enfin, Bissonnette, Gauthier et Richard (2006, p. 29) mettent en garde contre les inconvénients de l'incohérence curriculaire en ces termes : « Par contre, si une étape n'est pas respectée, cela implique une certaine injustice pour les élèves qui risquent un échec pour l'évaluation ».

La présente étude a pour objectifs la description du processus de mise en route du DU et la vérification de la cohérence de son alignement curriculaire. Pour atteindre ces objectifs, l'étude se fonde sur une approche mixte évoquant des analyses quantitatives et qualitatives.

A présent, le cadre conceptuel permet de mieux cerner les concepts clés qui sont : le diplôme universitaire, le curriculum, l'évaluation et la cohérence.

Le premier concept « diplôme universitaire » ou diplôme d'université appartient à la catégorie des diplômes d'établissement. Il se distingue de la Licence, du Master et du Doctorat qui sont des diplômes nationaux des diplômes d'État, délivrés au nom du ministère (INSHEA, 2022, p.1). En France, un diplôme universitaire (DU) ou inter-universitaire (DIU) est un diplôme délivré par une université française, un grand établissement ou un autre Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, ou plusieurs établissements conjointement, contrairement aux diplômes nationaux qui sont délivrés au nom du ministère. Les DU sont organisés par une seule université, tandis que les DIU associent plusieurs universités pour organiser la même formation (Université de Lorraine, 2022, P.1).

Le DU apporte des compétences supplémentaires aux cursus classiques et permet de se spécialiser dans un domaine en particulier. Il peut se suivre en formation initiale ou en formation continue. Les conditions d'admission varient selon le DU suivi (INSHEA, 2022, p.1). Le DU répond à un besoin spécifique sur un territoire donné. Il est n'a pas une portée national. Chaque université est autonome dans le choix de l'enseignement de son DU. Elle est libre de choisir les modalités d'accès au diplôme, la durée de la formation, les enseignements qu'elle souhaite dispenser ainsi que les modalités d'évaluation (Studyrama, 2022, p.1). Le DU a pour

particularité de s'intéresser à des sujets différenciants et innovants. C'est aussi une formation qui peut venir en complément d'un diplôme d'État. Sa valeur sur le marché de l'emploi dépend de la durée de la formation, de la spécialisation concernée et de l'inscription du diplôme universitaire au répertoire national des certifications professionnelles (ECE, 2022, p.1). Cette étude porte sur un diplôme universitaire des sciences de l'éducation.

Le deuxième concept « curriculum » est, selon le Réseau Inter-agence d'Education d'urgence (INEE) (2004, p. 88) : « un plan d'action destiné à aider les apprenants à approfondir leurs connaissances et leurs compétences [...] Il prend en compte les objectifs, les contenus, les méthodes, les techniques d'enseignement et les matériels didactiques. » Pour Miled (2006. P. 1) c'est :

la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société ; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative données. C'est ainsi qu'en amont se profile, les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles.

Comparativement à l'INEE, Miled fait le lien entre le curriculum et le contexte social. Le curriculum apparaît comme une reproduction d'un projet social. Quant à Perrenoud (2000, p. 2), il distingue le curriculum prescrit et le curriculum réel. Le premier est relatif à « la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont sensés suivre » et le second porte sur « les parcours effectifs de formation des individus scolarisés. » Il indique à cet effet que : « la transposition didactique est la source majeure de l'écart entre curriculum prescrit et curriculum réel ». Dans la même démarche que Perrenoud, Rogiers (2000, pp. 144-145) parle de « curriculum apparent qui représente le curriculum explicite qui est vérifié par les textes officiels et le curriculum réel qui représente la mise en œuvre concrète par un enseignant. [...] Le curriculum représente ce qui est fait effectivement sans être explicite et c'est ce que l'élève reçoit. » Ces différentes perceptions du curriculum traduisent la dynamique de sa mise en œuvre. Le troisième concept « cohérence » est « le lien de conformité entre les moyens et les personnes qui composent l'organisme et qui s'unissent les uns aux autres pour constituer un seul et même outil au service de l'atteinte des objectifs visés » (Bouchard et Plante, 2002, p. 230). La cohérence pose donc bien la question du choix des moyens et permet de vérifier si ceux qui sont prévus permettent d'atteindre les objectifs de l'action de formation (Roegiers, 1997, p. 198.). L'évaluation de la cohérence détermine si ce qui a été identifié et prévu correspond à ce qui devait l'être pour atteindre les objectifs (Fabienne et Antoine, 2019, p. 1). Il s'agit, dans cette étude, de vérifier la cohérence curriculaire.

Enfin, le quatrième concept « évaluation » consiste à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise

de décision (De Ketele et Roegiers, 1993, p.42). L'évaluation, c'est aussi l'appréciation systématique de la conception, de la mise en œuvre ou des résultats d'une initiative pour des fins d'apprentissage ou de prise de décision (Société canadienne d'évaluation, 2015, p.1). Cette évaluation peut être institutionnelle ou relatives aux apprentissages. Notre étude s'intéresse à la seconde.

1. MÉTHODOLOGIE

1.1. NATURE DE L'ÉTUDE

Il s'agit d'une étude mixte, à savoir : qualitative et quantitative. Si l'approche qualitative a consisté à décrire la formation dans sa conception et sa mise œuvre, celle qui est quantitative s'est plutôt axée sur l'analyse statistique des données relatives à la formation en termes d'acteurs et de matériel d'enseignement.

1.2. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE RECHERCHE

Les techniques de recherche mobilisées pour la collecte des données sont l'observation directe et indirecte, l'étude documentaire, l'entretien et l'alignement curriculaire. A travers des grilles d'observation, l'observation directe a permis de suivre le déroulement des étapes de la formation depuis la conception jusqu'à l'exécution. L'étude documentaire a facilité la revue de la littérature et la constitution d'un fondement théorique ; elle s'est matérialisée par l'utilisation d'une grille d'analyse documentaire. Quant aux guides d'entretien, ils ont servi à collecter les données auprès des administrateurs du projet et ceux des établissements secondaires. Le questionnaire a été adressé aux enseignants des écoles secondaires et les étudiants de l'UAO dans le cadre de l'observation indirecte. Les enquêtés ont ainsi reçu des fiches à renseigner à travers google forms. Auparavant, il a fallu constituer un répertoire des personnes à enquêter. Concernant l'alignement curriculaire, il a été implémenté par l'application d'une grille de cohérence.

1.3. ÉCHANTILLONNAGE

La technique d'échantillonnage probabiliste aléatoire simple a permis de constituer nos échantillons. Par ailleurs, les échantillons d'auditeurs, d'enseignants et d'administrateurs ont été constitués à partir des participants à la conception et à la mise en route du parcours DU comme suit :

Tableau n°1 : désignation et taille des échantillons

Entités	Taille de la Population mère	Taille de l'échantillon
Administrateurs de l'UAO	17	14
DREN de Bouaké	03	03
Administrateurs du DU	05	07
Responsables de collèges privés	105	19
Enseignants de collèges privés	2198	223
Enseignants-chercheurs	748	72
Délégués généraux d'Etudiants de l'UAO	16	13
Auditeurs du DU	12	09
total	3104	360

Source : données de terrain d'enquête 2021

Au total, des échantillons de 360 sujets ont été constitués sur une population mère de 3104 sujets. Dans la constitution des échantillons des enseignants et ceux des écoles, les directions de l'éducation nationale et de l'alphabétisation ainsi que celui de l'enseignement technique et professionnel ont mis à notre disposition, leurs données des ressources humaines ainsi que la carte scolaire de leurs circonscriptions. Cela nous a permis de répertorier 105 établissements scolaires et de mener nos enquêtes dans 19 d'entre eux.

1.4. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Les données quantitatives ont été enregistrées par le biais du logiciel Excel. Google forms a également servi à faire des sondages d'opinion au niveau des enseignants et les étudiants qui sont des potentiels auditeurs du DU. Les données qualitatives ont été retranscrites, puis synthétisées à travers des tableaux récapitulatifs afin de les analyser. L'approche curriculaire a servi de fondement théorique à la présente étude. Elle a permis de cerner le processus de mise en route d'un parcours de formation universitaire et d'en dégager les forces et les faiblesses en vue de la rendre plus performante.

2. RÉSULTATS

2.1. DESCRIPTIF DE LA FORMATION

2.1.1. PROGRAMME DE FORMATION

Le programme de formation du DU en sciences de l'éducation dure une année. Il se présente sous forme d'unités d'enseignement (UE) composées d'éléments constitutifs d'enseignement (ECUE). Le tableau suivant en donne un aperçu.

Tableau n° 2 : programme de formation

Période	Unité d'enseignement
Semestre 1	UE 1 : Fondamentaux des sciences de l'éducation et de la didactique
	UE 2 : Les théories de l'apprentissage
	UE 3 : L'évaluation des apprentissages
	UE 4 : La qualité de l'enseignement et la responsabilité de l'enseignant
	UE 5 : La didactique disciplinaire
	UE 6 : La méthodologie de la recherche
	UE 7 : Communication et langue
Semestre 2	UE 11 : stage
	Evaluation
	UE 8 : TICE
	UE 9 : Accompagnement et mise en situation professionnelle
	UE 10: Micro-enseignement
	UE 11 : stage
	Evaluation
	soutenance

Source : données de l'équipe de projet D.U. à l'UAO, 2021

Le programme présente onze unités d'enseignement réparties en quatre catégories, à savoir : les fondamentaux et les spécialités. Ce programme est organisé en deux semestres assortis d'une évaluation par semestre. C'est une formation théorique et pratique dans l'esprit de l'approche par compétence.

2.1.2 OBJECTIFS DE LA FORMATION

En général, cette formation vise à :

- donner une formation pédagogique aux étudiants dans leurs disciplines de bases ;
- relever le niveau de performance des professionnels du secteur éducation/ formation ;
- outiller les auditeurs en ingénierie pédagogique (média pédagogiques, cours en ligne, conception des diapos et utilisation du power point) ;
- renforcer la pédagogie universitaire.

2.1.3 PROFIL ATTENDU DU TITULAIRE DU D.U

L'auditeur ayant suivi à terme la formation du DU est à mesure de / d' :

- enseigner au cycle secondaire et supérieur du système éducatif ;
- analyser les besoins en formation afin de concevoir un plan de formation ;
- planifier une action de formation ;
- réaliser une recherche opérationnelle dans le domaine de la formation ;
- animer une séance de formation (Groupe classe) ;
- évaluer un apprentissage ;
- utiliser correctement les ressources didactiques ;
- élaborer des situations d'apprentissages mobilisant le numérique.

2.2 MISE EN ROUTE DE LA FORMATION

La mise en route comporte plusieurs étapes à savoir : le plan d'exploitation, les missions de prospection, le plan de communication, le lancement officiel, la promotion, le début des cours, l'équipement de la salle de cours, la fin des cours, les évaluations et le stage.

2.2.1 PLAN D'EXPLOITATION

L'élaboration d'un plan d'exploitation a permis de donner au projet une orientation et de définir la feuille de route pour chaque acteur.

Tableau n°3 : exemple du plan d'exploitation du diplôme universitaire opérationnel des sciences de l'éducation

N°	Activités	Périodes	quantités	Responsables	moyens	Cibles	objectifs	Résultats attendus	Coûts en francs CFA

Source : données de l'équipe du projet D.U. à l'UAO, 2021

Ce plan intègre 14 activités planifiées depuis l'élaboration du plan d'exploitation jusqu'aux séminaires organisés dans les écoles. Les activités, leurs périodes d'exécution, leurs responsables, leurs cibles, leurs coûts et leurs moyens d'exécution sont indiqués.

2.2.2 MISSIONS DE PROSPECTION

Deux types de prospections ont été mémorisés, à savoir : le niveau stratégique et le niveau opérationnel. Au niveau stratégique, il s'est agi d'une prospection conjointe impliquant le MESRS, l'UAO et l'université de PAU. Ces missions ont permis de comprendre

l'environnement du projet et d'en définir les moyens d'exécution. Cela a permis d'inscrire ledit projet dans le Programme dénommé Contrat de désendettement et de développement (C2D). En d'autres termes, le projet devrait bénéficier d'un financement public. Au niveau opérationnel, la prospection s'est faite en deux étapes, à savoir: le sondage d'opinion et les visites de terrain. Ce sondage s'est réalisé à travers l'outil numérique google forms. Il a consisté à recueillir les opinions des potentiels auditeurs que sont les étudiants et les professionnels du secteur privé de l'enseignement général d'une part et ceux de l'enseignement technique et professionnel. Le sondage a également permis de vérifier leur adhésion au projet et d'obtenir leurs profils.

La visite de terrain a consisté à visiter l'environnement d'exécution du projet. Pour ce faire, des demandes d'autorisation ont été sollicitées et obtenues des Directeurs régionaux de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (DRENA) ainsi que des Directeurs régionaux de l'enseignement technique et professionnel. Ces autorisations ont permis à l'équipe du projet de visiter une vingtaine d'établissements scolaires d'enseignement général et professionnel. C'est ainsi qu'une vingtaine d'établissements privés ont été visités. Ces visites ont consisté à informer les enseignants, le personnel administratifs et les chefs d'établissement du projet de D.U. Ensuite, les intentions d'inscription ont été enregistrées. Ces visites ont permis de constater que les acteurs accordaient beaucoup d'intérêt à la formation pédagogique et plus spécifiquement au D.U.

Ainsi le directeur du collège Nanani Yamouso affirmait lors de la visite : « le programme est en adéquation avec nos attentes. Nos enseignants y trouveront les outils nécessaires au renforcement de leurs capacités ». M. Coulibaly, enseignant du collège la maison le Bambi renchérissait en ces termes : « C'est une aubaine pour nous qui avons des réelles difficultés avec nos élèves en classe ». Mme Kouassi du collège Henri point carré révélait son intention d'inscription en ces termes : « je souhaiterais participer à la formation car le programme correspond à mes attentes ».

2.2.3 PLAN DE COMMUNICATION

Tableau n°4 : exemple de plan de communication du diplôme universitaire opérationnel des sciences de l'éducation

N°	activité	période	quantité	prix unitaire	responsable	cible	coût

Source : données de l'équipe du projet D.U. à l'UAO, 2021

Ce plan de communication intègre 25 activités de communication aussi bien dans les médias (radio et film) que les affichages, les rencontres et les prospectus. Les activités, leurs périodes d'exécution, leurs responsables, leurs cibles et leurs coûts sont indiqués.

2.2.4. LANCEMENT OFFICIEL

Le lancement officiel du D.U. s'est fait le 03 Février 2022 au sein du campus 1 de l'UAO. C'est un évènement qui a mobilisé le monde universitaire local et international. La cérémonie était présidée par la tutelle, à savoir : le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS). Ainsi, elle a enregistré la présence du porteur du projet à l'Université de PAU, celui de l'UAO et le représentant du MESRS. Les organisations estudiantines ainsi que les autorités locales de l'éducation (DREN) ont également pris part à la cérémonie.

Cet évènement a été l'occasion pour les coordonnateurs du projet de le présenter au monde universitaire et de clarifier les zones d'ombre. Ainsi, il a précisé : « pour éviter le conflit de compétence avec d'autres institutions de formation des formateurs, le D.U. a pour cibles les enseignants du secteur privé de l'éducation et les étudiants ayant une licence ». Les engagements ont été pris par les deux parties (française et ivoirienne) à conduire le projet à terme. Cette rencontre a, ensuite confirmé l'exécution du D.U. dans le cadre du département des sciences de l'éducation. Enfin, elle a appelé les acteurs universitaires à adhérer au projet qui est une opportunité d'emploi pour les étudiants et un renforcement de capacité pour les professionnels du secteur privé de l'enseignement.

2.2.5 LA PROMOTION

La campagne de promotion s'est faite de diverses manières. Elle a consisté à :

- concevoir et produire les prospectus, les affiches et les banderoles ;
- distribuer les prospectus ;
- exposer les affiches et les banderoles ;
- faire des messages radiophoniques à travers une radio communautaire ;
- communiquer directement avec des étudiants sur les deux campus ou à travers leurs plateformes communautaires ;
- communiquer avec les doyens, les chefs de département et les directeurs d'UFR à travers la visite de l'équipe de projet pour les impliquer à la mise en route dudit projet.

2.2.6 ÉQUIPEMENT ET OCCUPATION DE LA SALLE DE COURS

C'est en janvier 2022 qu'une salle a été attribuée au département des sciences de l'éducation pour servir de bureau et de salle de micro-enseignement dans le cadre du projet du diplôme universitaire. C'est plus tard, au mois de mai que son occupation a été effective. L'aménagement de ladite salle s'est fait concomitamment avec l'évolution des cours du diplôme universitaire. Il a consisté à cloisonner la salle en bureau et en salle de cours ; à réhabiliter la salle (peinture et décor) et à l'équiper du matériel électrique, électronique, informatique et didactique. Par ailleurs, en termes de visibilité de la salle, une inscription sur du " plastiglass " a été affichée sur la façade de la salle, du côté de la porte. Cette inscription a été renforcée par une autre sur les deux portes de la salle faisant mention de : « salle DU, Diplôme Universitaire de pédagogie, Sciences de l'éducation ».

2.2.7 DÉBUT DES COURS

C'est le 24 novembre 2021, en salle de TD du département de math-info, que les cours du diplôme universitaire ont débuté avec une vingtaine d'auditeurs. On distingue parmi eux des étudiants et une grande proportion (60%) de professionnelle du secteur privé de l'éducation. Ce début a exigé la mise à disposition d'une salle, un ordinateur, un projecteur, un dispositif d'accueil des auditeurs et des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation. Les cours ont ainsi été lancés en phase pilote jusqu'à la période de mars où la commission d'équivalence qui devait confirmer proclama les résultats de ses travaux. C'est finalement une douzaine de dossiers qui ont été validée pour le D.U, les autres ayant été éliminés pour profil non conforme ou dossier incomplet. Cette phase pilote a permis à l'équipe de projet de tester le dispositif de formation mis en place en termes de contenu, de programmation, de matériel et d'infrastructure.

2.2.8 ORGANISATION DES COURS

Le principe de base de l'organisation des cours est la programmation mensuelle avec des possibilités de décalage ou de reprogrammation en fonction des disponibilités des enseignants. En termes d'emploi du temps, deux jours par semaines ont été retenus pour les cours, à savoir le mercredi après midi (16h00-18h00) et le samedi matin (8h00-12h00). De même, les congés scolaires de Noël, ceux de saint-valentin, et ceux de la fête de pâques ont été mis à profit.

En termes de contenus de cours, les enseignants ont produit un syllabus ou un power point qui a été mis à la disposition des auditeurs avant le cours. Ces documents ont été conçus sur la base d'un TDR envoyé à l'enseignant deux semaines avant le cours. Ce TDR a permis de préciser les attentes du cours aux enseignants pour plus de lisibilité dans l'élaboration des contenus. De même, il a été proposé aux enseignants, de faire des pré-enregistrements de leur cours.

Les premiers cours dispensés lors de la phase pilote ont été exclusivement faits en présentiel. Ces cours ont été dispensés par les enseignants-chercheurs engagés en première ligne dans le projet de DU, à savoir les enseignants-chercheurs des sciences de l'éducation et ceux du département de math-info. A ce stade, le projet a bénéficié du soutien d'autres enseignants-chercheurs de l'UAO, à travers un réseau relationnel, pour dispenser des cours. C'est ainsi 6/24 soit 25% des cours qui ont été dispensés sur la période du 24 novembre 2021 au 11 février 2022, date du lancement officielle du DU. Le lancement officiel a constitué le début des cours à grande échelle. C'est la seconde phase de la formation qui s'est faite en système hybride spatial (présentiel et distanciel). Les cours en ligne ont été fait soit en différé ou en direct pour la plupart. A cet effet, google meet a été mis à profit ainsi la plateforme communautaire WhatsApp. Cette organisation a davantage amélioré le taux de participation aux cours qui est passé de 25% à 75% pour certains cours. La formation a enregistré la participation de 4/14 enseignants en provenance d'autres universités pour cinq cours de spécialité soit une proportion de 28,57% des enseignants et 20,83% des cours. Les cours ont été dispensés à 100%. Le tableau suivant donne un aperçu des tableaux de programmation.

Tableau n°5 : exemple de programmation de cours

UE	Date	ECUE	Heure	Volume horaire	Enseignant

Source : données de l'équipe du projet DU de l'UAO, 2021

Le tableau présente la date, la discipline, le temps du cours, le volume horaire et le nom de l'enseignant. Cette programmation s'est faite chaque mois en tenant compte de la disponibilité des enseignants.

2.2.9 . FIN DES COURS

C'est le 31 juillet 2022 que le dernier cours a été dispensé. C'est au total 11 Unités d'Enseignement dont 24 Eléments Constitutifs d'Unité d'enseignement (ECUE) qui ont été programmés et dispensés par des enseignants-chercheurs de l'UAO, des autres universités et des grandes écoles de formation. Les cours se sont donc étendus sur la période du 24 novembre 2021 au 31 juillet 2022. Débuté au campus 1 en salle de TD du département de math-info, c'est au campus 2, en salle D.U. de pédagogie et les cours se sont finalement déroulés, avec l'octroi de cette salle au département des sciences de l'éducation.

2.2.10 ÉVALUATIONS

Les évaluations se sont déroulées simultanément tout au long de la formation. Ainsi, chaque ECUE a été suivie d'un exercice d'application et d'un devoir de classe ou de maison. Pour le premier, les copies étaient réceptionnées en fin de cours alors que pour le second, un délai d'une à deux semaines était accordé aux évalués. Certains devoirs ont été faits en groupe. Les syllabus et les documents power points ont été conçus à cet effet. De même, pour chaque cours, le document de cours et son devoir étaient envoyés sur la plateforme communautaire de la formation « DU Pédagogie 2022 ». Les auditeurs ont eu droit à deux sessions. Pour la correction des devoirs, une grille d'évaluation a été suggérée par chaque enseignant avec un barème. Ceci a permis de préserver l'objectivité de l'évaluation. Les notes ont été enregistrées progressivement et elles ont fait l'objet d'une délibération des enseignants-chercheurs. La proclamation des résultats s'est faite par la suite le 30 septembre 2022.

2.2.11 STAGE

Le stage initialement prévu pour se dérouler tout au long de la formation devra finalement se faire au cours de la nouvelle année scolaire 2022/2023. Il concerne aussi bien les professionnels que les étudiants. Pour les premiers, une inspection à leur service devra suffire alors que pour les seconds, il sera nécessaire de leur trouver des stages dans un établissement scolaire. Les deux types de stagiaires devront produire et soutenir un rapport de stage pour l'obtention du D.U.

2.3 ALIGNEMENT CURRICULAIRE

La vérification de la cohérence de l'alignement curriculaire est fondée sur la technique de Bissonnette, Gauthier et Richard (2006) qui prend en compte quatre variables qui sont : le programme prescrit, les objectifs d'apprentissage, les enseignements (méthode et contenus) et l'évaluation (méthode et contenus). La grille ci-dessous présente les résultats des analyses de la cohérence faites selon les ECUE. Le principe de remplissage de la grille d'évaluation est le suivant : pour chacune des quatre variables identifiées pour l'ECUE, la mention « cohérent » « incohérent » est faite dans la case selon l'alignement de la variable sur le programme.

Tableau n°6 : grille d'évaluation de l'alignement curriculaire

N°	ECUE	Programme prescrit	Objectifs d'apprentissage	Enseignements		Evaluations	
				méthodes	contenus	méthodes	contenus
01	FSE81111	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
02	FSE81112	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
03	FSE81113	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
04	TAP81111	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
05	TAP81112	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
06	TAP81113	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
07	EVA81111	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
08	EVA81112	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
09	EVA81113	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
10	DIS81111	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
11	DIS81112	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
12	QRE81111	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
13	QRE81112	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
14	QRE11113	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
15	MER81111	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
16	MER81112	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
17	CLA81111	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
18	CLA81112	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
19	CLA81113	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
20	TIC81111	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
21	AMS81111	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
22	MIC81121	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents
23	MIC81122	défini	cohérents	cohérentes	cohérents	incohérents	cohérents

Source : données de terrain d'enquête 2021

L'analyse du tableau révèle un alignement curriculaire à 80% justifié par l'existence d'un programme de formation, des objectifs d'apprentissage, des activités d'enseignement et des évaluations. L'alignement des objectifs d'apprentissage sur le programme s'est fait par la mise à disposition des termes de références pour chaque discipline. C'est dans cet élan que les contenus des disciplines et ceux des évaluations ont été élaborés. Toutefois, cet alignement curriculaire a connu une rupture au niveau des méthodes d'évaluation. Cette incohérence s'est traduite par la diversité des méthodes d'évaluation et l'absence de celles-ci dans les termes de référence.

2.4 ACQUIS

En termes d'acquis, on distingue trois niveaux, à savoir : administratif, enseignement et matériel.

2.4.1 NIVEAU ADMINISTRATIF

La mise en route du diplôme universitaire a exigé la mise en place d'une administration minimale. Il s'est agi de la création du département des sciences de l'éducation par l'arrêté ministériel n° 1080 MESRS/CAB, du 25 février 2020. C'est dans le cadre de ce nouveau département que la formation va se dérouler. Plus spécifiquement, c'est la vice-présidence chargée de la pédagogie, de la vie universitaire, de la recherche et de l'innovation technologique de l'UAO qui assure la coordination du projet de la formation du diplôme universitaire opérationnel.

Pendant la session 2021-2022 de la formation, l'administration a joué le rôle de facilitateur pour l'équipe de projet en adressant les courriers d'information. L'exécution des décisions administratives revenait à l'équipe du projet constituée des enseignants des sciences de l'éducation recrutés à cet effet. Pour une bonne exécution du projet, des réunions d'information ont été organisées avec les parties concernées de l'université Alassane Ouattara, à savoir : la scolarité centrale, la direction du centre de formation continue (CFC), la direction de la filière des sciences de l'éducation au CFC, les directeurs de département et les doyens d'unité de formation et de recherche (UFR).

2.4.2 NIVEAU DES ENSEIGNEMENTS

La méthode des enseignements est basée sur les principes que sont le Le maintien et la réussite pour tous ainsi que l'andragogie compte tenue de l'âge de majeur des apprenants. Cela suppose une approche différenciée qui tient compte des besoins spécifiques des adultes en situation d'apprentissage. Ce principe a guidé l'équipe de projet dans l'élaboration des emplois du temps qui a tenu compte des horaires de travail. De même, les méthodes et les contenus des enseignements et des évaluations en ont été tributaires. C'est ainsi que les acquis de la formation du DU au niveau du processus enseignement-apprentissage sont trois types, à savoir la méthode d'enseignement et les techniques d'apprentissage et la méthode d'évaluation.

Au niveau des enseignements, c'est l'approche par compétence qui est axée sur le pragmatisme et l'expérience. Cela a permis d'une part aux auditeurs professionnels de faire la passerelle entre la formation et leurs milieux professionnels et d'autre part aux auditeurs étudiants de faire immersion dans leur futur milieu profession. L'approche par compétences a été soutenue par l'utilisation des médias pédagogiques. Pour ce faire, le réseau social whatsapp pour le mode différé et google meet pour le mode direct. Cette expérience de cours hybride a permis d'initier les enseignants et les auditeurs à des formes alternatives de méthodes en plus du présentiel.

Au niveau des apprentissages, les acquis portent sur les connaissances théoriques mais aussi et surtout, le partage d'expérience professionnelle. Les connaissances théoriques sont de l'ordre didactique (contenus) et de l'ordre pédagogique (forme). Conformément aux finalités de l'approche par compétence, les auditeurs ont acquis des savoir-faire et des savoir-être indispensables à la fonction enseignante. Ce résultat est fait d'une bonne pratique enseignante qui a permis aux auditeurs de s'exprimer et de réagir face aux situations concrètes.

Au niveau des évaluations, pour être conforme au principe de base de la formation qui consiste en une politique d'éducation de maintien, différentes formes d'évaluation ont été associées. Il s'agit des travaux pratiques, les travaux de groupe en classe et les devoirs de maison. Les

évaluations ont été envoyées en courrier numérique à l'équipe projet pour être remis aux enseignants correcteurs. Cela a renforcé l'utilisation de l'outil numérique. Par ailleurs, les auditeurs ajournés à la première session ont été autorisés à participer à une seconde session. L'évaluation a constitué pour les auditeurs une opportunité de consolidation des acquis de la formation en termes de savoir théoriques et pratique. C'est aussi une opportunité de correction des insuffisances.

2.4.3 NIVEAU MATÉRIEL

Au niveau matériel, on note l'acquisition d'une salle de cours, d'un bureau, d'un vidéoprojecteur, un wifi box. La salle de cours et le bureau permettent au projet d'être localisé et de se structurer davantage. C'est aussi un atout en termes de visibilité pour captiver le public. A partir du bureau, les renseignements sur le DU sont donnés et les inscriptions sont effectuées. Les vidéoprojecteurs et le wifi box consolide la pratique de la technologie numérique dans la formation.

2.5 INSUFFISANCES

L'exécution du Diplôme Universitaire a révélé des insuffisances à différents niveaux, à savoir :

- le niveau matériel et financier ;
- le niveau administratif et environnemental ;
- le niveau des enseignements ;

2.5.1 NIVEAU MATÉRIEL ET FINANCIER

- **l'indisponibilité de la salle de cours** : ce facteur a constitué un obstacle au bon déroulement des cours au début des cours de sorte que l'équipe projet a eu recours à différentes salles pour dispenser les premiers cours. L'absence de la salle de micro-enseignement a davantage amplifié cette insuffisance.
- **l'insuffisance de moyens matériels** : cela s'est traduit par l'absence de matériels de bureau, de matériels de cours, d'ordinateur et de vidéo projecteur ; de même, le matériel de média pédagogique dédié au fonctionnement de la salle de micro-enseignement.
- **l'insuffisance de moyens financiers** : cette insuffisance s'est traduite par l'absence de fonds prévus pour l'exécution des activités avant et pendant la formation. A ce niveau, des apports financiers extérieurs ont été nécessaires pour conduire la formation.
- **le faible niveau de connectivité** : cette insuffisance est la manifestation de la fracture numérique en Afrique, de manière générale et plus particulièrement en Afrique. La non maîtrise de la technologie des cours à distance a suscité ce type de difficulté.

2.5.2 NIVEAU ADMINISTRATIF ET ENVIRONNEMENTAL

- **faible taux d'inscription** : seulement une dizaine d'auditeurs ont pu obtenir une inscription régulière sur un total de 12 personnes ayant assisté aux cours. Ce chiffre représente une proportion de 17,14% par rapport à l'attente initiale de 70 auditeurs. Cette insuffisance s'explique par le manque d'information relative à la formation et le manque de moyen financier pour assurer les frais de scolarité.
- **faible niveau de recouvrement des frais de scolarité** : Sur les dix auditeurs régulièrement inscrits, seulement trois ont soldé leurs frais de scolarité au cours de la

formation. Le recouvrement du reste s'est fait après la fin des cours. Cette situation n'a pas facilité la paie des honoraires des enseignants en temps réel.

- **Menaces environnementales** : les conflits d'intérêts dans l'espace universitaire, les conflits d'intérêt avec des institutions concurrentes de la formation des formateurs et l'absence de financement pour pérenniser le projet constituent des obstacles majeurs à la bonne conduite de cette formation.

2.5.3 NIVEAU DES ENSEIGNEMENTS

- **la faible participation aux cours** : la courbe de participation des auditeurs au cours a évolué en dents de scie, oscillant entre 40 et 50%. Toutefois, une nette amélioration a été observée avec l'intégration des cours en ligne avec des taux atteignant 60% pour 30% des cours.
- **la difficulté de synchronisation en hybride spatial** : en l'absence d'appareillage adéquat, l'enseignant était obligé de favoriser l'un ou l'autre type d'auditeur car le même cours se faisaient en présentiel et en distanciel dans la même salle et au même moment. Plus de 75% des cours se sont déroulés dans ces conditions.
- **les insuffisances d'évaluation** : le type d'évaluation prévue est l'évaluation formative qui exige une continuité durant la formation. Malheureusement, les auditeurs n'ont eu droit qu'à une seule évaluation finale précédée d'un exercice d'application.
- **difficultés de la récupération des devoirs** : le non-respect des délais d'exécutions des exercices par les auditeurs a compliqué la récupération des copies et entamé le calendrier de la fin de la formation.
- **indisponibilité des enseignants** : les enseignants sollicités pour les cours ont tous répondu favorablement. Toutefois, certains cours ont dû être reportés pour convenir à l'agenda de l'enseignant même si ce cas est assez marginal (8,33%)
- **l'inadaptation des cours au TDR** : Certains enseignants sollicités (8,33%) n'ont pas intégré tous les aspects des termes de références souhaités dans leurs cours. Cette insuffisance a toutefois été comblée par la séance des échanges pendant le cours.

2.6 PROPOSITIONS

Les stratégies des acteurs pour faire face aux difficultés se situent au niveau administratif, matériel et des enseignements.

- Au niveau administratif, il faut une meilleure organisation de la promotion, de l'inscription et du recrutement des enseignants ; un accompagnement du MENA et du MESRS serait salubre pour la survie du projet.
- Au niveau matériel, la constitution de matériels en ingénierie de l'enseignement est indispensable pour assurer les cours hybrides ; une plateforme numérique de la formation et une salle de micro enseignement pourraient y contribuer.
- Au niveau des enseignements, pour assurer la cohérence totale de l'alignement curriculaire, les enseignements devraient être examinés à l'avance par une commission curriculaire pour être validés ; les évaluations devraient être mises en ligne sur la plateforme du D.U. selon une méthode bien définie avec la correction et le barème.
-

3 Discussion

Les résultats de cette étude révèlent d'abord des acquis au plan administratif, matériel et au niveau des pratiques enseignantes. Il s'agit de la capitalisation d'un patrimoine d'éducation aussi bien en ressources humaines qu'en matériels et infrastructures. Ensuite, une cohérence de l'alignement curriculaire à 80% est observée. Les incohérences constatées sont relatives à la méthode d'évaluation qui s'est faite à travers divers instruments. Enfin, des insuffisances au niveau administratif environnement, matériel et financier ainsi qu'en pratiques enseignantes sont constatées. La discussion s'articule essentiellement autour de la question curriculaire qui est capitale dans la mise en route d'un parcours de formation.

Philippe, Moussadak et Rosette (2009, pp. 17-34) relevaient déjà la problématique du concept de curriculum en termes de courants contradictoires qui véhiculent des visions différentes. Cela entraînerait souvent des incohérences dans un contexte de réformes des systèmes éducatifs. Relativement à ces contractions, la formation du diplôme universitaire des sciences de l'éducation semble subir l'influence de la réforme LMD d'un point de vue du programme et des pratiques enseignantes. Toutefois, les moyens matériels et technologiques paraissent insuffisants au regard des défis de ladite formation.

Fatima (2011, pp. 1-2) abordait la problématique de l'évaluation universitaire en termes de malaise et de suspicion entre étudiants et enseignants érodant ainsi l'évaluation. Les causes identifiées sont : les divergences de définition, les taxonomies des objectifs de formation, la congruence entre les objectifs de la formation, les critères et les modèles de recherche. Dans la présente étude, si les cas de suspicions ne sont pas avérés, les raisons des évaluations incohérentes restent d'actualité pourvu que des études plus approfondies les mettent en lumière. En relation avec l'incohérence des méthodes d'évaluation, Hadji (2012, pp. 111-117) propose « la cohérence méthodologique qui est la concordance souhaitée entre la nature de l'apprentissage (compétences, connaissances, habiletés, attitudes) et le type d'activités d'évaluation qui sera proposé aux apprenants. » Au-delà de la cohérence, il convient d'interroger les qualités d'une évaluation qui sont, selon IFADEM et al. (2016, p. 38) : « la pertinence, la validité et la fidélité. » A ces trois, De Ketele et Roegiers (1993, pp. 602-603) adjoignent « la fiabilité. » Davantage de critères comme « l'égalité, l'équité et la transparence » selon Romainville (2011, pp. 1-10) pourraient également, être pris en compte.

L'évaluation par le numérique proposée comme solution des insuffisances des méthodes d'évaluation tient à des préalables comme l'indique Caroline (sd), pour « toute personne désireuse de s'engager dans des projets d'évaluation avec le numérique, il est indispensable de se former aux modèles de l'évaluation afin d'explorer les possibilités d'une évaluation s'appuyant sur une instrumentation qui peut être à la fois électronique, informatique et numérique. » Ceci est une invite à la formation des utilisateurs (les enseignants et les apprenants) à l'évaluation et par extension, à l'outil numérique comme instrument. Cette observation est pertinente dans un contexte ivoirien où le taux de pénétration de l'internet en 2022 est estimé à plus de 65% (CGECI, 2022, p. 1). De ce fait, la fracture numérique pourrait constituer une menace contre la mise en œuvre des évaluations des apprentissages par le numérique.

Conclusion

La présente étude est une évaluation de la mise en route du Diplôme Universitaire opérationnel des sciences de l'éducation. Elle présente ladite formation dans son organisation et son fonctionnement en mettant l'accent sur la cohérence de l'alignement curriculaire dans la formation. Les résultats ont d'abord montré que le processus de sa mise en route s'est déroulé jusqu'à terme malgré les insuffisances de ressources humaines, matérielles et financières. Au nombre des réussites, l'étude a relevé la constitution d'un patrimoine matériel, d'une ingénierie de la formation axée sur les cours hybrides (présentiel et distanciel), d'une documentation de cours et d'une équipe de professorale.

Ensuite, l'étude a relevé des insuffisances au niveau administratif, environnemental et des enseignements. Cela s'est traduit par un faible effectif d'auditeur, l'indisponibilité du matériel de micro enseignement, une administration peu structurée, une programmation difficile des enseignements et des méthodes d'évaluations variées. Sur la question de l'approche curriculaire, la cohérence s'est avérée à 80%. La grille d'évaluation a effectivement révélé des incohérences au niveau des méthodes d'évaluation.

Enfin, eu égard à ces insuffisances, l'étude a proposé la mise en place d'une plateforme numérique pour uniformiser les méthodes d'évaluation. Cette pratique aura l'avantage d'assurer la validité, la cohésion, la fiabilité et la fidélité des évaluations. Cela exige un processus d'intégration du numérique dans la formation à un seuil important. Pour atteindre ce but, les enseignants et les auditeurs doivent être formés à l'utilisation de la plateforme et le taux de pénétration d'internet à l'UAO doit être d'un niveau acceptable. Ces exigences conduisent à s'interroger sur les capacités réelles des universités africaines à assurer une bonne intégration numérique dans leurs cursus de formation.

Références bibliographiques

- Arrêté 248 MESRS/GDES/ du 13 décembre 2011 portant organisation de la Licence dans l'enseignement supérieur en République de Côte d'Ivoire.
- Arrowood, S. H. (2016). *Une analyse de cohérence de l'alignement curriculaire : l'interrelation entre le PER, les moyens d'enseignement et les évaluations sommatives dans la discipline d'anglais en secondaire 1* [mémoire de master 1, suisse romain].
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2006). Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? : efficacité des écoles et des réformes. Dans *Formation et Profession* (p. 163). Laval: Presses Université Laval.
- Bouchard, C. et Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du service de pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236. Consulté le 10 novembre 2022 sur www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers11_11.pdf
- CGECI. (2022). *Alertes et économies*. Consulté le 20 octobre 2022 sur <https://cgeci.com/le-taux-de-penetration-de-linternet-en-cote-divoire-est-superieur-a-65-roger-adom-ministre-de-leconomie-numerique-des-telecommunications-et-de-linnovation/>

- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles. De Boeck (Collection Pédagogie en développement, Méthodologie de la recherche).
- Délinière, D. (2020). *Approche curriculaire, disciplines scolaires et éducation à...* » consulté le 10 octobre 2022 sur <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2020/03/10/approche-curriculaire-disciplines-scolaires-et-educations-a/>.
- Duchasténier, C. (2013). *Curriculum, Késako ?* consulté le 12 octobre 2022 sur https://udas.org/IMG/pdf/curriculum_v2.pdf
- ECE (2022). *Le diplômes universitaires : comment ça marche ?* Consulté le 12 novembre 2022 sur <https://www.letudiant.fr/etudes/fac/les-diplomes-universitaires-comment-ca-marche-1.html>
- Hadji C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles. De Boeck Supérieur
- IFADEM et al. (2016). *Evaluation des apprentissages scolaires*. Mali. IFADEM
- INEE (2004). *Normes minimales d'éducation en situation d'urgence, de crises et de reconstruction*. Londres. DS Print/Redesign.
- INSHEA (2022). *Formation focus : qu'est-ce qu'un diplôme universitaire (DU) ? Découvrez les DU proposés par l'INSHEA en 2022-2023*. Consulté le 11 novembre 2022 sur <https://www.inshea.fr/fr/formation/focus-diplome-universitaire>
- Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum : une problématique*. dans *Curriculum et compétences*. Pp 17 à 34. Consulté le 20 septembre 2022 sur <https://www.cairn.info/curriculum-et-competences--9782804159542-page-17.htm>.
- Kies, F. (2011). *Issue of university training in assessment*. International conference at: Biskra-Algeria. *Projects: Numerical Methods for the Solution of Nonlinear Differential Equations. Innovation management of the mediterranean waters*. Consulté le 20 octobre 2022 sur https://www.researchgate.net/publication/272576722_Problematique_de_l%27evaluation_en_formation_universitaire
- Krou Adohi, V. (2012). *La reforme LMD en Côte d'Ivoire : mise en œuvre et enjeux*. Abidjan. MESRS.
- Ladage C. (sd). *Evaluer avec le numérique : partie 1 : de quoi parle-t-on ?* Lyon. ENS
- Le décret 2009-164 du 30 Avril 2009 portant adoption, application et organisation du système Licence, Master, Doctorat (LMD)
- Miled, M. (2006). *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences*. Consulté le 16 octobre 2022 sur http://www.bief.be/enseignement/publication/Elaboration_curriculums.pdf
- Perrenoud Ph. (1993). *Le curriculum : le formel, le réel, le caché*. In Houssaye, (dir.) *la pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris. ESF
- Perrenoud, Ph. (2000). *Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergies ou de compétence ?* Consulté le 10 octobre 2022 sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html

- Renard F. et Derobertmeasure A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*. Volume 42, numéro 1, 2019, p. 1-129
- Roegiers, X. (1997). Analyser une action d'éducation et de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation et de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer. Bruxelles. De Boeck.
- Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Edition dans l'enseignement. Bruxelles. Edition De Boeck
- Romainville M. (2011). Objectivité *versus* subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue Internationale Pédagogie Enseignement Supérieure*; 27-2.
- Société canadienne d'évaluation. (2015). Qu'est-ce que l'évaluation ? Consulté 10 novembre 2022 sur https://evaluationcanada.ca/sites/default/files/def_evaluation_sce_201510.pdf
- Studyrama (2022). Focus : Qu'est-ce qu'un diplôme universitaire (DU) ? Consulté le 12 novembre 2022 sur <https://www.studyrama.com/formations/diplomes/licence/focus-qu-est-ce-qu-un-diplome-universitaire-du-105703>
- Université de Lorraine (2022). Diplômes universitaires (DU)- Diplômes inter-universitaires (DIU). Consulté le 12 novembre 2022 sur <https://formations.univ-lorraine.fr/fr/22-diplome-d-universite-du-diplome-inter-universitaire-diu>

L'IMPLÉMENTATION DE LA CLASSE INVERSÉE POUR L'ÉTUDE D'UNE OEUVRE INTÉGRALE EN CONTEXTE ÉPIDÉMIOLOGIQUE AU MAROC

DARIF EL Bouffy Hakima

Résumé

Le présent article vise à décrire l'implémentation de la "classe inversée", concept pédagogique, peu exploitable pour l'étude d'une œuvre littéraire au Maroc. Les données ont été obtenues à partir des enregistrements anecdotiques, des entretiens individuels et de l'observation des activités d'enseignement/apprentissage dans la classe et en dehors de la classe « les concertations virtuelles ». Les résultats montrent que la classe inversée offre l'occasion à chaque apprenant en visionnant la ressource partagée via un groupe WhatsApp d'être impliqué et de là mobiliser sa réflexion. Nous montrons que le transfert des connaissances, sollicité par un travail de groupe, fortifie une performance à applaudir lors de l'examen régional. Et enfin nous partageons les dérives auxquelles apprenants « bacheliers de filière sciences techniques » et enseignant ont été heurtés tout au long de l'implémentation de la classe inversée dans un contexte épidémiologique Covid 19.

Mots-clés classe inversée, interaction, collaboration, continuité pédagogique, covid 19

Abstract

This article describes the insertion of « Flipped Learning », pedagogical concept, which is barely used in Moroccan schools. These pieces of information have been debriefed from individual conversations with students, so that we can clearly notice what is going on in and outside classrooms, especially while distance learning.

Results illustrate that « Flipped Learning » has given the chance to students to watch and share videos throughout « whatsapp » application. Hence, he/she becomes more responsible and productive by using his/her own competencies, and share it later on in a group work. This has really led to good results, especially in the regional exam. Finally, we are going to discuss some difficulties that faced us during this experience (the covid period).

Keywords flipped classrom, interaction, collaboration, educational continuity, Covid 19

Introduction

L'école constitue un environnement éducatif qui, en interaction avec l'ère numérique, a connu une évolution en matière de pratiques éducatives. La classe inversée fait partie des concepts pédagogiques qui s'est imprégné une place au sein de nos pratiques en tant qu'enseignant. Pour Lebrun (2015), il s'agit d'une innovation techno-pédagogique, propulsée par les pionniers et récupérée au sein de l'école, complétant ainsi l'arsenal des stratégies pédagogiques des enseignants dans les différents cycles et disciplines. En outre, l'usage de la classe inversée met en scène les différentes théories d'apprentissage. Pour les enseignants, il s'agit d'une invitation à s'engager dans les deux actions de la théorie de Piaget "assimilation et accommodation". Et en tant que Groupe/Classe, l'enseignant et les apprenants, s'impliquent dans l'activation des savoirs et la socialisation, sollicitant dès lors, l'approche constructiviste et l'approche socio-constructiviste.

Conséquemment, les résultats de l'apprentissage de la grammaire française chez le groupe expérimental "des étudiants du niveau A1 et A2", mené par Darmawangsa et Racmaghany (2018) montrent que la classe inversée contribue positivement à l'amélioration des performances des étudiants en matière de grammaire. Tardif et Rivard (2021) proposent une entrevue réalisée avec une enseignante de mathématiques. L'exploitation de la classe inversée lors de la pandémie a permis de maintenir la motivation de ses étudiants. L'analyse de l'expérience assurée par Poulain (2022) fait part du constat suivant, « pour la plupart des étudiants, la Classe inversée les aide à s'approprier les nouveaux concepts de la programmation de Python dans une spirale de contextualisation- décontextualisation et recontextualisation, définie par Lebrun (2015).

Les études que nous venons d'interpeller, se présentent dans deux axes chronologiques "avant l'épidémiologie Covid 19 " et "Au moment de l'épidémie/ Phases confinement et post confinement". Ainsi nous semble-t-il intéressant de s'arrêter sur l'usage des TIC dans le contexte de post-confinement Covid 19 et plus précisément l'appropriation de la classe inversée pour des apprenants de filière sciences techniques abordant l'étude d'une œuvre littéraire.

Pour l'année scolaire 2020-2021 au Maroc, les enseignants se trouvent du jour au lendemain face à une nouvelle forme d'enseignement/apprentissage : Alternance mode présentiel et auto-apprentissage. L'état de doute et de malaise engage les acteurs éducatifs à faire preuve de créativité et d'initiative alliant les technologies comme auxiliaires et adjuvants. Parmi les innovations techno-pédagogiques sollicitées, nous citons le concept pédagogique Classe inversée. Dès lors, deux questions principales émergent ;

Comment enseignant et apprenants se mobilisent-ils pour l'usage de la classe inversée dans une conjoncture épidémiologique ? Et dans quelle mesure, la classe inversée peut-elle participer à accroître le taux de réussite des apprenants lors de l'examen régional du cycle du baccalauréat au Maroc ?

Le retour d'expérience que nous proposons, a un caractère exploratoire et descriptif. La première partie gravite autour de deux items ; l'usage des TIC dans les différentes réformes du système éducatif marocain et le concept pédagogique "Classe inversée". La deuxième partie correspond à l'appropriation de la classe inversée pour une nouvelle forme d'enseignement/apprentissage alternance. Nous ferons part de la mise en œuvre du concept de la négociation

jusqu'à l'implantation pour une classe de la 1ère A. du baccalauréat, sciences techniques 1STM2/ G.2.

L'introduction de la classe inversée nous permettrait de récupérer du temps d'horloge pour assurer le programme de français, dédié aux apprenants de la 1ère année du baccalauréat. L'objectif visé par l'expérience est d'évacuer toute une partie de chaque activité, dont la durée est de 30 minutes.

1. CONTEXTE SUSCITANT L'INTRODUCTION DE LA CLASSE INVERSEE

1.1. INNOVATION PEDAGOGIQUE A TRAVERS LES REFORMES EDUCATIVES

Partant de l'interaction enseignement/ apprentissage, et de l'influence des pratiques d'enseignement quant à la qualité des apprentissages, la Charte Nationale de l'Education et la Formation, interpelle de nouveaux termes « la technologie pédagogique » et « l'innovation ». L'article 119, levier 102 de la CNEF, considère les nouvelles technologies de l'information et de la communication telle une voie pour se situer dans un futur prometteur auprès des apprenants et dont le principal enjeu est de parer, autant que possible, aux difficultés d'enseignement. De son côté, la vision stratégique (2015-2030) poursuit le défi et applaudit à son tour la philosophie de l'innovation ; l'école doit s'acquitter de son rôle pour la diffusion des technologies de l'information, cherchant ainsi la promotion de la qualité des apprentissages. *“La révision à moyen terme, du concept de manuel scolaire, en œuvrant pour sa numérisation, ainsi que celle de l'ensemble des documents scolaires ; Le développement et la promotion de l'apprentissage à distance comme complément aux cours en présentiel”.*

Dans le même côté de la rive et pour maintenir le lien avec un monde en perpétuelle effervescence numérique, les différents documents officiels du système éducatif marocain misent sur la coopération internationale. Concrètement, lors du confinement, les projets Covid 19 lancés par l'Agence Universitaire de la Francophonie ont été considérés tel un terrain fertile pour l'intégration de la classe inversée et de là se montrer créatif et innovant. De plus, le Centre National d'enseignement à Distance CNED de Poitiers a assuré une formation à distance en juillet 2020 dans le cadre du PROFLE où la Classe inversée est l'un des ingrédients indispensables sur lesquels repose la pédagogie différenciée.

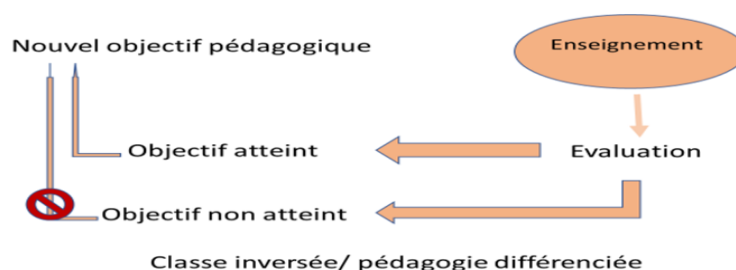


Figure n°1 Classe inversée/ pédagogie différenciée.

Source. FAD PROFLE

En effet, l'enseignant fait appel à la classe inversée pour favoriser la différenciation pédagogique. En situation d'apprentissage/enseignement, l'enseignant ne peut passer à l'objectif suivant si l'objectif visé d'une activité antérieure n'est pas atteint. Il doit envisager une remédiation en trois moments : Identification des difficultés, classement des erreurs à l'intérieur d'une typologie et remédiation ciblée et différenciée. Faire appel à la classe inversée favorise la différenciation pédagogique.

Il est à signaler que l'intérêt accordé à la classe inversée se trouve renforcé par les différents travaux et recherches menés par didacticiens et praticiens. Pour Lebrun (2015), ce concept pédagogique représente une innovation techno-pédagogique à la croisée de trois courants, les approches par compétences ou par programmes (la cohérence des enseignements), les méthodes actives (centrées sur l'activité des apprenants) et, finalement, un usage « à valeur ajoutée » des TIC. Par la même occasion, Lebrun (2015) a proposé une classification de niveaux, pour appréhender les classes inversées loin de la représentation traditionnelle se référant à l'usage d'outils audio-visuels. *La classe inversée n'est pas un synonyme de vidéos en ligne.* (Lebrun, p.43, 2015)

Tableau n°1 Les niveaux de la classe inversée

	Niveau 1	Niveau 2
		Motivation, contextes, tâches, problèmes
Distance	Vidéos, textes	Recherche documentaire, travaux sur le terrain, préparation d'une activité
Présence	Débats/ questions/ réponses	Exposés, animation, débats, Activités de modélisation

Source Lebrun (2015)

Il est vrai que les ressources exploitées s'appuient sur les TIC, permettant d'acquérir de nouvelles connaissances "l'approche constructiviste" et de déclencher la motivation des apprenants, mais l'intérêt réside aussi à faire engager les apprenants dans une interaction un-tout, une fois en classe. Et cela correspond à une invitation, une incitation à échanger et à collaborer. Le Groupe/ classe se trouve dès lors dans une approche socio-constructiviste.

De son côté, le Congrès Classes Inversées "CLIC" offre une enveloppe où partage et retours d'expérience, innovation, créativité auprès de tous les acteurs éducatifs (enseignants, administratifs, conseillers et inspecteurs pédagogiques...) des quatre coins du monde sont au rendez-vous. La 6ème édition juillet 2021 en témoigne.

Opérant au niveau national, l'Observatoire Marocain de la Formation et la Recherche en TICE (OMaFoR-TICE) a organisé, en partenariat avec l'Association Marocaine pour l'Education et l'Echange Culturel (AMEEC), l'association marocaine des formateurs des centres régionaux des Métiers d'Education et de Formation (AMCRMEF) et la Fondation des œuvres sociales de l'enseignement à Marrakech, sa deuxième rencontre TICE sous le thème : « Classe inversée : est-ce une façon innovante de faire la classe à l'ère du numérique ? » les 1 et 2 Novembre 2018

à Marrakech au siège de la Fondation des Œuvres Sociales de l'Enseignement - Marrakech. Parmi les objectifs escomptés, nous citons ; décrire le concept de la classe inversée, présenter et utiliser certains outils numériques utiles pour la classe inversée, élaborer des scénarios pédagogiques pour la mise en œuvre du concept. Les retours d'expérience ont permis de soulever plusieurs obstacles liés à l'usage de la Classe inversée au Maroc dans le contexte éducatif ;

Tableau n°2 Obstacles liés à l'usage de la classe inversée

Connectivité	Aspect socio-culturel	Pratiques enseignantes
Manque d'équipement chez les apprenants ; Absence de connexion « l'internet » ; Faible couverture du réseau cellulaire dans certaines zones rurales	Incapacité de s'offrir un abonnement à l'Internet ; Faible taux de familiarisation des apprenants avec le numérique ; Résistance au changement « apprenants et enseignant »	Difficulté à créer des capsules « ressources » ; Ressources à exploiter inaccessibles Omniprésence de la méthode pédagogique expositive

Source. Rapport OMAFORTICE 2018

1.2. Situation épidémiologique/ alternance mode présentiel et auto-apprentissage pour l'enseignement et apprentissage de français :

Au Maroc, l'année scolaire 2020/2021 fut exceptionnelle. Les enseignants et les apprenants ont été sollicités pour adopter une nouvelle forme d'apprentissage selon la note ministérielle 39-20 du 28 août 2020, relative à l'organisation de l'année scolaire 2020/2021 dans le contexte de la Covid 19. Ce nouveau mode de travail implique "apprenants et enseignants" et fait alterner des moments d'enseignement/ apprentissage en présentiel et d'autres correspondant à un auto-apprentissage. Chacun de ces moments couvre 50% de l'enveloppe horaire impartie officiellement pour chaque niveau du cycle secondaire. Le groupe/classe est partagé en deux sous-groupes ; les établissements scolaires pourront adopter une alternance d'une semaine ou une alternance d'une journée.

Tableau n°3 Horaires hebdomadaires Cycle du baccalauréat Discipline : français

Filières et options		Nombre d'heures par semaine	
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année
Sciences économiques / comptabilité		2	2
Lettres et sciences humaines	Option lettres	5	5
	Option Sciences humaines	5	4
Sciences mathématiques	Option Math. A	4	4
	Option Math. B		
Sciences expérimentales	Option SVT	4	4
	Option PC		
	Option AGRO		
Sciences et technologies	Electricité	4	4
	Mécanique		
Arts appliqués		4	4
Enseignement originel	Sciences juridiques	4	4
	Langue arabe		

Source. Orientations pédagogiques 2007

Tableau n°4 Gestion des activités d'enseignement/apprentissage 2020/2021

Semaine	Activités	Alternance		Durée
1	Lecture x2	Présentiel	G1	30mn
		Auto-apprentissage	G2	30mn
	Langue x2	Présentiel	G1	30mn
		Auto-apprentissage	G2	30mn
	Activité orale x2	Présentiel	G1	30 mn
		Auto-apprentissage	G2	30mn
	Production de l'écrit x2	Présentiel	G1	30mn
		Auto-apprentissage	G2	30mn
Semaine	Activités	Alternance		Durée
2	Lecture x2	Présentiel	G2	30mn
		Auto-apprentissage	G1	30mn
	Langue x2	Présentiel	G2	30mn
		Auto-apprentissage	G1	30mn
	Activité orale x2	Présentiel	G2	30 mn
		Auto-apprentissage	G1	30mn
	Production de l'écrit x2	Présentiel	G2	30mn
		Auto-apprentissage	G1	30mn

Source. Auteur

Une question légitime s'installe, Comment faire...des enseignants, contraints d'assurer la totalité du programme scolaire et des apprenants affrontés et confrontés à l'auto-apprentissage ? En tant qu'enseignante du cycle secondaire qualifiant, le souci a été partagé auprès des apprenants (élèves de la 1ère année bac. Sciences techniques amenés à passer un examen régional vers la fin de l'année scolaire). On s'est consenti d'introduire le concept de la classe inversée.

L'expérience fut appréhendée pour le module Le Dernier jour d'un condamné de Victor Hugo », dont la compétence est de lire un roman à thèse. Le module est réparti en quatre séquences, séquence 1 d'une durée de 02 semaines, séquences 2, 3 et 4 une semaine chacune. C'est ainsi que tenant compte de la forme d'apprentissage 30 mn "auto-apprentissage" et 30 mn présentiel, le module comporte une enveloppe horaire de 08 semaines pour les deux groupes. Le groupe présentiel G1 aura la possibilité d'aborder au lieu d'une seule activité de lecture de 60 mn, deux activités de lecture de 30 minutes chacune, alors que le groupe G2, en auto-apprentissage assure à son tour les mêmes activités mais d'un niveau cognitif différent.

Tableau.5 Planification des activités, Séquence n 1 module Le Dernier jour d'un condamné

Reconnaître la voix intérieure dans le Dernier jour d'un condamné

Semaines	Activités	Supports	Objectifs
1 ^{ère} semaine G1 Présentiel G2 Auto apprentissage 2 ^{ème} semaine G2 Présentiel G1 Auto apprentissage	Travaux encadrés 30mn	Éléments paratextuels	Reconnaître les caractéristiques de la 1 ^{ère} de couverture. Elaborer la biographie de l'auteur. Contextualiser l'oeuvre.
		Travaux encadrés 30mn	Dégager les caractéristiques du roman à thèse. Emettre des hypothèses de lecture
	Lecture analytique 45 mn	Chapitre I	Dégager la valeur du monologue intérieur
	langue 45 mn	L'ordre de la narration Chapitre II	-Repérer la valeur des analepses.
	Activités orales 30 mn	Des monologues illustratifs	Dire d'une manière expressive des monologues
	Production écrite 60 mn	Le monologue narratif/ le monologue délibératif	Rédiger un monologue délibératif

Source. Planification modulaire 2020-2021 Auteur

Tableau.6 Planification des activités Séquence n 4 modules Le Dernier jour d'un condamné

Comprendre l'engagement d'un écrivain « droits de l'homme »

semaines	Activités	Supports	Objectifs
7 ^{ème} semaine G1 Présentiel G2 Auto apprentissage 8 ^{ème} semaine G2 Présentiel G1 Auto apprentissage 4séances de 2heures + Régulation 2heures	lecture méthodique	Chapitre XLIX	Reconnaître les caractéristiques du texte de clôture du roman à thèse le Dernier jour d'un condamné.
	Langue	Les figures de style XLVII	Exploiter les figures de style
	Activités orales	La Charte internationale « la dignité de l'homme »	S'exprimer oralement
	Production écrite	Le discours argumentatif	Rédiger un texte engagé en se référant aux valeurs de la tolérance et de la justice

Source. Planification modulaire 2020-2021 Auteur

2. DESCRIPTIF DE L'EXPERIMENTATION

2.1. LA CLASSE INVERSEE, CAPSULE VIDEO PEDAGOGIQUE ET GROUPE WHATSAPP

Sollicitant les quatre niveaux recommandés par (Lebrun, 2015) représentant la classe inversée tel un processus spiralaire - contextualisation, décontextualisation et recontextualisation, le défi est d'attribuer à ce concept pédagogique une fonction d'adjuvant de transfert de connaissances là où l'apprenant se trouve.

Loin de s'attarder dans un paragraphe dont la dominante se veut historique, nous proposons de citer les différentes étapes autour desquelles gravitent l'implantation de la classe inversée dans une classe marocaine et dont la discipline enseignée est le français ;

1/ Nous mettons à la disposition des apprenants via groupe WhatsApp, des contenus didactisés « textes, images, documents Word, PowerPoint animés, capsules vidéo pédagogiques » avant le cours. Les apprenants, immergés dans l'ère numérique ont la possibilité de travailler à leurs rythmes. Et pour une bonne assimilation, ils peuvent consulter à plusieurs reprises les documents mis à leur disposition. La capsule vidéo est de là, une ressource audiovisuelle où la qualité du média et son intérêt pédagogique s'entremêlent. Elle peut être utilisée à tous les moments d'un apprentissage soit au début comme mise en situation ou incluant les étapes de présentation/ exploitation, conceptualisation, appropriation ou bien comme complément lors des étapes de prolongement.

Canizares et Gardiès (2019), tout en sollicitant l'interaction "information-connaissances", proposent un regard informationnel sur la médiation de la capsule vidéo. Et comme nous venons de le signaler, l'apprenant peut consulter le savoir là où il veut quand il le veut grâce à une information numérisée. Nous estimons que cette liberté est associée au rythme d'apprentissage. Les auteurs (2019) énumèrent les différentes modalités de visionnage des capsules et leur rapport avec la construction des connaissances auprès des apprenants. C'est ainsi que deux modalités retiennent notre attention. La médiation sensori motrice correspond à un apprenant qui s'approprie des connaissances pour réaliser une tâche assignée, en la répétant. Et la médiation métacognitive, une modalité se référant à une activité de régulation, un moment très important pour construire le savoir.

2/ Nous cherchons à faire engager davantage les apprenants. Il ne s'agit nullement de lire ou de visionner les contenus mais de pousser les apprenants à produire. Nous introduisons des questions pour vérifier l'assimilation des éléments fournis par les ressources. Nous préconisons pour les activités de l'oral de travailler en groupe-des concertations virtuelles- L'intérêt est d'attirer l'attention des apprenants, de contrôler la compréhension du contenu partagé. C'est aussi une occasion de réflexion et de découverte ; un jeu à travers lequel les apprenants participent à la construction des connaissances qui alimentent davantage le cours une fois en classe. On s'appuie sur des questions préliminaires tout au début de la capsule, des questions de transition et des questions de vérification.

3/ La mise en pratique des contenus se fait à partir des activités de haut niveau cognitif se référant à la taxonomie de Bloom. En concertation avec les apprenants, on mobilise les savoirs dans des exercices de mise en pratique « production d'une trace écrite en s'appuyant sur des

axes de lecture, réalisation des exercices de langue, travail par groupe sollicité par une consigne. »

2.2. GROUPE WHATSAPP, ESPACE DE PARTAGE ET D'INTERACTION

Les études menées par Kartal (2019) soulignent l'impact positif de l'utilisation du réseau social WhatsApp à des fins pédagogiques. En effet, le réseau social « WhatsApp » présente plusieurs avantages. D'une part, cela constitue une enveloppe de partage entre les apprenants là où les compétences métacognitives sont présentes. D'autre part, penser classe inversée c'est opter pour un espace mettant à la disposition des apprenants, les ressources permettant l'utilisation de la classe inversée. De plus, nous parlerons d'une aubaine qui met en scène les différents rôles de l'apprenant et de l'enseignant. Les apprenants peuvent solliciter l'intervention de l'enseignant lorsque « partage des messages » est accessible. L'enseignant assure par là un rôle méthodologique. Il aide les apprenants à surmonter les difficultés d'apprentissage.

Le groupe WhatsApp "1STM2 G.A" ainsi créé, est soumis à des règles où droits et devoirs sont respectés. Nous ne pouvons pas faire travailler des apprenants dans des groupes WhatsApp en les laissant livrés à eux-mêmes ; le prix à payer, en termes d'atteinte des objectifs et de développement de compétence ne sera pas agréable. C'est ainsi qu'une charte de travail a été élaborée en concertation Enseignant/Apprenants.

2.3. CONTENU DU PROGRAMME DU FRANÇAIS POUR LA 1ERE ANNEE DU BACCALAUREAT

L'enseignement/apprentissage du français au cycle secondaire qualifiant repose sur la notion du projet pédagogique qui se décline en modules et eux-mêmes en séquences mettant en œuvre quatre activités (lecture, de langue, orales et de production écrite). Juste après l'exploitation de l'évaluation diagnostique, chaque enseignant définit les composantes de son projet conformément aux compétences et contenus indiqués, pour chaque module, dans les orientations pédagogiques de ce cycle. Il prend en considération également le profil de ses apprenants, leurs pré-acquis, leurs besoins, leurs rythmes d'apprentissage, les supports exploités et s'approprie les gestes professionnels sollicités lors de l'élaboration de ce projet.

Le projet pédagogique est la traduction en actions du projet éducatif. Sa pertinence réside dans le fait qu'il permet de placer les élèves dans de véritables situations d'apprentissage et qu'il offre à l'enseignant l'opportunité de s'intéresser au parcours de chacun. Plutôt que d'intervenir dans des activités répétitives, traditionnelles et décontextualisées, il repose sur la planification, les techniques d'animation interactives, le réinvestissement des acquis et le développement de nouvelles compétences. (Les orientations pédagogiques de l'enseignement/apprentissage de français cycle secondaire qualifiant Direction des curricula, 2007)

Pour les apprenants de la 1ère année du cycle du baccalauréat, les modules à exploiter correspondent à des œuvres littéraires

Module 1 ; la Boîte à merveilles de l'auteur marocain Ahmed SEFRIQUI

Module 2 ; La tragédie moderne de Jean ANOUILH

Module 3 ; Le Dernier jour d'un condamné de l'écrivain Victor Hugo

A l'issue de cycle secondaire qualifiant, l'apprenant devra être capable de : recevoir et produire de l'oral, recevoir et produire de l'écrit et travailler en autonomie.

3. METHODOLOGIE

Le public cible autour duquel gravite cette expérience ; poursuit ses études au sein d'un établissement étatique de la direction provinciale de Mohammedia, Académie régionale de Casablanca-Settat. Le lycée accueille des filières "sciences technologiques" section mécanique et électricité. Notre public est composé de 14 apprenants de la classe 1STM 2, groupe A dont 10 garçons et 04 filles, âgés entre 15 et 17 ans. Et pour eux, c'est leur première année au cycle du baccalauréat après avoir réussi le niveau Tronc commun qui correspond à la première année du cycle qualifiant secondaire. Nous nous sommes intéressés à ce public car il constitue un groupe hétérogène réunissant des apprenants qui maîtrisent des compétences différentes et cela favoriserait l'émulation.

Nous mobilisons pour cette partie du travail, des outils d'évaluation tels les enregistrements Anecdotes, l'observation, les entretiens.

Au début du module "Le Dernier jour d'un condamné", nous avons négocié avec les apprenants l'introduction de la classe inversée. Un balisage de terrain a été assuré en concertation avec l'administration de l'établissement offrant la possibilité de mesurer le degré d'implication en s'appuyant sur trois items : connexion à l'internet accessible/ Téléphone smartphone ou tablettes disponibles.

Ensuite, nous avons proposé aux apprenants un test de positionnement pour le travail par groupe et vers la fin du module, un sondage de satisfaction sous forme de synthèse rendue à la fin de l'année scolaire.

Nous avons exploité les enregistrements anecdotiques. Il s'agit des notes que nous avons rédigées en observant les comportements, les attitudes des apprenants en classe dans les différentes activités d'enseignement/ apprentissage "lecture-langue-orale et écrite" et en interaction via le groupe WhatsApp. On se sert d'un classeur muni de feuillets intercalaires pour chaque apprenant et de pages blanches pour y inscrire des remarques, concernant « la consultation de la ressource partagée, le travail à rendre et l'interaction en classe ».

En outre, nous nous sommes appuyés sur des rencontres conviviales de courte durée, tout en respectant le protocole sanitaire sollicité par le ministère de tutelle. Cela offre l'occasion à l'apprenant de décrire ce qu'il a produit, comment il a procédé, et de faire part de son succès et de ses inquiétudes.

4. RESULTATS

4.1. ACCES A INTERNET ET UTILISATION DE WHATSAPP

Pour ce premier point "Accès à l'internet et utilisation de WhatsApp", nous cherchons à saisir de plus près l'intérêt accordé par les apprenants et leurs parents à l'exploitation M-Learning.

Pour Bakah & al (2020) grâce à l'internet et à la technologie, l'apprenant pourrait apprendre où qu'il soit en utilisant un appareil mobile que ce soit un smartphone, un ordinateur ou une tablette mobile. Tous les apprenants ont sous leurs yeux l'un des appareils cités ci-dessus. Cependant, 12 apprenants sur 14 ont accès à internet chez eux via -wifi à domicile- Pour les deux autres apprenants, le balisage de terrain effectué par la direction de l'établissement scolaire a permis

de dresser un constat encourageant à savoir l'appui des parents. Ces derniers assurent la connexion à leurs enfants en utilisant des cartes de recharge.

Pour le travail de groupe via le réseau social WhatsApp, tous les apprenants consultent au quotidien les réseaux sociaux et à leur tête WhatsApp. D'après eux, c'est un héritage assez récent procuré lors de la première fermeture des établissements scolaires. C'est le seul moyen qui a permis d'assurer le contact avec les enseignants et avec leurs camarades.

4.2. Ressources partagées :

Produite par l'enseignant, négocié avec les apprenants dans le cadre de la philosophie de projet, la capsule vidéo permet aux acteurs d'avoir accès à l'information à tout moment et de manipuler la vidéo selon leurs besoins.

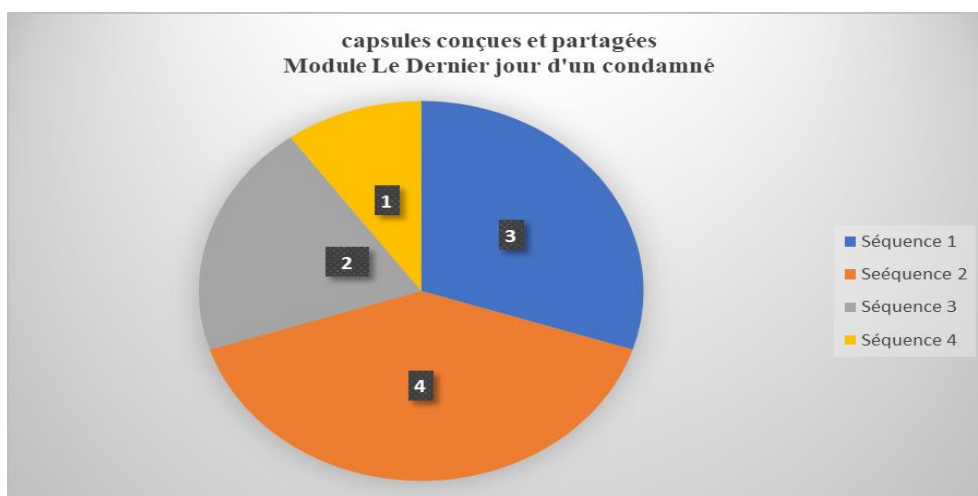


Figure n°2 Nombre des ressources créées et partagées selon les activités

Source. Auteur

Le nombre de capsules conçues et partagées s'élèvent à 10 capsules, servant de ressources pour les différentes activités, destinées au module "Le Dernier jour d'un condamné" et dont la compétence est de lire un roman à thèse. Le projet pédagogique, objet de cette expérience se décline en quatre séquences ;

Séquence 1, travaux encadrés (1), lecture (1), activité orale (1)

Séquence 2, Lecture (1), langue (1), activité orale (2),

Séquence 3, langue (1), activité orale (1)

Séquence 4, activité orale (1)

4.3. IMPLICATION A LA CLASSE INVERSEE ET TAUX DE REUSSITE A L'EXAMEN REGIONAL

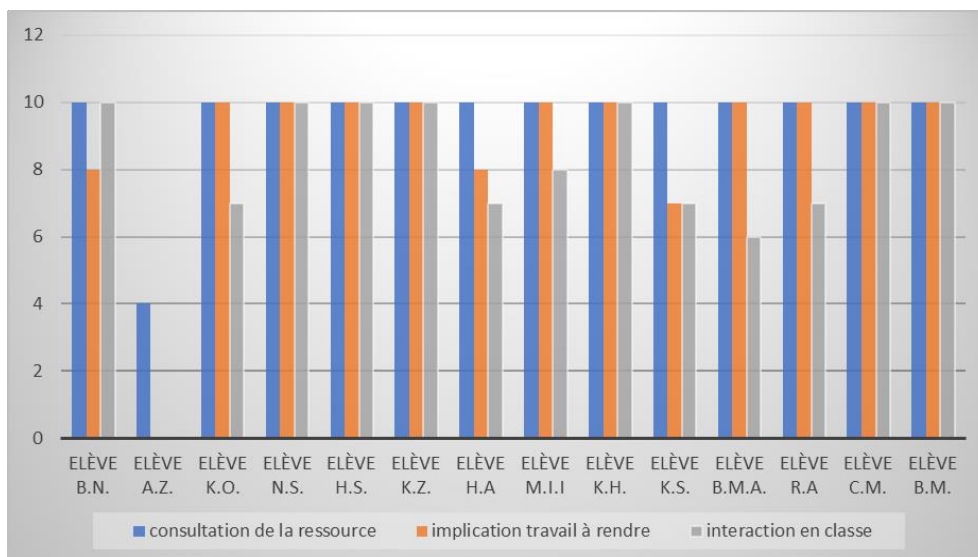


Figure n°3 implications des apprenants en classe inversée

Source. Auteur

Nous avons examiné l'implication des apprenants à partir des notes que nous avons gardées tout au long des trois moments de l'appropriation de la classe inversée, nous constatons que 13/14 apprenants ont consulté toutes les ressources partagées (10) ; 13/14 apprenants ont participé à rendre le travail demandé lors de la phase décontextualisation pour 07 ressources partagées ; 7/14 n'ont pas réagi aux sollicitations du travail en classe pour 04 ressources partagées.

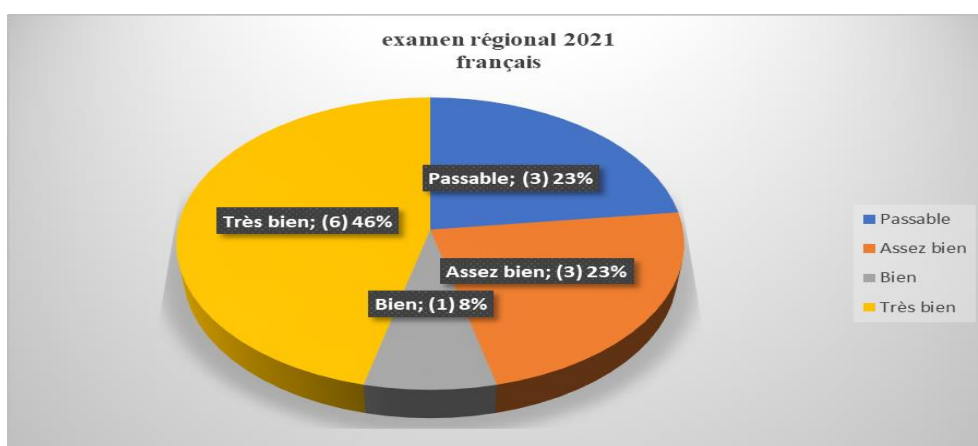


Figure n°4 Taux des mentions examen régional -matière français- Apprenants / ISTM C.2.Classe inversée

Source, Administration lycée technique Mohammedia

Tableau n°7 Nombre des élèves ayant une mention en français à l'examen régional

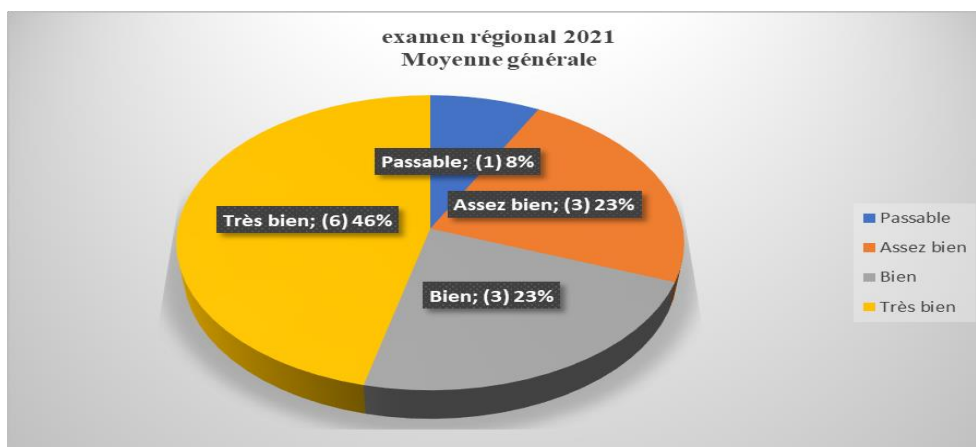
Mentions	ISTM2 G1	ISTM2 G2 (Classe inversée)
Au-dessous de la moyenne <10	04	00
Passable	04	03
Assez bien	04	03
Bien	01	01
Très bien	00	06

Source, Administration lycée technique Mohammedia

Au terme de l'année scolaire 2020-2021, 14 apprenants, bénéficiant de l'implémentation de la classe inversée dans le processus enseignement/ apprentissage de français ont passé l'examen régional, qui constitue 25% de la moyenne générale du baccalauréat. Les matières évaluées avec coefficient pour les apprenants de filière "sciences techniques "sont, français (4), éducation islamique (2), arabe (2).

Nous notons,

- 13/14 apprenants ont réussi à avoir la moyenne en français. Et parmi ces apprenants,
- 6 apprenants, mention très bien
- 1 apprenant, mention bien
- apprenants, mention assez bien
- apprenants, passable.

**Figure n°5 Taux des mentions à l'examen régional**

Source, Administration lycée technique Mohammedia

Nous notons,

- 13/14 apprenants ont réussi à l'examen régional. Et parmi ces apprenants,
- 6 apprenants, mention très bien
- apprenants, mention bien
- apprenants, mention assez bien
- 1 apprenant, passable

5. DISCUSSIONS

5.1. INTERCONNECTIVITE DES STYLES D'APPRENTISSAGE ET INTERACTION

Nous avons signalé que dans un contexte d'appropriation de classes inversées, le style d'apprentissage des apprenants natifs numériques, aborde les différentes combinaisons décrites par Kolb "accommodateurs, assimilateurs, convergents et divergents. La classe inversée propose ainsi une configuration qui se rapproche facilement du modèle de Kolb : *sa nature hybride est propice à la mise en œuvre des quatre étapes du cycle de Kolb.* (Thobois & al, p.43 2017) L'implication de tous les apprenants tout au long des trois étapes présentées lors de la deuxième partie en témoigne. En effet, nous avons remarqué un engagement très intéressant de 13 apprenants /14. Une seule résistance a été soulevée de la part de l'apprenant (A.Z.), dont le processus d'orientation n'a pas été pris au sérieux, désireux de changer complètement de filière. L'interconnectivité de ces styles d'apprentissage a un impact sur l'interaction "apprentissage/enseignement". C'est ce que nous tentons d'exposer dans le paragraphe suivant.

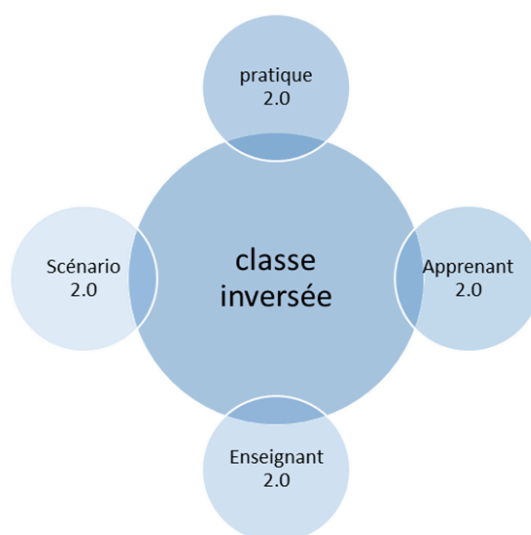


Figure.6 Interaction Enseignement/ apprentissage

Source : AUF Maghreb FAD cohorte novembre 2020

Pratique 2.0 les ressources proposées sont accessibles et à tout moment. Ils sont partagés via un groupe WhatsApp, portant le nom « 1STM2 G.A Français ». On cible outre le développement des compétences disciplinaires, les compétences transversales.

Apprenant 2.0 L'apprenant est actif. Il est sensibilisé à l'utilisation des TIC comme vecteur d'apprentissage, apprend à coopérer, à collaborer et à s'exprimer en travaillant par groupe (des concertations virtuelles, des moments présentiels lors de la récréation, communication, utilisation des TIC) et par conséquent arrive à gérer le travail en dehors de la classe.

Enseignant 2.0 L'enseignant s'imprègne le rôle de facilitateur en assurant trois principales fonctions. D'une part, une fonction d'orientation et d'accompagnement ; il donne des consignes

claires de réalisation de tâche. D'autre part, il demande l'information, sollicite le travail par pairs et suscite la réflexion ; fonction de production. De plus, il écoute, encourage, réajuste... ; fonction de régulation.

Scénario 2.0 L'enseignant demande aux apprenants de produire des cartes mentales correspondant à une synthèse, des commentaires d'articles, de faits divers., d'approfondir un cours, de préparer collectivement un projet (pédagogie de projet), de mettre en ligne des présentations multimédias.

5.2. LE TRAVAIL PAR GROUPE ET LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Il est vrai que l'école amène les apprenants à acquérir des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être et de développer de nouvelles compétences. Cependant, si les apprenants se trouvent incapables pour une raison ou pour une autre de transférer ces connaissances et ces compétences dans d'autres situations de leur quotidien, nous dirons que l'école ne leur a rien appris. De ce fait, l'enjeu est -d'apprendre- à l'apprenant à mobiliser les différentes ressources pour agir efficacement. Nous ne cherchons pas lors de ce travail à déterminer les facteurs responsables d'une telle concession. Nous misons sur le travail par groupe ; engageons les apprenants dans des projets collaboratifs. Nous avons signalé que la charte de travail négociée est de grande utilité. Elle correspond à un cadre de référence institutionnel à respecter. Le contrat établi entre enseignant/ apprenant(s), apprenant/apprenant(s) les engage dans un travail de réciprocité. La classe inversée crée une synergie du groupe par leur implication.

Par ailleurs, le travail par groupe peut manifester certaines situations que nous trouvons intéressantes à développer. Certains apprenants nous ont contacté pour faire part de certaines difficultés d'ordre organisationnel. Ce n'est pas une mise à l'eau mais une mise au fond qui pourrait générer une démotivation bien que la ressource soit attractive. L'enseignant les aide à surmonter cette situation en leur demandant de désigner un animateur, un rapporteur et de partager les tâches pour effectuer le travail demandé.

Pour Dufour (2014), le concept pédagogique "Les classes inversées" ne représente pas un modèle figé. S'appuyant sur l'interaction "activités de bas niveau cognitif" et "activités de haut niveau cognitif", chaque enseignant peut se l'approprier. Les ressources partagées peuvent être réalisées en collaboration avec les apprenants. Ils placent par conséquent les apprenants au centre de l'apprentissage. En outre, le travail en classe et en groupe, constitue un environnement vivant et propose dès lors, un temps agréable.

5.2. LA CLASSE INVERSEE, EFFICACITE ET PERFORMANCE :

Certes, la motivation qui nous a orientés pour implémenter la classe inversée auprès des apprenants de filière science technique est la gestion du temps scolaire. En effet, cela constitue un des défis à saisir lors de la conjoncture "Post-confinement Covid 19". L'organisation du temps scolaire ainsi que les rythmes d'apprentissage ont un impact direct sur la qualité de l'enseignement/apprentissage. Car il ne se limite pas aux emplois du temps mais cela implique la vie quotidienne de l'apprenant.

Ainsi, l'efficacité d'un apprentissage n'est-elle pas liée à la durée pendant laquelle l'enseignant exploite la leçon. Lors d'une position frontale, du travail présentiel, il ne sollicite que certains apprenants, ceux qui réussissent à lever la main, à prendre l'initiale et à partager leur réflexion. Les autres apprenants dont le rythme d'apprentissage est moins rapide que les autres se trouvent

claquemurés dans leur coin. Par conséquent, la classe inversée offre l'occasion à chaque apprenant en visionnant la ressource partagée dont la durée ne dépasse pas 6 minutes d'être impliqué et de là mobiliser sa réflexion. Le processus est actif et constructif, les activités du bas niveau sont exploitées en dehors de la classe en autonomie en visionnant les supports partagés selon le rythme d'apprentissage de chaque apprenant.

L'efficacité d'un apprentissage se trouve heurtée aux occasions offertes pour les apprenants d'échanger leurs points de vue, de coopérer « le conflit socio-cognitif ». C'est ce que nous tentons de montrer en exposant les apprenants aux différents obstacles que peut induire le travail par groupe pour ceux qui ne sont pas habitués à travailler collectivement.

Nous avons constaté au début de l'implémentation de la classe inversée que le travail collaboratif n'a pas été établi. Certains apprenants interagissent mais pas le grand corps. Nous avons sollicité d'abord l'expression équipe (Devillard, p.27, 2005) en emballant tous les apprenants dans une appartenance commune et vers des objectifs communs. Ensuite, nous avons encouragé toute dynamique collective qui s'offre à nos yeux par un feedback pour parvenir finalement à « une intelligence collective » ; saisir les capacités individuelles pour maximiser le potentiel collectif. Conséquemment, l'enseignant responsabilise les apprenants et les rend actifs et productifs. Il fait appel au modèle techno-pédagogique « le présentiel amélioré par le numérique ». Les outils de communication asynchrones sont mis à la disposition des deux acteurs avant et après le cours, créant ainsi des conditions qui favorisent la motivation, l'activité, l'interactivité.

Quant à ma conviction personnelle, la voici. La pratique de la classe inversée, pour laquelle il existe en effet un intérêt grandissant, est potentiellement porteuse de changements, car elle fédère de nombreuses approches psychologiques, pédagogiques, techno pédagogiques... Une meilleure connaissance de celles-ci permettra de construire une pratique professionnelle moins empirique, plus efficace, mais aussi plus réaliste. (Peraya 2015)

De son côté, Marche (2022) décrit les différents effets de pratiques pédagogiques des enseignants dans un dispositif de formation continue basée sur la classe inversée. Parmi ces effets, nous mettons le doigt sur l'effet-maître. Gordon (2005) cité par Marche, souligne la relation de cause à effet entre méthodes pédagogiques préconisées par l'enseignant et les résultats des élèves. De notre part, nous partageons le même constat et nous notons un impact positif de l'appropriation de la classe inversée sur la réussite des apprenants. En effet, l'accommodation avec la nouvelle forme d'enseignement/apprentissage en contexte post-confinement nous a poussé à changer nos pratiques d'enseignement en s'appuyant sur la classe inversée. Concrètement, la performance observée à l'examen régional en témoigne ; tous les apprenants ont eu la moyenne satisfaisante en français par rapport au groupe qui ne s'est pas approprié le concept pédagogique la classe inversée. Loin d'être des faiseurs de lauréats mais la gratification reste un élément de fierté. Nous cherchons à travers les pédagogies actives à solliciter des apprenants compétents et non des apprenants scolaires. La classe inversée est l'un des adjuvants autour duquel gravite le processus enseignement/ apprentissage.

Et finalement, nous tenons à partager certains témoignages transcrits de certains apprenants qui ont participé à la mise en œuvre de la classe inversée.

“Personnellement, je pense que cette méthode de travail était très bénéfique parce qu’on a beaucoup avancé, aussi l’utilisation des images associées de passages écrits était très amusante. Apprenant C.M., note français examen régional, 19/20

“A mon avis, je trouve que les capsules vidéo et le travail en WhatsApp en général ont eu un effet positif sur le niveau de notre progression dans le programme de l’année. Avec le travail des deux côtés, nous avons obtenu un grand succès, sans problèmes de compréhension, et c’était l’une des choses qui nous ont beaucoup aidés à passer l’examen régional facilement. Mille mercis à vous, nous vous devons chaque minute que vous avez été là pour nous aider. Apprenant K.Z., note français examen régional 17/20

Par ces témoignages, la classe inversée est opportune car elle induit auprès de l’apprenant un sentiment de réussite et de progrès personnel.

Conclusion

L’usage des technologies constitue l’un des chantiers autour desquels gravitent les systèmes éducatifs. Le contexte épidémiologique a contribué à l’appropriation des TIC et par conséquent à une émergence de nouvelles innovations pédagogiques.

Au terme de cette année scolaire et en s’appuyant sur la Classe inversée, nous avons pu « 1 S.T.M.2 G. A » achever le programme de français, d’une part. D’autre part, en externalisant les activités de bas niveau cognitif, le cours devient plus dynamique, plus agréable. De plus, les différentes activités assurées en dehors de la classe s’appuient sur le travail par groupe, favorisant ainsi le tutorat entre pairs. Dès lors, les apprenants renforcent leur apprentissage en partageant les connaissances et en apportant un appui auprès de leurs camarades, ceux qui rencontrent des difficultés. Toutefois nous tenons à travers ce retour d’expérience à partager certaines remarques. Il est vrai qu’on était assisté par le corps administratif de l’établissement « Lycée Technique Mohammedia » et la présence de L’inspecteur pédagogique de la Direction provinciale de Mohammedia. Nonobstant, nous devons faire engager les parents qui jouent un rôle primordial ; leur soutien sur lequel nous misons est de grande valeur. Par la même occasion, nous trouvons fort intéressant d’exploiter pour un éventuel travail de recherche sur la classe inversée, l’implication des parents dans l’intégration réussie des TIC à l’école.

Pour l’organisation des activités, certaines séances durent deux heures et on est obligé d’assurer quatre activités « lecture/ langue/ oral/ écrit ». Ce serait difficile de les faire défiler et de prévoir quatre ressources. C’est ainsi qu’on a préconisé une capsule multi-utilisable et un moment de 60 mn pour un récapitulatif/ une mise au point, couronnés par une synthèse sous forme de schéma arborescent ou de carte mentale. Nous tenons à rappeler qu’au début, le dessein est d’évacuer le temps d’apprentissage. L’enseignant et les apprenants se sont procuré ce concept pédagogique pour assurer le programme dédié à l’apprentissage/enseignement de français pour les apprenants du premier cycle secondaire qualifiant. Mais au fil du temps, le défi a pris une tournure plus agréable et moins frustrante. Les apprenants sont mis en activité en présentiel et en dehors de la classe. La méthode magistrale et expositive cède la place à la découverte à travers des capsules vidéo pédagogiques. Par conséquent, la classe en contexte épidémiologique est vivante ; dégustation de savoirs et découverte de nouveaux concepts sont les maîtres-mots.

Références bibliographiques

- Bakah, E. Yegblemenawo, C. Asalidiwo, S. Gligbe S. (2020) *Apprendre le FLE dans l'enseignement supérieur : quels bénéfices, défis, et solutions ?* revue Songuiri, 6 ; 109-122. Consulté le 20 octobre 2022 sur https://www.researchgate.net/publication/347646850_Apprendre_le_FLE_via_WhatsApp_dans_1%27enseignement_superieur_Quels_benefices_defis_et_solutions
- Canizares, A. Gardiès, C. (2019) *Regard informationnel sur la capsule vidéo : le cas d'une classe inversée en information-documentation*, Information, Données & Documents, 1 (1), 95-113
https://doi.org/10.3917/i2d.191.0095#xd_co_f=NDk4MWNhMWMtMGQ5MC00YTdhLTkyMDMtYjQ5OWZkMzNhZmVj~
- Darmawangsa, D. et Racmaghany, R. (2018). *Effets de la mise en œuvre de la classe inversée à travers Edmodo dans l'apprentissage de la grammaire*. FRANCISOLA : Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises, 3(2), 2018, 176-184.
<https://www.sciencegate.app/app/redirect#aHR0cHM6Ly9keC5kb2kub3JnLzEwLjE3NTA5L2ZyYW5jaXNvbGEudjNpMi4xNTc1MA==>
- Devillard, O. (2005) *Dynamiques d'équipes*. Editions d'Organisation.
- Dufour, H. (2014) *La classe inversée*, technologies 193, 44-47. Consulté le 20 octobre 2022 sur <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>
- Kartal, G. (2019). *What's up with WhatsApp ? A critical analysis of mobile instant messaging research in language learning*. International Journal of Contemporary Educational Research, 6(2), 352-365. DOI : <https://doi.org/10.33200/ijcer.599138>
- Lebrun, M. (2015) *L'école de demain entre MOOC et classe inversée*. Institut de pédagogie universitaire et des multimédias, université catholique de Louvain, Belgique, 156, 41-47.
Consulté le 22 octobre 2022 sur <http://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-7625-9355.pdf>
- Mache, B.D. (2021). *Pratiques pédagogiques des enseignants et résultats des élèves dans un dispositif de formation continue basée sur la classe inversée*. [Thèse de doctorat, CY Cergy Paris Université] [\(NNT : 2021CYUN1048\)](#).
- Peraya, D. (2015). *La classe inversée peut-elle changer l'école ? Résonances*. Mensuel de l'école valaisanne, 6, 8-9. Consulté le 20 octobre 2022 sur https://www.researchgate.net/publication/312919170_La_classe_inversee_peutelle_changer%27ecole
- Poulin, P. (2022) *La classe inversée. Exemple 2 : Retour d'expérience sur une classe inversée en bio-informatique*. Hal Open science. Consulté le 20 octobre 2022 sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03737367>

Tardif, S. et Rivard, M. (2021) *La classe inversée en mode virtuel : portrait d'une formule gagnante*. Revue hybride de l'éducation, 4 (6), 1-24 <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i6.1220>

Thobois, J. Christoffel, E. Marquet, P. (2017) *l'adhésion des étudiants à la classe inversée : une approche par le style d'apprentissage*, Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation, 21 (3), 37-61

https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2017_num_24_3_1748

Drissi, M.M. (2018) *Classe inversée, est-ce une façon innovante de faire la classe à l'ère du numérique ?* OMAFOR

<http://omafor.org>

Textes officiels :

Vision stratégique de la réforme 2015-2030, Résumé, Conseil Supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, pp.27.

La Charte de l'éducation et de la formation, Commission Spéciale Education Formation, Octobre 1999, pp.157.

Les orientations pédagogiques de l'enseignement/ apprentissage de français cycle secondaire qualifiant Direction des curricula, 2007.

LE TEMPS DE L'APPRENANT PEUT-IL ETRE REPRESENTATIF DE SON ACTIVITE DANS UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE A DISTANCE ?

SIA Benjamin

Résumé

L'étude analyse la relation entre le temps d'engagement des apprenants dans la plateforme numérique de formation et leur assiduité, leur implication et leur participation au scénario d'apprentissage. Elle vise à mettre en évidence la qualité du temps d'engagements des apprenants dans la formation. L'analyse des traces d'activités de 124 apprenants inscrits dans une formation de certification révèlent d'une part que la quantité de temps allouée par les apprenants à leur présence dans le dispositif numérique de la formation est corrélée à leur assiduité, à leur implication et à leur participation au scénario d'apprentissage. D'autre part, en considérant le profil sociologique, il ressort que les apprenants les plus âgés passent moins de temps sur la plateforme que les jeunes. Le genre ne différencie pas non plus les apprenants de l'effectif au niveau du volume de temps de présence dans la plateforme de formation.

Mots clés : formation à distance, tutorat, temps d'apprentissage, suivi apprenants FAD

Summary

The study analyzes the relationship between the time learners engage in the digital training platform and their attendance, their involvement and their participation in the learning scenario. It aims to analyze the quality of learner engagement time in training. To do this, as an approach, traces of activities of 124 learners registered in an online certification training were collected and analyzed. The results show on the one hand that the amount of time allocated by learners to their presence in the digital training device is correlated with their attendance, their involvement and their participation in the learning scenario. On the other hand, by considering the sociological profile, it appears that the older learners spend less time on the platform than the young and gender does not differentiate the learners of the sample in terms of the volume of time spent on the platform of training.

Key words : distance learning, tutoring, learning time, FAD learner follow-up

Introduction

La formation à distance (FAD) très présente dans le discours des acteurs de l'enseignement supérieur se repend de plus en plus en Afrique subsaharienne. Sur un échantillon de 329 établissements subsahariens francophones enquêtés, une proportion de 47,1% (n=155) déclarent déployer au moins une offre de formation ou d'enseignement à distance (Henda, 2016, p.23) .

La fermeture des établissements d'enseignement supérieur due à la covid19 a accru cet intérêt des universités pour ce type de dispositif de formation. La FAD s'est imposée comme une alternative pour la continuité des activités pédagogiques. À l'étape actuelle, les universités publiques du Burkina Faso orientent leurs actions vers un passage à l'échelle par l'introduction de dispositif de formation en ligne comme dispositif de formation à part entière. Pour réussir l'intégration de ces dispositifs et assurer leur efficacité, des actions en cohérence avec les attentes pédagogiques et managériales des acteurs doivent être mises en œuvre (Lishou, 2008) et l'on doit entreprendre des recherche sur des thématiques en lien avec le contexte pour accompagner le processus (Dogbe-semanou, 2010 et Muhirwa, 2008).

C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente étude qui analyse le rapport au temps des apprenants dans un dispositif d'apprentissage en ligne en contexte subsaharien francophone en lien avec leur engagement dans les activités d'apprentissage en ligne à travers la question principale suivante : quelle est la nature du lien qui pourrait exister entre la quantité du temps alloué par les apprenants à leur présence dans la plateforme de formation et leur participation aux activités d'apprentissage qui ont lieu dans cet espace ? L'objectif est de mettre en évidence la qualité du temps d'engagement de l'apprenant dans le dispositif numérique de formation. Pour ce faire, nous examinons la relation entre le temps d'engagement et l'assiduité de l'apprenant, son implication dans les activités d'apprentissage et sa participation au scénario d'apprentissage

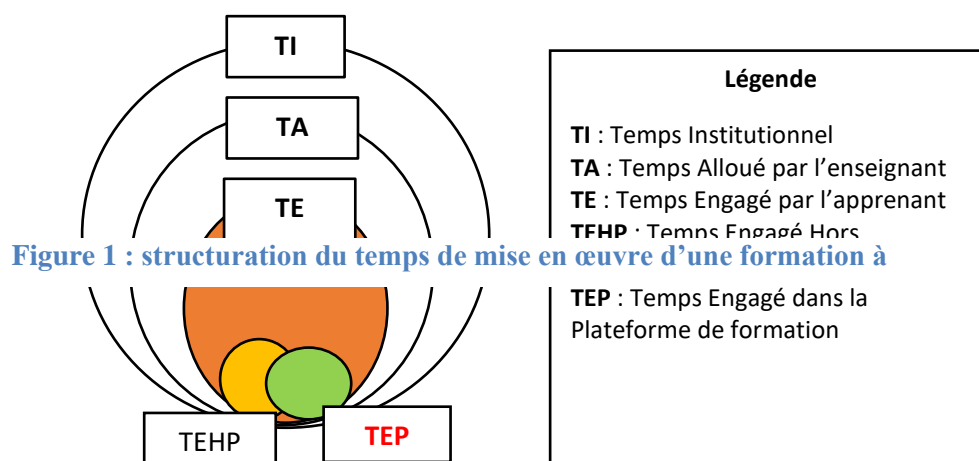
1. LE CADRE TEMPOREL DES APPRENANTS A DISTANCE

En considérant la France comme repère, le temps comme variable d'étude en formation à distance remonte à 1998 où Perriault (1998) s'était interrogé sur le temps dans la construction du savoir à l'ère du multimédia interactif et d'Internet et Dieumegard et al. (2004, p.367) sur le retour d'expérience des apprenants sur la gestion de leurs temps d'apprentissage dans un dispositif de formation à distance.

Pourtant, de la conquête de la distance géographique à l'origine de la FAD, la distance temporelle s'est progressivement imposée comme une des principales distances à prendre en compte dans l'ingénierie et la mise en œuvre des dispositifs FAD (Jacquinot-Delaunay, 1993 & Jézégou, 2007). La capacité d'adaptation aux contraintes de temps du public cible de la formation est considérée comme un critère de qualité de l'accès et d'ouverture selon Deschènes & Maltais (2006) ; Page (2014) et Jézégou (2010). En dépit de cette importance à accorder à la variable temps, elle est révélée comme facteur intervenant dans l'abandon des apprenants en FAD (Dussarps (2014), comme cause du faible engagement dans les activités d'apprentissage et d'échec des travaux d'équipe (Muuroet.al, 2014). Alors, la variable temps joue un rôle déterminant dans la réussite d'un dispositif FAD. La plateforme de formation à distance

constitue l'espace principal de mise en relation des apprenants et des enseignants intervenant dans le dispositif FAD, de partage de ressources pédagogiques. Les temps d'intervention des apprenants dans cet espace numérique se situent à plusieurs niveaux.

Du point temporel, le temps en formation à distance est constitué de trois empan illustrés par le schéma ci-dessous inspiré de la typologie du temps académique d'apprentissage à distance proposée par Romero (2010, p.41).



Le premier empan temporel est le temps institutionnel (TI) alloué par l'université à la mise en œuvre d'une formation. Ce temps est défini conformément aux textes réglementaires qui encadrent le fonctionnement des systèmes éducatifs. Ce temps officiel délimite le cadre temporel annuel dans lequel les activités académiques doivent être mises en œuvre et comporte la durée des cycles de formation, des filières et du volume horaire affecté à chaque module.

Le deuxième empan temporel est celui du temps consacré par l'enseignant à la mise en œuvre des activités pédagogiques (TA) en classe dans une situation de formation présentielle. En formation à distance, cet empan de temps de présence synchrone et asynchrone dans le dispositif numérique de formation est réduit.

Le dernier empan temporel est celui alloué par l'apprenant (TE) à la réalisation de ses activités d'apprentissage. Il correspond au temps d'implication de l'apprenant dans son apprentissage (Delhaxhe, 1997). En formation à distance, les apprenants assurent la gestion et la régulation de cet empan temporel en autonomie. Ce temps est réparti entre les activités d'apprentissage en dehors de la plateforme de formation (TEHP) et celles qui s'y déroulent ou temps d'engagement dans le dispositif techno-pédagogique de la formation (TEP). La présente étude examine le lien entre le temps d'engagement des apprenants dans la plateforme de formation (TEP) et leur participation aux activités d'apprentissage mises en œuvre dans cet espace. Le TEP constitue alors la variable d'analyse au niveau temporel. C'est la corrélation entre ce temps et la participation des apprenants aux activités d'apprentissage qui sera analysée.

2. PROBLEMATIQUE

Les dispositifs de la troisième génération de la FOAD sur lesquels reposent les offres actuelles de FOAD se caractérisent par le recours aux outils d'interaction comme le chat, le forum, le wiki...(Guidon & Wallet, 2007). L'adoption de ces nouveaux dispositifs a permis d'adjoindre les approches constructivistes et socioconstructivistes à l'approche transmissive imposée par les médias comme la radio et la télévision qui caractérisaient

la première et la deuxième génération de FOAD. Fenouillet & Dero (2006) évoquent le recours aux deux modes d'interaction (synchrone et asynchrone) pour une construction individuelle et collective de la connaissance. D'un rôle passif imposé par ces médias, l'apprenant devient un acteur actif grâce aux outils d'interaction disponibles dans les plateformes numériques de formation. Ils peuvent alors produire individuellement ou collectivement et partager des contenus, des ressources et interagir de manière synchrone ou asynchrone.

Outre les interactions entre les acteurs du dispositif, ces outils permettent aussi à l'apprenant d'interagir avec les différents objets d'apprentissage qui structurent le programme de la formation (Deschênes et al., 1996).

Dans ces nouveaux dispositifs numériques de formation à distance, les enseignants éprouvent des difficultés à trouver des indicateurs susceptibles de rendre compte de la participation des apprenants aux activités d'apprentissages. Selon Sassi & Laroussi (2012), les traces issues des plateformes numériques, qui devraient être les outils de suivi des apprenants sont difficiles à lire parce qu'elles s'étalent sur plusieurs pages et leur syntaxe n'est accessible qu'aux initiés. Pour Gebers & Arnaud (2004), ces traces nécessitent des traitements informatiques spécifiques.

Les concepteurs d'application e-learning proposent des outils d'analyse automatique des interactions des acteurs impliqués dans la mise en œuvre des activités d'apprentissage. Ces outils s'appuient sur les traces d'activités comme le nombre de messages émis, le nombre d'opérations ou de clics, la récurrence des mots clés. Des études mettent en évidence les limites de ces outils. (Oumaira et al., 2010) relèvent des difficultés d'adaptation de ces outils aux différents environnements d'apprentissage. Les acteurs chargés du suivi éprouvent également des difficultés à les utiliser parce que nécessitant des compétences numériques avancées. En outre, selon Soller et al. (2005) pour construire une représentation efficace de la participation des apprenants, raisonner à partir des données brutes ne suffit pas.

La question de la pertinence des indicateurs utilisés pour mesurer la participation des apprenants aux activités d'apprentissage mises en œuvre dans une plateforme de formation à distance est posée par Jaillet (2005, p.52). Selon cet auteur, ces indicateurs privilégient l'engagement quantitatif à celui qualitatif. Il propose alors le recours au triplet d'activités constitué de trois indicateurs : la disponibilité ou le temps, le nombre d'opérations ou l'implication et le nombre de connexions ou assiduité. La complexité de cette approche réside dans l'exploitation des traces ou logs informatiques qui nécessitent des compétences informatiques avancées. Ces

compétences ne sont pas acquises par la majorité des enseignants et responsables pédagogiques chargés du suivi des apprentissages des apprenants dans le dispositif numérique de formation.

Alors, pour la présente étude nous proposons d'analyser le lien entre le temps de présence des apprenants dans le dispositif numérique de formation et leur participation aux activités d'apprentissage dans cet espace. Le but de l'étude est de mettre en évidence la pertinence du temps alloué aux activités d'apprentissage de l'apprenant dans l'espace numérique de formation comme indicateur de mesure de son engagement dans la mise en œuvre des activités d'apprentissage dans un dispositif d'apprentissage en ligne.

3. QUESTIONS DE RECHERCHE

La présente étude examine la nature du lien entre le temps de présence des apprenants dans le dispositif numérique de formation et leur participation aux activités d'apprentissage mises en œuvre dans cet espace. La question principale induite interroge la qualité du temps de séjour des apprenants dans la plateforme de formation : le temps d'engagement de l'apprenant dans le dispositif technopédagogique (TEP) de formation peut-il rendre compte de sa participation aux activités d'apprentissage mises en œuvre dans cet espace ?

Cette question principale conduit à quatre questions spécifiques qui sont :

- Quelle est la nature du lien entre le temps d'engagement des apprenants dans la plateforme de formation et leurs assiduités aux cours ?
- Quelle est la nature du lien entre le temps d'engagement des apprenants dans la plateforme de formation et leurs implications dans les activités du cours qui ont lieu dans la plateforme de formation ?
- Quelle est la nature du lien entre le temps alloué par les apprenants à leurs activités dans la plateforme de formation et leur participation au scénario d'apprentissage du cours ?
- Le temps engagé par les apprenants dans les activités pédagogiques qui ont lieu dans la plateforme de formation les différencie-t-il au niveau de leur âge et du genre ?

4. LA THEORIE DE L'ACTIVITE COMME MODELE THEORIQUE D'ANALYSE

La théorie de l'activité permet d'étudier l'activité du sujet humain agissant selon Beuchot et al. (2003). Cette théorie reconnaît les activités d'apprentissage comme des activités humaines (Linard, 2000). Notre étude repose sur le modèle de Leontiev inspiré du modèle originel historico-culturelle développée par Vygotsky.

Le modèle de l'activité de Leontiev (1976) peut se résumer dans le schéma ci-dessous :

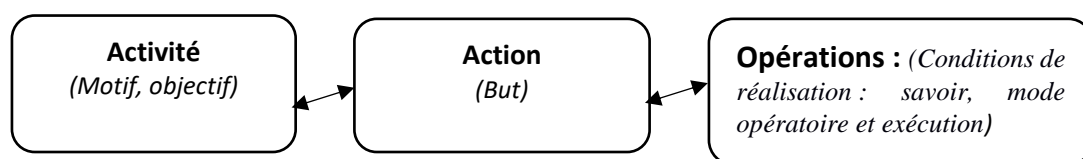


Figure 1 : Structure de l'activité de Leontiev

Selon ce modèle, toute activité est structurée en trois niveaux hiérarchisés.

- Le premier niveau correspond à l'activité qui est justifiée par un motif. Elle est constituée de l'ensemble des actions qui concourent à sa réalisation.
- Le deuxième niveau correspond aux actions qui permettent d'atteindre les buts qui les déterminent et les orientent. La réalisation d'une activité dépend de l'accomplissement des actions. Elles sont alors à la base de l'activité qui leur donne un sens.
- Au troisième niveau sont situées les opérations exécutées par un individu ou un groupe d'individus. Elles sont liées aux conditions d'exécution et constituent selon Jaillet (2005, p.53) « *les savoirs, leurs modes opératoires, leur exécution.* »

Rapportée à notre étude, l'inscription de l'apprenant dans le dispositif de formation a pour motif, la réussite de sa formation sur la e-réputation à travers la réalisation des différentes activités d'apprentissage. Dans cette perspective, l'apprenant accomplira un ensemble d'actions dans le but d'atteindre son objectif initial. Ces actions sont matérialisées dans la plateforme numérique de formation par les traces de présence de l'apprenant. Ces traces constituent selon (Laflaquière, 2009 p.15) « un ensemble d'enregistrement de données dont l'existence est provoquée par des interactions utilisateurs dans le cadre de la réalisation de son activité instrumentée ». Dans le cadre d'un cours en ligne, ces traces d'activités de l'apprenant dans la plateforme de formation peuvent correspondre aux logs de connexion à la plateforme de cours, aux consultations ou aux téléchargements des supports mis à sa disposition, aux remises des travaux soumis, aux participations aux activités de rencontres synchrones et asynchrones.

Nous considérons les traces d'interaction des apprenants de niveaux opérations et actions pour rendre compte de l'activité de l'apprenant dans la plateforme de formation en lien avec le temps affecté aux activités d'apprentissage dans cet espace. Pour (Bousbia & Labat, 2007, p.237) ces traces issues des interactions de l'apprenant avec son dispositif de formation peuvent rendre compte de son activité.

5. METHODOLOGIE

5.1. Population et échantillon

La population cible est initialement constituée des étudiants de l'Institut Supérieur de technologie. Mais, la formation a été ouverte par un appel à candidature en ligne en précisant les prérequis nécessaires à la réussite des apprenants. A l'issue de l'appel à candidature, 191 candidats ont été retenus. Aux termes du module de prise en main de la plateforme et dans la période de mise en œuvre de la première activité d'apprentissage 67 apprenants ont abandonné et l'échantillon a été réduit à 124.

En tenant compte du genre, il est constitué majoritairement d'hommes (81,50% ; n=101/124). Les femmes représentent 18,5% (n= 23/124). En considérant le statut matrimonial, les célibataires représentent plus de la moitié de l'effectif (58,9% ; n=73/124) contre 41,1% qui vivent en couple (n=51/124). Selon le régime d'emploi

la majorité des apprenants inscrits (67,7% ; 84/124) a un emploi à temps plein ou partiel. L'âge moyen des participants est de 31 ans. Nous présentons dans le tableau ci-dessous, une synthèse de la répartition des apprenants selon les variables sociologiques.

Le tableau ci-dessous présente le profil sociologique des participants.

Genre		Effectifs	Pourcentage
	Homme	101	81,5%
	Femme	23	18,5%
	Total	124	100%
Statut matrimonial	En couple	51	41,1%
	Célibataire	73	58,9%
	Total	124	100%

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon selon le genre et le statut matrimonial

5.2. Dispositif expérimental

Pour la présente étude, les données analysées ont été recueillies à partir d'une observation d'apprenants inscrits dans un dispositif de FAD supporté par les technologies de l'information et de la communication et privilégiant les approches collaboratives d'apprentissage en ligne. Il s'agit d'un certificat en e-réputation mis en ligne à l'Institut Supérieur de Technologie au Burkina Faso. D'une durée de dix semaines, cette formation comprend six (06) activités d'apprentissage en ligne dont cinq (05) alternent des phases individuelles et des phases collectives. Un examen de certification est aussi organisé en fin de parcours.

Pour le tutorat, deux approches ont été mises en œuvre. L'approche réactive portant sur l'aide méthodologique et organisationnel et celle proactive pour le lancement et le bilan des activités d'apprentissage, l'interpellation des apprenants inactifs.

5.3. Données, méthode et outils de collecte

L'étude examine la relation entre le temps de présence de l'apprenant dans le dispositif numérique de formation et sa participation aux activités d'apprentissage mises en œuvre dans cet espace. Pour ce faire, deux catégories de données ont été collectées les données relatives au profil sociologique des participants et leurs traces d'activité dans la plateforme numérique. Pour chaque catégorie de données nous précisons la méthode de collecte et les outils utilisés.

5.3.1. Les données relatives au profil sociologique

Ces données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire avant le début de la mise en œuvre de la formation e-réputation. Ce questionnaire comportait les variables genre, l'âge et le statut matrimonial.

5.3.2 Les traces d'activités des participants dans la plateforme numérique de formation

Les traces de présence des apprenants dans l'espace numérique de formation correspondent aux enregistrements des interactions qu'ils y ont réalisées. Ces traces constituent une preuve de leurs activités dans la plateforme de formation selon Bousbia & Labat (2007, p.237). Pour notre étude, trois types de traces ont été collectés : les logs informatiques, les messages issus des interactions des apprenants dans les espaces de mise en œuvre des activités d'apprentissage dans la plateforme de formation et les consultations des messages, des ressources pédagogiques et des consignes d'activités.

- Pour les logs informatiques, une grille de codage a été utilisée pour extraire les données d'assiduité (nombre de connexions au cours), d'implication (nombre d'opérations) et la quantité de temps d'engagement dans la plateforme numérique (TEP).

Variables	Codes
Assiduité au cours	AssiC
Implication dans le cours	ImplC

Tableau 1 : grille de codage des logs informatiques

- Concernant les messages, le nombre de messages émis par chaque apprenant a été récupéré directement à partir du menu rapport de participation de la plateforme Moodle utilisée pour la mise en œuvre de la formation e-réputation. Cette démarche a aussi été utilisée pour le nombre de consultation des messages des forums, des échanges synchrones, des ressources et des consignes d'activités accessibles dans l'interface de la plateforme en utilisant le menu rapport de participation.

5.4. Description des variables et méthode d'analyse des données

5.4.1. Description des variables

Nous vérifions si le temps de présence des apprenants dans la plateforme de formation est représentatif de son activité en ce lieu. Pour vérifier ce lien, nous croisons la variable temps d'engagement de l'apprenant dans la plateforme de formation (TEP) et les variables assiduité, implication et participation au scénario d'apprentissage.

Le TEP correspond à la quantité de temps alloué par l'apprenant à sa présence dans la plateforme de formation

La variable assiduité correspond au nombre de connexions au cours et l'implication au nombre d'opérations réalisées dans la plateforme numérique de formation.

La participation au scénario d'apprentissage est mesurée à partir du nombre de message émis dans les forums et dans les salons de rencontre synchrone, au nombre de caractères de ces messages, de consultation des messages, des ressources et des consignes d'activités.

Les variables assiduité, implication et celles du scénario d'apprentissage et leurs indicateurs sont issus des travaux de Jaillet sur le triplet d'activités (Jaillet, 2005).

5.4.2. Méthode d'analyse des données

Le codage des logs informatiques a été réalisé à l'aide du logiciel Excel à partir du fichier log de l'historique du cours exporté de la plateforme de mise en œuvre de la formation. L'analyse des données a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS.

La vérification de la relation entre le temps de présence des apprenants dans le dispositif numérique de formation et leur participation aux activités d'apprentissage dans cet espace a été faite à l'aide de tests de corrélation pour les variables assiduité, implication et participation au scénario d'apprentissage. Pour vérifier les différences au niveau des variables sociologiques genre, statut matrimonial et régime d'emploi des tests non paramétriques de moyenne ont été utilisés.

6. Résultats et discussion

6.1. Résultats

L'étude vise à mettre en évidence la nature du lien entre le temps de présence de l'apprenant dans le dispositif numérique de formation et sa participation dans les activités d'apprentissage mise en œuvre dans cet espace. Il s'agit de vérifier si le TEP est représentatif de la participation de l'apprenant aux activités d'enseignement apprentissage mise en œuvre dans la plateforme numérique de formation. Dans notre approche, nous considérons les variables assiduité, implication et participation au scénario général d'apprentissage. Le scénario d'apprentissage est constitué d'un panel d'actions qui comprend le nombre total de messages émis, le nombre de caractères issus de ces messages, la consultation des consignes d'activité, des ressources, des forums d'activité de la formation.

6.1.1. Analyse de la relation entre le temps d'engagement des apprenants dans la plateforme numérique de formation (TEP) et leur assiduité au cours.

Pour vérifier le lien entre le TEP et l'assiduité des apprenants dans la plateforme de formation, nous posons l'hypothèse d'absence de corrélation entre la TEP de chaque apprenant et les variables assiduité. La vérification de cette hypothèse par le test de corrélation non paramétrique Rho de Spearman présente les résultats dans le tableau 3 ci-dessous.

Corrélations				
			Temps_P	NB_CON_COURS
Rho de Spearman	@26.Temps_P	Coefficient de corrélation	1,000	,835**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	124	124
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).				

Tableau 3 : Résultats test de corrélation entre le TEP et l'assiduité de l'apprenant au cours

Au regard des valeurs de P ($P=0$; $P<0.05$), il ressort une corrélation forte ($r>50$) entre le temps d'engagement des apprenants dans la plateforme de formation et leur assiduité au cours ($r=0,83$) en termes de nombre de fois de connexions au cours dans la plateforme de formation en ligne. Ce résultat est aussi confirmé par le graphique de nuage de points où nous observons clairement une dispersion des points dans le sens de la droite de régression en diagonale dans la figure de nuages de points ci-dessous.

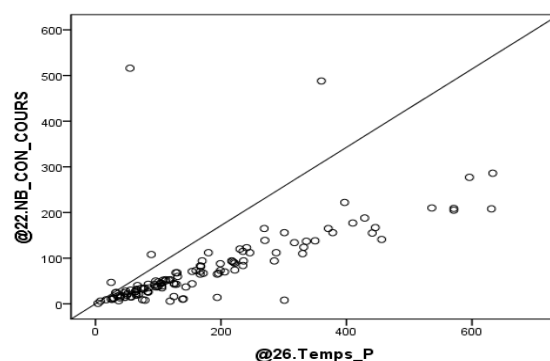


Figure 2 : Nuage de points de la corrélation entre le TEP et l'assiduité des apprenants pour les activités d'apprentissage mises en œuvre dans la plateforme de formation

Ce résultat signifie que les apprenants qui passent plus de temps dans la plateforme de cours sont ceux qui se connectent fréquemment au cours. Plus précisément, les plus assidus au cours, sont ceux qui allouent plus de temps à leur présence dans l'espace numérique de la formation.

6.1.2. Analyse de la relation entre le temps d'engagement de l'apprenant dans la plateforme numérique de formation (TEP) et son implication dans les activités d'enseignement apprentissage.

Pour vérifier le lien entre le TEP et l'implication des apprenants dans la plateforme de formation, nous posons l'hypothèse d'absence de corrélation entre la TEP de chaque apprenant et la variable implication dans les activités de la formation qui ont lieu dans la plateforme. La vérification de cette hypothèse par le test de corrélation non paramétrique Rho de Spearman ressort le résultat présenté dans le tableau 4 ci-dessous.

Corrélations				
			Temps_P	NB_OPERA
Rho de Spearman	@26.Temps_P	Coefficient de corrélation	1,000	,911**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	124	124
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).				

Tableau 4 : Résultats test de corrélation entre le TEP et l'implication de l'apprenant dans le cours

Au regard de la valeur de P ($P=0$; $P<0.05$), il ressort une corrélation forte ($r>50$) entre le temps d'engagement des apprenants dans la plateforme de formation et leur implication ($r=0,91$) dans les activités qui ont lieu dans la plateforme formation en termes d'opérations réalisées.

Ce résultat est confirmé par le graphique de nuage de points où nous lisons une agglomération des points dans le sens de la droite de régression en diagonale.

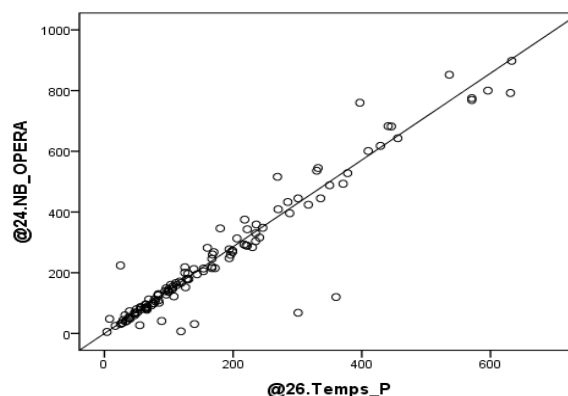


Figure 3 : Nuage de points de la corrélation entre le TEP et l'assiduité des apprenants pour les activités d'apprentissage mises en œuvre dans la plateforme de formation

Cette corrélation significative et positive entre le TEP et l'implication des apprenants en termes d'opérations réalisées dans la plateforme de formation atteste que plus les apprenants passent du temps dans la plateforme de formation, davantage ils s'impliquent dans les activités d'apprentissage mises en œuvre dans cet espace.

6.1.3. Analyse de la relation entre le temps d'engagement de l'apprenant dans la plateforme numérique de formation (TEP) et sa participation au scénario d'apprentissage.

Pour vérifier la relation entre le TEP et la participation aux scénarios d'apprentissage, nous avons utilisé le panel d'indicateurs défini par Jaillet (2005, p.54). Ce panel est constitué du nombre de messages, du nombre de caractères issus de ces messages, du nombre de consultation des ressources et des consignes des activités d'apprentissage en ligne, de la fréquence de connexions aux différents espaces de communication asynchrones et synchrones du cours.

Nous posons l'hypothèse statistique nulle que la quantité de temps allouée par les apprenants à leur présence dans la plateforme de mise en œuvre de la formation n'est pas corrélée au nombre de messages émis, au nombre de caractères de ces messages, à la fréquence de consultation des ressources du cours, des consignes d'activités et de consultation des espaces de chat et de forum. Le test de corrélation non paramétrique Rho de Spearman réalisé pour vérifier cette hypothèse révèle les résultats présentés dans le tableau 5 ci-dessous.

Corrélations								
			Temps_P	NBT_ messages	NBT_ CARACT	NBT_CSLT Ressources	NBT_CSLT consignes	NBTCon_ forum
Rho de Spearman	Temps_P	Coefficient de corrélation	1,000	,783**	,695**	,536**	,718**	,824**
		Sig. (bilatéral)	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	124	124	124	124	124	124
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).								

Tableau 5 : Résultats du test de corrélation entre le TEP de l'apprenant et la participation au scénario d'apprentissage de la formation

Il ressort que la valeur de P ($P=0$) est inférieure à 0,05 pour toutes les cinq variables de participation au scénario d'apprentissage. Au regard des coefficients de corrélation élevés ($r>50$) pour la quantité de messages émis par les apprenants ($r=0,78$); le nombre de caractères ($r=0,69$); pour la consultation des ressources dans la plateforme de formation ($r=0,53$), des consignes des activités d'apprentissage ($r=0,71$) et de la consultation des forums ($r=0,82$), nous concluons à une corrélation forte entre la Temps alloué par les apprenants à leurs activités dans la plateforme de formation et leur participation au scénario d'apprentissage de la formation. Alors, nous pouvons retenir que les apprenants qui passent plus de temps dans la plateforme de formation sont ceux qui postent plus de messages qui contiennent plus de caractères, lisent le plus les consignes des activités d'apprentissage, consultent les ressources et les forums du cours le plus. A l'issue de l'analyse de la relation entre le temps de présence des apprenants dans la plateforme numérique de formation et leur participation aux activités d'enseignement apprentissage mises en œuvre en ce lieu est un temps d'engagement qualitatif. Les apprenants qui allouent plus de temps à leur présence dans la plateforme techno-pédagogique de la formation sont les plus assidus au cours en ligne et les plus actifs en termes d'implication dans les activités du cours, de fréquence de consultation des forums, des chats, des ressources pédagogiques mises à leur disposition. Ils participent davantage aux échanges en émettant plus de messages dans les espaces d'échanges synchrone et asynchrone. Alors, les moments de séjour des apprenants dans l'espace numérique de formation, seraient des temps qualitatifs, d'assiduité et d'implication dans les activités pédagogiques mises en œuvre dans la plateforme numérique de formation.

6.1.4. Analyse de la relation entre le temps d'engagement des apprenants dans la plateforme de formation et leur profil sociologique.

Le genre, l'âge et le statut matrimonial ont été retenus comme variables du profil sociologique des apprenants. En considérant le genre, rappelons que l'effectif est constitué de 101 hommes et de 23 femmes. En moyenne la durée du temps de présence des hommes (2h 59 minutes) dans le dispositif numérique de formation est supérieure à celle des femmes (2h 24 minutes). Mais cette tendance semble infirmée par le résultat du test de comparaison du TEP des apprenants selon le genre présenté dans le tableau 6 ci-dessous.

Tests statistiques ^a	
	@26.Temps_P
U de Mann-Whitney	1080,500
W de Wilcoxon	1356,500
Z	-,521
Sig. asymptotique (bilatérale)	,603
a. Variable de regroupement : @5.Genre	

Tableau 6 2 : Résultat du test de comparaison du TEP selon le genre (Wilcoxon/U de Mann-Whitney)

Il ressort une absence de différence entre les femmes et les hommes de l'échantillon de l'étude au niveau du TEP ($p=0.60$; $P>0.05$). La durée totale du temps d'engagement des apprenants est indépendante du genre.

L'âge est la deuxième variable du profil sociologique des apprenants. Les participants à l'étude ont un âge moyen de 31 ans.

Nous posons l'hypothèse d'absence de corrélation entre l'âge et la durée totale de connexion des apprenants dans la plateforme de formation. Les résultats du test non paramétrique Rho de Spearman utilisé pour vérifier cette corrélation révèlent un lien entre le TEP des apprenants et leur âge ($P=0.04$; $P<0.05$).

Rho de Spearman	@5.age	@26.Temps_P
Coefficient de corrélation	1,000	-,177*
Sig. (bilatéral)	.	,049
N	124	124

Tableau 7 : Résultat test de corrélation entre l'âge et la quantité de temps allouée aux activités de la formation qui ont lieu dans la plateforme de formation

Le coefficient de corrélation ($r = -17,70$; $10 < r < 30$) atteste une corrélation négative de taille moyenne. Ce qui signifie que plus les apprenants sont âgés, moins ils allouent du temps à leur présence dans l'espace numérique de formation.

Mais la catégorie d'âge des plus de 37 ans se distinguent par le volume de temps qu'ils accordent aux activités d'apprentissage dans la plateforme de formation comme indiqué dans les résultats du test de comparaison ci-dessous ($P=0,03$; $P<0,05$).

Tests statistiques ^a	
	@26.Temps_P
U de Mann-Whitney	766,000
W de Wilcoxon	997,000
Z	-2,102
Sig. Asymptotique (bilatérale)	,036
a. Variable de regroupement : Catégorie d'âge	

Tableau 8 : Résultat du test de comparaison du TEP selon la catégorie d'âge.

Ce résultat montre en premier lieu que plus les apprenants sont âgés, moins ils affectent du temps aux activités d'apprentissage mise en œuvre dans l'espace numérique de formation. Les plus de 37 ans se distinguent des plus jeunes par leur temps de présence dans cet espace. Les apprenants les plus âgés semblent exploiter efficacement leur temps de présence dans l'espace numérique de formation au regard de la corrélation significative de tendance négative entre d'une part l'âge et le nombre d'opérations effectuées ($P=0,02$; $r= -19$) et le nombre de connexion ($P=0,05$; $r= -17$) au cours. Et d'autre part, les résultats révèlent une corrélation positive entre l'âge et le nombre de messages émis par les apprenants dans la plateforme de formation ($P=0,05$; $r=18$).

Concernant le statut matrimonial, il est constitué des modalités en couple et célibataire. En considérant l'effectif des participants à l'étude, les célibataires (73) sont plus nombreux que les mariés (51).

Nous posons l'hypothèse statistique nulle que les apprenants célibataires et mariés ne se distinguent pas au niveau du volume de leur temps d'engagement dans la plateforme de formation. Selon la moyenne, les apprenants célibataires ont un temps total de présence dans la plateforme de formation (3h 8 minutes) supérieur à celui des mariés (2h 30 minutes).

Mais, le résultat définitif du test statistique présenté dans le tableau ci-dessous semble infirmer cette tendance au regard des valeurs de P ($P= 089$; $P>0,05$) qui est supérieure à 0,05.

Tests statistiques ^a	
	@26.Temps_P
U de Mann-Whitney	1526,500
W de Wilcoxon	2852,500
Z	-1,701
Sig. asymptotique (bilatérale)	,089
a. Variable de regroupement : @7.statut_matrimonial	

Tableau 93 : Résultat du test de comparaison du TEP (Wilcoxon/U de Mann-Whitney)

Le statut matrimonial des apprenants ne semble pas les différencier au niveau du temps d'engagement des apprenants dans la plateforme de formation. *En conclusion, les résultats de l'analyse montrent que les apprenants qui ont déclaré vivre en couple ne se distinguent pas au niveau du temps global individuel de présence dans la plateforme de formation.*

L'analyse de relation entre le profil sociologique des apprenants et leur rapport au temps dans le dispositif numérique de formation vise à mettre en évidence la nature du lien entre le temps d'engagement dans la plateforme numérique de la formation et leur profil sociologique. Les résultats montrent que le genre et le statut matrimonial des apprenants de l'échantillon d'étude ne les différencient pas au niveau de leur TEP. Par contre pour l'âge, la durée du temps de présence des apprenants dans la plateforme de formation des apprenants évolue en fonction de leur âge. Plus ces apprenants sont âgés, moins ils consacrent du temps à leur séjour dans l'espace numérique de formation. En prenant en compte les catégories d'âge, les plus âgés (plus de 37 ans) se différencient des jeunes.

6.2. Discussion

Dans cette section, nous confrontons les résultats de notre étude avec ceux des études antérieures et nous dégagons quelques perspectives de continuité.

En premier lieu, les résultats de l'étude attestent une association forte entre le temps de présence des apprenants dans le dispositif numérique de formation et leur assiduité au cours dans la plateforme de formation, leur implication dans les activités pédagogiques et leur participation au scénario d'apprentissage des activités mise en œuvre dans le dispositif numérique de formation.

Ces résultats nous rapprochent de l'étude de Romero & Barberà (2011) qui ont mis en évidence une association positive entre la quantité du temps hebdomadaire engagée dans les activités d'apprentissage et la performance individuelle des apprenants en formation à distance. A la différence de considérer les notes comme variable de mesure de la performance des apprenants, dans la présente étude, nous avons utilisé un panel de variable en lien avec l'engagement des apprenants dans les activités d'apprentissage mises en œuvre dans la plateforme de formation pour prendre en compte la dimension collaborative de certaines activités d'apprentissage. Les interactions entre les membres des équipes sont déterminantes pour la réussite des activités d'apprentissage collaboratif.

Ces résultats concordent aussi avec ceux de Jaillet (2005) relatifs à la recherche d'indicateurs de mesure de la participation des apprenants aux activités d'apprentissage collaboratif. La quantité de temps allouée par l'apprenant à leur présence dans la plateforme de formation semble être un indicateur pertinent pour mesurer la participation des apprenants aux activités d'apprentissage mises en œuvre dans le dispositif numérique de la formation. A l'opposé des résultats de cet auteur qui indiquent une association de plusieurs variables en positionnant les apprenants d'une même équipe, les uns par rapport aux autres, la présente étude montre que le TEP seul peut servir de variable de suivi de la participation des apprenants aux activités d'apprentissage mises en œuvre dans la plateforme de formation.

Mais, ce résultat pourrait être influencé par les facteurs contextuels comme les difficultés d'accès à internet et la disponibilité discontinue de l'électricité. Dans un tel contexte, les apprenants auront tendance à rationaliser leur temps de présence dans le dispositif numérique de formation de telle sorte à privilégier les actions les plus importants dans la plateforme de formation.

En deuxième lieu, nous avons examiné le lien entre le temps de présence de l'apprenant dans le dispositif numérique de formation et les variables genre et âge qui relèvent du profil sociologique des participants à l'étude.

Pour la variable âge, les résultats montrent d'une part que plus les apprenants sont âgés, moins ils allouent du temps à leur présence dans la plateforme de formation en ligne. Les plus de 37 ans rationalisent mieux leur temps de présence en ce lieu en allouant moins de temps mais en réalisant plus d'opérations dans la plateforme. Dunlosky & Connor (1997) aboutit au même résultat en révélant dans son étude que les étudiants qui ont un âge moyen de 21 ans allouent plus de temps à leurs activités d'apprentissages que ceux qui ont un âge moyen de 69 ans. Quant au plus de 37 ans Karsenti & Collin (2010) ressortent que les apprenants de cette catégorie d'âge des formations à distance mises en œuvre par l'Agence Universitaire de la Francophonie jugent les temps alloués aux activités d'apprentissage de leurs formation insuffisants par rapport au volume de travail que ces activités exigent.

Concernant la variable genre, les résultats de l'étude montrent que les hommes et les femmes ne se différencient au niveau de la quantité de temps allouée au niveau du temps alloué à leur présence dans la plateforme de formation. Au regard du contexte de l'étude où les femmes sont confrontées à des charges supplémentaires comme les travaux ménagers, ce résultat suscite des interrogations. En effet, selon les résultats des travaux de Romero & Barberà (2013), les charges familiales ont une incidence sur le volume et la qualité des temps de disponibilité des apprenants pour les études. Plusieurs pistes dégagées de la littérature qui pourraient expliquer cette absence de différence de temps allouée entre les hommes et les femmes de notre échantillon sont le degré de motivation. Les femmes seraient plus déterminées Glikman (2002, p.67) et plus engagées pour leur développement personnel et la réussite de leurs parcours professionnels que les hommes (Karsenti & Collin, 2010 p.78). Cela pourrait aussi s'expliquer par la perception positive que les femmes ont de la formation à distance

(González-gómez et al., 2012; p.287) considérée comme une opportunité réelle pour l'accès à la formation.

Conclusion

L'objectif visé à travers cette étude est l'analyse du rapport au temps des apprenants dans le dispositif techno pédagogique de formation aux fins de mettre en évidence la nature de la relation entre quantité de temps allouée par les apprenants à leur présence dans la plateforme numérique de formation et leur participation aux activités d'apprentissage qui y sont mises en œuvre. Cette évaluation de la qualité du temps d'engagement des apprenants a pris en compte les variables assiduité, implication et scénario d'apprentissage en s'appuyant sur la théorie d'activité comme modèle théorique d'analyse.

Nonobstant les limites d'ordre méthodologique liées à la durée de mise en œuvre en œuvre du module, l'étude a abouti aux résultats. Il ressort en premier lieu que le temps d'engagement des apprenants dans le dispositif techno pédagogique de FAD est un temps actif

où ils réalisent différentes opérations relevant du scénario général d'apprentissage, du scénario d'interaction asynchrone et de participation à la production collective de la connaissance. En outre, l'âge apparaît comme une variable qui a lien avec le temps alloué aux activités d'apprentissage qui ont lieu dans la plateforme de formation. Par contre, le genre ne différencie pas les participants au niveau du volume de temps alloué à leur présence dans la plateforme de formation. Nous pouvons conclure que le temps de présence des apprenants dans la plateforme numérique de formation peut être considéré comme une variable de suivi des apprenants dans un dispositif d'apprentissage en ligne.

En plus, le genre et l'âge constituent des variables à considérer dans la constitution des équipes de travail collaboratif pour faciliter la gestion des temps de disponibilité pour le travail d'équipe. En termes de perspective, l'absence de différence entre les hommes et les femmes au niveau du temps alloué dans la plateforme et les pistes d'explication possibles ressortant de la littérature orientent vers une étude sur l'effet de l'engagement et la motivation sur le rapport au temps des apprenants dans un dispositif d'apprentissage en ligne. Une seconde piste est de considérer un dispositif d'apprentissage prenant en compte un programme complet de formation sur une durée plus longue pour renforcer les résultats obtenus.

Références bibliographiques

- Beuchot, G., Filippi, M., Perrin, J. G., & Kouloumdjan, M. F. (2003). Groupe de travail sur la " Théorie de l'action ". *Noûs*, 1-7.
- Bousbia, N., & Labat, J. (2007). Perception de l'activité de l'apprenant dans un environnement de formation sémantique du parcours de l'apprenant. *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain, Lausanne 2007*, 233-238.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 107-125. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1180>
- Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., & Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. *Distances*, 1(1), 9-25.
- Deschênes, A.-J., & Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. (Télé-université à distance de l'UQAM, Éd.). Québec: Télé-université.
- Dieumegard, G., Clouaire, P., & Paris, P. (2004). L'organisation temporelle de l'activité des apprenants en e-formation. In *Technologie de l'information et la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie* (p. 362-368). Université de Technologie de Compiègne.
- Dogbe-semanou, D. A. (2010). Persévérance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone : Quelques pistes de recherche Persistence and drop - out of distance learners in Sub - Saharan Francophone Africa : Few research avenues. *Frantice*, 1, 42-55.
- Dunlosky, J., & Connor, L. T. (1997). Age differences in the allocation of study time account for age differences in memory performance. *Memory and Cognition*, 25(5), 691-700. <https://doi.org/10.3758/BF03211311>

- Dussarps, C. (2014). Abandons et écarts entre l'offre de formation, les attentes et le vécu des étudiants dans les dispositifs de FOAD. *Archives Ouverte*. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01271510>
- Fenouillet, F., & Dero, M. (2006). Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. *Savoirs*, 3, 88-101. <https://doi.org/10.3917/savo.012.0088>
- Gebers, E., & Arnaud, M. (2004). Standards et suivi des apprenants. *Revue Distances et Savoirs*.
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : Une approche européenne des médiations humaines. *Education Permanente*, 152, 55-69.
- González-gómez, F., Guardiola, J., Martín, Ó., & Alonso, M. M. Á. (2012). Gender differences in e-learning satisfaction. *Computers & Education*, 58(1), 283-290. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.017>
- Guidon, J., & Wallet, J. (2007). *Formation à distance en Afrique sub-saharienne francophone. Etude comparées* (UNESCO/BRE).
- Henda, M. Ben. (2016). *Identification des besoins en formation TIC/E dans les pays francophone du Sud. Etude réalisée par : Initiatives pour le développement numérique de l'espace universitaire francophone*.
- Jacquinet-Delaunay, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>
- Jaillet, A. (2005). Peut-on repérer les effets de l'apprentissage collaboratif à distance ? *Distances et savoirs*, 3(1), 49-66. <https://doi.org/10.3166/ds.3.49-66>
- Jaillet, A. (2012). C2i2e à distance : L'activité de l'étudiant est-elle représentative de son évaluation? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 100-110. <https://doi.org/10.7202/1012905ar>
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation: cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif. *Actes du Congrès AREF 2007*, 1-11. <https://doi.org/10.3166/ds.5.341-366>
- Jézégou, A. (2010). Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *Journal of Distance Education*, 24(2), 83-108.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2010). Les formations ouvertes et à distance (FOAD) : Quelle contribution au développement de professionnels qualifiés en Afrique? *Questions Vives [En ligne]*, 7(14), 71-87. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.536>
- Laflaquière, J. (2009). *Conception de système à base de traces numériques pour les environnements informatiques documentaires*.
- Leontiev, A. N. (1976). Le développement du psychisme : problèmes. Trad. d'après AN Leontiev. Editions sociales
- Linard, M. (2000). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. Outils de communication et présence humaine. In CNDP (Éd.), *Actes des deuxièmes Rencontres Réseaux Humains/Réseaux Technologiques* (p. 41-49).

- Lishou, C. (2008). La web-TV éducative, alternative aux formations de masse dans les universités africaines. *Distances et savoir*, 6, 619-628. <https://doi.org/10.3166/DS.6.619-628>
- Muhirwa, J.-M. (2008). Performance des projets d'enseignement à distance destinés au sud. Le cas du Burkina Faso et du Mali. *Distances et savoirs*, 61(1), 117-142. <https://doi.org/10.3166/DS.6.117-142>
- Muuro, M. E., Wagacha, W. P., Oboko, R., & Kihoro, J. (2014). Students' Perceived Challenges in an Online Collaborative Learning Environment: A Case of Higher Learning Institutions in Nairobi,
- Oumaira, I., Messoussi, R., & Touahni, R. (2010). Mise en expérimentation d'un système d'assistance au tuteur basé sur la réutilisation des indicateurs d'analyse automatique des interactions. *Colloque Africain sur la Recherche en Informatique et en Mathématiques Appliquées CARI*. Yamoussokro- Côte d'Ivoire
- Page, V. (2014). Accessibilité aux études supérieures et formation à distance. *Pédagogie collégiale*, 27(4).
- Perriault, J. (1998). Le temps dans la construction des savoirs à l'aide des medias. *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XXXVI(111), 109-118.
- Romero, M. (2010). *Gestion du temps dans les Activités Projet Médiatisées à Distance*. Université de Toulouse II Le mirail.
- Romero, M., & Barberà, E. (2011). Quality of Learners ' Time and Learning Performance Beyond Quantitative Time-on-Task. *The international Review of Research in Open an Distance Learning*, 12(5).
- Romero, M., & Barberà, E. (2013). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 38, 1-17.
- Sassi, M. B., & Laroussi, M. (2012). Vers une modélisation standardisée des traces des apprenants Towards learners' tracks standardisation. *frantice. net Revue électronique internationale*, (5), 94-107.
- Soller, A., Martinez, M. A., Jermann, P., & Muehlenbrock, M. (2005). From mirroring to guiding : A review of the state of art technology for supporting collaborative learning | Request PDF. *nternational Journal of Artificial Intelligence in Education*, 15, 261-290.

EFFETS DU E-LEARNING SUR LES UTILISATEURS PENDANT LA CRISE A COVID-19 DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN

*NYEBE ATANGANA, NONO TCHATOUO Louis Pascal, KINGNE NGNEGUIE
Mireille Léa*

Résumé

La crise sanitaire mondiale à COVID-19 a permis aux États d'apprécier les enjeux du E-learning. Cet article fait un état des lieux des pratiques de cette modalité dans l'enseignement secondaire au Cameroun, suite aux mesures adoptées pour assurer la continuité pédagogique. A partir du Modèle d'Acceptation des Technologies (TAM), une enquête par questionnaire a été menée auprès des enseignants et des élèves, une observation documentaire des ressources disponibles et de deux séquences d'activité enseignante en direct depuis l'application Zoom. Il s'agit de répondre à la question suivante : comment le E-learning mis en place par le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) impacte-t-il les pratiques des utilisateurs? Les résultats montrent que peu de personnes parmi les répondants, ont eu accès aux ressources mises en ligne à cause de l'instabilité du réseau électrique et de la connexion, une formation défailante...

Mots clés: E-Learning-Covid-19-accompagnement- modèle TAM.

Abstract

The ongoing COVID-19 global health crisis has enabled Governments to realize the importance of e-learning. This article attempts to assess the practice of e-Learning specifically in secondary education in Cameroon, following the measures adopted to ensure pedagogical continuity. Based on the Technology Acceptance Model (TAM), a questionnaire survey was conducted among teachers in secondary schools and among students; and documentary observation of the resources available as well as two sequences of live teaching activity from the Zoom application. The question to be answered is: How does E-learning implemented by the ministry of secondary education impact on users' practices in Cameroon? The analysis of the results shows that few of people among the respondents did have access to the resources posted online for several reasons: the instability of the electrical network, lack of training...

Keywords: E-Learning- Covid-19- coaching- TAM model.

Introduction

La pandémie de COVID-19 a mis en évidence le caractère urgent de l'intégration effective des technologies dans l'enseignement-apprentissage. En effet, elle a impacté l'éducation dans le monde et a contraint la plupart des pays à adopter des stratégies pour assurer la continuité pédagogique. Fonkoua (2008) soulignait déjà que «les TIC sont appelées à jouer un rôle primordial dans l'éducation des jeunes au 21^{ème} siècle». Au Cameroun, des initiatives conjointes UNESCO-MINESEC ont conduit entre autres à la mise en place d'un centre d'enseignement à distance à partir duquel des leçons sont conçues et enregistrées par les enseignants sous la supervision des inspecteurs. Ces leçons sont ensuite déposées sur le site internet²⁶ créé à cet effet par le MINESEC. Il comporte des ressources destinées au public de l'enseignement secondaire des deux sous-systèmes (Anglophone et Francophone) de l'enseignement général et technique professionnel, mais aussi de l'enseignement normal. De même, une chaîne YouTube²⁷ renommée «MINESEC DISTANCE LEARNING», a été mise sur pied en avril 2020 pour héberger des vidéos pédagogiques conçues à l'intention des élèves mais aussi des apprenants des écoles normales d'instituteurs. Outre ces solutions, à la réouverture des écoles trois mois plus tard, les ministères en charge de l'éducation ont opté pour l'allègement des effectifs à travers un système de mi-temps²⁸. Ce dernier a eu pour conséquence une réduction des heures d'enseignement-apprentissage nécessitant une solution compensatoire: le dispositif de Distance Learning implémenté pendant le confinement.

L'objectif de cette recherche est d'identifier les solutions numériques adoptées et la typologie des ressources disponibles. Plus spécifiquement, il s'agit d'examiner l'effectivité du E-learning dans l'enseignement secondaire au Cameroun en cette période de pandémie liée au COVID-19 afin d'apprécier l'effet de cette modalité sur les principaux utilisateurs/participants que sont les élèves et les enseignants. Ce qui suppose au préalable que ceux à qui sont destinées ces ressources y ont accès.

S'il est vrai que depuis près de deux décennies, les élèves et enseignants recourent aux technologies, surtout à Internet pour effectuer la recherche documentaire, se servir des logiciels-outils pour la réalisation des tâches d'enseignement-apprentissage (Matchinda, 2008), les TIC ne sont véritablement pas entrées en classe comme complément à l'enseignement présentiel, exclusivement en vigueur au secondaire. Toutefois, pour limiter la propagation de la pandémie de COVID-19 au sein des établissements pour l'année scolaire 2020-2021, le Ministère des enseignements secondaires a été contraint de recourir au système de mi-temps dans la plupart des établissements à effectifs pléthoriques, afin d'éviter une interruption sur une longue période telle que observée de mars à juin 2020. Néanmoins, cette disposition a eu un impact considérable sur le nombre d'heures alloué aux enseignements par discipline. Les heures

²⁶ <https://minesec-distancelearning.cm/>

²⁷ <http://www.youtube.com/channel/UC4jvllC9dLby45zhza8llQ>

²⁸ <https://www.cameroon-tribune.cm/article.html/42539/fr.html/ecole-en-temps-de-covid-19-lapport-du-numerique-evalue>

d'apprentissage en mode présentiel ont été réduites. Pour pallier ces déficits en heures d'enseignement-apprentissage, le MINESEC a recommandé le E-Learning comme solution complémentaire. Cette modalité correspond à «l'utilisation des nouvelles technologies multimédia et de l'internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance»²⁹. Cette recherche vise à examiner l'effectivité du E-learning dans l'enseignement secondaire au Cameroun en cette période de pandémie liée au COVID-19. Ceci afin d'apprécier l'effet de cette modalité sur les principaux utilisateurs/participants que sont les élèves et les enseignants.

En matière d'éducation, il est établi qu' à l'échelle mondiale, les enfants n'ont pas les mêmes chances d'accès aux outils nécessaires à une éducation de qualité, les mêmes opportunités³⁰. Ces inégalités ont été exacerbées avec la pandémie de COVID-19, particulièrement en Afrique subsaharienne. Les écarts ont continué à se creuser malgré les initiatives engagées un peu partout dans le monde. Il ressort des données de l'UNESCO que près de 1,9 milliards d'élèves et étudiants ont été affectés à travers le monde³¹. De fait, de nombreux pays n'étaient pas préparés à assurer l'enseignement-apprentissage à distance, avant la pandémie. Néanmoins, cette crise sanitaire a donc eu comme plus-value, la stimulation de l'innovation dans le secteur éducatif³². Ainsi, plusieurs formules adaptées aux réalités de chaque région ont été mises en œuvre: activités d'enseignement-apprentissage via des radios communautaires, la télévision, etc.

Au Cameroun, ces formules ont été expérimentées au tout début du confinement, notamment le E-learning mis en œuvre par le MINESEC. Ce qui justifie la question principale de recherche suivante: Comment le E-learning mis en place par le MINESEC impacte-t-il les pratiques des utilisateurs? Plus spécifiquement sur la base de cette question principale, nous analyserons les questions spécifiques suivantes: Dans quelle mesure le E-learning est-il implémenté dans l'enseignement secondaire au Cameroun? Quelles sont les pratiques observées? Quels sont ses effets sur les enseignants et sur les élèves?

L'hypothèse de recherche qui découle de la question principale est la suivante: le dispositif E-learning mis en œuvre par le MINESEC entraîne le développement des compétences des enseignants et des élèves et favorise l'apprentissage effectif de ces derniers. Pour vérifier cette hypothèse, nous mobilisons le cadre théorique TAM de Davis(1986).

²⁹ Commission européenne (2001).

³⁰ Human Rights Watch, <https://www.hrw.org/fr/news/2021/05/17/graves-consequences-de-la-pandemie-sur-leducation-dans-le-monde>

³¹ Nations unies, août 2020, *Note de synthèse : l'éducation en temps de COVID-19 et après*.

³² Ibid.

I. Cadre théorique

Le modèle d'acceptation des technologies (TAM) développé par Davis (1986) est considéré comme une théorie de l'acceptabilité et de l'adoption des Technologies de l'information et de la communication (Hsiao & Yang, 2011). Selon Davis (op.cit.), «ce modèle a pour but de prédire et d'expliquer l'adoption ou non d'une technologie par le biais des variables relevant des perceptions (utilité perçue et facilité d'utilisation perçue) et des attitudes qui vont induire des intentions comportementales d'utilisation.» Il permet donc d'apprécier les chances d'acceptabilité d'une innovation par les utilisateurs.

Dans le cas d'espèce, cette théorie est mobilisée pour vérifier l'effectivité de l'acceptation ou non de l'innovation implémentée à travers le «Distance Learning» au MINESEC, par les enseignants et élèves. Il s'agit également de comprendre les motivations de ces utilisateurs sachant que cette acceptation détermine l'utilisation qui peut aboutir à l'appropriation si et seulement si le dispositif innovant répond à un besoin spécifique de l'utilisateur (Coulibaly et Hermann, 2015). L'observation des variables telles que l'accès à la technologie, à une connexion internet, la perception de la plus-value de cette modalité par les utilisateurs, ou encore leurs représentations quant à leurs compétences et performances, permettront d'évaluer les effets de ce dispositif techno-pédagogique sur les élèves et enseignants.

Le modèle TAM met donc en évidence l'importance de l'attitude, de la perception, voire des représentations des acteurs de terrain face à l'intégration du E-learning dans le processus d'enseignement-apprentissage au niveau de l'enseignement secondaire camerounais en cette période de pandémie de Covid-19.

Par ailleurs, nous serons attentifs à la gestion de cette innovation, entendue par Peraya et Jaccaz (2004), comme l'introduction des pratiques nouvelles dans un dispositif déjà existant, en vue de l'améliorer. Toutefois il convient de souligner que, dans le cas présent, l'innovation s'est imposée en réponse à la pandémie pour assurer la continuité mais surtout pour permettre aux élèves de rattraper le temps d'apprentissage réduit pour raison de confinement.

Il sera judicieux de ressortir à partir des réponses des enseignants, la prise en compte des facteurs déterminants tels que le contexte, pour assurer la réussite de ce processus. Depover et Strebel (1997) faisaient remarquer en effet que le contexte d'implémentation d'une innovation est souvent négligé, avec le risque que «les produits soient mal utilisés parce que trop éloignés des préoccupations des utilisateurs de terrain.» Nous apprécierons dans quelle mesure le contexte, avec ses particularités, a été pris en compte lors de la mise en œuvre de cet enseignement-apprentissage en ligne. Par ailleurs, nous serons attentifs à l'articulation harmonieuse ou non des éléments tels que la disponibilité des équipements adaptés, l'accès au réseau, aux contenus, le rôle des formateurs dans l'apprentissage, l'organisation pédagogique, etc.

II. Méthodologie

Pour mener à bien cette recherche, nous nous intéressons aux informations extraites de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants et des élèves, aux ressources disponibles en ligne sur le site du MINESEC dédié à la «Distance learning» ainsi qu'aux données issues de l'observation de deux séquences d'activité enseignante en direct depuis l'application Zoom. Ceci permettra de comprendre comment les ressources conçues par les enseignants sont mises à disposition des élèves, la nature de celles-ci et leurs effets sur les apprentissages des élèves.

Les questionnaires pour enseignants³³ et élèves³⁴ ont d'abord été produits à partir de Google Forms. Puis ils ont été partagés avec le public cible à travers les réseaux sociaux : WhatsApp et Facebook. Ces questionnaires ont été renseignés pendant une période de 10 jours. Cet outil a particulièrement permis de collecter des informations sur les représentations des utilisateurs quant au dispositif d'E-learning mis en œuvre. Toutefois, quoique les répondants soient issus de plusieurs régions, établissements et niveaux d'étude, pour ce qui est des proportions de la population, l'échantillon est non représentatif. Néanmoins, il permet de se faire une idée de l'ampleur des défis à relever afin d'assurer le E-learning dans l'enseignement secondaire camerounais et partant, assurer une éducation de qualité à tous en tout temps, éviter d'exacerber les fractures sociales et numériques existantes. Ensuite nous avons consulté le site du Ministère destiné au E-learning, pour observation. Le but était de recenser les informations qui y sont diffusées, de caractériser les ressources disponibles et leur finalité avant d'en tirer le lien qu'elles ont avec notre objet de recherche.

Nous avons enfin procédé à l'observation des vidéos des séances de révision depuis l'application Zoom, conformément au programme de révision disponible sur le site du MINESEC. Ce programme était en outre partagé dans les foras des enseignants pour une large diffusion auprès des élèves. Ces séances ont fait l'objet d'une analyse à partir d'une grille d'observation dont les principaux items étaient les suivants: discipline, nature de l'activité, participants, articulations de l'activité, interactions entre participants, fonctions du système d'instruments en usage, etc. L'objectif principal de cette observation était de comprendre comment se déroule l'activité en mode synchrone via cette application, son effet sur l'activité d'enseignement-apprentissage et sur les participants. L'analyse de contenu³⁵ a été réalisée sur les données collectées. Par ailleurs, les fonctionnalités du *Google Forms* ont permis de procéder à l'analyse quantitative des données chiffrées telles que les effectifs par genre, par type d'artefacts en usage, etc.

³³<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfJkkWA9EUsVsBZ6zd9j8ai70FsNxBRBGk5Nbruv9Haeii59g/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0&gxid=8203366>

³⁴<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScGWxMkUPeLrtfskqFGfDHshtVglxydjUHU7GDnu7T2KKw/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

³⁵Negura L. (2006), «L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *SociologieS* [Online], Theory and research, Online since 22 October 2006, connection on 07 July 2021. URL: <http://journals.openedition.org/sociologies/993>; DOI: <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>

III. Résultats

Nous présentons ci-après les résultats obtenus à partir des différentes sources mobilisées. Pour cela, les données seront présentées en deux temps: les données recueillies auprès des élèves et celles recueillies auprès des enseignants. Nous commençons par les données issues du questionnaire adressé aux élèves. Celles-ci sont centrées sur l'accès des élèves aux dispositifs d'apprentissage et ressources conçues à leur intention pendant le confinement et après. Il s'agit à travers leurs réponses de comprendre les usages qui en ont été faits. Rappelons au passage qu'avant la décision de fermeture des écoles, l'enseignement-apprentissage se déroulait dans l'ensemble du pays en présentiel.

III.1. Données recueillies auprès des élèves

Le questionnaire a été essentiellement diffusé en ligne, de manière aléatoire, à travers les médias sociaux et la messagerie électronique. 108 élèves, sur la base du volontariat, ont répondu au questionnaire dont 64,8% de sexe féminin et 35,2% de sexe masculin. Pour ce qui est de notre échantillon, nous pouvons conclure que les filles étaient plus représentées que les garçons. Les élèves les plus actifs à avoir répondu aux questionnaires ont une moyenne d'âge comprise entre 15 et 20 ans (46,3%). Très souvent, les apprenants de cette tranche d'âge sont au niveau 3^{ème} ou au second cycle. Il y a également les apprenants de 10 à 15 ans qui représentent une proportion non négligeable des utilisateurs car ils représentent 40,7% des répondants. Ce sont des apprenants du premier cycle. Ces apprenants viennent majoritairement des établissements d'enseignement secondaire général (66,7%) et sont dans des classes d'examen: Terminale (25%), Première (40,7%) et Troisième (26,9%).

Les résultats montrent qu'un peu moins du tiers des enquêtés sont issus de la région du Centre (31,5%). Deux des dix régions à savoir le Nord-ouest et le Sud-ouest ne sont pas représentées. Pourtant c'est dans ces régions que sévit la crise anglophone. La reprise effective des cours balbutie depuis fort longtemps, bien avant la pandémie. On se serait attendu à ce que la présence d'un tel dispositif galvanise tant les apprenants que les enseignants. Mais, cela semble ne pas être le cas, du moins pour ce qui concerne le dispositif E-learning mis en place.

Par ailleurs, il ressort que 57,4% des élèves n'ont pas accès à un appareil technologique ou numérique (ordinateur portable, ordinateur fixe, tablette, smartphone ...). 72,2% n'ont pas accès à une connexion internet. 80,6% d'entre eux affirment que leurs établissements n'ont pas organisé les enseignements à distance pendant cette période de pandémie du Covid-19.

Au vu de ce qui précède, il apparaît que les contraintes liées aux usages effectifs de ce dispositif sont réelles. On comprend dès lors qu'il est difficile pour ces apprenants de se connecter à la plateforme du MINESEC sans appareil technologique approprié, ou encore d'accéder aux vidéos pédagogiques disponibles sur la plateforme You Tube. Ces dernières sont enregistrées en moyenne sur une durée de 30 minutes. Elles nécessitent un bon débit de connexion pour pouvoir les regarder.

Seuls 25% des élèves ont recouru à la plateforme d'enseignement distance du MINESEC pour continuer à apprendre pendant la période Covid-19. Ces élèves ont eu l'information de

l'existence de la plateforme e-learning du MINESEC grâce à leurs enseignants, à leurs parents, aux différents forums WhatsApp, à travers la radio et la télévision. Ils révèlent également (les 25% qui ont accès) que la plateforme du MINESEC leur a été utile pour effectuer des révisions, avoir une bonne compréhension de certaines notions du cours, à travers le visionnage des vidéos pédagogiques et mieux préparer leurs examens.

Les autres élèves (75%) qui n'ont pas recouru à la plateforme d'enseignement distance du MINESEC pour continuer à apprendre pendant cette période évoquent le manque d'informations sur son existence, le manque de connexion internet et d'électricité et enfin le manque d'accès aux outils technologiques/numériques (tablette, ordinateur, smartphone). Face à ces difficultés, il est de bon ton que le gouvernement, à travers les établissements, s'investisse davantage dans la diffusion et la communication, afin de rendre plus accessible cette plateforme et aux ressources qui s'y trouvent à l'ensemble des élèves à travers les 10 régions du pays..

Certains enquêtés font également remarquer que leurs enseignants ont recouru à certains outils pour classes virtuelles afin d'assurer leur encadrement à distance. Les outils les plus utilisés sont entre autres WhatsApp (37%) et Zoom (7,4%). Cet encadrement à distance par les enseignants a permis aux élèves de mieux échanger, de discuter sur les notions du cours, de faire des exercices, de recevoir des épreuves, de faire des révisions, de s'informer, de recevoir des enseignements des supports de cours, des corrections détaillées des épreuves, de recevoir feedback, des remédiations sur les questions posées par d'autres élèves.

Malgré ces multiples avantages, les élèves ont relevé plusieurs difficultés qu'ils ont rencontrées lors des enseignements reçus à distance. Parmi celles-ci nous pouvons énumérer:

- le manque de temps pour suivre les cours en ligne. Comme le dit un d'entre eux, «avec la mi-temps on rentre étant fatigué.»
- l'inaccessibilité à un ordinateur, un téléphone portable ou autre, pour suivre les cours à distance;
- le manque de moyens financiers pour s'offrir une connexion internet;
- l'instabilité de la connexion internet, illustrée par un faible débit, et ne permettant pas toujours le téléchargement des cours et des vidéos pédagogiques sur WhatsApp ou sur la plateforme d'enseignement à distance du MINESEC;
- l'absence de certaines parties du programme dans les ressources données pour certaines disciplines. Ces cours disponibles sont limités à des leçons qui couvrent uniquement le premier trimestre (au moment de la collecte des données). Les liens dédiés aux autres trimestres étaient vides.
- le refus de certains parents d'utiliser leurs téléphones portables pour suivre les cours;
- l'instabilité du réseau électrique sur toute l'étendue du territoire national.

Ces difficultés renforcent les données de l'UNICEF selon lesquelles, «plus d'un milliard d'enfants risquent de prendre du retard en raison des fermetures d'écoles visant à contenir la

propagation de la COVID 19»³⁶. Le retard observé est davantage lié à la fracture numérique, il faudrait donc une implication tout azimut des acteurs du système éducatif au Cameroun. Toutefois, au regard de l'expérimentation du dispositif mis en ligne par le MINESEC et des initiatives prises par différents établissements pour assurer l'enseignement-apprentissage en ligne, les élèves ont diversement apprécié cette modalité d'apprentissage avec des avis mitigés. Pour certains, cette modalité d'apprentissage est bonne, parce qu'elle a permis de contourner l'obstacle érigé par la pandémie, en ce sens qu'ils ont continué à suivre les enseignements. Ils ont avancé dans leurs programmes et ont continué à apprendre.

D'autres élèves par contre estiment que cette modalité d'enseignement-apprentissage est moins bonne que l'enseignement en présentiel car elle nécessite beaucoup de moyens financiers pour accéder aux cours en ligne, et un bon débit de connexion pour suivre les vidéos. Cette modalité nécessite également une préparation (formation à la prise en main et aux usages efficaces des ressources...) des apprenants comme c'est le cas avec toute innovation.

III.2. Données recueillies auprès des enseignants

Ainsi que cela a été observé pour les élèves, les enseignants ont répondu volontairement à un questionnaire diffusé en ligne à travers les médias sociaux pour toucher le maximum de personnes. Cependant, nous n'avons recensé qu'un effectif de 106 répondants dont 66% d'hommes contre 34% de femmes. 57, 5% d'enseignants ayant répondu aux questionnaires sont de la tranche d'âge de 30 à 40 ans. 20,8% ont entre 20 et 30 ans et 18,9% ont entre 40 et 50 ans. A travers ces statistiques, on peut voir une tendance pour les jeunes enseignants à s'intéresser au e-Learning. Près de 40% des enseignants ayant répondu à l'enquête sont des fonctionnaires. Ils relèvent de l'enseignement général (38,7%).

Du point de vue du diplôme, 14,2% sont titulaires d'un DIPES II ou I (Diplôme de professeur de l'enseignement secondaire, 2^{ème}/ 1^{er} grade), contre 25,5% de titulaires d'un MASTER.

Les enseignants ayant un diplôme de (DIPET I³⁷ ou II, Doctorat, Diplôme d'études approfondies, Licence, Baccalauréat, CAPIEM³⁸) sont également représentés et occupent dans l'ensemble, 21,6% des répondants. Notre échantillon nous permet de comprendre qu'on a une diversité des profils, un échantillon qui pourra mieux nous édifier sur les effets de l'utilisation de la plateforme du MINESEC.

Notre cible a une expérience professionnelle comprise entre 10 et 20 ans pour 38,7% des enseignants questionnés, et entre 5 à 10 ans pour 34,9% d'entre eux. Une proportion non négligeable de 21,7% a moins de 5 ans de service. Ainsi 98,1% disposent d'un appareil technologique numérique. La majorité de ces répondants détient un ordinateur portable (67%), d'autres un smartphone (61,3%) ou une tablette (23,6%) ou un ordinateur fixe (17,9%). 93,4% des répondants ont accès à une connexion internet. Toutefois, ils déclarent en majorité que leurs débits sont limités, faibles. Ils sont classés ainsi qu'il suit: 42,5% avouent avoir un débit limité, 29, 2% un débit bas, seul 20,8% sur 108 enseignants estiment avoir une connexion à

³⁶UNICEF, (2020, Juin) «Education and COVID 19» (Education et COVID 19).

³⁷ Diplôme de professeur de l'enseignement technique 2^{ème} ou 1^{er} grade.

³⁸ Certificat d'Aptitude des Instituteurs de l'Enseignement Maternel

haut débit. Si 61,3% d'enseignants peuvent se connecter chaque jour, une proportion de 24,5% se connecte après deux ou trois jours. La majorité des répondants affirment néanmoins avoir un niveau de compétence acceptable dans l'utilisation de l'internet traduit par les chiffres ci-après: 34% ont un niveau d'usage bon, 29,2% moyen, 21,7% passable. Une infime partie a un niveau excellent des usages du numérique.

III.2.1. Connaissances et pratiques du E-learning dans le système éducatif secondaire au Cameroun en période du COVID-19.

Au niveau de la connaissance du E-learning, les définitions proposées par les enseignants ont été regroupées ainsi qu'on peut le voir ci-après :

- l'enseignement/apprentissage en ligne ou à distance;
- l'utilisation d'une plateforme à distance pour dispenser le cours;
- le transfert de compétence avec interaction à travers l'outil informatique;
- l'enseignement et l'apprentissage par le biais des outils des NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication);
- un processus de transmission/acquisition des connaissances à distance;
- une activité d'enseignement/ apprentissage à l'aide d'outils électroniques via internet;
- un apprentissage en ligne et de façon autonome grâce à l'internet et à travers un outil numérique;
- une méthode d'apprentissage à distance pendant laquelle les enseignants et les apprenants interagissent au moyen de plusieurs outils technologiques;
- un enseignement à distance où les apprenants développent leurs propres compétences en utilisant les supports numériques.

A la question de savoir s'ils avaient suivi une formation préalable sur le E-learning, si oui, comment était-elle organisée? 67,9% d'enseignants disent n'avoir jamais bénéficié d'une formation sur le E-learning, quant au 31,2% ayant reçu une formation liée au E-learning, leurs avis sur l'organisation de ces formations sont les suivants:

- à distance sous forme de MOOC;
- les cours étaient dispensés de manière asynchrone et on avait parfois des échanges synchrones pour consolider les acquis;
- sous forme de séminaire;
- elle a été organisée grâce à une application où l'enseignant présentait son cours et nous pouvions poser des questions;
- elle portait principalement sur les plateformes pouvant être utilisées pour les cours en ligne;
- la formation sur le E-learning était beaucoup plus pratiquée via WhatsApp;
- par les séminaires et des présentiels;

- formation à distance à travers la plateforme *Accel* qui est une plateforme en ligne sur laquelle l'apprenant peut consulter et déposer des devoirs à tout moment, consulter des ressources et interagir avec ses pairs et avec son enseignant;
- learning by doing;
- en mode conférence ;
- il s'agissait d'un séminaire pratique qui *briefait* sur les facilités et les connaissances qu'offre l'enseignement à distance;
- il était question de télécharger les supports de cours mis en ligne par le formateur, de les lire et de lui revenir pour d'éventuelles questions. À défaut, il fallait faire personnellement des recherches;
- les cours étaient mis en ligne et il était possible d'y avoir accès avec une connexion internet;
- inscription dans le site Internet qui dispense les cours puis parcours des leçons du cours à un rythme personnalisé en tenant compte des limites dans le temps fixé par les administrateurs du site ;
- la formation était organisée en modules. A chaque module, était fourni: des documents à lire, des tâches à réaliser et à soumettre dans un délai imparti par l'enseignant. Les tâches à réaliser impliquaient nécessairement de parcourir l'ensemble des supports donnés.

Les résultats de l'enquête montrent également que les enseignants ayant suivi la formation en E-learning ont appris mais surtout développé des compétences variées à savoir:

- la maîtrise de l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie de formation;
- l'utilisation des ressources multimédias sur la plateforme Moodle;
- la gestion des projets, le travail en collaboration, la conception, la structuration, le développement, la production et la mise en ligne de cours;
- l'expérimentation de nouvelles techniques d'enseignement et d'apprentissage différentes des méthodes traditionnelles utilisées au quotidien, en présentiel particulièrement;
- la capacité d'utiliser aisément les outils de communication synchrone (Zoom, chat WhatsApp...) et les outils de communication asynchrone (Messenger, forum,...);
- la production des ressources numériques pédagogiques;
- la capacité à prendre des cours, à partager, gérer les fora élèves-Enseignant;
- le développement des connaissances dans le travail en ligne avec les élèves: envoyer des devoirs, recevoir les copies et renvoyer ensuite le corrigé et les copies corrigées;
- la familiarisation avec les notions liées à la formation à distance;
- la maîtrise des concepts de base du E-learning;
- l'aptitude dans l'usage des plateformes numériques pour les enseignements à distance; l'autonomie dans l'apprentissage et le développement des aptitudes personnelles. Des compétences en utilisation de l'outil informatique ce sont aussi bien développées;
- l'organisation et la gestion d'une activité d'apprentissage à distance.

Le niveau de compétences en enseignement à distance est mitigé: mauvais pour 32,1% des enseignants et passable pour 29,6%) pour d'autres.

La plateforme E-learning du MINESEC a été visitée par 61,3% de nos enquêtés. Ces derniers ont révélé que cette plateforme E-learning a permis:

- de réviser des cours avec leurs élèves, de découvrir d'autres techniques et d'approches d'enseignement;
- d'avoir accès à des ressources multiples, variées et intéressantes;
- Pour les élèves, ils avaient la possibilité d'écouter/suivre et réécouter à tout moment la même leçon à travers des vidéos. Ils avaient aussi la possibilité de poser des questions et faire des révisions;
- de préparer des leçons à dispenser en présentiel dans les salles de classe;

Les raisons évoquées par les autres enseignants (38,7%) n'ayant pas visité la plateforme E-learning du MINESEC sont: l'ignorance de l'existence d'une telle plateforme, le manque d'information, le manque de d'électricité ou du moins les coupures intempestives et le manque de connexion internet dans certaines zones du pays. Les enseignants ont également relevé le fait que les élèves ne disposent pas d'outils technologiques ou numériques pour accéder aux cours à distance du MINESEC.

Durant la période de COVID-19, la moitié des enseignants (50%) n'ont jamais recouru au E-learning pour assurer l'encadrement pédagogique de leurs élèves. 55,7% n'ont jamais amené leurs élèves à utiliser la plateforme E-learning du MINESEC pour enrichir leurs apprentissages et 54,7% n'ont utilisé aucune plateforme d'enseignement-apprentissage pour assurer l'encadrement de leurs élèves. Ce qui peut s'expliquer par le fait que les enseignants et les élèves n'ont pas reçu une formation dans l'implémentation de cette nouvelle approche d'enseignement et d'apprentissage. D'autres raisons soutiennent ces résultats: le manque d'outils technologiques et numériques chez la majorité des élèves pour faciliter leurs accompagnements à distance, l'inaccessibilité de la connexion internet pour tout le monde, le manque d'énergie électrique, le manque de temps pour les enseignants à cause du système de mi-temps. Cette mi-temps a augmenté la charge de travail des enseignants et même leurs journées. Ils se retrouvent à enseigner deux groupes-classe: l'un pour la session du matin et l'autre pour la session de l'après-midi. Les enseignants ayant recouru au moins une fois au E-learning ou à la plateforme du MINESEC pour assurer l'encadrement pédagogique et amener leurs élèves à enrichir leurs apprentissages, ont exploité les plateformes Google Classroom ou Moodle. Ils ont également utilisé les classes virtuelles (Web conférence) à travers des applications telles que WhatsApp (53,8%) ou Zoom (13,2%).

Les avis sont mitigés quant à la plus-value du E-learning dans l'enseignement secondaire. Ainsi, 61,3% des enseignants sont d'accord que le E-learning dans l'enseignement secondaire au Cameroun pendant cette période de COVID-19 est un effet de mode. Dans la même logique, pour 51,9% d'enseignants, la pratique du E-learning n'est pas effective dans la plupart des établissements de l'enseignement secondaire au Cameroun pendant cette période de COVID-19.

III.2.2. L'observation de l'activité d'enseignement-apprentissage en modalité synchrone à travers l'application Zoom

Nous avons observé deux séquences d'activités à partir de Zoom en nous connectant au lien disponible sur le site du «Distance Learning». Le lien était aussi partagé dans les groupes WhatsApp. Il faut noter qu'à partir du mois d'Avril 2020 le MINESEC avait mis sur pied un programme de révision et de soutien pour permettre aux élèves, prioritairement des classes d'examen, de mieux préparer leurs examens. Ainsi, un programme de passage des leçons diffusées dans les chaînes de télévision nationales était régulièrement communiqué, par discipline et par classe. Les élèves devaient juste regarder la télévision au moment où les enseignements de leur niveau passent pour prendre notes. Ils avaient la possibilité de poser des questions par SMS à travers un numéro qui était communiqué tout au long de l'émission. Ces questions étaient relayées à l'enseignant qui dispensait cette leçon en direct par le présentateur/modérateur. Ce dernier donnait les réponses durant l'émission.

Outre cette option, les révisions se déroulant via Zoom de manière synchrone favorisaient une interaction en temps réel entre les participants. L'enseignant exposait sa leçon, interagissait avec les élèves connectés. Il les interpellait d'ailleurs directement pour qu'ils participent, pour répondre à une question ou encore les invitait à en poser.

En dépit des aléas liés à l'instabilité du réseau électrique ou de la connexion Internet, à la gestion technique des interventions en direct (couper son micro lorsqu'on n'intervient pas pour éviter les interférences, éviter de perturber la rencontre ; ou plutôt l'ouvrir lorsqu'on a levé la main ou qu'on a été désigné,...) les élèves ayant participé ont dit y avoir trouvé leur compte. Ils ont eu l'occasion de réviser effectivement des notions clés de leurs matières de spécialité avant l'examen.

Par contre, il a été constaté un nombre relativement faible (en moyenne, 10 participants connectés au début de la séance, du moins, pour les sessions que nous avons observées. près de la moitié rencontraient des problèmes d'instabilité de la connexion) des participants parmi les élèves pourtant public cible auquel étaient destinées ces séances sur Zoom.

Parmi les répondants au questionnaire, beaucoup ont reconnu n'avoir pas eu l'information quant aux rencontres synchrones en direct sur Zoom. Pour d'autres, l'accès à l'application constituait un obstacle difficile à surmonter.

Des compétences que cette modalité a permis à certains d'acquérir sont : se connecter depuis le navigateur ou l'application, interagir avec l'animateur par texte ou directement en ouvrant son micro, fermer son micro lorsqu'on n'avait pas l'autorisation de prise de parole, s'exprimer correctement, ...

III.2.3. Les freins à l'adoption du E-learning comme solution complémentaire dans l'enseignement et l'apprentissage au secondaire au Cameroun sur le long terme

106 enseignants ont cité les freins à l'adoption du E-Learning comme solution complémentaire dans l'enseignement-apprentissage au secondaire au Cameroun sur le long terme. Ces freins peuvent être catégorisés ainsi qu'il suit.

Au niveau systémique

- L'instabilité du réseau électrique dans plusieurs zones du Cameroun;

- La rétention de l'information et ou le manque de vulgarisation;
- Le manque d'équipement adapté et nécessaire chez le public cible auquel est destiné cette innovation;
- La mauvaise qualité de la connexion internet;
- La fracture numérique;
- La formation défailante, insuffisante voire absente des formateurs au e-Learning;
- Le manque d'accompagnement financier;
- Les établissements se sentent de moins en moins impliqués dans cette innovation;
- La mauvaise conception du E-Learning. Elle a été ficelé sans prendre en compte les spécialistes du domaine au niveau local;

Au niveau des enseignants

- Les conditions précaires de travail des enseignants ne favorisent pas toujours leur implication dans les tâches supplémentaires que génère le E-learning;
- Le manque de formation des enseignants à l'usage et l'appropriation des outils numériques;
- Le manque du matériel adéquat pour suivre les cours, ainsi que le manque de la connexion internet de haut débit;
- La non implication des enseignants dans la mise en œuvre du dispositif. Ceci les amène à affirmer que «rien ne remplacera le présentiel» ;

Au niveau familial

- Les parents et les apprenants par manque de formation, ignorent l'importance du E-learning;
- Les conditions précaires de vie des parents pourtant acteurs de l'éducation;
- L'impossibilité pour les apprenants de se procurer un smartphone ou un ordinateur;
- L'utilisation de l'internet demeure un luxe. Les parents *tirent le taureau par les cornes*. Ils n'ont pas de moyens pour se procurer un outil informatique, encore moins une connexion internet pour leurs enfants.

III.2.4. Les propositions pour améliorer les solutions mises en œuvre actuellement par le MINESEC pour assurer le E-learning

Comme solutions d'amélioration du E-Learning au MINESEC, 106 enseignants ayant répondu à l'enquête ont fait des propositions. Celles-ci sont en effet des réponses aux freins qui empêchent l'éclosion du E-Learning. Il s'agit notamment de repenser le E-Learning au Cameroun en faisant au préalable une analyse des besoins pour sa bonne marche. Il faut donc:

- produire des cours en ligne de qualité, bien structurés, médiatisés et qui intègrent les TIC;
- s'entourer des experts que regorge notre pays dans le domaine des TICE;
- ouvrir davantage les centres multimédia et veiller à leur fonctionnement, à leur maintenance;

- former les enseignants à l'usage du E-Learning de sorte qu'ils soient aptes à l'enseignement à distance;
- des conventions claires doivent être signées avec des opérateurs et autres fournisseurs d'accès aux services ou produits internet pour faciliter l'accès aux ressources;
- vulgariser l'information dans tout le triangle national;
- couvrir le Cameroun d'un meilleur réseau électrique ;
- équiper les établissements en énergie solaire;
- l'Etat doit faire de l'éducation une priorité, équiper les établissements avec un matériel adéquat;
- offrir les ordinateurs à tous les acteurs de l'éducation ainsi que la connexion;
- créer des points focaux par arrondissement;
- connecter tous les établissements scolaires par la fibre optique pour accès libre et gratuit à internet,
- valoriser la prime de documentation et de recherche;
- revaloriser les conditions des enseignants vacataires qui constituent une partie non négligeable des enseignants. Ceux-ci n'ont pas toujours la possibilité de s'octroyer le matériel nécessaire pour le E-Learning.

S'il a été quelques fois annoncé dans les médias que les activités d'enseignement-apprentissage via Zoom étaient soutenues par une connexion gratuite à partir d'un opérateur/ fournisseur de services internet, cela n'a pas été effectif dans la réalité. Les utilisateurs, participants devaient se connecter après avoir souscrit à un forfait de connexion selon leurs bourses.

IV. Limites à la recherche

L'enquête diffusée essentiellement en ligne n'a pas permis de mobiliser un effectif important de répondants même si Internet était devenu le principal canal de diffusion des apprentissages et de communication. Malgré cela, l'analyse menée a permis de mettre en évidence les balbutiements liés à la mise en place d'une innovation à laquelle les Etats, le Cameroun en l'occurrence, n'étaient pas préparés mais il fallait sauver l'année scolaire et en même temps juguler la propagation du virus. Les dispositifs étaient manquants dans la plupart des cas. Bon nombre d'entre eux ont été mis sur pied dans l'urgence, dont la Distance MINESEC Learning. Il apparaît que la diffusion de l'information a été le principal obstacle aux usages effectifs du dispositif. En outre, les vidéos disponibles dans la chaîne du Ministère sont enregistrées en haute définition. Ce qui ne permet pas aux utilisateurs ayant une connexion de bas débit, de surcroît instable, de les exploiter à bon escient. Pour les diffusions en direct des révisions, l'instabilité du réseau électrique ne permettait pas également au maximum de personnes d'y accéder.

V. Discussions et perspectives

La présente étude visait à relever les effets du dispositif E-learning implémenté par le Ministère des enseignements secondaires sur les utilisateurs, suite à la fermeture des écoles à cause de la pandémie qui sévit depuis décembre 2019. Les ressources disponibles en ligne à travers la page

You Tube du MINESEC, sa plateforme mais également les réponses des répondants font état de ce que l'usage de cette modalité d'enseignement-apprentissage est bien effectif.

Le confinement a amené de nombreux États à envisager des solutions pour assurer la continuité pédagogique. Ce qui a favorisé dans le cas du MINESEC la production d'un vivier de ressources numériques, de types vidéos essentiellement, pour aider les élèves à combler les potentielles insuffisances dues à la fermeture des écoles dans un premier temps, et par la suite au nombre d'heures réduits à cause de la mi-temps. Cette dernière a été instituée dès la reprise pour alléger les effectifs. En outre, des séances synchrones étaient organisées soit via le canal de la télévision ou encore via l'application Zoom. Ces activités ont favorisé l'acquisition et le développement des compétences des utilisateurs qui y ont eu accès. C'est le cas notamment pour ce qui est des usages des outils de communication synchrone et asynchrone; la production des ressources numériques pédagogiques dans le cas spécifique des enseignants, la familiarisation avec les concepts de formation en ligne mais aussi les outils y afférant. Ce qui confirme partiellement l'hypothèse de recherche selon laquelle le E-learning mis en place par le MINESEC entraîne le développement des compétences des utilisateurs et favorise l'apprentissage effectif de ces derniers.

Cependant, si l'initiative est louable et a permis d'adopter le «Distance Learning» comme solution complémentaire, le principal obstacle a été l'absence/manque d'informations sur le dispositif. Pour preuve, les participants à l'enquête, élèves et enseignants, déclarent en majorité n'avoir pas eu connaissance de cette disposition à travers les divers espaces précédemment évoqués. Par ailleurs, ils sont nombreux parmi les élèves et les enseignants à n'avoir pas accès à un appareil technologique, numérique approprié, à l'énergie électrique ou encore à la connexion internet. Même quand ils ont accès à ces éléments, la prise en main des dispositifs constituerait un obstacle en ce qu'ils n'ont pour la plupart pas été préalablement formés aux usages du dispositif. C'est pourquoi l'on peut dire à juste titre avec Depover et Strebelle (1997) que le contexte, les réalités locales surtout n'ont pas été prises en compte. Par conséquent, ces produits innovants mis en œuvre connaissent deux sorts : soit ils ne parviennent pas à la cible visée, soit ils ne sont pas utilisés de manière optimale.

En outre des variables telles que l'absence d'équipements informatiques appropriés ou l'instabilité du réseau électrique constituent un frein sérieux et viennent amoindrir les effets de ces dispositifs sur les pratiques des utilisateurs ainsi que le soulignaient déjà Mafouen Talle, A. et Kouakep Tchaphthié, Y., (2020).

Concernant l'accès à la connexion, sachant que cette pandémie, et surtout la formation à distance qu'elle a imposée, impliquent d'une manière ou d'une autre l'accès à la connectivité, l'UNESCO fait remarquer que «yet as many as 465 million children and youth, or almost 47 % of all primary and secondary did not have access to these platforms because they do not have

internet connections at home.»³⁹ Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude le démontrent à suffisance. De gros écarts sont observables en ce qui concerne la connectivité selon la région dans laquelle on se trouve, le type d'outils que l'on possède, etc. Cependant, même dans les centres urbains, les conditions sociales des élèves déterminent l'accès à la connectivité. Cette connectivité se trouve ne pas être une priorité à côté de la recherche du pain quotidien au sein des familles à revenus modestes. La fracture numérique relevée dans les rapports⁴⁰ et relevée dans les réponses des enquêtés, n'est donc qu'une conséquence des fractures sociales déjà existantes et qui tendent à se pérenniser.

Pour les enseignants qui ont créé des groupes WhatsApp avec les élèves, une inégalité demeure notamment pour les élèves n'ayant pas de téléphones ou un smartphone leur permettant d'accéder au groupe. Les parents ne se sentent pas tenus d'en acheter, pour ceux qui le peuvent, parce que jusqu'ici, le téléphone demeure interdit à l'école (Manfouen Talle, A., Kouakep Tchaphthié, Y. op.cit.)

Le renforcement des compétences numériques des enseignants⁴¹ qui était un préalable à cette modalité s'est révélé défaillant, insuffisant et parfois même inexistant. Ce qui s'inscrit dans la suite logique de la note de synthèse de l'UNESCO (2020) selon laquelle «en Afrique Subsaharienne 50% des enseignants du secondaire ont reçu une formation même minimale, sans instruction numérique».

Au regard de ces contraintes, la formation des enseignants (initiale et continue) apparaît comme premier facteur déterminant des usages du dispositif mis en place. Pour cela, cette formation doit intégrer les mutations sociales en cours et les besoins de la société et bien plus, envisager de manière pérenne, les solutions en temps de crise afin de préparer les enseignants à l'appropriation de ces nouvelles formes d'enseignement-apprentissage. un autre aspect tout aussi déterminant des potentiels usages des dispositifs innovants est leur acceptabilité. Or dans le cas d'espèce, elle passe par la connaissance du produit qui va entraîner l'acceptation ou le rejet. Les participants ont en majorité fait part de leur méconnaissance de l'existence du dispositif. Il est donc souhaitable que ce dispositif implémenté soit valorisé. La communication est un facteur clé. Une large diffusion doit être faite autour des solutions disponibles.

Enfin, pour les zones non ou peu couvertes par le réseau électrique et/ ou internet, il convient d'envisager des solutions alternatives telles que des supports imprimés pour contribuer à l'inclusion effective dans le secteur de l'éducation.

Conclusion

³⁹ <https://globaleducationcoalition.unesco.org/home/flagships/connectivity>

⁴⁰ <https://globaleducationcoalition.unesco.org/home/flagships/connectivity>

⁴¹ <https://globaleducationcoalition.unesco.org/home/flagships/connectivity>

La présente étude portant sur les effets du dispositif E-learning sur les pratiques des utilisateurs avait pour but d'analyser les ressources disponibles, d'enquêter auprès des utilisateurs pour dégager à travers leurs perceptions la plus-value de cette solution innovante. Rappelons que la mise en œuvre d'une telle initiative fait suite à la pandémie qui a entraîné la fermeture des écoles en mars 2020 dans la plupart des pays du monde. Le droit, l'accès à l'éducation sont devenus dépendants, avec la crise sanitaire, de la connectivité⁴², de l'accès aux outils technologiques, etc. Cette pandémie a contribué à exacerber les inégalités sociales criardes déjà observées dans plusieurs régions du monde.

Néanmoins, les États, quoique pas préparés pour la plupart, devaient prendre la mesure de la chose et envisager des solutions pour assurer la continuité pédagogique. Au Cameroun, nous nous sommes intéressés au dispositif mis en œuvre au Ministère des enseignements secondaires. A partir de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants et des élèves, de l'observation des ressources produites, de l'observation des séquences d'activités synchrones, il est apparu que le dispositif est effectif.

Toutefois, la méconnaissance du dispositif implémenté par la grande partie des acteurs, praticiens et surtout bénéficiaires de ladite innovation, ne permet d'évaluer ses effets à sa juste mesure. Pourtant, pour les utilisateurs qui y ont eu accès, ce dispositif s'est révélé bénéfique en ce qu'il a favorisé l'acquisition et le développement des compétences des enseignants et des élèves même si toutes ces deux catégories auraient souhaité une préparation préalable. Pour les enseignants qui ont reçu des rudiments dans l'enseignement à distance, la formation était insuffisante ou les compétences ont été développées de manière autodidacte. Aussi, le Distance MINESEC Learning a permis aux élèves qui y ont accédé d'apprendre effectivement via ce canal différent du présentiel en vigueur. Les points de vue mitigés penchent tantôt vers un effet de mode, tantôt vers un non-lieu, ou encore un non-événement puisque la cible, dans sa majorité, ne se sent pas jusqu'ici impliquée dans le processus pour que le projet atteigne véritablement les objectifs fixés.

Références bibliographiques

Cameroun tribune. Ecole en temps de COVID-19: le numérique évalué. [sd] URL: <https://www.cameroon-tribune.cm/article.html/42539/fr.html/ecole-en-temps-de-covid-19-lapport-du-numerique-evalue>

Coulibaly B., et Hermann H., (2015), « L'appropriation d'une innovation par ses usagers: autour du futur Learning centre de l'Université de Haute Alsace ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, [En ligne], 31 (2) / 2015, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 27-10-2020. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/961>

⁴² Ibid.

Davis, F., (1986). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: theory and results*. Doctoral dissertation, MIT Sloan School of Management, Cambridge, MA (USA).

Depover, C., Strebel A. (1997), «Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'introduction des TIC dans le processus éducatif ». Luc-Olivier Pochon & Alex Blanchet. *L'ordinateur à l'école: de l'introduction à l'intégration*, IRDP, pp.73-98, 1997. edutice-00000821, URL: <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000821/document>

Fonkoua P. (sous la dir.) (2008), *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun*, éditions terroirs, Collection Rocare-Cameroun, deuxième édition revue et corrigée.

Hsiao, C. H., & Yang, C. (2011). The intellectual development of the technology acceptance model: a co-citation analysis. *International Journal of Information Management*, 31, 128-136.

Mafouen Talle, A., Kouakep Tchaphthié, Y., (2020) « Impact de la Covid-19 sur l'éducation au Cameroun et la mise à contribution du numérique en anglais (nord - centre - littoral - ouest) et mathématiques (adamaoua – nord) », *Revue Adjectif*, 2020 T4. Mis en ligne lundi 28 décembre 2020 [En ligne], récupéré 04-11-2021 sur : <https://adjectif.net/spip.php?article543>

Matchinda, B. (2008), «TIC et performances scolaires : une analyse comparative des données de l'enquête ROCARE », in P. Fonkoua (Sous la dir.) *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun*, éditions terroirs, Collection Rocare-Cameroun, pp 211-221.

Peraya D. et Jaccaz B., (2004), «Analyser, soutenir et piloter l'innovation : un modèle ASPI». Technologies de l'Information et la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie, Oct.? 2004, Compiègne, France. Université de technologie de Compiègne, pp 283-289. Récupéré le 10/10/2016 sur le site: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000705/document>

UNESCO (2020) *Note de synthèse : l'éducation en temps de covid-19 et après*, récupéré le 04-11-2021, URL: <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>.

LES MANUELS SCOLAIRES AU BURKINA FASO. APERÇU HISTORIQUE D'UN FACTEUR DE QUALITE DE L'EDUCATION

KABORE Amado

Résumé

Le manuel a été toujours été au centre de l'éducation scolaire. C'est un outil essentiel pour un bon enseignement-apprentissage. L'histoire de l'éducation du Burkina Faso est jalonnée par des efforts d'approvisionnement des élèves et enseignants en manuels scolaires et pédagogiques par l'État et ses partenaires. Les premiers manuels utilisés furent ceux hérités de l'école coloniale française.

Les premières décennies après les indépendances ont été marquées par une politique d'approvisionnement axée sur l'importation des manuels scolaires. Mais, à la faveur de la réforme communautaire de 1979, les premiers manuels ont été produits sur place en Haute-Volta. C'est depuis 1986 que les manuels scolaires en usage au primaire sont édités et produits localement. Cet état de fait dénote d'un engagement politique en faveur des manuels scolaires.

Mots clés : Histoire de l'éducation, manuels scolaires, apprentissage, Burkina Faso

Abstract

The textbook has always been at the center of school education. It is an essential tool for good teaching and learning. The history of education in Burkina Faso is marked by efforts to provide students and teachers with textbooks and teaching materials by the State and its partners. The first textbooks used were those inherited from the French colonial school.

The first decades after independence were marked by a supply policy based on the importation of textbooks. However, with the community reform of 1979, the first textbooks were produced locally in Upper Volta. Since 1986, primary school textbooks have been published and produced locally. This state of affairs indicates a political commitment to textbooks.

Keywords: History of education, textbooks, learning, Burkina Faso

Introduction

Le présent papier a pour objectif de cerner le contexte d'évolution de la politique de production et d'approvisionnement des manuels scolaires au Burkina Faso. Il s'agit d'un travail axé sur une perspective historique devant permettre de comprendre les mutations du secteur des livres et manuels scolaires. En effet, l'analyse tient compte de la période allant de l'indépendance à 2015. Elle met l'accent précisément sur les supports pédagogiques et d'enseignement des cycles primaires, post-primaire et secondaire du système éducatif burkinabè. Par ailleurs, il est admis que les manuels scolaires quel qu'en soit la discipline ont contribué hier et participent encore aujourd'hui à la construction ou à l'invention idéologique, iconique, mémorielle, linguistique, culturelle de la nation. Il paraît important pour nous de revenir sur l'évolution de cet élément clef de l'enseignement.

Cette volonté se trouve soutenue par le constat qu'aujourd'hui, la plupart des activités menées dans le domaine de la promotion du livre sont axées sur l'élaboration de manuels destinés à l'enseignement. Pourtant les politiques nationales semblent timides à ce sujet. Alors, des manuels scolaires hérités du colonisateur à la mise en place du Centre national des manuels et des fournitures scolaires (CNAMAFS), que peut-on retenir ? Comment ont évolué les politiques nationales en matière d'acquisition et de production des manuels scolaires au Burkina Faso ? Quels sont les enjeux réels de la politique des manuels scolaires ?

La méthode adoptée pour la rédaction de ce document repose sur l'analyse du contenu de documents tels que des conférences, des communications scientifiques, des documents d'archives et des articles scientifiques. Cette revue documentaire a été complétée par une enquête qualitative.

1. Méthodologie

Cet article est le fruit d'un travail minutieusement organisé. La méthodologie de travail a combiné deux (02) techniques de mobilisation d'informations scientifiques. En effet, nous nous sommes basés principalement sur un travail d'exploitation documentaire et des entretiens semi-structurés avec des personnes ressources. Il s'agit alors d'une recherche largement qualitative. En effet, une consultation de documents a été faite tout au long de la rédaction de l'article. Plusieurs ressources documentaires provenant de plusieurs sources ont par ailleurs été rassemblées et exploitées. Il s'agit essentiellement de rapports institutionnels d'organismes gouvernementaux et d'organisations non gouvernementales, mais aussi des articles de presse qui ont fait l'objet de vérification et de recoupement préalables, afin de s'assurer de la fiabilité des informations collectées.

Pour ce qui concerne les entretiens semi-structurés, ils ont été menés avec les responsables de l'administration scolaire (07), les représentants d'institutions internationales (03), les responsables d'ONG et d'associations de l'éducation (03), les éditeurs de manuels scolaires (03) et les élèves et étudiants (06). Au total, vingt-deux (22) personnes ont été enquêtées. Ces entretiens ont couvert quatre (04) régions du Burkina Faso à savoir le Centre, Centre Ouest, le Nord et le Plateau central. Les données collectées ont été manuellement traitées et exploitées

dans le cadre de ce travail. Pour ce qui concerne l'analyse, elle a été faite suivant le modèle d'analyse thématique centré sur les enjeux des manuels scolaires, l'évolution des manuels scolaires, les politiques publiques mises en place pour la promotion des manuels scolaires et les difficultés / limites.

2. Problématique

2.1. Les enjeux pédagogiques et didactiques des manuels scolaires

Dans un pays comme le Burkina Faso où la qualité de la formation des enseignants demeure une difficulté, les manuels scolaires constituent le principal support pour une éducation et une l'instruction de qualité. Selon I.B, « *sans manuels, difficile voire impossible d'enseigner les compétences, les concepts et les contenus prescrits par les programmes scolaires*⁴³ ».

En effet, face à l'insuffisance de sources d'information notamment en zones rurales, le manuel constitue la plus importante et parfois la seule source de contenu et d'information pédagogiques pour les enseignants. Dans ces lieux, pour les apprenants, les supports physiques sont presque les seules sources d'acquisition des savoirs. « *Nous n'avons pas Internet et de salle informatique. Seuls les livres et les romans sont nos sources de culture*⁴⁴ » déclare un scolaire du village de Manega/Oubritenga.

Aussi, très souvent, le manuel constitue-t-il la seule base de l'examen et de l'évaluation des acquis des élèves et des apprenants parfois même des maîtres et enseignants.

Outre ces enjeux purement pédagogiques, les manuels scolaires peuvent représenter une importance différence en fonction de la discipline (les disciplines scientifiques et les disciplines littéraires).

De l'avis de nombreuses personnes ressources et acteurs de l'éducation notamment les enseignants/tes, il existe un lien étroit entre performances scolaires et la disponibilité des manuels scolaires constituant ainsi un enjeu principal.

2.2. Les enjeux économiques (coûts) et financiers (financement) des manuels scolaires

Les politiques d'édition et d'approvisionnement des manuels scolaires impliquent des enjeux financiers et économiques.

Au plan financier, le marché de l'édition, de la production et de la distribution des manuels et fournitures scolaires a été pendant longtemps dominé par le secteur public. Les investisseurs privés se sont montrés absents dans le domaine de l'édition en général et des manuels scolaires en particulier. L'environnement institutionnel et juridique est jusque-là défavorable à des investissements privés plus importants. De nombreux facteurs liés principalement à la forte demande en livres, autres publications d'actualité expliquent cet état de fait. En plus, les populations disposent de peu de moyens pour acquérir des livres souvent à prix élevé. Cela conduit la plupart des lecteurs à recourir à des ouvrages de seconde main importés d'Europe.

⁴³ BB, Inspecteur de l'enseignement secondaire, enquêté le 12 août 2015 et mai 2022

⁴⁴ OT, élève en classe de 3^e au CEG de Manega dans la région du Plateau central, mai 2022.

En témoigne la présence de « *librairies par terre* » qui sont fréquentes dans les grandes villes du pays comme Ouagadougou et Bobo Dioulasso. Troisièmement, le papier importé est trop cher pour que l'impression soit rentable. Cela s'ajoute au manque de qualification du personnel éditorial.

Par conséquent, il revient à l'autorité étatique de mettre en place les conditions appropriées au développement d'une industrie nationale du livre et des manuels scolaires. Ces actions sont adressées aussi bien aux acteurs publics que privés. Pourtant, l'approvisionnement en manuels scolaires a nécessité la prise en compte de plusieurs considérations telles que la mobilisation des ressources, des dispositions juridiques et institutionnelles adéquates.

Du point de vue de la mobilisation des ressources, l'État a œuvré à dégager des sources de financement de l'édition, la production, l'approvisionnement des manuels et fournitures scolaires. Dès l'accès à l'indépendance du pays, une ligne budgétaire a toujours existé dans le compte des ministères en charge de l'éducation. Avec l'institution du service production des manuels scolaires au sein de Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation (MEBA) en 2001, un Fonds a été mis en place pour le financement des activités d'édition. En plus de ces actions, selon un commerçant privé de manuels scolaires à Ouagadougou, (H.K, interrogé en juin 2022),

« Il a fallu user de l'ingéniosité pour surmonter la contradiction interne d'une stratégie à la fois non commerciale et commerciale en poursuivant des objectifs qui semblent presque inconciliables. C'est pourquoi il est difficile de croire que l'approvisionnement en livres puisse être assurée et l'être durablement sans directives et intervention des pouvoirs publics ».

Même dans le cas où l'approvisionnement est totalement concédé aux privés, la réussite d'une telle entreprise est fonction de la politique décidée, de la volonté politique de l'appliquer et de la capacité de mobiliser les ressources nécessaires à cet effet.

Au plan économique, on note que sur le terrain, l'usage des manuels dans les classes engendre des coûts parfois énormes. Par ailleurs, on est en droit de se poser la question de savoir : « qui supporte les frais ? » Les élèves, les parents, l'école, l'État ?

Dans l'enseignement primaire, en général, il est nécessaire pour un élève : un livre de lecture et un livre de calcul pour les six (06) années. Pour chacune des trois dernières années un livre de sciences d'observation. Enfin, il est important d'avoir un livre de Géographie et d'Histoire pour chacune des deux (02) dernières années.

En moyenne vingt (20) livres par élève au primaire et en moyenne d'au moins trois (03) ouvrages par an et par élèves. Cette simulation peut être doublée et même triplée en ce qui concerne les élèves du post-primaire et du secondaire. Aussi, l'introduction de nouvelles disciplines ne sont pas sans conséquences sur les revenus des familles.

3. Résultats et discussion

3.1. L'histoire des manuels scolaires au Burkina Faso

« Jusqu'à la veille de l'indépendance chaque ancien territoire français disposait d'un crédit très important pour l'achat des manuels et fournitures scolaires. Longtemps avant les rentrées scolaires, les éditeurs français envoyaient au Gouvernement de chaque territoire des listes qui permettaient à chacun de regrouper les commandes. A ces commandes s'ajoutaient les dons du Secrétariat d'État aux Pays d'Outre-mer » (J. BRETON et al., 1993, p.15).

La décolonisation de l'Afrique a eu pour conséquence immédiate la problématique des manuels scolaires. En effet, les États nouvellement indépendants se sont retrouvés très vite face aux difficultés d'approvisionnement de supports d'enseignement et pédagogiques surtout face aux effectifs scolaires pléthoriques sans cesse croissants.

Surtout, la conférence d'Addis Abeba qui recommanda la nécessité d'africaniser les contenus devrait aboutir à la mise en œuvre de structures de production de manuels en Afrique. C'est alors que des États tels que la Côte d'Ivoire et le Sénégal ont réussi à mettre sur pied des structures de production de manuels scolaires.

Malheureusement, cela n'a pas été le cas pour tous les autres pays africains à l'instar de la Haute-Volta. Selon DAMIBA, il avait été constaté que l'installation de maisons d'édition sur place reviendrait très coûteuse pour le pays. C'est alors qu'il a été adopté la décision d'importer⁴⁵

L'État s'est vite retrouvé à des difficultés d'approvisionnement. La conséquence fut l'impossibilité pour l'administration scolaire de donner à chaque élève un livre de lecture et/ou de calcul. Les causes de cette pénurie sont-elles liées aux politiques d'approvisionnement en manuels scolaires ? Comment a évolué la politique éditoriale du manuel scolaire destiné aux nouveaux États africains francophones comme la Haute-Volta ? À quels prix ? Le tableau ci-après présente le répertoire de quelques manuels et livres scolaires en Haute-Volta avant la création de l'Institut Pédagogique du Burkina (IPB).

⁴⁵ DAMIBA, ancien Directeur de la planification du Ministère de l'enseignement en Haute-Volta, enquêté le 15 juillet 2015.

Tableau n°1 : Répertoire de quelques manuels et livres scolaires en Haute-Volta avant la création de l'Institut Pédagogique du Burkina (IPB).

Éditeurs	Auteurs	Titres	Niveau
EDICEF (Istra, Hachette, IPAM)	FRANÇAIS ET LECTURES		
	DAVESNE	Mamadou et Bineta	CP1
		Le français élémentaire	
		Les premières lectures de Mamadou et Bineta	CP2
		La famille Diavara : lecture au CE	CE1-2
		La langue française au CM	CM
	DAVESNE et GOUIN	Mamadou et Bineta sont devenus grands	CM
		Contes de la brousse et de la forêt	CE-CM
	SENGHOR et SADJI	La belle histoire de Leuk le lièvre	CE
	David (André)	Voix d'Afrique...Échos du monde : lecture	CM
	IPAM	Je vais à l'école : méthode de lecture	CP
	CALCUL		
	DAVESNE	Mamadou et Bineta apprennent à compter	CP1-2
	Collection "Étudions ensemble"	Étudions ensemble arithmétique, la géométrie et le système métrique	CM1-2
	IPAM	Calcul	CE-CM
	SCIENCES		
	GREBERT	Hygiène et conseils divers pour les Africains de la zone tropicale	
	IPAM	Sciences d'observation	CE-CM
	GEOGRAPHIE		
	RUBON (R.), M. SACX	Mon pays la France-Le monde	CM
NATHAN	HISTOIRE		
	BOUCHER Paule	Histoire et civilisation de l'Afrique noire	

Source : Source : BRETON J. et al., 1993, Les manuels scolaires de l'enseignement primaire dans les pays francophones africains et malgache, p.22

L'analyse de l'histoire des manuels scolaires indique que le Burkina Faso a connu trois grandes périodes de manuels scolaires depuis son accession à l'indépendance.

La première période fut le prolongement de la période coloniale. Elle caractérisée par les livres édités par Istra et dont le principal auteur est Davesne. Ainsi, plusieurs ouvrages furent produits et édités dont chacun destiné à un pays ou un ensemble de pays bien déterminé. Mamadou et Bineta a été le premier livre de lecture pour les jeunes enfants de la Haute-Volta indépendante. Édité par Nathan, « Histoire et civilisation de l'Afrique noire » fut le livre d'Histoire utilisé en Haute-Volta jusqu'à la réforme des programmes de 1962. Par contre, les manuels scolaires scientifiques sont le fruit de l'éditeur IPAM (Institut pédagogique africain et malgache) depuis la réforme des contenus initié par la Conférence d'Addis Abeba jusqu'en 1986.

La deuxième période a été celle de la réforme communautaire introduite en Haute-Volta en 1979. En effet, des manuels scolaires avaient été produits pour la circonstance dans le but de répondre au besoin d'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire.

La troisième période qui est marquée par la production et l'édition des manuels en cours depuis 1986. Il s'agit principalement des livres « Lire au Burkina » conçus par des Burkinabè et édités par une structure nationale en l'occurrence IPB.

Nous constatons avec le tableau n°1 que les éditeurs qui pourvoyaient les colonies francophones d'Afrique en manuels furent essentiellement Français. Cependant, force est de constater que ceux-ci ne sont pas des philanthropes. Ce sont des firmes commerciales qui doivent faire du bénéfice. Une simple illustration comparative de prix pratiqué par les mêmes éditeurs et les mêmes manuels de même niveau permet de noter que ces entreprises n'étaient pas des philanthropes.

Le tableau 2 ci-dessus donne l'évolution des prix du manuel scolaire voltaïque en comparaison avec le manuel scolaire français.

Tableau n°2 : Évolution des prix⁴⁶ du manuel scolaire voltaïque en comparaison avec le manuel scolaire français

Auteur	Livres	Niveau	Prix/Année			
			1969	1970	1971	1975
DAVESNE	Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire	CP1	5,5	5,5	5,8	6,8
HOUBLAIN	Daniel et Valérie	CPA	3,6	3,9	4,1	4,7

Source : BRETON J. et al., 1993, Les manuels scolaires de l'enseignement primaire dans les pays francophones africains et malgache, p.25

Il s'agit d'une comparaison de deux manuels scolaires dont le premier était destiné exclusivement aux écoles africaines tandis que le second importé par certaines anciennes colonies telle que la Haute-Volta. Du point de la qualité, le manuel destiné à l'élève noir africain était conçu en noir-blanc contrairement à celui de son camarade français qui était imprimé en couleurs illustrées.

En effet, après l'indépendance et même jusqu'à une période pas très lointaine, le Burkina Faso a toujours eu recours aux maisons d'édition françaises dont les plus importantes sont Istra, Hachette, Nathan, Hatier, Larousse, Armand Colin, Bordas, etc. La situation est inchangée jusqu'à la réforme communautaire de 1979 et la mise en place de l'Institut pédagogique du Burkina (I.P.B.).

3.2. Évolution de la politique d'approvisionnement des manuels scolaires

3.2.1. Analyse de l'évolution de l'édition des supports didactiques

Cette politique commune a été marquée par l'institution de commissions chargées de proposer des changements des disciplines (matières) concernées par la réforme. Afin de concrétiser au maximum, il a été créé par les Africains et en Afrique un instrument de conception des manuels scolaires. Il s'agissait précisément de l'IPAM.

Dans cet élan nationaliste, la Haute-Volta a initié une réforme dont les grands axes ont été la nationalisation des programmes. L'institut national de l'alphabétisation (INA) s'est vu au centre de la mise en œuvre de la phase expérimentale de la réforme de développement communautaire de 1979 à 1984. En effet, cette dernière structure fut chargée d'éditer des manuels pour les

⁴⁶ La devise utilisée était le Franc français (avant l'entrée en vigueur de l'euro).

premières années, cours préparatoire (CP). Et ce, principalement dans toutes les trois langues nationales retenues à savoir le *mooré*, le *fulfuldé* et le dioula.

A la fin d'année scolaire 1984, au terme de l'expérimentation de la réforme communautaire, le Conseil National de la Révolution (CNR) refusa sa mise en application effective, les manuels scolaires se sont retrouvés sans importance. Il fallait une fois de plus faire un recours exclusif aux manuels et fournitures scolaires importés, soutient qu'à ce début de la période révolutionnaire, les enseignant (e)s pratiquaient soit la méthode syllabaire avec le livre de lecture « Mamadou et Bineta » soit la méthode « CLAD⁴⁷ » avec le livre de lecture « Pour parler français » (K. SAWADOGO, 2003, p.25). C'est alors que les réflexions portèrent sur l'adoption de la méthode mixte. Cependant, les coûts élevés⁴⁸ de ces deux manuels importés constituait un handicap à son application effective sur le terrain et dans toutes les classes. C'est alors qu'une décision politique fut prise pour la création de l'Institut pédagogique du Burkina (I.P.B) en 1986.

3.2.2. La création de l'Institut pédagogique du Burkina (I.P.B)

Il a fallu attendre 19 ans après l'indépendance du pays pour voir naître la première structure publique ayant pour mission de produire des ouvrages et des fournitures scolaires au Burkina Faso. Concernant les manuels d'alphabétisation, leur production fut concédée à l'Institut national d'alphabétisation (INA). Ainsi il a été décidé de la production des manuels scolaires au Burkina Faso à partir de 1986. Et ce, dans le contexte sociopolitique particulier qui était marqué par la volonté de « *produire et consommer burkinabè*⁴⁹ ».

Ainsi, à la préparation de la rentrée 1986-1987, l'édition et la production des manuels scolaires du primaire fut alors confiées à l'I.P.B. Les documents d'apprentissage de la lecture au primaire ainsi produits sont intitulés depuis « LIRE AU BURKINA » pour le CP1, « Karim et Aïssa ». Pour un meilleur fonctionnement, un fonds de l'édition a été créé par Arrêté n°28-089/MEBA/SG du 92/07/1992. Son objectif était d'assurer à long terme un autofinancement de la production des manuels par cet institut. Ce fonds est alimenté par les produits de la vente des manuels, les frais de location, les droits d'auteurs payés versés par le Bureau Burkinabè du droit d'Auteur (BBDA), les subventions de l'État étaient évaluées à 6% du budget annuel du MEBA, etc. L'IPB a bénéficié également de ressources financières provenant de la Banque mondiale.

Dans le cadre de la mise en œuvre du Plan décennal de développement de l'enseignement post-primaire (PDEPP) (1991-1996), au total 1.766.000 manuels ont été achetés et distribués aux écoles, ce qui a élevé le rapport élèves-manuels à 1 pour 1 en mathématiques, sciences, Français

⁴⁷ Centre de Linguistique Appliquée (CLAD) de Dakar qui avait produit un livre de lecture dont l'application au Burkina Faso débuta à partir de 1971.

⁴⁸ Respectivement 2 500 et 3 000 FCFA.

⁴⁹ SOULAMA/COULIBALY Z, 2006, Production des manuels scolaires : L'expérience du ministère de l'éducation de base, in Lefaso.net, URL : [Production des manuels scolaires : L'expérience du ministère de l'éducation de base - leFaso.net](https://lefaso.net/production-des-manuels-scolaires-l-experience-du-ministere-de-l-education-de-base) consulté le 2 décembre 2022.

et science sociale. Le projet a également financé l'acquisition de 10.000 guides pédagogiques, 444 trousseaux pédagogiques pour les enseignants et les élèves, 50.508 livres de bibliothèque pour les bibliothèques (Banque mondiale, 2007, p.4).

Le projet a contribué à la mise en place d'un fonds roulant pour l'achat des manuels, qui à la fin du projet, avait 500 millions de F CFA en compte. Ce fonds est constitué en partie par le ministère, qui fournit 30 millions de F CFA par an, et par les fonds dérivés de la location des manuels aux élèves du public à 500 F CFA par livre par an (1 \$) et par la vente des manuels aux écoles privées.

Dans le cadre du Projet Éducation III, les objectifs en ce qui concerne les manuels scolaires ont été satisfaisants. La production des manuels en grande quantité par l'IPB a contribué à en réduire sérieusement les prix. L'appui du projet à l'École Nationale des Enseignants du primaire (ENEP) de Loumbila permet de former trois cent cinquante (350) Instituteurs par an.

3.2.3. La mise en place du Centre national des manuels et des fournitures scolaires (CNAMAFS)

En 2011, l'État burkinabè a décidé de la création de structure spécialisée en charge des manuels et des fournitures scolaires : le Centre national des manuels et des fournitures scolaires (CNAMAFS). Ce service a été créé par le Premier ministre, 2012, DECRET n°2012-1106/PRES/PM/MESS/MEF portant approbation des statuts du CNAMAFS. C'est un établissement public de l'État (EPE) avec une autonomie de gestion. Placé sous la tutelle conjointe des Ministères chargé de l'économie et des enseignements secondaire et supérieur, le CNAMAFS a pour mission fondamentale :

- « - l'appui à la conception des manuels et fournitures scolaires ;
- l'édition et la production des manuels et fournitures scolaires ;
- la gestion du Fonds d'édition des manuels du secondaire et la gestion de l'imprimerie du ministère ;
- la diffusion et la mise à disposition des établissements scolaires des manuels et fournitures scolaires » (Premier ministre, 2012, p.2).

Pour une meilleure exécution des missions à lui assignées, le CNAMAFS a été doté de deux directions techniques avec des missions distinctes. La direction de la Gestion et du Suivi des manuels et fournitures scolaires (DGSMFS) et la direction de l'Édition et de la Production des manuels et fournitures scolaires (DEPMFS).

Les ressources du CENAMAFS sont formées par les subventions de l'État, les frais de location et de cession des manuels conçus ou produits par le centre, les droits d'auteur pour les manuels conçus ou produits par le centre, les dons et les legs (Premier ministre, 2012, p.9).

Les activités du CNAMAFS ont permis à l'État de lancer une politique de gratuité des manuels et des fournitures scolaires.

3.3. La gratuité des manuels et fournitures scolaires

Dans le souci de garantir une éducation pour tous à tous les enfants du Faso, les autorités politiques ont décidé de la gratuité des fournitures scolaires à partir de l'année scolaire 2007/2008.

La politique de gratuité est entachée de difficultés dans sa mise en œuvre effective. Entre autres difficulté, il y a l'approvisionnement tardif des établissements (écoles).

Ce retard constitue une entrave au bon déroulement de l'année scolaire dans de nombreuses écoles. Et de l'avis des acteurs cette situation est causée par la complexité des procédures de passation des marchés. Comme l'a affirmé un responsable chargé du transfert des compétences et des ressources financières au niveau du primaire dans la commune de Ouahigouya,

« Le mécanisme qui guide le choix des fournisseurs, c'est-à-dire les procédures de passation des marchés est un peu complexe. Ce qui provoque les retards dans la livraison. Si vous avez remarqué, ces deux dernières années, il y a eu du progrès. En 2009, la livraison a été effective en mars. En 2010 elle a eu lieu au cours du mois de décembre. Pour 2011, elle s'est effectuée pendant le mois d'octobre. Au vu des expériences que nous avons tirées les années précédentes, je pense qu'on pourrait le faire dès la rentrée prochaine si d'autres problèmes qui ne dépendent pas de nos compétences ne rentrent pas en ligne de compte⁵⁰ ».

La politique de gratuité a été marquée par la mise en place, en 2013, par arrêté ministériel d'un cartable minimum pour chaque élève. Il s'agit de l'Arrêté n°2013-24/MENA/MEF portant composition du cartable minimum des élèves et du contenu du fonctionnement courant des écoles de l'enseignement primaire au Burkina Faso.

Cet arrêté fixe les éléments matériels nécessaire pour chaque élève selon le cycle scolaire dans l'enseignement primaire.

Aussi, dans la mise en œuvre de la politique de gratuité, le transport des colis appartient à la Direction d'allocation des moyens spécifiques (DAMSE) du Ministère de l'éducation nationale (MENA) qui assure aussi le rôle de stockage, de distribution en fonction des besoins exprimés aux treize (13) Directions régionales de l'éducation et de l'alphabétisation (DRENA). Elle œuvre afin de les acheminer jusqu'aux Circonscriptions d'éducation de base (CEB) puis aux écoles.

3.4. Les efforts de gouvernance de la politique des manuels et fournitures scolaires

La politique nationale en matière de production de manuels a permis d'adapter les contenus d'enseignement aux réalités socio-culturelles des élèves. Aussi, a-t-elle participé à une baisse sensible des coûts de production car une partie du travail surtout de rédaction et de lecture est effectuée sur place. Une étude financée par le Groupe de la Banque mondiale indique que « les éditeurs⁵¹ ont indiqué que, dans nombreux pays subsahariens, les libraires majorent le prix de détail officiel de 20 à 50 % pour augmenter leur rentabilité » (B. FREDRIKSEN & S. BRAR, 2015, p.46).

⁵⁰ KN.G, Conseiller d'intendance scolaire et universitaire mis à la disposition de la commune de Ouahigouya, enquêté le 14 août 2015

⁵¹ Il s'agit là des éditeurs étrangers résidant notamment dans les pays développés (Europe, Amérique du Nord surtout).

En plus, un accent doit être mis sur les critères d'octroi des marchés d'édition et d'acquisition de ces manuels et de fournitures scolaires. En effet, les procédures concurrentielles de passation des marchés doivent être privilégiées au détriment des celles basées sur le gré à gré. De l'avis de B. FREDRIKSEN & S. BRAR , (2015, p.44) « *la passation efficace et transparente des marchés de manuels nécessite une bonne supervision professionnelle* ».

Au Burkina Faso, une coopération étroite entre les autorités publiques en charge de l'éducation et les organisations de la société civile (syndicats de l'éducation, association et ONG) pourrait contribuer à limiter la corruption, à garantir les livraisons dans les délais requis et la qualité de ces outils indispensables de travail des élèves et des enseignants. La participation de la société civile de l'éducation paraît alors essentielle. En effet, on a toujours besoin d'un dispositif d'examen et de contrôle de la qualité des manuels et des matériels d'apprentissage utilisés dans les classes, pour en évaluer la pertinence, le contenu, la méthode pédagogique et l'efficacité, mais aussi pour veiller à ce que les matériels pédagogiques fournis correspondent bien à la politique voulue par le gouvernement. Cela participe aussi à un effort d'équipement des institutions en termes de fabrication et de distribution de manuels scolaires quand bien même l'édition publique reste toujours un stade embryonnaire. Donc incapable d'assurer des tirages en grand nombre. D'où la nécessité d'un renforcement de ses équipements et de ses compétences des acteurs.

4. Les difficultés/limites de la politique des manuels scolaires au Burkina Faso

4.1. Difficultés liées à l'insuffisance des manuels scolaires

4.1.1. La faible couverture des élèves et des enseignants en manuels et fournitures scolaires

La faible couverture des élèves et des enseignants en manuels et fournitures scolaires peut être stratifiées à plusieurs niveaux. D'abord, elles dénotent d'un déséquilibre mondial du marché du papier et de l'édition. La plupart des pays même en voie de développement disposent de moyens (humains, financiers et technologiques) de base nécessaire pour produire des manuels. Mais, la principale difficulté pour les pays comme le Burkina Faso se trouve au niveau de l'acquisition du papier. En effet, l'industrie du papier est entre les mains d'un petit nombre de pays industrialisés qui vendent le papier à des prix très élevés. Cela handicape la volonté d'implantation des industries d'édition locales. Un éditeur-imprimeur basé à Ouagadougou souligne que la véritable contrainte au développement de l'activité d'édition et d'impression est la cherté du prix du papier⁵² ». Cette cherté occasionne un coût d'édition-impression par page plus élevé. Parmi les difficultés liées à la pénurie des manuels, il y a le caractère unilatéral de ce commerce. Certains auteurs n'hésitent pas à lancer que « le commerce des livres a tendance à fonctionner à sens unique ; il consiste en exportations de livres des pays industrialisés vers les

⁵² O.H, Président Directeur Général (PDG) de Faso-édition, enquêté le 18 juillet 2015.

pays en développement⁵³ ». Cette situation n'est pas prête à s'améliorer au regard des relations subordination des pays en voie de développement surtout au plan commercial.

4.1.2. Les inconvénients des politiques adoptées pour pallier l'insuffisance des manuels scolaires notamment les livres d'apprentissage

Au regard du nombre insuffisant des livres disponibles par an, certains responsables au niveau central, déconcentré et même sur le terrain c'est-à-dire dans les établissements et les classes ont travaillé à rendre équitables ces outils combien précieux pour la réussite scolaire. C'est ainsi qu'ont été instaurées au Burkina Faso la politique « un livre par table ou pour plusieurs élèves », « la réutilisation des mêmes livres pendant plusieurs années ».

Ces politiques entraînent nécessairement des freins à certaines attentes pédagogiques à savoir :

- il y a une diminution conséquente du temps d'usage de chaque enfant dans le cas de l'affectation d'un seul manuel pour de nombreux élèves ;
- une limitation des apprentissages hors horaires de cours. Puisque le livre appartient à plusieurs élèves, le maître se voit dans l'obligation de le garder à l'école ;
- la confiscation des livres à la fin de l'année scolaire car ceux-ci doivent être réemployés l'année suivante par d'autres élèves. Cet acte prive les élèves d'un moyen important de révision pendant la période de vacances mais aussi au cours de leurs futures années de scolarité.

La dernière difficulté dont cette étude fait cas est la qualité des manuels scolaires nationaux.

A ce sujet, les critiques sont virulentes. En effet, malgré des initiatives de renforcement des capacités des acteurs de l'édition publique ministérielle précisément ceux du MENA et du MESS à travers la formation des rédacteurs et des lecteurs à travers des ateliers et séminaires, on relève encore des insuffisances dans la réalisation des manuels. C'est notamment des fautes récurrentes qui sont parfois mêmes relayées par la presse privée et publique.

4.2. Des difficultés liées à la politique de gratuité des manuels et du cartable minimum

Il est observé dans la plupart des CEB et communes visitées, une baisse des allocations, que les responsables expliquent par les événements socio-politiques que le pays a traversés. Il s'agit surtout de l'instabilité politique et institutionnelle. Par ailleurs, pour ce qui est de la quantité, le nombre d'élèves a augmenté alors que l'enveloppe allouée n'a pas changé. À cela s'ajoute la reconduction systématique des allocations dans certaines communes sans tenir compte de l'accroissement des effectifs. Un autre constat majeur qui se dégage est que dans la plupart des communes, les fournitures ont été livrées avec des retards et ne sont pas conformes aux échantillons présentés pour l'obtention du marché.

En effet la baisse des allocations crée un déficit par rapport au nombre d'enfants bénéficiaires du cartable. Il y a également que le retard (quasi général), dans la mise à disposition des cartables, ne permet pas aux élèves de suivre correctement les cours parce qu'à certains moments, ils ne peuvent pas participer aux exercices dû au manque d'ardoises, de cahiers pour recopier les leçons, de matériel de mathématiques, etc... La mauvaise qualité du

⁵³ UNESCO, Guide l'approvisionnement durable en livres, en ligne. Url : http://www.unesco.org/education/blm/guidecontent_fr.php , consulté le 15/09/2022

matériel et des fournitures livrés, quant à elle, limite la durabilité et l'utilisation optimale des acquisitions, toute chose qui hypothèque les apprentissages et « oblige » les parents à contribuer. Outre le cartable minimum, un autre problème très récurrent qui menace sérieusement les activités pédagogiques c'est l'insuffisance de manuels scolaires (livres de lecture, éveil, calcul et autres) qui se pose avec acuité dans de nombreuses communes.

Conclusion

Cet article a fait le tour de l'histoire des manuels scolaires au Burkina Faso. Il a mis l'accent sur les étapes clés et les grands enjeux du développement de la politique des manuels et fournitures scolaires au Burkina Faso depuis l'accession à l'indépendance du pays en 1960. Les étapes ont été marquées par une période d'héritage colonial des outils et moyens d'enseignement apprentissage (1960 -1982) à une période de privatisation du secteur (à partir des années 1988) en passant par une étape de volonté de produire et de consommer local (1983-1987).

En ce qui concerne les enjeux, ils sont d'ordre économiques (coûts) et financiers (financement) des manuels scolaires, politiques, culturels et sociaux.

Les efforts de gouvernance pour un meilleur approvisionnement des écoles en manuels scolaires ont été caractérisés par la création d'institutions ayant pour mission la production endogène des manuels, une politique de soutien des acteurs et régulation du secteur. Mais, si ceux-ci ont été salutaires ont rencontré quelques difficultés principalement d'ordre technique, financier etc. d'où le recours aux éditeurs étrangers.

Également, ce papier a permis de constater que les inégalités ne résident pas seulement dans l'accès aux connaissances mais aussi dans les possibilités d'y accéder. Aussi, il a permis de constater que bien que le manque de financement soit souvent considéré comme le principal responsable de la faible disponibilité de manuels dans nos États la pénurie de manuels est due en grande partie aux difficultés de financement.

Face aux énormes difficultés, l'une des perspectives consiste au recours à des éditeurs locaux. Cela devrait réduire les coûts des manuels et fournitures scolaires tout en garantissant les bénéfices. Au-delà d'un souci économique, s'ils sont produits localement, les manuels scolaires peuvent tenir compte des réalités culturelles, sociales et économiques locales.

Aussi, de plus en plus est-il recommandé de concevoir un livre unique pour chaque classe ou autant que possible un seul livre contenant tous les programmes du cycle ou encore un seul livre contenant tous les programmes de tous les cycles pour chaque discipline. Cette politique aura pour impact la conservation du livre durant tout le cycle et si possible au cours de toute la scolarité. Il se pourrait même que ce document puisse être conservé au-delà de la scolarité.

Références bibliographiques

- BRETON Jacques et al., 1993, Les manuels scolaires de l'enseignement primaire dans les pays francophones africains et malgache, Paris, ANSB, 47 p.
- BROSSARD Mathieu, FOKO Borel, 2007, Les acquisitions scolaires et la production d'alphabétisation de l'école primaire en Afrique : approches comparatives. Note thématique N°2, Pôle de Dakar. URL
- COMPAORE Maxime, 2012, Système éducatif burkinabè : L'historique de l'école retracé par le Dr Maxime Compaoré, Lefaso.net, Url : <https://lefaso.net/spip.php?article50724>
- CONFEMEN, 1995, L'insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique, Document de réflexion et d'orientation, Dakar : CONFEMEN.
- CONFEMEN, 1999, Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien, Rapport de synthèse, Dakar : PASEC-CONFEMEN.
- CONFEMEN, 2000 Dynamique partenariale et qualité de l'éducation/formation, Document de réflexion et d'orientation. Dakar : CONFEMEN
- CONFEMEN, 2018, La qualité de l'éducation un enjeu pour tous. Constats et perspectives. Dakar : CONFEMEN
- Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français en partage (CONFEMEN),, 1995, L'Éducation de base : vers une nouvelle école. Document de réflexion et d'orientation. Dakar : CONFEMEN.
- DRABO Yacouba Kouka, 1977, Politique et idéologie (s) des manuels scolaires en Haute-Volta, Bordeaux, Mémoire Maitrise, Sciences de l'éducation : Bordeaux 3
- FREDRIKSEN Birger et BRAR Sukhdeep, 2015, Fournir des manuels scolaires à tous les enfants d'Afrique subsaharienne. Stratégies de lutte contre leur cherté et leur faible disponibilité, New York, Groupe de la banque mondiale, 119 p.
- Groupe d'enseignants du Burkinabè, 1989, Livre de lecture 4^{ème} année, Ouagadougou, IPB/MEBA, 175 p.
- Institut pédagogique du Burkina, 1987, Livre de lecture 2^{ème} année, Ouagadougou, IPB/MEBA, 111 p.
- Institut pédagogique du Burkina, 1989, Livre de lecture 3^{ème} année, Ouagadougou, IPB/MEBA, 127 p.
- Institut pédagogique du Burkina, 1992, Livre de lecture 5^{ème} année, Ouagadougou, IPB/MEBA, 223 p.
- Institut pédagogique du Burkina, 1994, Livre de lecture 6^{ème} année, Ouagadougou, IPB/MEBA, 239 p.
- PEARCE Dominique, 1990, Guide pour la planification et la gestion des projets gouvernementaux de production de manuels scolaires : recherche des facteurs de réduction des coûts, Paris, Unesco, 128 p.
- Premier ministre, 2012, DECRET n°2012-1106/PRES/PM/MESS/MEF portant approbation des statuts du Centre national des manuels et des fournitures scolaires (CNMFS).

- SANOU Bernadette née DAO et al. (1998). Lire au Burkina, 1^{ère} année, IPB-MEN, 131 p.
- SAWADOGO Kadissa, 2003, Image de la femme et de la petite fille dans les manuels de lecture en vigueur dans les écoles primaires au Burkina Faso : écoles classiques/écoles bilingues, Diplôme d'aptitude à la recherche en éducation, Institut catholique de Paris, 181 p.
- SOULAMA/COULIBALY Zouanso, 2006, Production des manuels scolaires : L'expérience du ministère de l'éducation de base, in Lefaso.net. URL : [Production des manuels scolaires : L'expérience du ministère de l'éducation de base - leFaso.net](http://Lefaso.net/Production-des-manuels-scolaires-L'experience-du-ministere-de-l-education-de-base-leFaso.net)
- UNESCO, 1990, Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour Tous, Paris, UNESCO
- UNESCO, 2005, Programme d'amélioration de la qualité par des manuels scolaires, Rapport final, Paris, 62 p.
- UNESCO, 2008, Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire, Paris, Unesco, 98 p.
- VENDEVELDE Stef, 1994, Le manuel scolaire, investissement...ou gaspillage ? in Le Courrier n°148, novembre-décembre 1994, pp.65-71
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, et al., 2007, (coord.). Les manuels scolaires, miroirs de la nation ? Paris, L'Harmattan, 294 p.
- ZIDOUEMBA Dominique Hamidou, 2001, Le développement du livre en Afrique, in BIFAN, B, Tome 51, n°1-2, pp. 237-266

LES ADAPTATIONS PHONETICO-PHONOLOGIQUES DES EMPRUNTS LINGUISTIQUES DU KISIEI AU FRANÇAIS DANS LA PREFECTURE DE GUECKEDOU

SIMBIANO Aly Andre

RESUME

Le français, comme toute autre langue, en sortant de son cadre natal, est marqué par différentes particularités créant des parlers spécifiques au sein de l'espace francophone. Parmi ces faits de contact de langue, nous avons l'emprunt linguistique.

Le présent article s'intéresse à ce phénomène linguistique d'emprunt dans son aspect d'adaptation phonético-phonologique entre le kisiei et le français dans la préfecture de Gueckédou. A travers un recueil de 873 lexèmes empruntés par le kisiei au français auprès des populations de cette préfecture issues du monde formel et informel, les résultats ont montré des cas d'adaptation, de déformations (syllabiques et segmentales) et de non adaptation.

Mots clé : variétés du français, emprunt linguistique, adaptation phonético-phonologique.

ABSTRACT:

French, like any other language, has various particularities that create specific languages within the French-speaking world.

This article focuses on the linguistic phenomenon of borrowing in its aspect of phonetic-phonological adaptation between Kisiei and French in the prefecture of Gueckédou. Through a collection of 873 lexemes borrowed by Kisiei from French among the populations of this prefecture from the formal and informal world, the results showed cases of borrowing kept their phonic form intact have undergone malformations note cases of non-adaptation.

Key words: French varieties, linguistic borrowing, phonetic-phonological adaptation

Introduction

L'aspect linguistique des emprunts est traité dans plusieurs travaux. Dans ces différents écrits, les auteurs mettent en exergue en général les transformations que les nouveaux lexèmes empruntés subissent sur les plans phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, enrichissant ainsi le lexique de la langue d'accueil.

Une étude casuelle des emprunts entre les langues guinéennes et le français a porté également sur l'aspect linguistique. Diallo, A.M (1995) a montré qu'il y a des emprunts du français aux langues africaines et vice versa.

Lors de ce phénomène, le chercheur a constaté que certains phonèmes français s'altéraient car n'existant pas dans les langues guinéennes. C'est le cas des chuintantes [S] et [f] qui sont souvent remplacées respectivement par les sifflantes [s] et [z] ; du [y] très souvent prononcé [i] ; du [v] remplacé par [w] ; du [R] remplacé par [l]. D'ailleurs, à propos, le français de Guinée en général se diversifie. Holtzer (2004) relève deux phénomènes de cette diversité. Le premier phénomène est l'emploi par les intellectuels d'un français majoritairement conforme aux normes exogènes, donc celui de référence transmis dans les institutions formelles comme l'école. Le second phénomène de diversité du français est l'émergence de la variété employée par les locuteurs peu ou pas scolarisés. Cette variété relève du français basilectal dans lequel il y a les traces des particularismes des langues locales.

Diallo (2004), dans cette même visée des carences du français de Guinée, a relevé dans l'analyse des données du projet CAMPUS-CELF, « un faible niveau de compétence à l'oral de l'élève guinéen qui se répercute sur sa capacité à maîtriser l'écriture et la lecture. » (Diallo, M.S, 2004 : 345). Pour le cas précis du français, Holtzer a inventorié dans les productions des élèves du cours moyen de Conakry, des « phénomènes d'hybridation (emprunts, calques), de simplification (réduction des formes verbales), de lexification (le l'argent, le zhabillement), d'emploi surgénéralisé de ça, sorte de pronom « à tout faire » (rôle anaphorique, appui du discours, etc. » (Idem. : 7). Diallo et al. (1999), dans le cadre du réseau « Etudes du français en Francophonie » de la série « Actualités linguistiques francophones » ont fait une contribution à un inventaire des particularités lexicales du français en Guinée. Il ressort de cette contribution que le français parlé en Guinée puise son lexique de plusieurs sources provenant pour l'essentiel, non seulement des emprunts faits aux langues locales mais aussi à la langue arabe, au calque du français, à l'emploi des mots hybrides.

Pour l'étude des adaptations phonético-phonologiques des emprunts français en kisieï, nous sommes situés dans la démarche des hypothèses de l'adaptation phonologiques des emprunts au lieu de celles phonétiques. Les hypothèses de l'adaptation phonétique des emprunts développées entre autres par Rivard (1907), Deroy (1956), Gendron (1967), Holden (1976), Mudimbé et al. (1977), Picard et Nicol (1982), Silverman (1992) sont plutôt descriptives qu'analytiques. L'idée principale qui se dégage de ces hypothèses est que, comme le signe Rose, « c'est la forme complète de l'emprunt qui est adaptée pour correspondre avec la séquence phonétique la plus proche dans la langue emprunteuse. » (Rose, 1995 : 14)

Ce point de vue a soulevé de vives critiques surtout chez Lebel (1994). Celui-ci a relevé deux critiques majeures : la non définition formelle de la notion de « plus proche » et la non description exacte du processus d'aboutissement à la forme phonétique la plus proche. (Lebel, 1994 dans Rose, 1995 : 15)

On voit donc que les hypothèses de l'adaptation phonétique des emprunts ne précisent pas clairement « pourquoi certains éléments sont éliminés plutôt qu'adaptés » (Rose, Idem.), ce qui rend incomplète l'explication des processus d'adaptation des emprunts d'une langue source à une langue receveuse.

Les hypothèses qui sont donc retenues dans le cadre de notre étude sont celles basées sur l'adaptation phonologique des emprunts. Elles sont développées par Paradis, Lebel et LaCharité (1993), Lebel (1994), Paradis (1994a, b), Paradis et LaCharité (1995a, b), Brown (1997, 1998), LaCharité (1999), Savard (2008), Paradis et Prunet (2000), de Jacobs et Gussenhoven (2000), de Rose (1999), de Rose et Demuth (2006), de Paradis (2006), de LaCharité et Paradis (2005), de Paradis et LaCharité (2001), de Paradis et Prunet (2000), de Paradis et LaCharité (1997), de Vendelin (2006). Les travaux de ces auteurs tiennent surtout compte des recherches psycholinguistiques et sociolinguistiques. Un tel appui « permet aux emprunts d'être situés dans leur véritable contexte social, qui en est un de contact entre deux langues. » (Rose, 1999 : 21)

Dans le processus donc de l'adaptation phonologique des emprunts, il y a des segments qui ne subissent aucune malformation et ceux qui contiennent des segments mal formés. Savard (2008) a décrit ce comportement d'adaptation et de non adaptation des lexèmes passant d'une langue-source à une langue-cible. Il dit à propos : « Lorsque les emprunts pénètrent la langue receveuse (L1), ils comportent souvent des segments et des structures qui sont mal formés du point de vue de la L1. Ces malformations peuvent être perçues de deux façons par la L1 : elles sont adaptées (c'est-à-dire qu'une stratégie de réparation est appliquée pour préserver la contrainte transgressée), soit non-adaptées (c'est-à-dire sont préservées comme telles. » (Savard, 2008 : 119)

En ce qui a trait au système phonique, le kisiei se présente comme suit : 21 voyelles et 23 consonnes. Il y a 7 voyelles brèves ([a], [e], [ɛ], [i], [o], [ɔ] et [u]). Ces sept voyelles de base sont brèves et engendrent 7 autres, cette fois-ci longues ([aa] [ee], [ɛɛ], [ii], [oo], [uu] et [ɔɔ]). Les 7 dernières voyelles ayant pour base les 7 premières, sont nasales. la différence du français où la nasalité est marquée par le tilde, l'Institut de Recherche en Linguistique (IRLA), service spécialisé dans le domaine des langues, maintient le [n] à côté de la voyelle nasalisée. Ainsi on a comme voyelles nasales en kisiei, [an], [en], [ɛn], [in], [on], [ɔn] et [un].

Au compte des phonèmes consonantiques, le kisiei en compte 22. Ces 22 consonnes se répartissent en deux rubriques, à savoir les 17 consonnes simples et 7 à graphie complexe. Les 17 consonnes à graphie simple sont [b], [c], [d], [f], [h], [k], [l], [m], [n], [ɲ], [ɽ], [p], [s], [t], [v], [w] et [y]. Il y a 5 voyelles complexes labiovélares [gb], [kp] et prénalisées [nb], [nd], [ng].

En ce qui concerne la langue française, son système phonique vocalique compte 12 voyelles orales ([a], [e], [ɛ], [i], [o], [ɔ], [œ], [u], [y], [ø], [a ouvert] et [ə]). Il y a quatre voyelles nasales

[ã], [ẽ], [œ] et [] et trois semi-voyelles (glides) qui sont [j], [w] et [ɥ]. Son système phonique consonantique quant à lui comporte 17 signes : [b], [z], [d], [f], [g], [k], [l], [m], [n], [ŋ], [p], [s], [t], [v], [ʃ] et [ʒ].

En comparant les systèmes phoniques des deux langues en contact, nous avons relevé des sons communs et différents. Pour les voyelles/glides, les sons [y], [œ], [ə], [ø], [ɥ] [j] sont étrangers du kisiei. Par contre, les sons du kisiei [in], [un] n'existent pas non plus dans les voyelles françaises. Pour le cas des consonnes, il y a les fricatives coronales [z], [ʃ] et [ʒ] ; le liquide coronal [R], le glide [ɥ] et l'occlusive labiale [g] qui sont inexistantes en kisiei. Le système phonique du français ne connaît pas des sons du kisiei comme [h], [c], [gb], [nb], [nd], [kp] et [ng]. Nous voyons alors qu'il y a entre les deux langues les sons qu'elles partagent et d'autres qu'elles ne partagent pas. Une telle réalité linguistique est similaire à la situation générale décrite par Nduku (s.d) concernant l'intégration des emprunts faits au français par les langues africaines. Le chercheur a trouvé à propos quatre formes d'intégration de ces emprunts :

- les emprunts qui ne posent pas de problèmes d'intégration en langues africaines à cause de leur forme relativement "compatible" avec le système du français ; ceux-ci conservent donc la forme qu'ils ont dans leur forme d'origine ;
- ceux qui adoptent partiellement les marques du français ;
- ceux qui s'intègrent totalement au système du français ;
- des lexies qui posent des problèmes d'intégration parce qu'elles comportent des traits inexistantes dans le système du français.

1- Méthodologie

Zone d'utilisation du kisiei



Notre zone d'étude est la préfecture de Gueckédou et elle n'échappe pas à cette réalité marquant le français de Guinée telle que décrite ci-haut à la page 2. Une telle étude ne peut se réaliser sans se pencher sur la connaissance de ladite zone car comme le dit Raymond : « Toute étude portant sur la variation en français entraîne l'obligation de situer la recherche sur le plan géographique, c'est-à-dire d'établir les caractéristiques de la variété observée. » (Raymond, 2011 : 10)

La préfecture de Gueckédou fait partie de kissi Sud qui forme une sorte d'enclave à l'intérieur de la Sierra Leone et du Liberia. Cette région, contrairement aux colonialismes du Fouta et du Manding, a vu se développer la « politique de l'Hinterland », la rencontre de deux colonialismes (français et anglais).

La Préfecture de Gueckédou comme toutes les autres préfectures de la Guinée, a une population hétérogène avec cependant une forte prédominance du groupe Kissia qui représente environ les 65% surtout en zone rurale Plusieurs groupements ethniques composent la préfecture. Ce sont :

- Les Kissia que l'on rencontre un peu partout dans la préfecture ;
- Les Lélés qui peuplent la sous-préfecture de Kassadou ;
- Les Tomas que l'on rencontre dans la sous-préfecture de Tékoulo ;
- Les Mendés que l'on rencontre dans la sous-préfecture de Ouendé-Kènèma.

A ces quatre ethnies qui constituent le substratum primitif de la population, se sont greffés les Maninka, les Peuls et les soussous que l'on rencontre généralement dans les centres urbains et les villages de Nongoa, Koundou, Ouladin et Fangamadou.

Les Lélés, Kissias et Tomas ont su conserver tant bien que mal les mœurs, coutumes et traditions ancestrales malgré l'impact des réalités contemporaines.

Aussi Bah (1992), a dénombré dans son étude sur le dynamisme des langues dans la ville de Gueckédou, 29 langues. Ce qui prouve à suffisance, que la ville de Gueckédou en particulier et la préfecture en général, est une zone fortement multilingue.

Ainsi, il a classé ces langues comme suit :

-les langues à fonction strictement interethnique qui servent de communication essentiellement familiale. C'est le cas par exemple du kouranko, du mano, du wolof, du bambara.

-Les langues servant de médium à des groupes ethniques numériquement très restreints. C'est le cas du wamey, du landouma, du sénoufo.

-Les langues qui ont non seulement une fonction intra ethnique mais aussi qui bénéficient d'un bon score de véhicularité inter ethnique. C'est le cas en premier lieu du maninkakan qui est plus parlé dans la ville de Gueckédou que le kisiei, langue de la localité. Le kisiei reste la langue de grande diffusion dans les zones rurales.

-Il y a le français, langue officielle.

Si Bah (1992) dans son enquête, considère le français comme une langue loin d'être véhiculaire dans la ville de Gueckédou, Diallo (2001) quant à lui, dans la recherche du projet CAMPUS-CELF, déclare que le français « prédomine dans les bureaux et fait de bons scores partout, surtout en Guinée forestière où la compartimentation linguistique fait naître un grand besoin d'un outil de communication intercommunautaire. »

Le kisiei, à l'instar des langues en évolution dynamique, se répartit en plusieurs dialectes dans les trois pays concernés par son utilisation. Childs (1995) rappelle les différents dialectes du kisiei. Ces deux dialectes sont ceux du Nord (Liberia, Sierra Leone) et du Sud (Guinée).

Il faut signaler que sur le plan linguistique, chacune des langues a ses particularités bien que des faits isolés comme l'ordre syntaxique, parfois se recoupent entre les deux langues.

Sur le plan morphologique par exemple, chaque substantif que le kisiei emprunte à une autre langue ne peut être considéré que comme un radical auquel doit nécessairement s'adjoindre un morphème de classe ou une des huit modalités⁵⁴ existant dans cette langue. (Sow, 1975)

Sur le plan phonétique, le kisiei et le français n'ont pas le plus souvent les mêmes sons dans leurs systèmes phonologiques. Les chuintantes sourdes et sonores S et Z respectivement et la spirante dentale sonore z sont absents du système de la langue kissi. Le phonème S tient lieu et place de ces premiers et sert en même temps l'équivalent au s français. Le kisiei compte 43 phonèmes tandis que le français en compte 36.

Lors de l'enquête menée dans notre zone d'étude novembre 2015, nous avons évolué en milieu hors scolaire. Alors, une collecte des emprunts du kisiei au français dans la préfecture de Gueckédou a été faite. Elle a consisté à inventorier tous les lexèmes français utilisés par les populations kisiphones de cette zone dans les différents domaines de la vie. Il s'agit en premier lieu du peu d'écrits existant en kisiei de Gueckédou. Concernant ces écrits donc, quatre documents ont fait l'objet de notre étude. Il s'agit du manuel d'alphabétisation du Ministère de l'Agriculture et des Ressources Animales (1991), du mémoire de fin d'études supérieures de Sow (1975), du lexique fondamental en sciences exactes (1981) et d'un livre de catéchisme bilingue (français/kisieï). Il est à préciser que le livre de catéchisme est rédigé en kisiei de Kissidougou.⁵⁵

Après le recueil des emprunts du kisiei au français dans les quatre documents que nous avons pu avoir comme seules sources écrites dans cette langue, le reste des emprunts inventoriés a été

⁵⁴ Ce sont a, o, o, e, i, le, a et la. Ces modalités apparaissent toujours suffixées aux bases nominales ou verbo-nominales.

⁵⁵ Le kisiei de Kissidougou a une particularité par rapport à celui de Gueckédou. Les Kisia de cette préfecture étant en contact avec les peuples mandingues (Malinkés, Kourankos, Lélés), ont emprunté dans les langues de ces derniers le son /R/ qui n'existe pas dans le kisiei de Gueckédou. Et pourtant le manuel de catéchèse dont il s'agit a été rédigé dans ce kisiei de Kissidougou, ce qui fait que beaucoup de mots dans ce manuel comportent le son /R/ qui est automatiquement remplacé par le son /l/ par les kisiphones de Gueckédou surtout ceux non scolarisés.

tiré des conversations orales entre les différentes populations kisiphones de Gueckédou. Là, il a consisté pour nous d'écouter et de noter tous les lexèmes français utilisés par les kisiphones en situation orale formelle et informelle. Les principales sources furent entre autres, les prêches dans les lieux de culte (plus précisément dans les églises catholique et protestante, religion majoritaire des Kissia de cette préfecture), les réunions entre les membres de coopérative et lors des règlements de conflits entre citoyens, les émissions radiophoniques de la radio rurale de notre zone d'étude, les conversations en milieu scolaire entre élèves-élèves, élèves-maîtres et maîtres-maîtres, la notation des prénoms chrétiens du milieu.

En plus, nous avons dressé une liste de mots français issus surtout du domaine sémantique de la science, de la technique et de la technologie que les locuteurs kisiphones devaient nous nommer dans leur langue. Il faut signaler que la nomination de ces lexèmes français en kisiei a concerné les personnes scolarisées et non scolarisées. La prononciation de certains lexèmes a changé d'une couche à une autre. La couche scolarisée a une prononciation plus proche de celle des Français natifs tandis que la prononciation des non scolarisés est teintée des marques transcodiques de la langue maternelle. Pour ce cas précis de l'inventaire des emprunts, c'est

¹ Ce sont a, o, o, e, i, le, a et la. Ces modalités apparaissent toujours suffixées aux bases nominales ou verbo-nominales.

¹ Le kisiei de Kissidougou a une particularité par rapport à celui de Gueckédou. Les Kisia de cette préfecture étant en contact avec les peuples mandingues (Malinkés, Kourankos, Lélés), ont emprunté dans les langues de ces derniers le son /R/ qui n'existe pas dans le kisiei de Gueckédou. Et pourtant le manuel de catéchèse dont il s'agit a été rédigé dans ce kisiei de Kissidougou, ce qui fait que beaucoup de mots dans ce manuel comportent le son /R/ qui est automatiquement remplacé par le son /l/ par les kisiphones de Gueckédou surtout ceux non scolarisés, surtout la prononciation des non/peu scolarisés qui a concerné notre étude ; celle des scolarisés a été l'apanage du milieu scolaire.

Ce n'est qu'après cette étape qu'une analyse des résultats a été faite pour répondre à la question suivante :

Quelles sont les adaptations phonético-phonologiques subies par les emprunts linguistiques du kisiei au français dans la préfecture de Gueckédou ?

Suite à cette question, nous avons formulé l'hypothèse qui suit : les adaptations phonético-phonologiques subies par les emprunts linguistiques du kisiei au français sont les malformations à la fois syllabiques et segmentales.

1- Analyse et discussion des résultats

Notre analyse du corpus composé de 873 lexèmes empruntés par le kisiei au français, a donné les résultats suivants : un nombre réduit de lexèmes a gardé la forme phonique, d'autres lexèmes par contre, d'ailleurs plus nombreux, ont connu des malformations. Ces malformations sont à la fois syllabiques et segmentales. Elles ont généré deux principales opérations phonologiques. Pour rappel, l'insertion sert à la propagation ou à l'apparition d'un son de soutien pour palier

au phonème d'entrave. L'apparition de ce son de soutien aboutit à une opération phonologique appelée épenthèse. Quant à l'élision, elle consiste en la dissociation ou l'omission d'un élément phonologique jugé problématique à prononcer par un locuteur qui emprunte un lexème inexistant dans sa langue. Pour rappel, la prononciation des 873 lexèmes de notre corpus a permis de déceler 1869 malformations dues à l'adaptation. Ces malformations sont à la fois syllabiques et segmentales. Notre corpus nous a aussi permis de noter des cas de non-adaptation.

Loin de se limiter à l'hypothèse de l'approximation phonétique qui « fait d'une part, de fausses prédictions quant aux formes adaptées dans les langues cibles... » (Rose, 1995 : 19) et d'autre part « ne permet pas non plus d'expliquer de manière précise quelles sont les conditions qui permettent à un segment étranger d'être toléré dans la langue emprunteuse, pas plus qu'elle ne permet d'expliquer pourquoi d'autres segments doivent obligatoirement être adaptés ou élidés dans la langue emprunteuse (Rose, 1995 : Idem), nous expliquons les conditions d'adaptation et de non-adaptation des changements phonético-phonologiques observés dans les emprunts français en kisiei.

2-1 LES ADAPTATIONS SYLLABIQUES

La structure syllabique du kisiei est la syllabique universelle CV, d'où la prédominance dans cette langue des segments répondant à la syllabe hiérarchisée CVCV.⁵⁶ D'autres structures comme CVV dans [baa] (la main) existent aussi. Le français, bien qu'ayant les structures CV, CVCV à l'image du kisiei, comporte d'autres structures qui n'existent pas en kisiei. Il s'agit entre autres des structures syllabiques CCV, VV, C (en finale de mot), CVC [salɛR], CCVC, VC [aRme] Alors, lors du passage des mots français en kisiei, les contraintes syllabiques du français sont violées. Les contraintes violées en français bénéficient d'un système de réparation dans la langue emprunteuse kisiei, comme le précise Rose dans ce passage : « Lorsque l'une des contraintes d'une langue donnée est violée, une stratégie de réparation est appliquée pour préserver cette contrainte. » (Rose, 1995) Il y a alors insertion de nouveaux éléments phoniques dans le lexème emprunté pour rendre la prononciation conforme à la structure du kisiei, langue emprunteuse.¹ La structure hiérarchisée comporte l'attaque (A), la rime (R), le Noyau (N) et la coda (C).

Sur ce, on a assisté aux réparations syllabiques suivantes des lexèmes français empruntés par les Kisia de Gueckédou :

- CV □ VCV dans les mots comme /Ro-bɛR/ (Robert) □ /olo-bɛlu/
- CVV □ CVCV dans /pa-Rje / (parier) □ /pa-liyo/
- CVC □ CVCV dans /pas-tɛk/ (pastèque) □ /pasi-tɛkio/
- CC □ CVCV dans /kɔnta-bl/ (comptable) □ /kɔnta-bulu-no/
- CCVC □ CVCV /kRɛs-pɛ/ (Crespin) □ /kɛlɛ-pɛ/

⁵⁶ La structure hiérarchisée comporte l'attaque (A), la rime (R), le Noyau (N) et la coda (C).

Comme nous le voyons dans ces exemples, les syllabes françaises lors de leur passage en kisiei, subissent des violations de leurs contraintes phonologiques. Chaque langue a son système phonologique qui lui est propre et comme le dit Rose, (1999) « *Le système phonologique d'une langue est ainsi défini comme un ensemble de réglages paramétriques positifs ou négatifs dont chacun des réglages négatifs constitue une contrainte négative qui interdit une structure phonologique particulière.* » (Rose, Idem.)

Les réglages positifs sont ceux qui n'affectent pas de malformations des mots empruntés tandis que ceux négatifs engendrent des entraves qui poussent à la violation des contraintes propres aux langues par des locuteurs non natifs ou apprentis.

Dans (1), nous voyons la syllabe française CV violée en devenant VCV. La syllabe CV existe pourtant en kisiei mais la présence de la vibrante [R], rappelons qui est inexistante dans le kisiei de Gueckédou même si elle existe dans celui de Kissidougou, devient problématique et pousse les locuteurs kisiphones de cette préfecture à la remplacer par la latérale /l/. Le remplacement de ce segment problématique /R/ par [l] est d'ailleurs très répandu dans les différentes malformations inventoriées. Sur les 1869 malformations, cette violation à elle seule a engendré 308 cas (soit 16, 47%). Dans ces cas, le segment problématique est non seulement violé, mais il engendre également une insertion segmentale d'un phonème qui lui est propre dans la langue emprunteuse, d'où l'idée du principe de préservation par la répétition de la voyelle autour de l'attaque.

-/Ra-dio/ (radio) □ /ala-dio/ ; /ResoR/ (ressort) □ /elesooloo/, etc.

Dans l'exemple (2), c'est la suite vocalique VV suivant la consonne qui subit la violation par l'insertion segmentale de la consonne [y] différente de sa correspondance vocalique française. Ceci pour mieux respecter la prononciation de la syllabe de base en kisiei qui est CV. Précisons aussi qu'aucune langue guinéenne ne contient le phonème vocalique [y]. Le phonème [y] dans ce cas correspond plutôt à la glide [j] du français.

Les exemples (3), (4) et (5) mettent en exergue les séquences syllabiques du français qui sont problématiques en kisiei qui n'admet pas de consonne en finale de mot. Lorsque les locuteurs du kisiei empruntent des lexèmes français comportant des consonnes en finale de mot, ils font recours au principe de préservation qui demande une insertion segmentale pour combler le manque du matériel phonique en vue d'avoir la structure syllabique CVCV. Ainsi, l'interdiction des suites syllabiques consonantiques et vocaliques entraîne l'insertion des voyelles afin de préserver les segments violés.

2-1-1 LES ADAPTATIONS SYLLABIQUES DUES AU PHENOMENE D'EPITHESE

D'autres opérations phonologiques concernant les malformations syllabiques interviennent aussi lors du passage des mots français au kisiei. Elles interviennent surtout dans le cadre de l'ajout des modalités grammaticales de la langue kisiei en finale de mots français empruntés. Elles se placent en finale de mots. Ce sont principalement les modalités suivantes : [noɔ], [ɔ], [i], [nde], [ndɛ], [lɛ], [yo], [le], [wo], [vã].

Il y a aussi [tẽ], [nda], [ndo], [a], [lua], [tã], [ye], [h], [lã], [iei], [u], [o], [lo], [lua]. Ce type d'opération phonético-phonologique d'ajout d'un ou de plusieurs phonèmes sur d'autres phonèmes est appelé l'épithèse.

Tableau 1 : quelques exemples d'adaptations syllabiques dues au phénomène d'épithèse

N° d'ordre	Etymons en français	Emprunts	Les marques de l'épithèse
1	/ʒakɔb/ (Jacob)	/sakɔbu/	/u/
2	/saRdin/ (sardine)	/saadiwnda/	/nda/
3	/pwẽt/ (pointe)	/puẽtiye/	/ ye/
4	/butɔn/ (bouton)	/butɔnde/	/nde/
5	/kepi/ (képi)	/kepiyo/	/yo/
6	/kaRo/ (carreaux)	/kalovã /	/vã/

La première modalité grammaticale des adaptations phonético-phonologiques des emprunts français en kisieï de notre corpus est [nɔɔ]. Sa valeur sémantique consiste à marquer les noms d'agent. La majeure partie des emprunts de notre inventaire qui sont des noms d'agent sont terminés par cette modalité grammaticale. Il y a 54 adaptations sur les 1869 adaptations totales qui sont concernées par cette modalité grammaticale [nɔɔ].

2-1-2 LES ADAPTATIONS SYLLABIQUES DUES AU PHENOMENE DE PROPAGATION DES MEMES VOYELLES

Toujours dans le cadre d'ajout d'éléments phoniques à la fin des mots, il y a un autre phénomène qui intervient dans le passage des mots français au kisieï, c'est celui de la propagation des mêmes voyelles. Les exemples ci-dessous illustrent ce fait concernant les phonèmes [o] et [a] :

-/tyjɔ/ (tuyau) □ /tiyoo/

- /kamera/ (caméra) □ /kamelaa/

2-1-3 LES ADAPTATIONS SYLLABIQUES DUES AU PHENOMENE D'EPENTHESE

Outre le phénomène d'épithèse, c'est-à-dire l'ajout d'un ou des phonèmes en fin de mots, nous avons aussi le cas d'insertion d'un ou des phonèmes à l'intérieur d'un radical appelé épenthèse.

Tableau 2 : exemples de quelques adaptations dues au phénomène d'épenthèse

N° d'ordre	Etymons en français	Emprunts	Marques de l'épenthèse
1	/lynɛt/ (lunettes)	/linɛtilã /	/i/
2	/gaRdvu/ (garde à vous)	/kadabuvo/	/bu/
3	ʒādaRm/(gendarme)	/sādamɔlinɔɔ/	/li/
	/gaRRutʃeR/ (gare routière)	/kaaluwutɛloo/	/wu/
	/sulʃe/ (souliers)	/suluyielã /	/u/

Dans ces exemples, les phonèmes/groupes de phonèmes infixés sont [i], [bu], [li], [wu] et [u].

2-2 LE CAS DES ADAPTATIONS SEGMENTALES

Les adaptations phonético-phonologiques des emprunts français en kisiei ne sont pas seulement d'ordre syllabiques, elles sont aussi segmentales car les systèmes phonologiques du kisiei et du français bien qu'ayant quelques phonèmes en commun, enregistrent aussi des phonèmes divergents. Cette divergence des phonèmes problématiques entre les systèmes des deux langues engendre des violations chez les locuteurs qui empruntent des sons visant à réparer lesdites violations. Dans ce cas de figure intervient l'hypothèse de l'approximation phonétique qui est plus descriptive qu'analytique. Elle est reprise dans ce passage dans le cadre de l'entrée par la voie orale des lexèmes étrangers dans la langue emprunteuse : « l'adaptation des phonèmes différents se fera par les phonèmes les plus proches possibles de la forme étrangère dans le système phonologique de la langue d'accueil. » (Idem. : 37)

Dans cette adaptation des phonèmes étrangers, Sow (1975), dans son mémoire de fin d'études supérieures, avait déjà noté quelques phonèmes consonantiques français inexistant en kisiei et qui subissaient des changements par les phonèmes les plus proches. Elle notait que les chuintantes sourde et sonore [ʃ] et [z] et la spirale dentale sonore du français [ʒ] sont toutes remplacées par la fricative sourde [s] bien que cette même fricative soit aussi l'équivalente en même temps du [s] français. En plus de ces trois phonèmes, Sow dans ce même mémoire notait également le cas de la vibrante [R] substituée par le [l].

Le cas présent de notre recherche a abouti aussi aux mêmes constats. En plus de ces adaptations phonologiques déjà notées par Sow, notre étude a permis de relever d'autres. Ce sont principalement, les adaptations du /R/ en /l/, du /ʃ/ en /s/, du /ʒ/ en /s/, du /z/ en /s/, du /œ/ en /ɔ/, du /w/ en /u/, du /j/ en /i/.

Il y a aussi les adaptations du /j/ en /y/, du /g/ en /k/, du /œ/ en /ɛ/, du /ø/ en /ɛ/, du /e/ en /uo/, du /y/ en /i/, du /œ/ en /e/, du /ə/ en /ɔ/, du /o/ en /a/, du /o/ en /ɔ/, du /ɔ/ en /o/, du /v/ en /w/, du /i/ en /e/.

Il faut noter enfin les modifications du /e/ en /io/, du /ɛ/ en /iɔ/, du /j/ en /e/, du /ɛ/ en /ã/, du /ɛ/ en /e/, du /ã/ en /aa/, du /ə/ en /ẽ/, du /ə/ en /ã/, du /e/ en /a/ et du /d/ en /t/.

Tableau 3 : quelques emprunts concernés par le cas des adaptations segmentales

N° d'ordre	Phonèmes français	Phonèmes adaptés en Kisiei	Emprunts	Etymons en français
1	/R/	/l/	/pɛlunɔɔ/	/pRɛtR/ (prêtre)
2	/ʃ/	/s/	/seniõ /	/ʃɛn/ (chaîne)
3	/ʒ/	/s/	/pelelinasio/	/peleRinaʒ/ (pèlerinage)
5	/œ/	/ɔ/	/sapeliɔ/	/ʃapele/ (chapelet)
6	/w/	/u/	/bualã /	/bwa/ (bois)

2-1 LES ADAPTATIONS PHONETICO-PHONOLOGIQUES CONCERNANT LA SUPPRESSION DES SEGMENTS

En ce qui concerne les adaptations phonético-phonologiques des emprunts français en kisiei de notre corpus, il faut en dernier lieu un autre type de violations qui a trait à la suppression ou à l'omission de certains segments jugés problématiques par les kisiphones qui font recours aux lexèmes français. Il s'agit des segments phoniques [R], [k], [s], [a] [l], [g], [ɥ] et [t] figurant dans les exemples ci-dessous.

Tableau 4 : quelques exemples d'adaptations concernant la suppression des segments

N° d'ordre	Etymons en français	Emprunts	Segments concerné par la suppression
1	/gaRd/ (garde)	/kadio/	/R/
2	/viktoR/ (Victor)	/vitɔlu/	/k/
3	/biskɥi/ (biscuit)	/bisikiyo/	/ɥ/
4	/apRâti/ (apprenti)	palâtinɔɔ/	/a/
5	/ɛgzekyte/ (exécuter)	/ɛsekitio/	/g/
6	/vest/ (veste)	/vesio/	/t/

2-3 - LE CAS DES NON ADAPTATIONS

Après les cas d'adaptations phonético-phonologiques lors desquelles les lexèmes français ont subi des violations dans le kisiei en bénéficiant des réglages pour les rendre familiers au système phonologique de la langue d'accueil, notre étude a permis aussi d'observer des cas de non-adaptations. En ce qui concerne ces derniers cas, les emprunts français ne subissent aucune malformation segmentale ou syllabique en kisiei. Ils sont en nombre très réduit car sur les 873 mots inventoriés, ils ne sont que 31 (soit 3, 55%). Ce sont entre autres :

-/foto/ (photo) □/foto/

-/velo/ (vélo) □/velo/

-/bato/ (bateau) □/bato/.

Conclusion

Il faut signaler que le contact entre les peuples engendre celui entre les langues. Et parmi les éléments linguistiques importants du contact linguistique⁵⁷, il y a les emprunts linguistiques. Ces emprunts peuvent être de plusieurs niveaux : phonético-phonologique, morpho-syntaxique, lexico-sémantique.

Cet article s'est penché alors sur les adaptations phonético-phonologiques des emprunts linguistiques du kisiei au français dans la préfecture de Gueckédou. Il s'inscrit dans la dynamique actuelle des emprunts linguistiques prenant en charge les aspects psycholinguistiques et sociolinguistiques du contact des langues. A la question portant sur les différentes adaptations subies par les emprunts linguistiques du kisiei au français, une partie de l'hypothèse concernant les malformations syllabiques et segmentales a été confirmée. En plus de l'hypothèse qui est confirmée, l'étude a montré également des cas des sons adaptation.

Ce travail est une continuité des nouvelles approches d'étude des emprunts linguistiques du français en contacts avec les langues africaines.

¹ Nous avons en plus des emprunts linguistiques, l'alternance codique et les interférences.

⁵⁷ Nous avons en plus des emprunts linguistiques, l'alternance codique et les interférences.

Références bibliographiques

- Brown C. (1997). Acquisition de la structure segmentaire : conséquences pour la perception de la parole et l'acquisition d'une seconde langue ; Thèse de doctorat ; Université McGill ;
- Childs.,G, T. (1995). A grammar of kisi, a southern atlantic language; Mouton grammar Library; 370 p;
- Deroy, L. (1956). L'emprunt linguistique. Thèse de doctorat ;
- Diallo, A. M. (1995). « Le français et les langues guinéennes : contact et emprunts » ; dans L'éducateur. N° 22 et 23/ MEPU-EC : INRAP. IDEC, CONAKRY, Pp. 13 15 ;
- Diallo, A. M. (2001). Le français en Guinée et ses particularités lexicales, L'éducateur, N° 39 et 40/MEPU-EC : INRAP. IDEC, CONAKRY ;
- Diallo., M., S. (2004). « Préliminaires à une recherche-action en matière d'acquisition d'une langue avant tout apprentissage formel institutionnel » ; dans *Actes des premières journées scientifiques des Réseaux de chercheurs concernant la langue ; Penser la Francophonie : Concepts, Actions et Outils Linguistiques ; Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) ; Ouagadougou du 31 mai-1^{er} juin 2004 ; Editions des Archives Contemporaines ; Pp. 339-354 ;*
- Diallo, M.S. (2007). Description comparée à visée didactique de langues partenaires en Guinée : le cas du pular (peul) et du français ; Thèse de doctorat d'Etat, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), Sénégal ;
- Gendron, J-D. (1967). Le phonétisme du français canadien du Québec ; Etudes de linguistique franco canadienne ; Paris : Klincksieck et Québec City ; Pp 15-67 ;
- Holtzer, G. (2004). Incidences du multilinguisme sur les compétences en français des élèves guinéens en fin de cycle primaire ; *Rapport final ; Réseau de Chercheurs en Sociolinguistique et Dynamiques des Langues ; Agence Universitaire de la Francophonie ;*
- Lebel, C. (1994). Le rôle des contraintes et des stratégies de réparation dans l'adaptation phonologique des français en peul ;
- Mudimbe, V. Y & al.;. (1977). Procédés d'enrichissement du vocabulaire et créations de termes nouveaux dans un groupe de langues de l'Afrique centrale ; UNESCO ; Département de l'Education ; Documentation linguistique pour les pays en développement : Cas, problèmes, solutions ; 25p.
- Paradis, C. (2006). The unnatural Cju (foreign Cyu) sequence in Russian loanwords: A problem for perceptual vie; *Lingua* 116: 976-995;

- Paradis, C. and D. Lacharité. (2001). "Guttural Deletion in Loanwords." *Phonology* 18(2): 225-300;
- Paradis, C. and D. Lacharité. (1997). "Preservation and minimality in loanword adaptation." *Journal of Linguistics* 33: 379-430;
- Paradis, C. and J.-F. Prunet. (2000). "Nasal Vowels as Two Segments: Evidence from Borrowings." *Language* 76(2): 324-357;
- Rose, Y. (1999). A structural account of root node deletion in loanword phonology." *Canadian Journal of Linguistics* 44(4): 359-404;
- Rose, Y. & K. Damuth. (2006). "Vowel epenthesis in loanword adaptation: Representational and phonetic considerations"; *Lingua* 116: 1112–1139 ;
- Savard, M. (2008). « Prévisibilité dans les non-adaptations d’emprunts linguistiques. *Langue et Linguistique* », n°32, Pp.119-147 ;
- Silverman, D. (1992). Scansions multiples dans la phonologie des mots d’emprunt preuves de cantonais ; *Phonologie*, 9 ; Pp 289-328 ;
- Vendelin, I. (2006). Adaptation des emprunts : une approche psycholinguistique ; Thèse de doctorat en Sciences du Langage ; Université Paris 8 ; 148p ;
- Yip, M. (2006). "The symbiosis between perception and grammar in loanword phonology." *Lingua* 116: 950-975.

LES FIGURES DU DECROCHAGE UNIVERSITAIRE
ENQUETE AUPRES DES DECROCHEURS DU DEPARTEMENT DE
SOCIOLOGIE DE L'UNIVERSITE OMAR BONGO

BEKALE Dany Daniel

Résumé : Le décrochage à l'université est un phénomène présent à l'université Omar Bongo de Libreville même si sa quantification n'est pas aisée en raison des faiblesses du service de statistiques de l'institution. Les quelques recherches menées au niveau du département de sociologie ne permettent pas de disposer de données complètes sur le phénomène. Elles ont au moins le mérite d'attirer l'attention sur une question qui semble être minimisée par les autorités rectorales et gouvernementales. La présente recherche se donne l'ambition modeste d'identifier les figures ou les profils des étudiants considérés comme décrocheurs et qui ont été inscrits au département de sociologie. Dans une approche qualitative, elle entend à partir de quelques récits de vie scolaire et universitaire, dresser le portrait social et scolaire des étudiants de sociologie en situation de décrochage universitaire.

Mots-clés : Décrochage – Etudiants – Activités de subsistance – Projet professionnel.

Abstract : Dropping out of university is a phenomenon that is present at the Omar Bongo University in Libreville, even though it is not easy to quantify due to the weaknesses of the institution's statistics department. The few research studies conducted in the sociology department do not provide complete data on the phenomenon. They simply have the merit of drawing attention to an issue that seems to be minimised by the rectoral and governmental authorities. The present research has the modest ambition of identifying, within the sociology department, the figures or profiles of students considered as dropouts. Using a qualitative approach, it intends to draw up a social and academic portrait of sociology students who have dropped out of university, based on a few accounts of their school and university lives.

Keywords : Dropping - Students - Subsistence activities - Career plans.

Introduction

Contrairement à l'intérêt politique et universitaire que le phénomène du décrochage à l'université suscite dans d'autres contextes (J. Zaffran et M. Aigle, 2020), au Gabon la question semble être minorée, voire occultée. En effet, malgré des taux d'échec de l'ordre des 75% en licence 1 et des taux d'abandons avoisinant les 20% dans les trois principales universités du pays (D. D. Bekale, 2020), aucune décision ou aucun plan de lutte n'est réellement expérimenté. Tout se passe comme si l'université gabonaise était faite pour échouer et sortir de l'université sans diplôme n'émeut ni la communauté universitaire, ni les décideurs politiques. Pourtant, avec un taux de redoublement de 37% à l'école primaire (Annuaire statistique, 2019), la gravité du problème est déjà clairement exposée. Aujourd'hui, cela relève d'une évidence que de considérer l'école gabonaise comme une école pour échouer (G. Nguema Endamne, 2011) tant le phénomène connaît une métastase à l'ensemble du système éducatif gabonais. Le « paradigme de l'échec » (B. Ménard, 2017) semble être la marque de fabrique de l'école gabonaise. Pour illustrer cette réalité, J. J. Demba (2011, p. 225) souligne que :

Sur 1000 élèves inscrits en première année du primaire, 19 seulement arrivent en 6e année sans reprendre de classe, 31 en reprenant une fois l'une des classes du primaire, 39 en reprenant deux fois et le reste, soit 911 élèves, aurait abandonné le système scolaire. Au secondaire, sur 1000 élèves admis en classe de 6e, 5 obtiennent le bac sept années plus tard sans redoubler, 12 après une reprise de classe, 161 au terme de deux reprises, 11 après trois reprises et le reste, soit 811 élèves, aurait décroché, certains d'entre eux ayant repris leurs études avant de désertir de nouveau le lycée. Au niveau de l'enseignement supérieur, 40 % d'étudiants reprennent ou triplent la première année avant de décrocher ou de s'orienter dans une autre filière d'études.

Le caractère protéiforme du phénomène de décrochage rend son analyse complexe. Défini dans un premier temps, comme l'abandon volontaire des études, le décrochage a longtemps été synonyme d'échec scolaire en considérant que seuls les élèves en difficultés scolaires et venant des milieux populaires étaient sujets au problème (S. Bonnéry, 2004). Dans un deuxième temps, l'évolution du concept montre que le décrochage peut concerner toutes les catégories d'élèves, car de multiples raisons permettent d'expliquer la sortie du système sans diplôme. De ce point de vue, les questions d'orientation ou plus exactement de mauvaises orientations font partie des facteurs explicatifs du décrochage. Il en va de même pour l'inadéquation des offres de formation et des projets professionnels des étudiants (C. M. Obini Mpiga, 2020).

Les processus d'apprentissages à l'université, sont souvent différenciés selon les disciplines et les diplômes. Quand certaines disciplines telle que l'économie, visent à soutenir un projet de formation professionnelle adossé sur des compétences métiers précises, d'autres comme la sociologie ou la psychologie, se présentent comme des cours préparatoires à un concours d'entrée dans une autre formation. L'effet direct de cette situation est la difficulté pour la population des étudiants de ces disciplines à concilier projets professionnels individuels et offre de formation. Ce qui finit par poser le problème de l'inadéquation de l'offre de formation des filières au projet professionnel des étudiants : « les diplômes les plus incertains sont ceux des filières généralistes de l'université » (G. Felouzis, 2008, p.141). Ce décalage entre offre de

formation et projet professionnel étudiants est susceptible d'entraîner le décrochage. Dans cette perspective, à l'université le phénomène du décrochage traduit moins la peur de la délinquance ou de la violence dans l'institution que l'expression d'une problématique économique et d'employabilité.

Pour S. David et E. Melnik-Olive (2014), il importe de distinguer le décrochage à l'université du décrochage des études supérieures. En effet, une partie des étudiants qui sortent de l'université n'arrêtent pas forcément leurs études supérieures. Le décrochage universitaire recouvre des réalités diverses suivant le niveau d'analyse et les variables mobilisées. Les principaux travaux sur le décrochage universitaire ont surtout mis l'accent sur les étudiants des parcours Licence (M. Millet, 2012 ; M. Romainville, A. Piret et C. Michaut, 2009). Dans le cadre de la présente contribution, le curseur se déplace pour questionner la problématique au niveau des parcours Master, notamment les Masters Recherche. A l'université Omar Bongo, les données de la scolarité centrale indiquent que le phénomène du décrochage qui est qualifié d'abandons concerne tout autant les étudiants inscrits en Master dont les pourcentages de décrochage se situent autour de 20% ces cinq dernières années (Scolarité centrale UOB, 2019). Ainsi, en proposant de faire une analyse des trajectoires des étudiants qui se détachent progressivement de l'université, F. Sarfati (2013) développe une perspective heuristique pertinente. Il soutient la thèse que le défaut d'orientation expliquerait le départ de la majorité des étudiants. Les données mobilisées dans cette recherche s'appuient sur les trajectoires sociales et scolaires d'une cinquantaine de jeunes dont la moitié a été rencontrée en entretien individuel. En essayant de comprendre les causes de leur départ, il propose une typologie axée sur trois indicateurs pouvant justifier la distance d'avec l'université : les orientations d'office, l'université à la carte et les étudiants qui cumulent les difficultés. Cette approche prolonge la réflexion de N. Beaupère et G. Boudesseul (2009) qui ont mis en évidence les figures du décrochage à l'université. Ils signalent dans cette optique que le décrochage universitaire peut prendre plusieurs formes. De fait, ce phénomène concerne autant les élèves studieux que les décrocheurs en errance et les opportunistes ou même les raccrocheurs. La présente contribution s'inscrit dans le prolongement de ces réflexions en questionnant les déterminants sociaux et scolaires de cette sortie de l'université sans diplôme, elle vise à identifier au département de sociologie de l'université Omar Bongo, les principales figures du décrochage universitaire. Dans ce sens, le travail s'appuie sur le questionnement suivant : qui sont les étudiants qui décrochent du département de sociologie et pourquoi sortent-ils de l'université avant l'obtention de leur diplôme ?

Sur la base de ce qui précède, le présent article entend d'abord définir les choix méthodologiques mobilisés avant de présenter les résultats obtenus et engager une discussion sur les déterminants sociaux et scolaires du décrochage à l'université, singulièrement au département de sociologie de l'université Omar Bongo de Libreville.

1. Choix méthodologiques

Au plan méthodologique, la recherche retient l'approche qualitative pour définir les figures du décrochage universitaire au département de sociologie de l'université Omar Bongo. Elle prend appui sur des entretiens semi-directifs organisés auprès d'une vingtaine d'étudiants sortis du département sans l'obtention de leur Master Recherche. De façon concrète, le dispositif méthodologique qui a été mis en place a consisté à rencontrer des étudiants inscrits en Master Recherche sociologie à l'université Omar Bongo de Libreville et qui sont sortis de l'institution sans leur diplôme pour le compte des années académiques 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019. Ces étudiants décrocheurs de l'université ont été identifiés à l'aide du réseau de relations sociales et par « effet boule de neige » : une première rencontre permettant de prendre attache avec un autre décrocheur de la même cohorte. Il importe de rappeler que selon les données de la scolarité centrale de l'université Omar Bongo, les années académiques considérées apparaissent comme les années qui enregistrent les taux d'abandons les plus importants sur les dix dernières années. En effet, sur ces trois années les taux d'abandons sont de l'ordre de 40%. Ainsi, l'enquête a porté sur une vingtaine de décrocheurs dont les caractéristiques sociodémographiques permettent de souligner qu'il s'agit de 12 hommes contre 8 femmes qui ont une moyenne d'âge de 28 ans. Les informations obtenues de ces entretiens ont donné lieu à une analyse de contenu thématique qui a permis de définir quelques figures du décrochage à l'université Omar Bongo notamment au département de sociologie.

2. Résultats : quatre figures cardinales du décrochage universitaire

L'enquête menée auprès des anciens étudiants du département de sociologie en situation de décrochage a permis d'identifier les figures cardinales du décrochage universitaire. Celles-ci se construisent essentiellement autour de la précarité sociale et économique, de l'inadéquation entre offre de formation et perspectives professionnelles des étudiants de Master Recherche.

2.1. Les étudiants non-boursiers

Au Gabon, les études universitaires ne s'envisagent pas souvent sans allocation d'études. En effet, le rôle social de la bourse est aujourd'hui indéniable dans la mesure où au-delà de ses fonctions premières, la bourse ou allocation d'études sert de revenu principal pour des étudiants aux conditions sociales précaires. Elle sert donc à financer les frais de transport et de logement des étudiants comme elle constitue l'unique moyen de faire face aux dépenses liées aux frais de scolarité comme à l'achat des supports de cours fascicules notamment. Depuis le passage au système LMD et la semestrialisation des enseignements à l'université Omar Bongo, la plupart des cours se font maintenant sur la base fascicules payant.

Pour bénéficier d'un prolongement ou d'un maintien de bourse après l'obtention de la Licence, 15/20 de nos enquêtés s'engagent dans un parcours Master Recherche. Leurs propos sont suffisamment illustratifs de ce choix : « *honnêtement, je me suis inscrit en Master pour pouvoir bénéficier d'une bourse d'études* » (D, homme, 38 ans, Master2). C'est la même raison qu'évoque cette étudiante : « *Mon intention était de m'arrêter en Licence pour ensuite poursuivre avec une formation professionnelle. Je me suis inscrite en Master parce que je voulais continuer à percevoir la bourse. Aussi, il y a plus de revenus conséquents pour pouvoir m'inscrire dans une école, j'ai dû écourter ma formation et j'ai choisis de déposer des dossiers*

partout afin d'obtenir un emploi » (N, femme, 28 ans, Master 2). Cet avis est également partagé par F. : *« je me suis inscrite en Master pour des raisons financières (...) et voulant faire autre chose que la Sociologie suis partie »*. (F, femme, 32 ans, Master 1). Ces verbatim montrent que la motivation principale à la poursuite des études en Master était l'octroi de la bourse. Dès lors que celle-ci est supprimée, les étudiants préfèrent sortir du système sans se soucier de leur parchemin. De façon générale, les étudiants non-boursiers sont plus exposés au phénomène du décrochage universitaire.

2.2. Les étudiants sans soutien familial

La démographie estudiantine de l'université Omar Bongo montre que la plupart des étudiants inscrits au sein de cette institution universitaire publique sont issus de milieux sociaux défavorisés. Une enquête précédente (D.D. Bekale et M. Maroundou, 2016) a révélé que plus de 50% des étudiants inscrits au département de sociologie viennent des établissements de la périphérie au sens où l'entend A. Van Zanten (2001), c'est-à-dire par opposition aux établissements scolaires du centre considérés plus performants, plus prestigieux et donnant accès à des opportunités de scolarisation plus sélectives. La même enquête signale que seulement 16% des pères et 5% des mères ont un niveau d'instruction supérieur. Revenant pour la plupart des provinces, plusieurs étudiants se retrouvent à l'université sans soutien ou accompagnement familial.

Ces quelques propos illustrent cette réalité : *« je vis seul à Libreville. Mes parents sont à Oyem et n'ont pas suffisamment de moyens. Donc je me débrouille pour venir à la fac, pour manger et payer ma chambre. Parfois, je reçois une aide de mon grand-frère mais ce n'est pas facile. J'ai dû quitter l'université pour me chercher »* (T, homme, 30 ans, Master 2). Cet avis est sensiblement le même pour cette autre enquêtée qui vit une réalité similaire : *« Moi mes parents sont retraités. Ils vivent au village. J'habite chez ma grande-sœur qui est institutrice. Elle élève ses trois enfants seule. Donc je me vois comme une charge supplémentaire pour elle. C'est pourquoi je n'hésite pas à faire des petits boulots pour m'en sortir. Pourtant mon rêve a toujours été d'aller jusqu'au bout de mes études universitaires ; du moins soutenir mon Master et accéder au grade de Maître. Je voulais être sociologue car avec la Licence, tu ne peux prétendre être sociologue »* (S, femme, 29 ans, Master 2).

Ces verbatim témoignent que sans soutien familial, il semble difficile de poursuivre des études de niveau Master tant les exigences sont élevées. Il apparaît utile d'être soutenu matériellement et financièrement par la famille pour pouvoir faire face aux contraintes de l'université notamment dans le travail de production académique. Les étudiants qui ne bénéficient pas de cet accompagnement parental sont enclins à décrocher.

2.3. Les étudiants avec activités de subsistance

Une autre facette du décrochage universitaire se trouve liée aux tensions qui peuvent subvenir entre exigences académiques et activités de subsistance, encore appelées « job étudiants ». En effet, l'enquête révèle que parfois certains étudiants sont confrontés aux incompatibilités d'emplois du temps entre l'activité qui leur permet de subvenir à leurs besoins primaires et les contraintes du travail universitaire. Car, comme déjà signalé précédemment (D.D. Bekale, 2020, p.8) :

Exercer un travail étudiant ou activité de petit commerce n'est pas fondamentalement incompatible avec la poursuite des études à condition que le nombre d'heures de travail ne rentre pas en tension avec le temps d'études ou universitaire. Voici l'un des dilemmes auxquels sont confrontés les étudiants en général et ceux de l'UOB en particulier. Cette question est cruciale dans la mesure où de la réussite de cette conciliation entre travail salarié et activités pédagogiques dépend la réussite universitaire et la poursuite des études.

L'enquête indique que certains étudiants inscrits en Master Recherche en sociologie pour le compte de l'année académique 2016-2017 ont dû, pour subvenir à leurs besoins, travailler ou s'adonner à des activités de commerce. En effet, ces étudiants disent être obligés de travailler ou de se reconvertir.

E. « *Après mon échec dans le dépôt des dossiers partout, j'ai pu trouver des petits boulots. Il m'a fallu me reconvertir parce que c'est ce qui m'est demandé là-bas en entreprise, je suis aujourd'hui dans la gestion logistique et même le secrétariat, pourtant j'ai fait Santé et Imaginaire* » (E, femme, 28ans, Master 1).

D'autres par contre s'engagent dans des stages pré-emploi. Le stage est la forme la plus répandue de professionnalisation. Les formations pré-emploi se font au sein d'une entreprise ou dans un ministère, sous forme de stage renouvelable qui peut aller de six à neuf mois ou voire au-delà avant insertion. Ici, il s'agit des stages formateurs et gratifiés.

Y (femme, 32 ans, Master 2) nous dira : « (...) *mon dossier a été introduit à la CNSS par la voie d'un ami, c'est ainsi qu'au bout d'un mois, j'ai été appelé à passer un entretien à la suite duquel, j'ai décroché un stage pré-emploi* ». La signature d'un CDD de 6 mois renouvelable, lui permet d'être formé et d'acquérir des connaissances pratiques demandées au sein d'une entreprise : « *à ce jour, je suis à 9 mois de travail et mon intégration s'en suivra à la fin de la formation* » a-t-elle renchéri.

S (homme, 33ans, Master1), au cours de l'entrevue nous dira que sortir de la sociologie et se reconvertir dans un autre domaine de formation a été une totale satisfaction car, cela lui a permis d'être en contact direct avec le monde du travail : « *aujourd'hui je fais dans le cadre de l'administration où j'ai appris à gérer les finances. On ne peut recruter des étudiants directement sortis de la faculté notamment ceux de la FLSH pour exercer, on ne prend que ceux-là même, qui après obtention du concours ont suivi leur formation et cette formation est une formation emploi, en fait il faut se reconvertir* », a-t-il poursuivi.

Cette reconversion A (femme, 28ans, Master 1), l'a également expérimentée. En effet, après avoir accumulé des entretiens qui n'ont abouti à rien et après avoir attendu d'être embauchée aux Affaires Sociales ou au sein d'un établissement privé ou public pour exercer dans le domaine de l'Assistance Sociale, la formation qu'elle acquiert par les stages l'oppose à ces aspirations de départ « *cette formation est opposée à mes rêves de départ d'être assistante Sociale. Travailler aux Affaires Sociales me mettrait en contact avec certains cas afin d'apporter ma contribution à la construction de ce pays* ». Elle n'a pas pu obtenir les stages tant demandés car « *sur le terrain, il a fallu me plier aux exigences du marché de l'emploi. Les maths et moi ne faisons pas bon ménage, j'étais loin de m'imaginer travailler dans la trésorerie, j'ai dû apprendre cela et ce fut facile j'en revenais même pas* ».

Ceci dit, le stage paraît incontournable dans la formation professionnalisante, « certains types de stages peuvent être considérés comme une réelle expérience professionnelle et procurent un avantage qui n'est pas uniquement temporaire sur le marché du travail » (C. Reverdy, 2014, p. 22).

La dimension professionnalisante des stages est donc alors perçue comme un mode d'acquisition de la professionnalité qui englobe des dimensions techniques, intellectuelles mais aussi culturelles et qui exige à la fois maîtrise de savoirs et de savoir-faire. Aussi, le temps consacré à ces emplois ou ces stages de reconversion ne donnent pas la possibilité de suivre une scolarité régulière à l'université. Ainsi, ces étudiants se voient obligés à un moment de quitter le département pour se concentrer à l'activité qui leur permet de satisfaire leurs besoins.

2.4. Les étudiants sans projet professionnel

Plusieurs étudiants rencontrés soulignent qu'ils n'ont pas de projet professionnel ou que leurs projets professionnels ne s'articulent pas à l'offre de formation proposée au département de sociologie. Ils traduisent cette réalité en mettant en exergue entre autres, l'absence de débouchés de la discipline.

La plupart des étudiants ont des difficultés à identifier les enjeux de leur formation et les finalités des études qu'ils suivent. Les quelques échanges qu'ils ont eu avec les enseignants n'ont pas permis d'asseoir une connaissance réelle sur les débouchés possibles au sortir de leur formation. Ces approximations s'observent auprès des étudiants rencontrés. F (femme, 32 ans, Master 1) s'exprime en ces termes sur cette question : *« j'ai vraiment jamais vue de débouchés comme bien d'autres étudiants de mon parcours. En allant en travail on pense trouver plus de débouchés mais ce n'est pas le cas, je me suis juste basée sur l'Assistance en Ressources Humaines »*.

Aussi, T (homme, 30 ans, Master 2) dira : *« les débouchés sont ceux-là que nos enseignants nous ont pour les rares fois répété, après avoir obtenu un diplôme en Sociologie de l'Education, on pouvait passer le concours de l'ENS en vue d'être conseiller d'orientation psychologue, prof documentant et bien d'autres j'en passe. C'est beaucoup plus facile de le dire, avant ce concours était très difficilement accessible aujourd'hui, il est carrément fermé au Sociologue de l'Education. »*.

Dans la même veine, A (femme, 28 ans, Master 1) affirme que : *« en ce qui concerne les débouchés concrets, je n'ai pas vraiment eu de visibilité. C'est d'ailleurs l'une des choses qui m'a découragé en Sociologie, j'avais belle et bien mon passage en Master 2 (...) le sociologue est polyvalent »*. C'est également le cas de S (femme, 29 ans, Master 2) qui indique que : *« honnêtement, je ne sais pas grand-chose sur les débouchés liés à notre formation, peut-être la RH ou l'enseignement. C'est tout ce que je sais et même pour ça il faut aller soit faire une autre formation ou continuer en Doctorat »*. Cette opinion est partagée par G (homme, 31 ans, Master 2) quand il souligne que : *« Lorsque nous arrivions en Sociologie du Travail, l'un des premiers débouchés qui nous a été présenté ce qu'on était appelé à faire de longues études et en devenir docteur (...) nous avons eu des témoignages des enseignants docteurs et des consultants. Il n'existe pas de débouchés directs, car le diplôme de Sociologie confère déjà un aspect purement recherche »*.

Ces étudiants n'ont pas une réelle connaissance de la finalité de leurs études mais croient en la capacité du sociologue de pouvoir s'adapter dans la société. D'autres comme eux ne savent pas vraiment où conduisent les études. Ainsi, S (homme, 33 ans, Master 1) déclare que : « *Ce qui nous importait c'était le diplôme, après on pouvait choisir d'aller se chercher ailleurs de gauche à droite (...) les débouchés pour moi c'était de faire le concours de l'ENS, et selon les dire des uns et les autres voir les enseignants on peut travailler partout mais moi je ne vois rien de ce qu'ils pouvaient raconter* ». Pour sa part, E (femme, 28 ans, Master 1) nous dira qu' : « *Il n'y a pas eu des enseignants qui nous ont vraiment dit dans ma filière à quoi ça pouvait aboutir. Ce qui nous a été dit, c'est qu'un sociologue peut travailler partout parlant des débouchés. Malheureusement, pour nous c'était vague et abstrait, car on n'a pas de vision claire de ce qu'on apprend je suis très claire dessus, cette affirmation n'est pas une vérité, un sociologue ne peut pas travailler partout. Au départ, nous sommes des apprentis sociologues. Avec un niveau Licence, c'est même encore plus difficile. Par rapport aux débouchés des filières comme l'économie et d'autres sciences plus proches de l'économie, qui offrent plus de débouchés à ceux qui ont fait ces formations. (...)* ».

La recherche d'utilité ici peut s'accorder à la vocation comme elle peut s'en séparer. Selon F. Dubet (1996, p. 61) : « les étudiants savent que les études sont utiles, mais ils ne perçoivent pas précisément ce vers quoi elles les conduisent ». Cet état de choses expose les étudiants du département de sociologie au décrochage universitaire. Car, les phénomènes d'abandons ne tiennent pas uniquement à l'inadéquation des choix, mais également à l'absence de l'utilité perceptible des études par ses étudiants (Dubet, 1996). C'est cette réalité qu'exprime E (femme, 28 ans, Master 1) lorsqu'elle déclare que : « *Je suis partie parce que, je n'avais pas d'intérêt à continuer, il n'y avait pas d'utilité. Je ne peux que mon prononcer sur mon cas malheureusement, c'est la réalité pour la plupart des jeunes qui vont à l'UOB, l'utilité des études se résumes au diplôme. Faire des projets étant à l'UOB c'est être prétentieux. On sait qu'au sortir de nos études, nous n'exercerons pas dans les domaines que nous avons étudiés, c'est la triste réalité du pays* ».

L'enquête révèle que plusieurs étudiants de sociologie évoluent dans leurs études sans véritable projet professionnel ; l'important étant simplement d'aller le plus loin possible. D'autant plus que dans la société gabonaise la lutte des places sociales se fait encore sur la base des diplômes et des filières de formation. L'obtention d'un diplôme de Master donne plus de chances d'occuper une position hiérarchique dans la haute administration publique du pays. Or, les mesures gouvernementales visant à suspendre les concours d'entrée aux grandes écoles professionnelles (ENA, ENS, etc.) et à geler les recrutements directs dans l'administration publique contribuent à entretenir le découragement auprès des étudiants du département de sociologie qui voient leurs principales opportunités d'emploi s'évaporer en même temps que leur avenir qui s'écrit en pointillées. De ce fait, le décrochage à l'université devient une réalité pour plusieurs d'entre eux.

3. Discussion

Dans le processus de recrutement trois critères classiques tiennent une place particulière dans les mécanismes d'embauche : l'expérience professionnelle, les qualités personnelles et le diplôme. Tour d'abord, l'expérience professionnelle apparaît comme le critère le plus valorisé dans le processus d'embauche. Mécanisme qui sert à éliminer un certain nombre de candidats, l'expérience est un signal stratégique de compétence qui devance le diplôme pour réduire l'incertitude de décision de l'employeur au moment de la sélection d'un nouveau travailleur. Elle est mentionnée et exigée comme le critère le plus important d'embauche. Ensuite, il y a les qualités personnelles qui sont considérées comme des critères de sélection. Dans les sociétés capitalistes, elles font surtout références à l'ensemble d'exigences recherchées par les employeurs comme l'autonomie, la polyvalence, le dynamisme, la motivation, l'esprit d'équipe et l'aptitude à communiquer, etc. Enfin, le diplôme reste un étalon majeur parmi les critères de sélection, à l'exception de certains postes de techniciens et de professionnels qui demandent des certifications obligatoires. Dans le contexte actuel du marché du travail, le diplôme est une condition nécessaire mais non suffisante pour l'accès à un emploi. Il a subi un processus progressif de dévalorisation qui se manifeste, entre autres, chez les employeurs.

D'après F. Dubet (1996, p. 60) :

Les étudiants qui entreprennent des études de Lettres, de Sciences, de Droit, de Sciences humaines..., ne savent pas, durant les premières années, ce qu'ils peuvent faire des diplômes obtenus. Ils savent au mieux qu'ils sont engagés dans la longue préparation à de futures épreuves : concours d'enseignement, accès à des DEA spécifiques, à des DESS, conversions vers d'autres formations.

Les diplômes universitaires assuraient une protection contre le chômage et garantissaient un meilleur niveau d'accès à l'emploi. Mais, cette utilité des diplômes est vraiment affectée par un glissement d'échelle : la hiérarchie des diplômes. En d'autres termes, il faut acquérir des diplômes de plus en plus rares pour avoir une chance d'occuper un emploi stable et gratifiant. C'est dans cet esprit que F. Dubet et M. Duru-Bellat (2006, p.86) signalent que « les emplois qualifiés ayant crû beaucoup moins rapidement que les diplômes, de plus en plus de jeunes scolairement qualifiés n'accèdent pas aux emplois auxquels ils pensaient pouvoir prétendre ». Dès lors, la question du décrochage universitaire se trouve connectée à la problématique de l'insertion professionnelle. Dans ce sens, les diplômes de sociologie ne semblent pas proposés un appariement suffisant avec les réalités du marché du travail gabonais. Cette absence d'adéquation entre formation et emploi participe à entretenir l'idée d'un déclassement et d'une perte de la valeur sociale des diplômes de sociologie. De même, elle fait grandir la peur du chômage auprès des étudiants de sociologie pour qui la formation est jugée trop théorique. L'ouverture récente des parcours de formation professionnelle qui est encore embryonnaire reste d'accès limité au regard du coût de la formation et des conditions d'éligibilité sélectives. Il va s'en dire que le débat sur l'adéquation entre la formation et l'emploi demeure d'une actualité permanente au sein de la société gabonaise. L'université Omar Bongo, qui dans le passé a rempli sa mission fondamentale de formation des « cadres de la République » est aujourd'hui chahutée par les logiques capitalistes du savoir qui mettent en exergue le caractère utilitaire du diplôme et des formations au détriment des logiques d'émancipation.

Conclusion

Au terme de cette recherche, il apparaît que l'université Omar Bongo de Libreville est à la fois un univers massifié et singulier. En effet, elle est démocratique en raison d'un accès ouvert à tous les détenteurs du diplôme de baccalauréat sans distinction de filières, d'origine sociale, ethnique ou géographique.

Il s'agit également d'un univers singulier dans la mesure où l'université rassemble des individus aux caractéristiques et projets divers et variés. Ainsi, dès leur entrée à l'université après obtention du Baccalauréat, les nouveaux bacheliers doivent apprendre les règles de sociabilité. En effet, il s'agit de la socialisation aux normes propres à un département qui donne l'identité étudiante suivie de la construction des projets d'apprendre et l'élaboration du projet professionnel ou d'avenir.

Dans ce processus qui conduit à l'expérience étudiante, force est de constater que de nombreux étudiants quittent l'université sans obtenir leur parchemins, notamment le Master qui devrait sanctionner la fin de leurs études universitaires. Dans cette perspective et sans prétendre à l'exhaustivité, la présente analyse a permis d'établir un profil des étudiants qui sortent du département de sociologie sans leur diplôme de Master Recherche.

Ces derniers se rassemblent autour de quatre figures cardinales : les étudiants non-boursiers, les étudiants sans soutien familial, les étudiants avec activités de subsistance, les étudiants sans projet professionnel. La recherche a montré que les étudiants qui perdent le bénéfice de leur allocation d'études et dont le soutien familial n'est pas constant se trouvent très rapidement en situation de fragilité économiques et sociales ne pouvant plus faire face aux exigences du travail académique.

Ceux-là sont donc exposés au décrochage universitaire. Il y a également comme enseignement de cette analyse, les étudiants dont les activités salariales (stages rémunérés notamment) ou de subsistance rentrent en incompatibilité avec les emplois du temps universitaires. L'activité salariale tend à prendre le dessus sur les considérations universitaires ou académiques. Dès lors, ces derniers se voient obligés de quitter le département avant l'obtention de leur diplôme de Master.

On observe aussi des étudiants qui ne construisent pas de projets professionnels et qui avancent dans leurs études sans réelles perspectives en termes de débouchés. Ils qualifient généralement, la discipline comme une forme de propédeutique à des futurs concours d'entrée dans les écoles supérieures professionnelles. Les décisions gouvernementales visant à suspendre ces concours et à geler les recrutements directs dans l'administration publique les emmènent à sortir de l'université sans leur Master. En outre, la discussion engagée autour de ces enjeux de diplomation au département de sociologie révèle que sur le marché du travail les diplômes de sociologie semblent perdre leur valeur au profit des diplômes dits professionnels, mais surtout de l'expérience professionnelle qui apparaît comme l'indicateur déterminant pour les recruteurs.

L'influence de l'idéologie néo-libérale incite les employeurs à privilégier les qualités d'autonomie et de polyvalence. Dans un environnement de plus en plus concurrentiel, il semble opportun de développer des offres de formation professionnelle au sein du département de sociologie pour tenter de contrecarrer cette image déformée des diplômes généraux délivrés par

l'université. En définitive, la recherche sur les figures du décrochage universitaire au département de sociologie permet de mettre en lumière les différents profils sujets à cette problématique de plus en plus récurrente en raison des déséquilibres du marché du travail et de l'emploi. Elle invite à un renouvellement de la mission traditionnelle de l'université qui est celle de la transmission des savoirs théoriques et abstraits. Mais, l'université peut-elle véritablement opérer sa mue sans perdre l'essence même de sa nature profonde ?

Références bibliographiques

- Beaupere, N. et Boudesseul, G. (2009). *Quitter l'université sans diplôme. Quatre figures du décrochage étudiant*, Paris, Cereq Bref.
- Bekale, D. D. (2020). « L'égalité des chances à l'épreuve de la massification à l'université Omar Bongo de Libreville. Du discours politique à la réalité de l'offre universitaire », *Education et socialisation* [en ligne], n°58.
- Bekale, D. D. et Maroundou, M. (2016). « L'orientation post-baccalauréat dans le système LMD au Gabon : pour une lecture sociologique des déterminants sociaux et scolaires », *Akeng Revue gabonaise de recherche en éducation*, Paris, l'Harmattan, n°4, pp. 35-66.
- Bonnéry, S. (2004), « Le décrochage scolaire en France : un problème social émergent ? », *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, n° 35, pp. 81-88.
- David, S et Melnik-Olive E. (2014). « Le décrochage à l'université un processus d'ajustement progressif ? », *Formation-Emploi*, n°128, octobre-décembre, pp. 1-16.
- Demba, J. J. (2011). « L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire ». *Recherches qualitatives*, Vol.30(1), p. 224-246.
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2006). « Déclassement : quand l'ascenseur social descend », *Revue du MAUSS*, Vol.2(28), pp. 85-95.
- Dubet, F. (1996). « Des raisons d'étudier », *Agora débats/jeunesse*, n°6.
- Felouzis, G. (2008). « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et les emplois », *Formation/Emploi Revue Française de sciences sociales*, n°101, pp. 145-147.
- Menard, B. (2017). « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2010 : tous décrocheurs ? Une analyse à l'aune de l'approche des capacités », *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes*, Paris, Céreq.
- Millet, M. (2012). « L'échec des étudiants des premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retour sur une notion ambiguë et description empirique », In M. Millet et C. Michaut (Dir.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck.
- Ministère de l'Education Nationale (2019), *Annuaire Statistiques 2018-2019*, MEN/UNESCO.
- Nguema Endamne, G. (2011). *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*. Paris, Publibook.

- Obini Mpiga, C. M. (2020). *Le décrochage universitaire au département de sociologie de l'UOB : entre inadéquation de l'offre de formation et projets professionnels étudiants*. Mémoire de Master Recherche en Sociologie, FLSH, UOB.
- Reverdy, C. (2014). « De l'université à la vie active », *Dossier de veille de l'IFE*, n°91.
- Romainville, M., Piret, A., et Dozot, C. (2009), « L'estime de soi des étudiants de premières années du supérieur en abandons d'études. Une recherche action sur les variations de l'estime de soi d'étudiants décrocheurs pris en charge dans un dispositif de réorientation en communauté française de Belgique », *Orientation scolaire et professionnelle*, n°2, Vol. 38.
- Sarfati, F. (2013). « Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social », *Agora/débat jeunesse*, n° 63, pp.7-21.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.
- Zafran J. et Aigle M. (2020). « Qui décroche de l'université ? Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine ». *Revue l'OFCE*, n°167, p. 5-41.

APPORT DE L’EVALUATION FORMATIVE DANS L’APPROPRIATION DES CONCEPTS EN GEOMETRIE DE L’ESPACE EN SECONDE SCIENTIFIQUE

MOUSSOUNDA Yvette, OGOWET Liliane

Résumé : Au Gabon, l’enseignement des mathématiques en général est une problématique cruciale. Celui de la géométrie de l’espace en classe de quatrième en particulier constitue un prérequis en classe de seconde S. Cependant, celui-ci est délaissé par les enseignants qui y interviennent. La conséquence immédiate étant que les élèves de seconde S ont des difficultés d’acquisition des nouveaux concepts. Comment l’évaluation formative qualifiée de « décision-action » (Scallon, 2004) car régulatrice, peut-elle sous-tendre l’appropriation des concepts géométriques par les apprenants ? Il s’agit d’amener les enseignants à l’utilisation d’une pédagogie différenciée en vue d’une appropriation des nouveaux concepts par les élèves. Les entretiens réalisés auprès de 42 sujets révèlent une efficacité de l’évaluation formative sur l’acquisition des concepts géométriques.

Mots-clés : Evaluation formative, enseignant, apprentissage, géométrie de l’espace, compétence.

Abstract:

In Gabon, the teaching of mathematics in general is a crucial issue. That of the geometry of space in the fourth grade in particular is a prerequisite in the second S class. However, this is neglected by the teachers who intervene in it. The immediate consequence divers is that second year students have difficulty acquiring new concepts. How can formative evaluation, qualified as a "decision-action" (Scallon, 2004) because it is regulatory, underlie the appropriation of geometric concepts by learners? The aim is to encourage teachers to use differentiated pedagogy with a view to appropriating new concepts by pupils. Interviews with 42 subjects reveal the effectiveness of formative evaluation on the acquisition of geometric concepts.

Keywords : Formative assessment, teacher, learning, geometry of space, competence.

Introduction

Les pratiques évaluatives sont présentes dans toutes les disciplines enseignées. En effet, au cours de leurs pratiques pédagogiques, les enseignants évaluent fréquemment leurs élèves explicitement ou implicitement en appréciant ou en notant leurs savoirs, savoir-faire et savoir être. La problématique abordée traite de l'évaluation formative en rapport avec la consolidation des savoirs grâce à la régulation et la remédiation. G. Scallon (2004) considère l'évaluation formative comme un processus continu ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage avec l'intention de modifier le rythme de cette progression, pour y apporter des améliorations ou des correctifs appropriés.

L'évaluation formative spécifiquement qualitative a l'avantage de vérifier chez l'apprenant des pré-requis nécessaires pour l'apprentissage de nouvelles notions, de cerner le degré de maîtrise de connaissances ou des habiletés prévues au programme en classe de 4^{ème}, par la régulation et l'appropriation de concepts géométriques à aborder ultérieurement en classe de seconde S. Cette étude a pour objectifs d'expliquer les insuffisances observées dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques en classe de quatrième. D'en relever les conséquences pour la classe de seconde, de proposer des pistes d'amélioration et de démontrer que la pratique de l'évaluation formative intègre la pédagogie différenciée qui participerait à l'appropriation des concepts en géométrie. Elle constitue un indicateur de la motivation et du niveau réel de l'élève. En effet, les appréciations qualitatives et les renforcements de l'enseignant sont sources de cette motivation. Or, le recours excessif et systématique par les enseignants à la note chiffrée supérieure ou égale à dix (10) inhiberait les efforts de l'élève dans l'appropriation des concepts en géométrie. L'article aborde dans un premier temps le contexte, l'appui théorique et dans un second temps, l'approche méthodologique, l'analyse des résultats et la discussion.

I-Contexte de l'étude et position du problème

Face à l'insuffisance des professeurs de mathématiques dans les classes du secondaire au Gabon depuis deux décennies le Ministère de l'Education Nationale (MEN), par l'entremise de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Libreville, offre lors du concours national 100 places aux jeunes gabonais désireux d'enseigner les mathématiques. Seuls quarante (40) élèves sont admis. En 2017, un (1) élève accède aggravant ainsi le déficit des enseignants de mathématiques d'année en année sur toute l'étendue du territoire.

Pour la rentrée 2021, sur un déficit de sept cent trois (703) enseignants, trois cent vingt-cinq (325) étaient pour les maths, soit 46% représentant 6500 heures de cours non assurées. Au cours de la même année, sur deux cent quatre-vingt-onze (291) lauréats sortis de l'ENS de Libreville, seuls treize (13) sont des mathématiciens (MEN, 2021, entretien avec le S.G). En 2022, sur deux cents quatre-vingt-quatorze (294) lauréats, on dénombre mathématiciens (17) mathématiciens (observation empirique). Les besoins en professeurs de mathématiques restent très importants au plan national.

Selon Legendre (2003) Les mathématiques constituent les disciplines ayant pour objets l'étude des grandeurs, des comparaisons et mesures. Cette discipline utilise le raisonnement déductif pour étudier les propriétés des êtres abstraits. Dans son étude portant sur les pratiques évaluatives Ella Ondo (2016) relève à travers les observations des séances de classe et des entretiens exploratoires que les enseignants ne respectent pas le programme et les progressions ; ont un niveau académique insuffisant, une formation didactique ou pédagogique insuffisante et le temps imparti à la discipline est très insuffisant. Autant de raisons qui participent à faire délaissé cet enseignement. A propos de l'enseignement des mathématiques, la classe de quatrième est une classe déterminante car elle constitue un niveau d'initiation aux axes principaux que sont la démonstration et le niveau d'introduction de la géométrie de l'espace en tant qu'objet d'étude. Face à un terrain pédagogique qui valorise la note comment l'évaluation formative peut-elle impacter les résultats des apprenants en classe de seconde scientifique en géométrie de l'espace ? Comment évaluer autrement la géométrie de l'espace en usant des stratégies diverses telles l'évaluation formative et la pédagogie différenciée ? Nous formulons l'hypothèse selon laquelle, la pratique de l'évaluation formative améliore l'apprentissage de la géométrie de l'espace.

II- Esquisse théorique

S'agissant de l'apprentissage des maths, Baruck (1998) dénonce l'indifférence de l'institution scolaire vis-à-vis de la perte du sens pour les élèves qui ont des difficultés en mathématiques. A force de ne pas comprendre ce qu'ils écrivent, les élèves deviennent des automates et renoncent complètement à trouver du sens aux expressions mathématiques. Il souligne l'obsession des enseignants pour la note et souhaite que l'enfant ne soit jamais noté en phase d'apprentissage. Mialaret (2011 : 11) précise que l'évaluation est une démarche qui consiste à porter « *un jugement sur la valeur en fonction de critères précis. Elle peut donner lieu à un résultat numérique (note) ou qualitatif* ». Elle permet à l'apprenant d'analyser et de corriger ses erreurs. Les erreurs doivent faire partie de l'appropriation du savoir. Solen (2014 : 29) également soutient l'idée selon laquelle l'évaluation formative constitue *une aide à l'apprentissage* voire un véritable enjeu. En définitive, l'évaluation pédagogique est un outil scientifique qui permet d'avoir un regard objectif sur les performances et les erreurs des apprenants par rapport à des savoirs préalablement enseignés.

L'évaluation formative valorise l'erreur, déclare Astofi (1997 :11), *l'erreur est comme un signe d'un apprentissage en évolution ; comme une trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant la reproduction stéréotypée...* En ce sens, Roegiers (2004) parle de droit à l'erreur, de ce fait favorise l'apprentissage. Or l'apprentissage de la géométrie de l'espace devrait s'appuyer sur la pratique de l'évaluation formative. Bentolila (2015) considère l'erreur comme une « réussite incomplète », une étape dans la progression vers la réussite. D'après cet auteur une évaluation qui produit de la peur empêche d'apprendre ; constitue un obstacle à la manifestation sereine des capacités de l'apprenant, paralysant et empêchant de donner des réponses, par crainte de se tromper ou de commettre une erreur. A cet effet, il fait observer que pour apprendre, il ne faut pas être prisonnier d'émotions négatives ; il est inapproprié d'introduire

l'évaluation normative (privilégiant *compétition, classement ou sélection*) mais de privilégier l'évaluation formative (*moyen de faire progresser les élèves, au service de l'apprentissage*). Cette forme d'évaluation en cours d'apprentissage peut contribuer d'une façon forte aux apprentissages en participant à la construction d'un rapport positif à l'erreur c'est-à-dire l'apprentissage de la réussite (espoir de réussir) plutôt que la peur d'échouer. En somme, l'évaluation ne doit pas devenir un instrument servant à traquer les erreurs perçues comme autant d'insuffisances dans une situation de stigmatisation de celui qui échoue mais bien plutôt comme un outil de repérage et d'analyse des erreurs, au service d'une dynamique devant permettre de les dépasser. Comment procède l'évaluation formative ?

Selon Meirieu (1988) l'évaluation formative est une dimension de l'apprentissage qui permet l'ajustement progressif, de la démarche à l'objectif ; elle est au cœur de l'acte pédagogique, y apporte une dynamique et garantit l'efficacité. Brun (1991 : 208) précise que l'objet de l'évaluation formative est *l'analyse du comment l'élève organise une notion au fur et à mesure qu'il progresse dans sa construction ; par quels tâtonnements, oscillations passe-t-il dans son acquisition (...) cela nécessite l'étude des procédures de l'élève aux prises avec un problème relatif à une notion*. Pour Perrenoud (1997 :102), *l'évaluation formative bien faite est simplement une observation intense mise au service d'une éducation sur mesure*. Autrement dit, à chaque situation, un programme spécifique individualisé est appliqué à chaque type d'erreurs tout en tenant compte des difficultés de chaque apprenant. La pédagogie différenciée inspire une égalité de traitement en vue de favoriser la réussite pour tous. D'après Perrenoud (1998) cité par Solen (op cit. : 31), *toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer est formative [...] car elle participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un but éducatif*. Dans une perspective d'enseignement différencié, l'intérêt réside dans le fait qu'elle met au centre de ses préoccupations, *les états provisoires des connaissances mathématiques et non les différences individuelles*, (J. Brun, op.cit. :209).

Le groupe Rapsodie (1991 : 97) soutient que la différenciation de la pédagogie doit prendre en compte les savoirs antérieurs de la scolarité de l'élève, de son expérience et des apprentissages extra-scolaires, mais encore la signification qu'il donne à la situation scolaire, à ses projets, à son vécu et à ses attitudes, etc. Elle doit être intégrée à la vie collective des enseignants et des élèves. Elle est constituée de toutes les dispositions mises en place par l'enseignant en vue de tenir compte des différences entre ses élèves, confirme S. Rahn (2010 : 5). Cette approche se réfère à une diversité de modèles.

Au regard de ce répertoire théorique, il ressort que les différents modèles ci-dessus décrits sont des instruments de gestion de l'hétérogénéité. Mesurer, c'est attribuer un nombre à un objet selon des règles logiquement acceptables, à condition que cet objet soit physiquement définissable et isolable. Or, l'école devrait être un lieu où l'élève peut tâtonner sans avoir peur et apprendre à surmonter la peur pour affronter la situation d'apprentissage. Tous ces auteurs pré- cités militent en faveur d'une pratique incluant le regard sur les erreurs de chaque apprenant

sans ignorer la présence de tous, dans un groupe hétérogène de classe où chacun à ses représentations et ses potentialités.

III- Méthodologie

Notre étude s'est réalisée au lycée public de Bikélé situé à la périphérie de Libreville auprès de quarante-deux (42) élèves inscrits en seconde S et de treize (13) enseignants de mathématiques. Les données ont été collectées par un enseignant stagiaire en mathématiques, connaissant le terrain et manipulant lui-même les outils mathématiques. Les moyens utilisés sont deux guides d'entretien semi-directifs distincts adressés aux deux sous populations comportant des questions ouvertes et mixtes, orientées sur : 1- la connaissance des outils mathématiques, 2- les causes de la non appropriation des concepts en géométrie de l'espace par les élèves, 3- les moyens de résolution, 4- la possibilité de manipuler l'évaluation formative comme moyen d'acquisition des savoirs mathématiques par les enseignants. La procédure est composée des exercices tests notés sur 20 points que nous avons dépouillés. Nous y avons repéré une correction collective, une remédiation, une régulation selon les besoins de chaque apprenant et la révision des propriétés de la classe de quatrième. Les résultats obtenus auprès des élèves avant et après l'usage de l'évaluation formative sont présentés sous forme de tableaux suivis d'analyse.

IV- Résultats

4.1- AUPRES DES ELEVES

Lors des tests diagnostics sur des concepts de base notés sur 20 points, tous les 42 répondants obtiennent une note inférieure à 7/20 avant l'intervention de l'enseignant. Après évaluation formative, 25/42 élèves ont une note supérieure ou égale à 10. Ces exercices sont renforcés par des questions. **A la question n°1 : Qu'est-ce qui, selon toi, détermine le plan de l'espace ?** Les types de réponses attendues sont au nombre de 4 : 2 droites ; 3 points non alignés ; 2 droites sécantes et 1 droite et 1 point appartenant à cette droite)

Tableau n°1 : Evocation des concepts d'un plan de l'espace avant l'évaluation formative

Réponses	Aucune	1 réponse	2réponses	3 réponses	4 réponses
Fréquences	33	8	1	0	0

Du tableau n°1, 33/42 élèves interviewés démontrent une méconnaissance des concepts en géométrie de l'espace ; 1 seul trouve deux réponses justes. Ce qui démontre une situation de non réussite nécessitant un recours à la valorisation de l'erreur, outil clé de l'évaluation formative. Le recours à la pratique formative, régulatrice permet le résultat ci-après.

Tableau n°2 : Evocation des concepts d'un plan de l'espace après l'évaluation formative

Réponses	Aucune	1 réponse	2réponses	3 réponses	4 réponses
Fréquences	0	9	11	9	13

Après l'évaluation formative, ces 33/42 élèves parviennent à définir lesdits concepts alors qu'au départ il n'y avait aucune réponse. A présent, 13/42 élèves les ont produites. La régulation permet une récupération, un saut de l'échec à la réussite. **La question n°2**, relative à la définition des concepts géométriques est formulée : *Quand dit-on qu'une droite et un plan sont : sécants ? Perpendiculaires et parallèles ?* Aucune réponse des interviewés ne définit les différentes positions d'un plan et d'une droite. Ce constat traduit aussi un échec qui nécessite le recours à la régulation ou à la remédiation voire les deux. Les mêmes questions reprises après le repérage des erreurs produisent les réponses ci-après :

Tableau n°3 : Quantification des réponses obtenues après évaluation formative

Définitions attendues	Sécants	Perpendiculaires	Parallèles
Fréquences	37	28	35

Le tableau n°3 révèle l'apport de l'évaluation formative au regard de la progression des répondants. En somme, l'erreur se mue en apprentissage, en acquisition observable chez les élèves. Que ressort-il des entretiens réalisés auprès des formateurs intervenants en seconde S ?

4.2 Auprès des enseignants

A la question ouverte : *Quelles difficultés éprouvent vos élèves en géométrie de l'espace en classe de seconde S ?* Les réponses par ordre d'importance des 13 enseignants sont les suivantes : *Problème de démonstration* (12/13), *Mauvaises représentations des solides de l'espace* (12/13) *Mauvaise lecture de l'espace* (11/13) et *Non maîtrise des propriétés du cours* (10/13). Aux dires des enquêtés, l'absence de pré-requis chez les apprenants semble réelle car seule la démonstration dans l'espace relève du programme de seconde, toutes les autres sont issues des niveaux antérieurs. Selon ces répondants, les causes liées à ces difficultés rencontrées par les élèves sont les suivantes :

Tableau n°4 : Sources des difficultés observées par les enseignants

Réponses	Fréquences
<i>Manque de temps pour la différenciation</i>	11
<i>Insuffisance de manipulation de solides de l'espace au premier cycle</i>	10
<i>Programmes du premier cycle inachevés</i>	10
<i>Manque de documentation (manuels des élèves)</i>	9

Les formateurs interviewés énoncent les causes suivantes : *le manque de temps pour la différenciation, l'insuffisance de manipulation de solides de l'espace au premier cycle, l'inachèvement des programmes du premier cycle et le manque de manuel des élèves*. Une fois les causes identifiées par les enseignants, comment font-ils alors pour aider les élèves en difficultés ? Ils décrivent leurs stratégies d'intervention susceptibles de réduire les difficultés rencontrées par leurs élèves. Les verbatim enregistrés sont entre autres : *Proposer de temps en temps quelques évaluations partielles ; revenir sur les notions des classes inférieures tout en encourageant les apprenants ; faire des cours de soutien ; pratiquer des interrogations régulières non notées sur les propriétés et les définitions ; proposer des activités par binômes (T.D orientés et les travaux personnels de recherche) ; proposer des cours de remise à niveau pour ceux qui le désirent en concertation avec les parents ; faire la différenciation entre le plan et l'espace*. Toutes ces stratégies proposées alimentent les pratiques formatives dans le cadre individualisé et différencié.

V- Discussion

Les résultats démontrent au terme de l'analyse de contenu et des exercices soumis aux élèves une absence de maîtrise des concepts de base de la géométrie chez les élèves de seconde S. Les pratiques d'évaluation en mathématiques actuelles constituent un facteur limitant tout apprentissage et tout réinvestissement d'un concept. En effet, avant l'évaluation formative 33/42 enquêtés en classe de seconde S ne maîtrisent aucun concept. Après l'évaluation formative, tous les 42 répondants proposent au moins une bonne réponse si ce n'est 2 à 4 réponses justes. Selon les enseignants interrogés, l'origine des difficultés des élèves est d'ordres pédagogique (absence de pédagogie différenciée et non achèvement des programmes) ; didactique (non maîtrise des moyens et méthodes de transmission des connaissances académiques savoirs ; mécanisme d'évitement de la matière faute de formation suffisante et de maîtrise du programme) et d'ordre social (grèves récurrentes). Les premières sont davantage liées à une absence de valorisation de l'erreur, pratique systématique de l'évaluation formative

par les enseignants dans les classes au secondaire. Or, l'expérience montre que si l'on utilise l'évaluation formative, les résultats s'améliorent, ce que Perrenoud (1998), Scallon (2004) et bien d'autres avaient déjà relevé. A l'instar de Mons (op cit.), le système éducatif gabonais orienté vers les cours de soutien et le tutorat ne peut-il pas s'inspirer du modèle éducatif Anglo-saxon privilégiant une pédagogie différenciée ? Il suffirait de la formaliser, l'implication des familles est plus que souhaitable. En guise de suggestions, un accent doit être mis sur les formations initiale et continue (telle que la réouverture de la filière prépa-mathématique à l'ENS aux instituteurs qui le désirent). Aussi est-il possible d'envisager la pratique de l'évaluation formative dans les institutions de formation de formateurs pédagogiques et l'Institut Pédagogique National (IPN). L'insertion de l'Approche par les compétences (APC) conduite au primaire au Gabon démontre l'apport de cette nouvelle forme d'évaluation réduisant les taux de redoublement des élèves d'après 7/10 enseignants pré-enquêtés. Aussi, son extension dans le secondaire telle que préconisée par la tutelle du MEN serait porteuse d'espoir. Aussi comme au niveau élémentaire avec l'Institut Pédagogique National (IPN) devrait harmoniser les programmes de quatrième et de seconde en mathématiques afin d'assurer une progression dans les contenus à enseigner aux deux cycles ; mais aussi impulser la pratique de l'évaluation formative, gage d'appropriation des concepts de la géométrie de l'espace par les apprenants. Les chercheurs et les didacticiens de mathématiques doivent s'impliquer pour assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves. Les encadreurs pédagogiques lors des supervisions doivent favoriser la pratique de la pédagogie différenciée dans les classes du second cycle où les effectifs sont raisonnables en séries scientifiques. Quelle politique de recrutement des professeurs de maths envisager face au non-retour des professeurs sortis de Maths Sup. préférant exercer à l'extérieur du pays ?

Conclusion

Après avoir testé les pré-requis en géométrie de l'espace auprès des élèves de seconde S au Lycée public de Bikélé, cerné les discours des enseignants sur les difficultés des élèves à maîtriser les concepts en géométrie de l'espace et expérimenté l'évaluation formative, nous relevons ce qui suit :-les enseignants ne font pas référence aux pré-requis de géométrie vus en classe de quatrième, ce qui ne facilite pas l'apprentissage des notions mathématiques en classes de seconde S. -Ceux-ci ne recourent pas systématiquement à l'évaluation formative qui, pourtant milite pour une pédagogie de la réussite par la remédiation et la régulation. Aussi, face à l'urgence d'un meilleur enseignement de la géométrie de l'espace, à l'ère où les carences restent visibles en personnes ressources en maths, n'est-il pas utile de considérer les résultats préliminaires de la présente étude comme un tremplin de renforcement du dispositif de formation aussi bien des enseignants en initial et continue que des apprenants, à maîtriser cette discipline ? Pour une meilleure exploitation de la pratique formative, il serait souhaitable d'utiliser un dispositif plus complexe tel qu'un questionnaire à items, pour la manipulation des concepts de géométrie de l'espace au lieu d'un guide d'entretien. A l'heure où les lycées sont toujours confrontés à l'insuffisance des enseignants de maths, un changement de paradigme de la formation s'impose.

Références bibliographiques

- Astolfi J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris. E.S.F.
- Baruck, S. (1998). *Les chiffres ? Même pas peur !* Paris. PUF.
- Bentolila, A. (2015) *L'évaluation à l'école*. Paris. Edition Nathan.
- Brun, J. (1991). « L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématique ». In Allal, L. ; Cardinet, J. et Perrenoud, P. *Actes du colloque à l'Université de Genève*, mars 1978, Peterlang Berne, Editions Scientifiques Européennes, PP.203-216.
- De Vecchi, G. (2011). *Evaluer sans dévaluer. Et Evaluer les Compétences*. Paris. Hachette éducation.
- Ella Ondo, B. (2016). *Apport de l'Evaluation formative dans l'appropriation de nouveaux concepts géométriques de l'espace en classe de seconde S*. Mémoire de CAPES de Mathématiques. ENS. Libreville.
- Groupe RAPSODIE (1991). « Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée. A propos d'une recherche-action dans l'enseignement genevois ». In Allal, L. ; Cardinet, J. et Perrenoud, P. *Actes du colloque à l'Université de Genève*, mars 1978, Peterlang Berne : Editions scientifiques européennes, PP.83-128.
- Legendre R. (2003). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. ESK. Montréal. Guérin.
- Merieu, Ph. (1987). *Apprendre ! Mais oui, mais comment ?* Paris. E.S.F.
- Perrenoud, P. (1997). *L'évaluation des apprentissages : de la formation de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles. De Boeck. Paris. Larcier.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles. De Boeck Université.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris. ESF.
- Rhan, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles www.deboeck.com. Consulté le 21 juillet 2017.
- Rogiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles. De Boeck Université.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint Laurent. Edition du renouveau Pédagogique.
- Solen, P. (2014). « L'évaluation comme aide à l'apprentissage dans la pratique enseignante ». In Durand M. J. et Loyer N. (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation. La boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Québec. Marcel Didier.

LA DISTANCE DANS L'ÉCOLE À DISTANCE LORS DU COVID-19 AU CAMEROUN : UNE TRADUCTION CONCEPTUELLE À PARTIR DU PODOKO

BÉCHÉ Emmanuel

Résumé : Cet article montre comment la traduction du mot « distance » dans une langue camerounaise : le Podoko, fournit des éléments sémantiques pour repenser l'approche de la distance en formation à distance. En interrogeant des élèves podoko et des traducteurs de la Bible en Podoko, j'ai pu montrer que si le mot « distance » traduit l'éloignement et l'absence, il véhicule aussi l'idée de l'exclusion et de l'inégalité en face d'une opportunité. Construit autour du radical « nda » qui évoque la présence, l'équivalent podoko du mot français « distance » dénote que la distance n'est pas une réalité autonome ; elle se construit dans son rapport avec la présence, l'être et l'existence. C'est la présence qui préexiste à l'absence dont elle est au cœur. Cette façon de concevoir la distance comme une rupture de la présence est significative et s'interprète comme une invitation à approcher la distance en formation à distance sous l'angle de la présence à préserver et développer, plutôt que de la présence à créer.

Mots-clés : Formation à distance, distance, absence, Podoko, traduction, présence à préserver.

Abstract: This article shows how the translation of the word "distance" in a Cameroon language: Podoko, provides semantic elements to rethink the approach of distance in distance education. By interviewing Podoko students and translators of the Bible into Podoko, I could show that while the word "distance" means distance and absence, it also symbolizes the idea of exclusion and inequality regarding an opportunity. Built around the root "nda," which evokes presence, the Podoko equivalent of the word "distance" denotes that distance is not an autonomous reality; it is constructed in its relationship with presence, being, and existence. It is the presence that pre-exists or precedes the absence of which it is at heart. This way of conceiving distance as a disturbance of presence is crucial: it invites us to approach distance in distance education by focusing on preserving and developing presence rather than creating it.

Keywords: Distance education, distance, absence, Podoko, translation, presence to preserve

Introduction

Selon les données de l'UNESCO (2020)⁵⁸, près de sept millions d'apprenants camerounais furent déscolarisés durant la période des écoles fermées dues au COVID-19, entre mars et mai 2020. Malgré le recours aux divers modes de formation à distance dont la télévision et la radio éducatives, les plateformes numériques, la visioconférence et les réseaux sociaux, pour assurer la continuité pédagogique, plus de 45% d'élèves étaient restés en dehors de « l'école à distance » durant le « confinement » (Béché, 2020). Ces 45% d'apprenants incluaient les élèves issus des zones rurales, ceux des régions non couvertes par l'électricité, l'internet ou le signal radio et télé, ceux des milieux urbains pauvres et ceux ayant un handicap. Feirouz, Cindy, Florent et Violaine (2021) les appellent les « oubliés de l'éducation à distance » : de fait exclus des modes institutionnels de continuité pédagogique, ils constituent la catégorie d'apprenants ayant enregistré le plus de pertes d'apprentissage (Courade, 2021). Dans la littérature sur la formation à distance, ces défis et déficits sont génériquement désignés par le concept de « distance » (Berchoud, 2012 ; Poellhuber, Racette et Chirchi, 2012), renvoyant ainsi aux difficultés, entraves et résistances qui ne permettent pas à un apprenant d'accéder à un apprentissage effectif et de bénéficier d'une dynamique interactive avec son enseignant et ses co-apprenants (Androwkha, 2020 ; Jacquinot, 1993).

C'est d'ailleurs ce sens de la distance que Bernard (1999, 2005) explore lorsqu'il montre comment de la « formation à distance », l'on est arrivé à la « distance en formation », c'est-à-dire aux divers obstacles qui séparent les élèves des objectifs pédagogiques d'une formation. Gavelle et De Pembroke (1999) et Henri (2011) posent d'ailleurs deux questions, respectivement, qui examinent ces obstacles comme des « distances » : « De quelle(s) distance(s) parle-t-on en formation à distance ? » et « Où va la distance ? » Plusieurs chercheurs dont Jézégou (2007), Linard (1994), et Leblanc et Roublot (2007) se sont ainsi intéressés à rendre compte de la « distance en formation » dont Jézégou (2019) et Androwkha (2020) étudient l'opposée : « la présence en formation ». Sur un même tableau, Peraya (2011, 2014), Jézégou (2007) et Charlier, Deschryver et Peraya (2004) mettent côte-à-côte la distance, l'absence, la proximité et la présence, dénotant le fait qu'il faut reconnaître la distance tout en créant la présence. Jacquinot (1993), Audet (2011) et Puimatto (2019) suggèrent, quant à eux, deux actions pédagogiques complémentaires : « apprivoiser la distance » et « supprimer l'absence », tenant ainsi compte des enjeux psychologiques de la « distance en formation » (Maurin, 2004).

Dans le domaine de la formation à distance, en effet, la distance est un concept central et essentiel (Béché et Schneider, 2019 ; Glikman, 2002), mais en même temps polysémique et ambivalent (Fluckiger, 2011 ; Paquelin, 2011, 2014). Elle peut ainsi traduire une modalité pédagogique de formation, comme dans le cas des expressions « formation à distance » et « formation hybride » (Deschryver et Peraya, 2006 ; Denis et Vandeput, 2004). La distance peut également signifier une rupture temporelle et spatiale entre l'enseignant et l'apprenant engagés dans un dispositif de formation à distance (Jacquinot, 2010 ; Peraya, 2011). C'est d'ailleurs ce deuxième sens que je retiens ici pour opérer la traduction conceptuelle du concept « distance ».

⁵⁸ <https://unsdg.un.org/resources/united-nations-covid-19-socio-economic-response-plan-cameroon>

Selon cette orientation sémantique, la distance signifie l'isolement, l'éloignement ou l'exclusion (Racette, Poellhuber et Fortin, 2014), ou la discontinuité, la déconnexion et la disruption (Glikman, 2002). Jacquinot (1993, p. 64) la définit comme un espace, un gaps, un manque, un « vide à combler [...] un défaut -l'absence- dont il faudrait triompher ». Chez Bernard (1999, p. 103) la distance est l'ensemble « des différences, des écarts, des éloignements pouvant signifier des séparations [...] » entre l'enseignement et l'apprentissage. Allant dans le même sens, Macedo-Rouet (2009) la définit comme une situation de privation, de manque, d'insuffisance ou d'incomplétude qui, en fonction des modalités horizontales et verticales de la relation pédagogique qu'elle exprime, est susceptible de handicaper les acquis de la formation. Chez lui, la distance n'est pas une donnée statique, mais une réalité dynamique qui exprime un « écart » ou un « vide » qui varie en fonction des situations dans lesquelles elle est exprimée. C'est pourquoi Jacquinot (1993, 2002) et Peraya (2014) la conçoivent comme un concept qui se déplace, dont les logiques et sens traduisent ce que Moore (1993) appelle la « distance transactionnelle ».

Comme telle, la distance revêt plusieurs acceptions sémantiques (Peraya, 2014). Jacquinot (1993) en identifie six, dont la première qui est spatiale ou géographique, indique l'écart physique qui sépare l'enseignant de l'apprenant. Quant à la deuxième signification de la distance, elle est technologique et correspond aux déficits d'équipement, d'accessibilité et d'adoption technologique vécu par les apprenants dans une formation. Le troisième sens de ce concept a une dimension temporelle, et renvoie aux délais de réponses de l'enseignant aux sollicitations de l'apprenant ; il se réfère aussi aux choix qu'opère l'apprenant en ce qui concerne ses moments et rythmes d'apprentissage. S'agissant des trois dernières acceptions du concept « distance », elles sont économiques, socioculturelle et pédagogique. Si la distance économique renvoie aux coûts élevés d'une offre de formation, les distances socioculturelle et pédagogique sont, quant à elles, difficilement apprivoisables (Dussarps, 2014 ; Jacquinot, 1993). Paquelin (2011) décline néanmoins la distance pédagogique en deux types : l'un cognitif, lié à la compréhension de contenu, et l'autre pragmatique, relatif à l'application des théories et formalisation des problèmes concrets. Ces divers sens de la distance en formation fondent en même temps sa dynamique de sens.

Dans un article publié en 2011, Fluckiger insiste sur cette dynamique sémantique du vocable « distance », en évoquant deux éléments contextuels et linguistiques qui invitent à le réactualiser. Ces éléments sont, d'une part, la diffusion massive des outils numériques de communication et, d'autre part, la participation accrue des jeunes à l'usage de ces outils. Pour lui, ces nouveaux objets et usages de la communication favorisent l'émergence de nouveaux espaces de pratiques qui font évoluer les contextes de la formation à distance, dont l'un des effets est l'émergence de nouvelles formes sémantiques de la distance. La première qui est instrumentale, est identifiable dans l'usage pédagogique des outils de la communication, et la deuxième qui est fonctionnelle et hiérarchique, est discernable dans les rapports apprenants-formateurs-technologies. Cette identification de nouveaux sens de la distance opérée par Fluckiger (2011) est une preuve qu'il est encore possible d'explorer davantage la signification de ce concept à partir des nouveaux contextes de son développement et utilisation, ce qui est l'objet de cet article.

Comme tout concept, le renouvellement sémantique de la distance se nourrit de nouveaux éléments contextuels et linguistiques. À propos, Gaudin (1996) écrit d'ailleurs que la signification d'un concept se construit, se maintient et se négocie dans les pratiques langagières et les réalités de son contexte. En tant qu'outil qui médiatise et porte les actions et interactions d'une communauté, le concept est à la fois une construction dynamique et une négociation collective, insistant ainsi sur le rôle de leur ancrage social contextuel dans leur élaboration (Hjørland, 2007 ; Nabil Ben Abdallah, 2012). Si le concept possède une composante universelle, sa mise en liaison avec des contextes différents, révèle sa dimension variationnelle (Tournier, 1979) qui, parfois, lui apporte une richesse et une complémentarité sémantiques (Tinland, 2012). C'est cette complémentarité sémantique que je cherche à mettre en évidence autour du concept de distance en lien avec la formation à distance dans le contexte du COVID-19 au Cameroun, en le confrontant à un référent linguistique de ce pays : le *Podoko*.

Selon l'UNESCO, le *Podoko* est l'une des 239 langues parlées au Cameroun. C'est une langue tchadique biu-mandara parlée par la population *Parakwa* ou *Podoko*, dans la Région de l'Extrême-Nord, plus précisément à l'Ouest et Sud-Ouest de la ville de Mora (Jarvis & Swackhamer, 1985 ; Global Recording Network, SD). Estimée à plus de 60.000 âmes, les *Parakwa* font partie des populations qui habitent les Monts-Mandara (Chétima, 2015). Le choix de la langue *Podoko* pour opérer la traduction conceptuelle de la *distance* dans le contexte de l'école à distance due au COVID-19, tient à deux principales raisons. La première tient à la complexité de la langue (Seignobos et Tourneux, 2002). Anderson et Swackhamer (1981) et Mouchet (1938) écrivent dans ce sens que le *Podoko* est l'une des langues les plus complexes des Monts-Mandara, qui tire sa construction des contacts avec les peuples dont ils ont occupés les terres et de ceux avec les populations voisines. La deuxième est que les apprenants *Podoko* ont été parmi les plus « éloignés » de l'école à distance durant le COVID-19 au Cameroun. Les interroger sur le sens du concept « distance » est une piste intéressante pour comprendre davantage les nouveaux sens du mot « distance » en contexte de formation à distance.

1. MÉTHODOLOGIE

Pour élaborer la traduction conceptuelle de la *distance* dans le contexte de la formation à distance à l'ère du COVID-19, je combine l'interprétation linguistique et la méthode de l'inférence. Je mets ainsi en évidence les différents sens contextuels du concept (Boutet, 2006) auxquels j'associe le recours aux connaissances extralinguistiques (Kim, 2006). Ainsi, tout en traduisant le concept de distance en explorant les domaines de la vie courante, je l'interprète de façon à apporter des clarifications intéressantes sur son utilisation et son enjeu dans le domaine de la formation à distance en contexte du COVID-19.

Je me suis alors appuyé sur les données issues des entretiens avec 28 élèves *Podoko* en classes d'examen : Cours Moyen 2^e année (4 répondants), Troisième (8 répondants), Première (8 répondants) et Terminale (8 répondants). Durant les heures chaudes du COVID-19 au Cameroun, en effet, seules ces classes étaient admises à continuer la formation par l'entremise des outils de la distance. Les entretiens menés avec eux ont porté sur les façons dont ils comprennent la fermeture de l'école et le recours aux modes distants de l'éducation dont les outils ne font pas partie de leur environnement quotidien. Les échanges ont aussi porté sur les manières dont ils expriment leurs rapports ou écarts à l'école dans le contexte du COVID-19 et

au regard des outils technologiques utilisés pour la continuité pédagogique. Ils ont également porté sur les façons dont ils se positionnent par rapport à leurs camarades issus des milieux favorisés dans cette « école à distance ». En traitant les informations recueillies à travers ces questions, je me suis intéressés aux éléments et indices qui font référence à la distance. Je les ai alors catégorisés tout en générant les fréquences d'apparition de leurs contenus dans les discours des répondants, ce qui a permis d'établir des catégories thématiques exprimant les différentes acceptions de la « distance ».

Pour explorer les sens contextuelles de ces catégories thématiques de la distance, j'ai eu des entretiens avec deux (02) personnes ressources qui œuvrent, depuis huit ans, dans le cadre de la traduction de la Bible en langue Podoko. Je les ai aussi confrontées aux explications dans les différents manuels linguistiques en langue Podoko, ce qui me permet de traduire la distance dans le contexte de l'école à distance à l'ère du COVID-19 au Cameroun sous cinq formes :

1. La distance exprime l'éloignement physique entre l'apprenant et l'école ;
2. L'opposé de l'absence exprime l'existence
3. La distance exprime l'absence de la communication entre l'apprenant et l'école ;
4. La distance exprime l'incompréhension et l'incertitude ;
5. La distance exprime l'absence de savoir-faire technologique.

2. LA DISTANCE : UNE EXPRESSION DE L'ÉLOIGNEMENT PHYSIQUE

En *Podoko*, il n'existe pas de substantif équivalent au vocable « distance ». Ce dernier est plutôt exprimé en termes d'adverbe : « zaŋə zaŋə », qui joue en même temps le rôle d'adjectif. L'expression « zaŋə zaŋə » signifie l'« éloignement », l'« écartement » ou « éloigné ». C'est le sens que nous trouvons dans certaines déclarations des répondants qui exprimaient comment l'école s'était éloignée d'eux durant le COVID-19. Ils disaient notamment : « zaŋə zaŋə lekwele à wananə mazlaməna » qui veut dire : « l'école s'est désormais éloignée de nous ». Ce propos exprime bien l'idée d'une déscolarisation forcée des apprenants durant cette pandémie (Dior & Kebe, 2020), tout comme les déclarations suivantes : « à zlu zlə lekwele hawə corona » [L'école est finie à cause du Coronavirus] et « à kəmbələ lewelə də mənə » [L'école s'en est allée/éloignée]. Dans la vie courante, il est possible d'entendre les expressions : « zaŋə zaŋə ka à waya » et « katsəda katsə ba zaŋə zaŋə », qui se traduisent l'une après l'autre par « tu es loin/éloigné de moi » et « tiens-toi éloigné ».

Dans l'expression « zaŋə zaŋə » [distant] ou [éloigné], il y a la traduction d'une insistance qui, à travers la duplication du terme « zaŋə », donne au mot « distance » un certain « étirement » ou une certaine « persistance ». Cet « étirement » se perçoit davantage à l'oral du fait d'une intonation accentuée sur le « ə » et le « a », qui donne au mot l'image d'une « corde qui s'étire ». Si l'on lui adjoint l'adverbe « ba kuda » qui signifie beaucoup, pour ainsi donner « zaŋə zaŋə ba kuda », le mot « distance » devient davantage distendu. Il s'inscrit alors dans un processus qui se traduit en une rupture de plus en plus profonde et de plus en plus grande. Dans ce sens, la distance se nourrit des facteurs qui la provoquent. Dans le contexte de cette recherche, ces facteurs sont, bien sûr, le COVID-19, la fermeture des classes et les déficits socioéconomiques, technologiques, numériques et électriques qui ne permettent pas aux enfants du milieu podoko d'accéder à l'école à distance mise en place lors de cette pandémie.

En outre, l'expression « zaŋə zaŋə » traduit aussi un « être » qui lui donne une « réalité » définie dans son contexte. C'est ce qui ressort de mes discussions avec deux experts linguistiques Podoko. Pour eux, la distance peut être un état ou une réalité, comme dans les phrases « à dzi ba zaŋə zaŋə à menda » et « à kəmbələ ba zaŋə zaŋə », qui signifient respectivement « il reste toujours éloigné des gens » et « il est allé très loin ». Dans ce cas, la distance traduit l'aboutissement d'un processus d'éloignement de plus en plus important et profond. Mais, il y a aussi dans la dimension physique du sens de la distance une certaine capacité de modulation, de vie et de dynamisme, surtout dans les expressions « zhide zhə dəda » et « mbarə mbarə ta ba zaŋə zaŋə » qui se traduisent l'une après l'autre par « éloigne-toi » ou « distancie-toi » et « ils sont partis très loin ». Dans tous les cas de figure, la *distance* est une mise en relation de deux entités, dont au moins une est susceptible d'être en mouvement. Elle peut s'appliquer autant aux personnes, aux animaux et aux objets.

Si en *Podoko*, la distance, dans sa dimension physique, s'exprime en termes d'éloignement, elle peut se traduire à travers son sens opposé, c'est-à-dire « proche », « rapprochement », « approcher » ou « rapprocher ». Un des traducteurs de la Bible en langue Podoko que nous avons interrogés, affirme que dans cette langue camerounaise, l'opposé de « distance/distant » se traduit par « ndərə sa » qui est un adjectif plutôt qu'un substantif. C'est notamment ce sens qui ressort de la déclaration suivante enregistrée lors de nos entretiens avec les élèves Podoko : « sa ndərəsa lekwelə à wanənə laki, ŋa laki akəmbələ də mənə ». Littéralement, elle signifie : « l'école s'était approchée de nous ; à présent elle s'en est éloignée », en référence à l'arrivée tardive de l'école dans cette zone montagneuse du Nord du Cameroun, en 1990.

Dans sa forme adverbiale, l'opposé de « distance » prend donc le sens de « ndərə sa ndərə sa » qui signifie littéralement « proche proche », d'où aussi ici l'idée d'une insistance dans l'expression du mot « rapprochement ». Selon les deux traducteurs de la Bible en *Podoko* que nous avons interviewés, en *Podoko*, le mot « proche », « ndərə sa », est proche du terme « ndarasa », qui est une forme de salutation polie et respectueuse formulée par des jeunes à l'égard des vieux. Cette forme de salutation se fait en se courbant, en se pliant les genoux ou en se prosternant. Pour ces traducteurs, il y a dans le mot « ndərə sa », une certaine forme d'intimité, du respect, de la considération, de l'estime et de la conscience. Symboliquement, « ndərə sa » crée donc la vie, la présence ou la considération. Ainsi, l'expression : « sa ndərə sa lekwelə à wanana », qui signifie « l'école nous était proche », souligne entre les apprenants et l'école une certaine intimité qui disparaît du fait du COVID-19, car il y a plus de l'intimité dans le rapprochement que dans l'éloignement.

3. L'OPPOSÉ DE L'ABSENCE EXPRIME L'EXISTENCE

En *Podoko*, la distance peut aussi, en fonction des contextes d'utilisation, signifier l'absence. Dans ce cas, elle se traduit par l'expression « à nda là », ce qui signifie littéralement « il n'y a pas » ou « ça n'existe pas ». Les propos suivants des répondants sont expressifs sur ce point : « à nda mètrə de lekwelə là », « à nda lekwelə zla là », « à nda udzara də vaga dzaki là » et « à nda dzaki wakita niŋa là ». Ces propos signifient respectivement : « le maître n'est pas présent à l'école », « il n'y a plus l'école », « les enfants n'apprennent plus » et « il n'y a plus d'apprentissage ». D'après ces expressions, la distance ou l'absence n'existe pas en tant qu'entité conceptuelle autonome, comme dans la langue française. Elle est plutôt la négation

de la présence autour de laquelle elle se construit. Ainsi, la présence ou « être présent » qui signifie « à nda nda », est ce qui est réel ; et l'absence ou la distance signifie l'inexistence de cette réalité. L'un des traducteurs de la Bible en langue podoko a rappelé un proverbe pour l'illustrer. Ce proverbe dit : « gumba dā yəwə laki a tsaməla akə nda ndə yəwə ufuwə fa la », et signifie littéralement ceci : « le crapaud dans l'eau ne sais pas qu'il existe de l'eau chaude ». Ce proverbe donne au mot « distance » ou « absence » le sens de l'inexistence ou de l'ignorance d'une réalité.

En suivant cette logique sémantique, la présence constitue la réalité, ce qui est ou ce qui doit être ; alors que l'absence ou la distance en est l'exception, ce qui n'est pas ou ce qui ne devait pas être. L'absence dans le contexte d'école à distance due au COVID-19, est un élément perturbateur d'une réalité « paisible » et « normale ». L'un des traducteurs de la Bible en Podoko que j'ai interrogés, rappelle, pour l'illustrer, la particularité de la formule de salutation dans cette langue : « ba à lapiya ka ? ». Littéralement, cette formule signifie : « Est-ce que tu as la paix ? » et équivaut à la formule française : « comment tu vas ? » Selon ce traducteur, la réponse devait être logiquement : « Il y en a » [à nda nda] ; mais la réponse est plutôt dans la forme négative : « à nda la », qui signifie : « Il n'y a pas », « il n'existe pas ». Ici, « à nda la » renvoie à l'absence de maladie, du malheur, de la mort, de l'accident, bref de tout ce qui est susceptible de compromettre l'existence ou la présence de la santé, du bonheur ou du bien-être. En partant sur cette base, la distance est toujours une rupture d'une réalité normale de l'existence. Si la distance vue comme absence s'exprime en *Podoko* en termes de la négation de la présence, elle est aussi vue comme « le fait de ne pas être avec » ou « de ne pas être proche de ». « Être avec » signifie en effet « à nda ndə à... », littéralement « il y en a avec... ». Nous pouvons apprécier ce sens dans les propos ci-après des répondants : « à nda mètrə dā lekwele là » et « à ndayə à wakita lekwele la » qui veulent respectivement dire : « Il n'a plus de maître à l'école » et « moi, je n'ai plus de la documentation/livre ». Au cours de mes entretiens avec les répondants, je leur avais demandé de traduire dans des phrases, le mot « distance » ou « absence » dans la forme négative de « être avec... ». Cet exercice a donné lieu aux locutions suivantes : « à nda lekwele à wayə zla là » [L'école n'est plus avec moi] et « à nda telefona sa mayə ta bekə lekwele la » [Je n'ai pas de téléphone avec moi pour étudier]. Si l'on considère l'opposé du concept « distance » (« se rapprocher » ou « rapprochement »), son sens en Podoko se traduit par « à da havə », qui veut littéralement dire « il va à côté de... » ou « il se rapproche de... ». C'est notamment dans ce sens que l'un de mes répondants a déclaré ce qui suit : « à ngəlalu ngələ corona avec lekwele sasa manana », ce qui veut dire « le Coronavirus a empêché l'école d'être avec nous ». Le vocable « distance » véhicule alors l'idée d'obstacle, d'empêchement et de blocage sur le chemin d'une réalisation ou d'un accomplissement.

4. LA DISTANCE EXPRIME L'ABSENCE DE COMMUNICATION ENTRE L'APPRENANT ET L'ÉCOLE

En *Podoko*, la distance la plus profondément exprimée est celle qui se rapporte au lien entendu comme relation humaine ou sociale. Selon les deux traducteurs de la Bible en Podoko interrogés, l'école était ainsi représentée à ses débuts chez les Podoko, dans les termes suivants : « dzaki gwagwa nasla » ou « dzaki nda mendə dawə da madə ». Littéralement, ces énoncés signifient respectivement « l'apprentissage du village derrière nous » et « l'apprentissage des

gens au-delà de la rivière ». Dans les deux cas, il existe un « séparateur », exprimé ici dans les mots « derrière » et « rivière », qui accentue la distance qui, ici, signifie l'absence ou la négation du lien. En lien avec la fermeture de l'école et l'école à distance lors du COVID-19, ce sens s'est davantage traduit lorsque les apprenants Podoko se représentent l'école à distance. Comme ils le disent lors des entretiens que j'ai menés avec eux, « l'école à distance, c'est l'école des gens qui ont l'électricité et la télévision » ; « c'est l'école des élèves de la ville » ; « c'est l'école de ceux qui ont l'Android et les mégas [données internet] » ; « c'est l'école des riches ou de ceux qui ont les moyens » ; « ce n'est pas l'école des gens du village ou de la montagne ». Ces différentes déclarations expriment l'idée que la distance va avec l'exclusion et l'inégalité. Cela signifie que devant les opportunités éducatives, les enfants, en fonction de leur appartenance socioéconomique ou géographique, n'ont pas les mêmes chances d'accès. Aussi, derrière cette idée d'exclusion, se cache celle de l'absence de lien de communication et d'interaction médiatisées par les technologies de la distance. Cette représentation aurait pu, en effet, être différente en contexte de classe en présentiel.

Comme l'écrit Meirieu (2020), l'on ne peut parler de pédagogie sans collectif, la classe étant le créateur de présence, en tant qu'un lien qui unit des personnes aussi bien physiquement que culturellement. Aussi, plus la distance est « courte » entre des personnes, moins la symbolique sémantique du lien est prononcée. Pour ainsi exprimer la séparation ou la distance entre eux et leurs camarades d'autres villes ou villages, les répondants ont utilisé les expressions suivantes : « à ndata à wanə zla là » [ils ne sont plus avec nous], « à mesla nada meslə ta » [ils nous ont abandonnés/laissés], « à kəmbələ ta də mətə » [ils sont partis], « à kəmbələ ta ba zaŋə zaŋə à daba Corona » [ils se sont éloignés de nous à cause du Coronavirus] et « zaŋə zaŋə warəvə mətə à wanana mazlaməna » [leurs cœurs sont éloignés des nôtres désormais ». Dans chacun de ces cas de figure, l'absence ou la distance est la « destruction » d'un lien qui est le symbole de la présence.

Il en est de même lorsque l'on exprime l'absence de communication entre deux individus, à travers les expressions suivantes : « zaŋə zaŋə ta ba ake mekeŋə » [ils sont éloignés malgré tout], « à ndata ndərəsa là » [ils ne sont pas proches], « à zlavə welə gwadi à wayə là » [il ne parle pas avec moi], « à maslasə maslə avec dzadzi à waya » [il a cessé d'être avec moi]. Ici aussi, la distance apparaît comme une rupture de la présence vue ici dans le sens du lien social et relationnel. D'où ce proverbe illustratif invoqué par un des traducteurs de la Bible en Podoko que j'ai interrogés : « À zaŋə menə tivə li məndə da sa dzaki tekweshə la », ce qui se traduit par « le chemin/la distance qui accompagne vers l'apprentissage n'est jamais éloignée ».

5. LA DISTANCE EXPRIME L'INCOMPRÉHENSION ET L'INCERTITUDE

En *Podoko*, il existe plusieurs proverbes qui expriment la *distance* en termes de manque de compréhension d'un fait ou d'une histoire. Dans le sens propre, l'incompréhension se traduit par « à tsənasə là » [il n'a pas compris] ou « à tsaməla la » [il ne connaît/sait pas]. Au sens figuré, l'incompréhension est signifiée par des expressions qui désignent l'éloignement de la connaissance ou la difficulté de comprendre une notion ou un fait. Ainsi, « à zaŋə zaŋə nanə à tsami lekwelə mazla mənə » qui signifie littéralement « nous avons été éloignés de la connaissance », signifie à quel point la pandémie du COVID-19 a exacerbé l'exclusion des défavorisés de l'école à distance durant cette crise. Il en est de même de l'expression : « à zaŋə

zaŋə nəkalə ba daba Corona » qui veut littéralement dire : l'intelligence s'en est éloignée à cause du Coronavirus. La fermeture des écoles du fait de cette pandémie a aussi, en effet, occasionné la sortie des enseignants du circuit des apprentissages, et le recours à l'école à distance n'a pas permis d'atteindre les élèves des zones rurales dont les enfants Podoko.

Suivant la logique contenue dans les déclarations ci-dessus, l'insensé est celui dont le bon sens s'est éloigné. L'expression « à kəmbələ nəŋəkalə de mənə » qui qualifie le défaut d'intelligence, se traduit par « l'intelligence est partie ». L'intelligence se définit ainsi comme l'expression de la présence intellectuelle dont le manque ou l'absence se traduit par le départ ou le déplacement de cette présence. Les deux traducteurs de la Bible en Podoko que j'ai interrogés, rappellent deux expressions de la vie courante qui illustrent bien cet aspect : « à fəla sə mata kərawə ka sləmə məwa ? » [as-tu mis tes oreilles sous la nuque ?] et « à ciciŋa fətələ nəŋəkalə maka məwa ? » [ton intelligence se trouve-t-elle aux fesses ?]

En revanche, ils rappellent aussi que lorsqu'on dit : « à zaŋə di mənə la » [ses yeux ne sont pas éloignés/loin], l'on souligne l'intelligence remarquable de l'individu. Selon eux, un individu intelligent ou clairvoyant se définit comme celui dont la connaissance n'est pas séparée de son auteur : ils sont liés et unis. Littéralement, l'on dit de lui qu'« il a les yeux dans le ventre » [à di də huɗa]. C'est ici l'expression d'une présence suffisamment prononcée et profonde non encore entamée par la distance. Cette expression véhicule l'idée de l'existence d'une présence totale, épanouie et effective qui fonde les relations humaines.

6. LA DISTANCE EXPRIME L'ABSENCE DE SAVOIR-FAIRE TECHNOLOGIQUE

En *Podoko*, l'expression « zaŋə zaŋə ka » qui se traduit par « tu es loin/éloigné », se dit d'une personne qui est loin du compte social par rapport à une tâche comme couper du bois, porter une charge et utiliser un outil. Par exemple, plusieurs répondants justifient leur « déscolarisation forcée » du fait de la non possession ou de la non maîtrise des outils distants utilisés pour apprendre à distance. Ils disent notamment ceci : « zaŋə zaŋə lekwelə à nda mənɗinə akə tsaməla mətə nada nasaraka » ou cela « wananə ŋa mənə akə tsaməla beke sləri à telefonə mənə akə nda mananə də lekwele. » Littéralement, les deux propos veulent respectivement dire : « l'école s'est éloignée de ceux qui ne maîtrisent pas l'outil du Blanc » et « c'est nous qui ne maîtrisons pas le téléphone qui sommes exclus de l'école ».

La présence d'une compétence, qui est une combinaison de la maîtrise technique et de la force, est une symbolique d'intégration sociale et de l'existence en tant qu'être socialement utile. En revanche, son absence joue littéralement sur la considération sociale attachée à l'individu en question, qui peut être questionnée ou remise en cause comme signifié à travers les expressions ci-après rappelées par les deux traducteurs de la Bible en Podoko : « à dawə payiɗa maka maga ? », « ndəkəda hənée » et « zadavə zə ciɗé ! ». Se traduisant respectivement par : « ta force est partie où ? », « va-t'en d'ici » et « bouge d'ici », elles symbolisent une forme d'exclusion et d'isolement sociales et psychologiques de l'individu concerné.

Par contre, les expressions « à tsamə ka » [tu connais], « ŋa vaga maka hene » [ta place est prête], « dehule ka » [tu es fort] et « newale ka » [tu es un homme] décrivent exactement l'opposé de la forme de distance ci-dessus exprimée. Elles sont dites à l'égard d'une personne qui a réussi une tâche extraordinaire ou un exploit, à qui les aînés veulent témoigner une certaine

considération sociale. Elles portent le symbole d'une présence qui s'accommode de l'inclusion, de l'intégration, de la promotion et de l'estime sociales.

Conclusion

En traduisant la *distance* en *Podoko* sous l'angle de l'éloignement, de l'absence versus présence, de la négation du lien communicationnel, de l'incompréhension ou de la non-maîtrise d'une compétence, en lien avec l'école à distance à l'ère du COVID-19 au Cameroun, je suis arrivé à deux enseignements majeurs. Le premier est que « *zaŋə zaŋə* » est un concept qui se déplace, dynamique, susceptible d'être personnifiée et capable de déterminer l'identité de l'individu et la portée de son lien avec son milieu. Le second est que la distance n'est pas une réalité autonome ; elle se construit dans son rapport avec la présence, l'être et l'existence. C'est la présence qui existe et préexiste à l'absence : celle-ci étant la négation de la présence.

Au cœur du mot « distance » en *Podoko*, réside le radical « *nda* », qui veut dire « il y a », « il existe » ou « il est présent ». Le fait que le mot « *nda* », qui réfère à la présence, soit radicalement constitutive du vocable « distance », est significatif : la compréhensibilité de la distance n'est pas dissociable de celle de la présence. Cela implique que l'on est d'abord présent avant d'être absent et que la distance se construit sur la négation de la présence. En transposant cette analogie dans le monde de la formation à distance, il est possible de présumer qu'une certaine présence pédagogique existe bien avant la rencontre de l'enseignant avec ses apprenants. Cette présence s'exprime de la façon suivante : un individu qui s'inscrit dans une formation à distance se construit préalablement une idée des façons dont il va interagir avec le dispositif et les autres acteurs. De même, avant de rencontrer ses apprenants, l'enseignant se représente un schéma suivant lequel il va construire ses interactions avec eux à travers les outils numériques. Chacun projette alors sa présence dans son rapport avec l'autre : il en construit des schèmes représentationnels. Ainsi, à partir d'une analyse axée sur l'approche des concepts comme instruments de production du monde, il est possible de souligner le rôle de ces schèmes représentationnels d'interaction dans le développement des relations pédagogiques à distance. En lien avec les études sur la formation à distance, l'opération de traduction que je viens d'effectuer, pose la distance non pas comme « le vide à combler », mais en termes de « présence à préserver et développer ». L'interprétation du mot « distance » en *Podoko* signifie que la présence constitue la réalité, l'existence ; c'est l'absence qui en est l'exception. Or, l'approche actuelle de la distance en e-formation consiste à « créer la présence » par le biais de l'activation sociale des artefacts numériques et la motivation des apprenants et enseignants à interagir et à développer des stratégies pour accroître cette interaction. Si l'on se base sur l'interprétation de la distance en *Podoko*, l'on peut avancer que cette approche qui fonctionne dans les limites de l'espace numérique de communication dédié pour la formation à distance, semble faire fi des réalités cognitives : représentations, perceptions, imaginaires, ressentis, appréhensions et ambitions que « méditent » les futurs enseignants et apprenants avant leur rencontre dans le dispositif de formation à distance. Or, comme le montrent Baillauquès (2001) et Pillot-Loiseau (2020), ces éléments cognitifs que les futurs apprenants et l'enseignants « projettent » sur leurs expériences et pratiques de formation à distance, sont susceptibles de déterminer et orienter ces dernières. Zaouani-Denoux (2003, p. 23) souligne d'ailleurs la capacité de ces réalités

cognitives précédant la formation de « restituer la complexité de la relation éducative [qu'elles] permet[ent] d'intégrer comme situation globale ».

Dès lors, qu'une réalité cognitive met en perspective deux individus qui se projettent dans une formation à distance, elle exprime et véhicule un certain sentiment de présence, que nous pourrions envisager comme une « présence à préserver et développer » pour enrichir la relation pédagogique à distance (Androwkha, 2020 ; Jézégou, 2019). Cette vision de l'approche de la distance en e-formation qui découle de la traduction de ce mot en Podoko est déterminante dans la façon de concevoir les stratégies éducatives destinées à créer des liens sociaux à l'école, surtout en contexte de crise et d'école à distance. Elle permet en effet de voir la formation non pas comme un monde d'absence qu'on s'efforce de combler par la présence, mais tel un monde de présence qui existe qu'il est utile de protéger et développer. Comment donc construire une approche centrée sur la présence à préserver et développer dans un sens qui enrichit davantage la relation pédagogique à distance ?

Références bibliographiques

- Anderson, S. C. & Swackhamer, J. (1981). *From consonants to downstep in Podoko*.
- Androwkha, S. (2020). La présence à distance en e-Formation : Entretien avec Annie Jézégou. *Médiations Et médiatisations*, 3, 59-67.
- Audet, L. (2006). *Pour franchir la distance. Guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs en formation à distance*. Montréal, QC: REFAD. http://archives.refad.ca/nouveau/guide_formateurs_FAD/guide_formateurs_FAD.html
- Béché, E. & Schneider, K. D. (2019). État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 27, <https://doi.org/10.4000/dms.3910>.
- Berchoud, M. J. (2012). De la distance : Prendre en compte des publics lointains et décentrer la réflexion méthodologique : Sociodidactique ou sémioididactique ? *Études de Linguistique Appliquée*, 4(168), 395-405.
- Bernard, M. (1999). De la formation à distance à la distance en formation. Un long chemin qui exige un changement de perspective. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 23. <http://ries.revues.org/2753>.
- Bernard, M. (2005). *Le e-learning : La distance en question dans la formation*. L'Harmattan.
- Boutet, J. (2016). La question de l'interprétation en linguistique. *Travailler*, 35, 161-172. <https://doi.org/10.3917/trav.035.0161>.
- Charlier B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2004). *Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire*. Communication présentée au colloque de l'AIPU : 20 ans de recherches et d'actions pédagogiques: bilans et perspectives. Université Cadi Ayyad.
- Chétima, M. (2015). *Sources orales et contribution à l'histoire des peuples montagnards du Cameroun (Monts Mandara). Une expérience personnelle de terrain*. http://artsites.uottawa.ca/strata/doc/strata3_001-023.pdf.

- Courade, G. (2021). L'Afrique des pauvretés à l'heure du COVID-19. *Politique étrangère*, 39-52. <https://doi.org/10.3917/pe.211.0039>.
- Denis, B. & Vandeput, E. (2004). Articuler présence et distance pour former aux technologies de l'éducation et de la formation. *ISDM*, 28. <http://urlr.me/8ZKm4>.
- Dior, H. & Kebe, D. (2020). Les impacts d'une maladie infectieuse de type coronavirus, COVID-19, en terre africaine : Maux et mots d'une crise sanitaire au Sénégal. *Akofena, spécial 3*, 155-170.
- Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance* (thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, France). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01108344v2/document>.
- Fluckiger, C. (2011). De l'émergence de nouvelles formes de distance : les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur. *Distances et savoirs*, 9(3), 397-417. <http://dx.doi.org/10.3166/ds.9.397-417>.
- Gaudin, F. (1996). Terminologie : l'ombre du concept. *Meta*, 41(4), 604-621. <https://doi.org/10.7202/002813ar>
- Gavelle, G. & De Pembroke, E. (1999). Formation à distance: de quelle(s) distance(s) s'agit-il? *Études de Linguistique Appliquée*, 0(1), 105.
- Puimatto, G. (2019). Apprivoiser la distance ? *Distances et Médiations des Savoirs*, 28: <http://journals.openedition.org/dms/4632>.
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, 152, 55-69.
- Global Recording Network (SD). Langue Podoko. <https://globalrecordings.net/fr/language/pbi>.
- Henri, F. (2011). Où va la distance ? Est-ce la bonne question ? *Distances et savoirs*, 9, 619-630. <https://www.cairn.info/revue--2011-4-page-619.htm>.
- Hjørland, B., (2007). Semantics and knowledge organization. *Annual Review of Information Science and Technology*, 41(1), 367-405.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>
- Jacquinet, G. (2000, juin). *Le sentiment de présence*. Communication présentée aux Deuxièmes rencontres « Réseaux humains, Réseaux technologiques », Poitiers. Récupéré de <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=773>.
- Jacquinet, G. (2010). Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation. *Distances et savoirs*, 8(2), 153-165. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-153.htm>.
- Jarvis, E. & Swackhamer, J. (1985). *Écriture de la langue podoko*. Yaoundé, Société Internationale de Linguistique.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5(3), 341-366. <http://dx.doi.org/10.3166/ds.5.341-366>.

- Jézégou, A. (2019). La distance, la proximité et la présence en e-Formation. Dans : éd., *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 143-163). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0143>
- Kim, R. (2006). Use of Extralinguistic Knowledge in Translation. *Meta*, 51(2), 284–303.
<https://doi.org/10.7202/013257ar>
- Leblanc, S., & Roublot, F. (2007). De la distance dans un dispositif de formation en « présentiel enrichi »: Analyse des configurations d'activités. *Distances et savoirs*, 5, 29-52.
<https://doi.org/10.3166/ds.5.29-52>
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement : Ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7, 65-91.
<http://dx.doi.org/10.3166/ds.7.65-91>.
- Maurin J.-C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation. *Distances et savoirs*, 2(2), 183-204.
- Linard, M. (1994). La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre. Accès à la Formation à Distance, Clés pour un Développement Durable, Oct 1994, Genève, Suisse. pp.46-55
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.). *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38), New York, Routledge.
- Mouchet, J. (1938). *Vocabulaires comparatifs de quinze parlers du Nord-Cameroun* JSAfr.. 8(2).
- Nabil Ben, A. (2012). Réflexions sur la prise en compte de l'évolution des concepts dans les systèmes d'organisation des connaissances. *Études de communication*, 39,
<http://journals.openedition.org/edc/3886>.
- Paquelin, D. (2011). La distance, questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590.
<https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-565.htm>.
- Paquelin, D. (2014). Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles? *Distances et médiations des savoirs*, 7, <http://dms.revues.org/797>.
- Peraya, D. (2011). Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». *Distances et savoirs*, 9(3), 445-452.
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 8, <http://dms.revues.org/865>.
- Poellhuber, B., Racette, N., & Chirchi, M. (2012). De la présence dans la distance par la visioconférence Web. *International journal of technologies in higher education*, 9(1-2), 63-77.
- Racette, N., Poellhuber, B., & Fortin, M.-N. (2014). Dans les cours à distance autorythmés : La difficulté de communiquer. Expérimentation d'un logiciel social et d'une visioconférence dans deux cours à distance autorythmés – deuxième itération. *Distances et médiations des savoirs*, 7, <http://dms.revues.org/829>.
- Seignobos, C. & Tourneux, H. (2002). *Le Nord-Cameroun à travers ses mots. Dictionnaire des termes anciens et modernes*. Karthala.

- Swackhamer, J. (1981). *Aspects of Podoko phonology relating to orthography*. Yaoundé: Société International de Linguistique.
- Tournier, F. (1979). L'explicitation d'un concept. *Philosophiques*, 6(1), 65–118.
<https://doi.org/10.7202/203109ar>.
- UNESCO-Yaoundé (2020). Promotion des langues nationales. [UNESCO](#).

SENS ET SONS DU COVID-19 DANS LES MILIEUX SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES AU CAMEROUN : ENTRE RUPTURE ET CONTINUEE DES METHODES PEDAGOGIQUES TRADITIONNELLES

AMAHATA KIABEGA Lionel, MEYE ME MVE Flora

Résumé

La pandémie du Covid-19 a marqué une rupture de la normalité dans le domaine de l'éducation. La distanciation physique qu'elle a imposée a entraîné l'adoption de méthodes pédagogiques particulières afin d'assurer la continuité du service éducatif. Cet état de fait a été implémenté dans la quasi-totalité des pays dont le Cameroun. Au cours de la première vague de la pandémie, différentes mesures ont été prises : la fermeture des écoles et des campus, la diffusion des cours télévisés pour les élèves et l'utilisation des plateformes de e-learning pour les universités. Mais, au fur et à mesure que la pandémie s'est inscrite dans le temps long, on a progressivement assisté à un retour des méthodes traditionnelles d'enseignement. L'objectif de cet article est de faire un examen des solutions adaptatives mises en place au Cameroun, et d'analyser les ressorts de ce va-et-vient dans l'utilisation des méthodes pédagogiques.

Mots clés : méthodes pédagogiques, e-learning, covid-19, éducation, résilience.

Abstract

The Covid-19 pandemic marked a break with normality in education. The physical distancing it imposed led to the adoption of particular pedagogical methods to ensure the continuity of the educational service. This state of affairs has been implemented in almost all countries, including Cameroon. During the first wave of the pandemic, various measures were taken: the closure of schools and campuses, the broadcasting of televised courses for students and the use of e-learning platforms for universities. However, as the pandemic took hold over time, there was a gradual return to traditional teaching methods. The aim of this article is to examine the adaptive solutions implemented in Cameroon, and to analyse the reasons for this back-and-forth in the use of pedagogical methods

Keywords: teaching methods, e-learning, covid-19, education, resilience.

Introduction

Les crises sanitaires à grande échelle s'apparentent à des phénomènes inédits tant le système international est généralement amené à vaciller au gré des problématiques politiques, économiques, sociales ou sécuritaires qui y sont liées. Dans cette veine, par sa dissémination à l'échelle mondiale et ses conséquences, la crise liée au coronavirus se pose comme un enjeu non seulement sanitaire, mais aussi politique, économique, social, culturel et bien sûr stratégique qui augure une sorte de fin de l'histoire au sens de Fukuyama⁵⁹, se matérialisant par un avant et un après. Cette rhétorique du schisme temporel représente le Covid-19 comme le marqueur d'une rupture, un évènement déstructurant, que certains auteurs assimilent à une nouvelle menace aussi meurtrière et redoutable qu'un missile (Minkonda et al, 2020 : 51) causant de cette manière, un véritable tremblement de terre (Canard, 2021 : 13). Pouvant légitimement faire partie des « maladies de la décennie » parce qu'il marque la santé publique dans trois champs qui interagissent à savoir la recherche et le progrès médical, le choix des politiques de santé publique et enfin la mobilisation et contribution des citoyens (Brücker, 2009 : 40), le Covid-19 a engendré des bouleversements majeurs et a imposé d'une part, une nouvelle grammaire et un champ lexical commun à toutes les unités politiques du système international : confinement, gestes barrières, distanciation physique, masque, gel hydroalcoolique, comorbidité, etc. D'autre part, il a participé à l'installation de nouveaux logiciels de manières de faire et d'agir. Les diverses mesures (interdiction de rassemblement, confinement, télétravail, lavage systématique des mains, fermeture des frontières) sont autant de décisions représentant des *outputs legitimacy* (Bellina et al, 2010 : 44) prises par la majorité des Etats. Ce qui a privé la communauté tout entière des droits les plus élémentaires comme ceux d'aller et venir, de se réunir, d'assister à un concert ou à un match de football, d'aller au restaurant, de voyager, etc. (Boniface, 2020 : 11) La menace de contamination et de propagation de la pandémie a donc conduit les populations à se claquemurer et les Etats à se refermer sur leurs frontières. Avant la gestion collective de la pandémie, chaque Etat a implémenté des politiques publiques d'urgence afin de garantir la continuité des services. C'est dans cet ordre d'idées que le Cameroun a adopté une série de mesures pour lutter contre la propagation du Covid-19, au point d'être reconnu par certains auteurs, comme le pays de la sous-région Afrique centrale dans lequel s'observent de grands efforts de résilience face au virus (Mvelle, 2020).

Au Cameroun, le premier cas de personne infectée officiellement reconnu a été signalé le 6 mars 2020. Pour faire suite à l'ampleur des contaminations, le gouvernement a mis en place un confinement partiel et a pris une série de mesures le 17 mars 2020. Il s'agissait d'une véritable stratégie de riposte face à la Pandémie, articulée autour de treize (13) points⁶⁰. L'évolution du

⁵⁹ En référence au titre du célèbre ouvrage de Francis FUKUYAMA, *La fin de l'histoire et le dernier homme*, Flammarion, Ed. 2009, 452 p.

⁶⁰ Parmi ces points, figuraient entre autres : La fermeture de tous les établissements publics et privés de formation relevant des différents ordres d'enseignement, de la maternelle au supérieur, y compris les centres de formation professionnelle et les grandes écoles ; L'interdiction des rassemblements de plus de cinquante personnes sur toute l'étendue du territoire national ; Le report des compétitions scolaires et universitaires ; Le recours pour les administrations publiques aux moyens de communications électroniques et aux outils numériques pour les

nombre de cas a imposé un renforcement de la politique publique en matière de lutte contre le Covid-19. De ce fait, sept autres mesures complémentaires ont été ajoutées le 9 avril⁶¹. Ces différentes dispositions qui s'inscrivent aussi bien dans le champ des politiques de santé que de l'aménagement du territoire (Amahata, 2021 : 167) sont, d'une part, orientées vers la limitation des contacts physiques dans le sens d'une distanciation sociale entendue comme l'espacement qu'il est jugé bon, voire impératif, de conserver entre deux personnes, pour limiter le risque de transmission d'une infection (Debarbieux, 2020 : 112). D'autre part, elles ambitionnent aussi de maintenir les relations aussi bien professionnelles que sociales entre les personnes et assurer la continuité de certains services publics. C'est le cas de l'éducation à travers les enseignements à distance (e-learning), pour remédier à la fermeture des établissements ; de l'emploi à travers le télétravail, pour surmonter les restrictions de déplacements urbains et interurbains ; de l'administration publique à travers une gouvernance dématérialisée (e-governance) (PROTEGE QV, 2020 : 9). C'est ce qui incarne les « sens » du Covid-19, c'est-à-dire les éléments qui s'inscrivent dans la grammaire des rituels explicatifs de la pandémie. De manière fondamentale, peut-on dire suivant le tweet du ministre de la santé publique du 27 mars 2020 que la riposte au Cameroun s'est organisée autour de quatre axes : la recherche active et précoce des cas par un testing généralisé, la prise en charge qualitative des cas avec extension de leurs capacités, la régulation sociale pour éviter la propagation, et la gouvernance et la redevabilité. C'est pour répondre à cette stratégie de réponse qu'il y a eu entre autres : création des centres de prise en charge, décentralisation du test biologique de détection du SARS-CoV-2, dotation des régions en médicaments (dont l'hydroxychloroquine et l'azithromycine), mise en place des Systèmes Régionaux de Gestion des Incidents (SGI), sensibilisation des populations et différents acteurs de la riposte, implémentation du lavage des mains et du port du masque dans l'espace public (Fokouo Fogha et al., 2020), etc.

C'est fort de l'adoption de cette stratégie anti-covid que dans le domaine de l'éducation précisément, on a assisté à une recomposition des manières de faire et d'agir en consacrant l'enseignement à distance ou l'e-learning, mais aussi d'autres modalités d'apprentissage ne nécessitant pas d'interactions physiques. C'est le registre des « sons » du Covid-19, c'est-à-dire les répercussions de la pandémie dans différents champs. En effet, le confinement bien que partiel a contraint à l'adoption de nouvelles formes de pratiques pédagogiques (Taptué, 2020). Celles-là impliquaient entre autres le développement des compétences professionnelles des enseignants au moyen d'une transposition didactique, c'est-à-dire une conversion des cours déjà préparés pour le présentiel en cours à distance, sans une perte de savoir à enseigner (Taptué, 2020). Que ce soit à l'échelle scolaire ou universitaire, le gouvernement et les établissements

réunions susceptibles de regrouper plus de dix personnes ; L'exhortation des populations à observer strictement les mesures d'hygiène recommandées par l'OMS

⁶¹ Celles-ci concernent entre autres : La généralisation du port du masque dans tous les espaces ouverts au public ; La production locale de médicaments, de tests de dépistage, de masques de protection et de gels hydroalcooliques par les institutions nationales compétentes ; La mise sur pied des centres spécialisés de traitement des patients de la Covid-19 dans tous les chefs de lieux de régions ; L'intensification de la campagne de dépistage de la Covid-19 en collaboration avec le Centre Pasteur et des autres institutions sanitaires appropriées ; L'intensification de la campagne de sensibilisation en zone urbaine et rurale ;

(publics et privés) se sont adaptés à la nouvelle conjoncture liée au coronavirus en fonction tout de même des capacités fonctionnelles, structurelles et organisationnelles. Les différents acteurs impliqués ont tant bien que mal relevé le défi de la continuité des formations et du fonctionnement des établissements scolaires et universitaires. Mais, après la période de chaud sans doute liée à la combinaison de la forte prévalence, du caractère inédit et de la méconnaissance de la menace du Covid-19, on a progressivement assisté à une décompression des mesures anti-covidien. Les initiatives nouvelles, adoptées en contexte de résilience, ont fini par perdre pied et à être substituées par les procédés habituels caractérisés par le mode d'enseignement en présentiel. Dans tous les domaines (loisirs, travail, transport, éducation, etc.) les innovations ont progressivement été abandonnées au profit des vieilles habitudes. C'est précisément ce qui interpelle ici. D'où la question de savoir, quels sont les visages des méthodes pédagogiques employées dans les milieux scolaires et universitaires au Cameroun en contexte de Covid-19 et quels sont les déterminants de leur trajectoire évolutive ? L'objectif de cet article est d'une part, d'appréhender les différents procédés d'enseignement mis en place dans la logique des adaptations et des restructurations du système éducatif camerounais en contexte covidien ; et d'autre part d'interroger leur dynamique sous l'angle du diptyque rupture-continuité.

Ce travail revêt ainsi l'intérêt de présenter l'expérience de l'adaptation du système éducatif camerounais au contexte de Covid-19. De cette manière, il s'inscrit dans le champ de la gouvernance du secteur de l'éducation en choisissant l'accroche de l'adoption de nouvelles pratiques en situation de crise. Pour ce faire, l'obtention des matériaux nécessaires à rendre intelligible cette problématique se fera par le biais de la technique documentaire. Le socle théorique, sur lequel ce travail est arçbouté, repose sur le fonctionnalisme systémique parsonien. Cette grille de lecture sera importante parce qu'elle permet d'analyser comment l'ordre est maintenu dans la société. Elle postule l'existence d'une société composée d'éléments en interaction perpétuelle (système social) avec quatre sous-systèmes intégrant quatre fonctions : fonction d'adaptation, de mobilisation, d'intégration et de motivation. Ces fonctions seront ici pastichées dans le dessein de comprendre comment le système éducatif camerounais en tant qu'organisation ou structure sociale, arrive à maintenir l'ordre en temps de Covid-19.

Au regard de tout ce qui précède, il importe logiquement d'étudier les visages des méthodes pédagogiques utilisées dans le système éducatif camerounais en contexte covidien, avant de comprendre le sens des dynamiques de leur décoloration.

1. LES VISAGES DES NOUVELLES METHODES PEDAGOGIQUES UTILISEES DANS LE SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS EN CONTEXTE DE COVID-19

Selon l'UNESCO,

« la pandémie de Covid-19 a provoqué la plus grande perturbation des systèmes éducatifs de l'histoire, dont ont pâti la quasi-totalité des élèves et des enseignants de la planète, dans les écoles maternelles et primaires, les collèges et lycées, les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels, les

universités, les centres d'apprentissage pour adultes et les établissements de perfectionnement professionnel. A la mi-avril 2020, 94 % des élèves et étudiants dans le monde subissaient l'impact de la pandémie, soit 1,58 milliard d'enfants et de jeunes scolarisés du pré-primaire au tertiaire dans 200 pays » (UNESCO, 2020 : 5).

D'où la mise en place de nouvelles méthodes de pédagogie allant du télé-enseignement au e-learning. Il s'agit de potentialités idoines en conjoncture de distanciation physique, qui ont été exploitées par le gouvernement camerounais afin d'obvier à une année « blanche ». Cette dernière s'entend comme une année marquée par de profonds dysfonctionnements dans les activités scolaires et académiques et au courant de laquelle les objectifs arrêtés ne sont pas suffisamment atteints, les enseignements et activités connexes ayant été annulés (Feuzeu, 2020 : 2067). Suivant ce qui précède, il convient de mentionner que l'année scolaire et académique a été sauvegardée grâce à cette modalité d'enseignement qu'il convient d'examiner.

1.1. LES MODALITES D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE DANS LE MILIEU SCOLAIRE

Conformément aux mesures gouvernementales édictées le 17 mars 2020, les établissements d'enseignement secondaire et primaire ont été fermés à partir du 18 mars. Le télé-enseignement a été recommandé pour éviter une année blanche prioritairement pour les élèves inscrits en classe d'examen, mais aussi pour les élèves inscrits en classe intermédiaire. Deux initiatives ont ainsi été prises au niveau de l'enseignement primaire et secondaire : l'école à la télé et à la radio, et la création des plateformes de e-learning,

1.1.1. « L'ECOLE A LA TELE » ET « L'ECOLE A LA RADIO »

La télévision et la radio ont été largement sollicitées pour proposer aux élèves des cours à distance pendant la crise du Covid-19. Ces Initiatives prennent corps dans des émissions sur les chaînes de radio et de télévision avait pour but d'atteindre un nombre plus important d'apprenants. Pratiquement tous les pays africains ont utilisé les canaux nationaux pour diffuser des émissions en direct ou en différé consistant à mettre en scène des enseignants, reconnus pour leur compétence, déroulant une leçon (Gil Alcazar et al, 2020 : 5). En Côte d'Ivoire il y a eu « *Ecoles fermées, cahiers ouverts* », au Congo c'était « *Ecole à domicile* » et au Cameroun il y a eu « *l'école à la télé* » et « *l'école à la radio* ».

« *L'école à la télé* » et « *l'école à la radio* » sont respectivement un programme télévisé et un programme radiophonique menés conjointement par les Ministères de l'Education de Base (MINEDUB) et des Enseignements Secondaires (MINESEC), avec la Cameroon Radio and Television (CRTV), la chaîne de télévision camerounaise, comme partenaire technique. Créée dans l'optique d'achever les programmes scolaires et ainsi, d'éviter une année blanche au Cameroun, cette modalité d'enseignement à distance avait pour dessein d'assurer la continuité pédagogique par le biais de la télévision et de la radio. Que ce soit à la télévision ou à la radio, le programme comportait deux phases : la première était consacrée à l'achèvement des programmes et la deuxième aux révisions.

C'est dans cet ordre d'idées que du 06 avril 2020 à 8h30 jusqu'au 31 mai 2020, les élèves du primaire, particulièrement ceux du Cours Moyen deuxième année (CM2) qui préparaient l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) et de Class Six qui préparaient le First School Leaving Certificate (FSLC), ont suivi des cours à la télévision par des enseignants sélectionnés de façon rigoureuse dans les différents sous-systèmes. En plus de ces élèves du primaire, les élèves du secondaire préparant les examens, ont eux aussi reçus des enseignements comme le détaille Emmanuel Béché : un accent particulier a été mis sur les classes d'examen, CM2, Troisième, Première et Terminale pour les élèves francophones ; Class six, Form five, Lower six et Upper six pour les élèves anglophones. Pour les élèves francophones préparant le CEP, *l'école à la télé* se déroulait de 8h00 à 10h30 tous les mardis, jeudis et vendredis. Pour les élèves anglophones qui préparaient le FSLC, le programme avait lieu tous les lundis, mercredis et vendredis à la même heure. En ce qui concerne l'enseignement secondaire général et technique, le programme s'est déroulé de 9h30 à 18h00, les lundis, mercredis et vendredis pour les francophones, et les mardis, jeudis et samedis pour les anglophones (Béché, 2020 : 763). Il convient de rappeler que cette initiative ne concernait pas exclusivement les élèves en classe d'examen puisqu'un programme de cours avait été communiqué et toutes les classes étaient concernées. Les cours dispensés via le programme *l'école à la télé* étaient des cours interactifs. Les élèves avaient la possibilité (dans le principe) de poser des questions aux enseignants par SMS à travers le numéro 8018 ou sur la plateforme CRTVweb (JT CRTV 12h, 06/04/2020) même si les réponses à leurs préoccupations n'étaient malheureusement pas immédiates.

L'école à la radio obéit à la même logique que *l'école à la télé* à la différence que le programme est diffusé sur les ondes radiophoniques. Cette modalité a été pensée en direction des élèves étant dans l'incapacité de suivre le programme homologué à la télévision. Un planning avait été mis en place pour les deux sous-systèmes éducatifs. Il convient de souligner qu'en dehors de la télévision et la radio, les supports de cours des élèves du secondaire sont également disponibles sur une plateforme de e-learning prévue à cet effet.

1.1.2. LE E-LEARNING

Ce concept est apparu en 1990 pour désigner l'évolution de l'enseignement à distance fondée, au moins en partie, sur le recours aux technologies de l'information et de la communication, et renvoie à l'ensemble du champ des technologies éducatives, usées en classe comme à distance, pour la somme des niveaux d'enseignement, en formation initiale comme en formation permanente (Chaptal, 2005 : 60). Le e-learning permet d'apprendre à distance, sans distance (Pichette, 1987). Fort de cet avantage, le ministère des Enseignements secondaires a créé une plateforme de e-learning (<https://www.minesec-distancelearning.cm>). Sur cette plateforme, on retrouve les deux sous-systèmes éducatifs camerounais : le sous-système anglophone et le sous-système francophone. Y sont déposés les supports vidéo des cours des trois trimestres de l'année concernant l'enseignement général, l'enseignement technique et l'école normale.

Tableau n°1 : Cours disponibles sur la plateforme de e-learning du MINESEC

Branche de l'enseignement secondaire	Filières	
Enseignement général	De la 6 ^e à la Terminale	
Enseignement technique	Technique industrielle	Génie mécanique
		Génie civil
		Génie électrique
		Arts et modes
		Enseignement général
	Sciences et technologie du tertiaire	Enseignement général
		Action et communication administrative et commerciale
		Science et technique économique et de gestion
Enseignement normal (Ecole normale)	ENIEG (Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général)	BEPC
		BACC/PROB 2/BEPC 3
		PROB 1/BEPC 2
	ENIET (Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique)	1 ^{ere} année
		2 ^{eme} année
		3 ^{eme} année

Source : compilé par les auteurs

En marge de la solution gouvernementale, il importe de préciser que chaque établissement a opté pour l'utilisation d'outils et méthodes à la hauteur de leurs ressources. Ainsi, certains établissements publics et privés ont créé des plateformes de e-learning et des foras sur l'application Whatsapp au sein de leur établissement. A l'instar entre autres du Lycée Bilingue d'Ekounou et du Lycée d'Anguissa qui utilisent des foras whatsapp (Tchuileu, 2021), ou du Lycée bilingue d'Essos dont les élèves des classes de troisième, première et terminale disposaient d'une plateforme virtuelle où étaient dispensés des cours à des heures précises (« E-learning la difficile épreuve, 2020 »).

1.2. LES MODALITES D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE

La mise en place d'une politique publique sectorielle répondant à l'objectif de continuité des formations dans le domaine de l'enseignement supérieur a semblé plus élaborée qu'au niveau scolaire. L'adoption de méthodes pédagogiques adaptées au contexte lié au Covid-19 a bénéficié d'un Cadre institutionnel précis. Il importe d'analyser cet encadrement de la nouvelle conjoncture imposée par le Covid-19 et d'examiner l'essence des nouvelles pratiques pédagogiques en milieu universitaire.

1.2.1. LA POLITIQUE PUBLIQUE DU SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN CONTEXTE DE CONFINEMENT

En référence aux mesures gouvernementales du 17 mars 2020 édictées pour lutter contre la Covid-19, le ministre de l'enseignement supérieur a rappelé aux chefs des institutions universitaires publiques et privées, lors d'une réunion tenue le 20 mars 2020, l'urgence d'une réponse appropriée et concertée pour la poursuite de l'année académique à travers la mise en œuvre efficiente et diligente des différentes directives du gouvernement au sujet de la stratégie de lutte contre le Covid-19 (Amahata, 2021 : 169). Ainsi, les mesures qui ont été prescrites par le ministre de l'Enseignement supérieur à l'issue de cette concertation concernaient plusieurs axes tels que mentionnés dans son communiqué de presse du 20 mars 2020. Parmi ces axes, au plan pédagogique, il a été recommandé la mobilisation des technologies de l'information et de la communication à l'effet de poursuivre les activités de formation en ligne grâce aux outils numérisés accessibles aux étudiants, dont en particulier les plateformes numériques institutionnelles d'enseignement en ligne et les médias sociaux. Au niveau de la formation en alternance, injonction a été donnée de poursuivre les activités dans les structures d'accueil selon les modalités prescrites par les établissements concernés (hôpitaux, entreprises, etc.). Sur le plan de la recherche universitaire, elle devait être limitée aux activités essentielles. En outre, les soutenances des thèses et mémoires considérées comme prioritaires devaient se faire par voie de visioconférence devant un jury régulièrement constitué à cet effet par le chef de l'Institution universitaire concernée.

Afin de rendre ces mesures exécutoires, le ministre de l'Enseignement supérieur a édicté le 21 mars 2020, la circulaire n°20-00016/MINESUP/SG/IGS/IGA/DDES/DAJ relative aux mesures de prévention et de lutte contre le coronavirus dans l'enseignement supérieur. Cette circulaire prévoyait des mesures immédiates, des mesures préventives, des mesures structurelles et des mesures académiques.

Parmi les mesures immédiates, le ministre préconisait la fermeture de tous les établissements (pendant la période prescrite par le Gouvernement) et la suspension des enseignements présentiels ; l'utilisation en priorité des moyens de communication électroniques et des outils numériques pour toutes les réunions susceptibles de regrouper plus de dix personnes ; la suspension des missions à l'étranger et de la mobilité internationale des étudiants et des enseignants.

Sur le plan académique, il a été recommandé aux responsables des institutions universitaires de mettre en œuvre toutes les facettes de la pédagogie numérique (environnements numériques de travail, classes virtuelles, MOOCs, etc.) et du télétravail, tout en facilitant par tous les moyens, l'accès à internet à l'ensemble de la communauté universitaire. Relativement aux enseignements, la fermeture physique des Universités a imposé une poursuite du fonctionnement académique par le biais des supports des communications électroniques disponibles. Ainsi, il a été exigé des universités publiques et privées, l'organisation du télé-enseignement, de la télé-évaluation, de la télésoutenance et de la télérecherche. L'incitation à recourir au numérique s'est appuyée sur le projet E-national Higher Education Network, dont

certaines des axes comprennent la construction de dix (10) centres de développement du numérique éducatif dans les universités d'Etat et l'Université Inter-Etats Congo-Cameroun, le don de cinq-cents mille (500 000) ordinateurs portables aux étudiants camerounais des institutions publiques et privées d'enseignement supérieur (« Projet e-national higher-education network », 2020) dont la distribution a débuté depuis 2018. Ces volets du projet suscité constituent la base de l'injonction de l'arrimage à l'outil numérique dans la pédagogie universitaire.

1.2.2. EXAMEN DES NOUVELLES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Elles se résument à tous les procédés pouvant être utilisés pour mener toutes les formes d'activités académiques sans nécessiter d'interactions physiques. En d'autres termes, les nouvelles pratiques didactiques mises en place au niveau de l'enseignement supérieur au Cameroun se subsument dans l'enseignement à distance, qui requiert un dispositif composé d'un ensemble de ressources matérielles, techniques, humaines et pédagogiques (Ouerfelli, Gharbi, 1999 : 3) mis en place à cet effet. Comme cela a été dit au niveau des enseignements primaires et secondaires, cette modalité d'apprentissage a été prescrite par le gouvernement camerounais et ritualisée par les acteurs publics et privés de l'éducation dans le contexte du Covid-19. Ceci se justifie par le fait qu'il s'agit d'une solution ad hoc (Mah, 2021 : 2520) s'inscrivant dans une quête qui apparaît comme urgente (Gamba, 2020 : 102) : éviter une année académique blanche. C'est dans cette logique que l'enseignement à distance a été institutionnalisé et toutes les universités publiques et privées camerounaises se sont arrimées au télé-enseignement et au suivi à distance des étudiants après dépôt des ressources sur les plateformes (Ndibnu-Messina, Kouankem, 2021 : 34). En effet, la quasi-totalité des universités ont mis à la disposition des enseignants une plateforme gérée par des techniciens. Il s'agissait soit des personnels du Centre de développement des TIC, soit les personnels des cellules informatiques. Les enseignants y déposaient des ressources qui étaient rendues accessibles par les techniciens de la plateforme. Les enseignants n'y accédaient pas eux-mêmes directement (Ndibnu-Messina, Kouankem, 2021 : 39). Au sein de chaque faculté, les chefs de département collectaient les supports de cours et les transmettaient à leur point focal pour leur dépôt sur la plateforme.

La plupart des enseignants n'ont pas été formés à la conception d'un cours en ligne et au tutorat. Pendant que pour certains (les moins nombreux), la mécanique d'enseignement à distance était aisée, d'autres se sont résignés et ont juste converti leurs cours en format PDF, puis les ont déposés sur la plateforme par l'entremise des techniciens. Selon Julia Ndibnu-M. E. et Constantine Kouankem, les cours qui étaient mis en ligne étaient constitués à 55 % de cours magistraux, 36 % des travaux dirigés et 9 % des travaux pratiques (2021 : 40). Les cours magistraux représentaient la plus grande part des cours déposés en ligne pour deux raisons principales : la première est liée au calendrier académique, la fermeture des établissements étant survenue pratiquement au début du second semestre. Les activités des travaux dirigés et des travaux pratiques n'interviennent qu'après la dispensation des cours magistraux. La deuxième raison est liée aux outils numériques proposés par les universités, qui étaient des plateformes

LMS sur lesquelles il fallait déposer des ressources (Ndibnu-Messina, Kouankem, 2021 : 40). Ce type de plateforme a l'avantage de supporter un grand nombre de ressources, mais par contre, requiert très peu d'interactions entre les étudiants et les enseignants. Ce qui revient à dire que le schéma classique du tutorat⁶² n'a pas réellement été assuré par la majorité des enseignants. En d'autres termes, on a assisté à une conception minimaliste de l'enseignement à distance dans la mesure où il ne s'agissait pour la plupart que de supports déposés sur la plateforme qui étaient ensuite téléchargés par les étudiants des différents établissements.

En marge des plateformes de chaque institution universitaire, les enseignants avaient la possibilité de faire recours à d'autres solutions alternatives comme l'utilisation des fora des réseaux sociaux WhatsApp, Telegram, Zoom, Jitsi, Google Classroom pour assurer les échanges synchrones. Les enseignants ont fait le choix des applications de messagerie instantanée (WhatsApp, Telegram) qui sont les plus utilisées par les étudiants, mais aussi parce qu'elles sont faciles d'accès, du moins plus aisées que les plateformes Moodle. Les enseignants qui en faisaient usage déposaient les supports de cours et autres documents nécessaires. Ils pouvaient donner des explications par des messages audios ou par des vidéos. L'utilisation de ces moyens alternatifs a ceci d'avantageux que la combinaison de plusieurs outils multimédias (vidéos de cours de l'enseignant, interactions audios enseignant-apprenants, images des travaux des apprenants/réponses de l'enseignant) rend les cours dans les groupes WhatsApp ou Telegram plus interactifs et plus enrichissants (Mafouen Tale, Kouakep Tchaptchie, 2020). Les applications de réunion en ligne (Zoom, Jitsi, Google Classroom) étaient utilisées pour des salles ayant des effectifs réduits.

A côté des enseignements, il ne faudrait passer sous silence le fait que durant cette période d'enseignement à distance, de nombreuses soutenances ont été organisées par visioconférence dans les différentes institutions universitaires. Qu'à cela ne tienne, si certains ont tôt fait de proclamer la revanche du e-learning et d'affirmer la fin du quasi-monopole du mode traditionnel essentiellement présentiel du système éducatif camerounais (Taptué, 2020), force est de constater que la trajectoire prise par les méthodes pédagogiques a dévoilé un retour au format classique.

2. LE RETROPEDALAGE DES NOUVELLES METHODES PEDAGOGIQUES : ENTRE DIFFICULTES LOGISTIQUES ET RESILIENCE SANITAIRE

Bien que la continuité du service éducatif ait été assurée grâce à l'utilisation du télé-enseignement au niveau des enseignements primaires, secondaires, et universitaires, force est de reconnaître que sa mise en œuvre n'a pas été aisée en tout temps et en tout lieu. Qu'il s'agisse des enseignants, des apprenants ou des établissements, l'intervalle d'application du télé-enseignement n'a pas été une période facile. C'est ainsi qu'un sentiment de soulagement et un

⁶² La conception d'un cours en ligne peut prévoir plusieurs scénarios pédagogiques constitués des plages horaires dédiées à la lecture des ressources, aux réponses aux questions des étudiants, à l'échange de manière synchrone à travers un chat, un autre pour la remise des travaux demandés et enfin un pour l'évaluation

Relâchement dans l'utilisation du e-learning a été ressenti (Kadji Ngassam, 2020) depuis le 16 avril 2020 lorsque le chef de l'Etat camerounais a annoncé, en fonction de l'évolution plus ou moins maîtrisée de la pandémie, la reprise des cours en présentiel dès le 1er juin 2020. Cette date a marqué la réouverture des établissements scolaires, secondaires et universitaires et il a été donné d'observer un retour au modèle pédagogique traditionnel constitué des enseignements et autres activités académiques en présentiel. Cette continuité des habitudes pédagogiques traditionnelles s'explique par les nombreuses contraintes à l'émancipation du télé-enseignement, mais aussi à la surprenante résilience des pays africains face à la menace covidienne. Mais au-delà des diverses contraintes qui ont rendu difficile l'implémentation des nouvelles méthodes, le rétropédalage qui est analysé ici, s'illustre bien plus comme le résultat de ce que Joseph Keutcheu assimile à un bricolage institutionnel (2021 : 11-46). La politique publique de réponse au coronavirus au Cameroun s'est déclinée entre les mailles des difficultés techniques, politiques, économiques et sociales liés à l'enchevêtrement des secteurs d'action publique et de champs, se magnifiant de ce fait dans la complexité des interactions entre secteurs d'action publique et entre différents cadres de référence (Keutcheu, 2021 : 34). Les contraintes se dressent parce qu'en amont, il y a ce bricolage qui tient à la disharmonie entre les politiques sectorielles notamment des Ministères de la santé, de l'eau et de l'énergie et de ceux en charge des questions de l'enseignement.

2.1. LES CONTRAINTES A L'EMANCIPATION DES NOUVELLES METHODES PEDAGOGIQUES

La mise en application de l'enseignement à distance après la fermeture des établissements ne s'est déroulée ni sans complexités ni sans obstacles. Cela s'inscrit dans ce que François Feuzeu a identifié comme des appréhensions sur le numérique éducatif en évoquant le poids des préjugés, du faible pouvoir d'achat, de l'impréparation, mais aussi le faible accès à l'énergie et au réseau internet, les problèmes d'infrastructures et d'équipements informatiques. Ces problèmes ont contribué au retour en grâce des méthodes pédagogiques traditionnelles. Dans cet ordre d'idées, il convient d'interroger les contraintes à l'émancipation ou la pérennisation des nouvelles méthodes pédagogiques, qui sont d'ordre logistique et technique, conjoncturel et social.

2.1.1. LES CONTRAINTES LOGISTIQUES ET TECHNIQUES

La mise en scène du numérique éducatif au Cameroun se heurte à des problèmes logistiques et techniques. Il convient d'abord de mentionner comme premier problème, la relative adhésion et l'insuffisance des aptitudes des enseignants dans la dispense des cours en ligne. Certains enseignants ont reconnu s'être mis au e-learning non pas par choix, mais bien parce qu'il s'agissait d'une injonction gouvernementale. Il ressort de cette absence d'adhésion ferme de la part des enseignants (voire même des apprenants) une difficulté dans l'incorporation de l'enseignement à distance dans les habitus collectifs. Au-delà de ce sentiment de détachement face au e-learning, il convient de rappeler qu'au Cameroun, la plupart des enseignants n'avaient

reçu presque aucune formation préalable ⁶³ et donc n'avaient jusque-là jamais réalisé d'enseignement à distance, mais se sont brusquement retrouvés obligés de le faire (Kadji Ngassam, 2020). Ils n'avaient donc pas suffisamment d'aptitudes dans la dispense des cours en ligne. Cet aspect est corroboré par les réflexions de Feirouz Boudokhane-Lima et *al.* qui soutiennent l'idée que le télé-enseignement s'est imposé en temps de Covid-19 sans la prise en compte de l'inégalité des enseignants face au numérique (Boudokhane-Lima, Felio, Lheureux, Kubiszewski, 2021). Ces auteurs relèvent justement dans leur travail l'apparition d'une double fracture numérique : la première d'origine technique, est relative à la fracture entre des enseignants qui avaient les équipements idoines et ceux qui étaient peu ou mal équipés. La deuxième est liée au manque de formation se traduisant par un déficit de compétences face au numérique et donc de compétences en ingénierie techno-pédagogique. Ce déficit de culture du numérique éducatif doit être relevé parce qu'il ne s'agit pas réellement de transférer un cours à l'identique du présentiel au distant comme cela s'est fait dans la majorité des institutions universitaires au Cameroun, mais de trouver une démarche méthodologique et pédagogique permettant de représenter les informations et d'assurer la transmission des connaissances par le biais des technologies numériques (Crétin, Laïd, 2004). En plus de l'impréparation, l'enseignement à distance requiert une disponibilité des outils informatiques et un accès à l'internet pour les enseignants. Or en requérant la mise en œuvre du numérique éducatif, l'Etat n'a pas tenu compte du fait que tous les enseignants ne disposent pas de matériel informatique.

Les contraintes logistiques institutionnelles ont trait aux performances limitées des plateformes de e-learning et à la couverture du reste des programmes à la télé. Concernant les performances limitées des plateformes de e-learning, certaines à l'instar de celle de l'Université de Ngaoundéré (<http://foad.univndere.cm>) se sont retrouvées quelques fois saturées lorsque les différents établissements de cette institution universitaire se connectaient simultanément (Mah, 2021 : 2524). Selon les mots du recteur de cette université, « le problème principal était la bande passante. [...] Il fallait au moins mettre d'abord les cours en ligne avant de faire la scénarisation. On était à vingt-et-un (21) mégabytes par seconde, ça ne pouvait pas donner ; puis on est passé à cent (100) mégabytes par seconde. [...] Heureusement, avec l'accord-cadre entre CAMTEL et le MINSUP nous sommes passés à mille vingt-quatre (1024) mégabytes » (UN Mag, 2021 : 15). Un autre problème dans cette université concernait l'accès aux ressources pour les étudiants en situation de chevauchement⁶⁴. Les étudiants dans cette situation étaient dans l'impossibilité

⁶³ Il faut tout de même reconnaître avec Achile MAFOUEN TALE et *al.* que certains enseignants de mathématiques des régions de l'Adamaoua et du Nord ont été formés sur l'enseignement à distance par l'African Institute for Mathematical Sciences dans son projet Teacher Training Program porté par le Ministère des Enseignements Secondaires. Par ailleurs, l'Agence Universitaire de la Francophonie a aussi organisé des séminaires de formation des enseignants dans certaines universités publiques sur la conception, le développement et l'utilisation des cours en ligne. Mais au-delà de ces expériences formatives, il convient de relever que la grande majorité des enseignants dans les cycles primaire, secondaire et universitaire n'ont pas de prérequis dans l'enseignement à distance.

⁶⁴ Le chevauchement est une mesure permettant aux étudiants de L1 à L3 n'ayant pas atteints le nombre de crédits requis pour accéder au niveau supérieur, de pouvoir y accéder en reconduisant les unités d'enseignement non validées l'année suivante.

de télécharger les cours du niveau inférieur et cette difficulté était inhérente à la clé de connexion (le matricule) qui, une fois introduite, permettait à l'étudiant d'accéder uniquement aux unités d'enseignement du niveau en cours (Mah, 2021 : 2524) et non à tous les niveaux dans lequel il pourrait être. Au sujet de l'achèvement des programmes, Bachir Bouba est revenu sur cette question en relevant que l'initiative l'école à la télé n'a pas profité aux élèves de toutes les classes, tous les cours n'ayant pu être dispensés. Il a relevé la difficulté d'arriver à tout faire au regard du seul studio d'enregistrement (plateau) pour neuf (9) inspections, chacune possédant en moyenne cinq disciplines (technique et générale) (Bouba, 2021 : 160).

En dehors de ces contraintes, il ne faudrait pas omettre de relever plusieurs autres problèmes qui ne relevaient pas de l'incurie des établissements scolaires, secondaires et universitaires, ni de l'incapacité des enseignants. Il s'agit des problèmes liés à la faible couverture des réseaux mobiles 3G et 4G qui ne permettait pas de suivre aisément les cours en ligne. Si ce n'était pas les réseaux 3G, 4G qui faisaient défaut, le télé-enseignement faisait face à une autre perturbation non moins sérieuse, qui était les coupures intempestives d'énergie électrique. Ces dernières desservent la recharge des smartphones et nuisent au fonctionnement des téléviseurs, ordinateurs ou modems (Mafouen Tale, Kouakep Tchaptchie, 2020). En effet, l'enseignement en ligne requiert non seulement de l'électricité, mais aussi un accès à la fois à la connexion de données et aux appareils permettant l'accès aux supports d'apprentissage, et tous ces éléments sont rares dans de nombreuses régions d'Afrique (eLearning Africa, 2020 : 25). L'accès à l'électricité abordable est une condition rédhibitoire pour tout apprentissage hors des salles de classe et malheureusement plusieurs régions d'Afrique, en particulier les zones rurales, n'en ont pas cet accès (eLearning Africa, 2020 : 26). C'est dans ce sillage que dans le contexte camerounais Emmanuel Béché a repris les statistiques suivantes : plus de 45 % des Camerounais n'ont pas accès à l'électricité et les zones rurales, qui représentent plus de 60 % du pays, ne sont couvertes qu'à 21 % par le réseau électrique (Béché, 2020 : 764). Cette faible couverture électrique excluait de facto leurs populations de *l'école à la télé*, pour ne leur laisser que la possibilité d'avoir *l'école à la radio*. Même les zones urbaines ne sont pas à l'abri des fluctuations de l'approvisionnement en électricité, dont les taux élevés de délestage sont importants dans les villes comme Douala, Yaoundé et Bertoua.

Tous ces obstacles logistiques et techniques ont concouru à la restauration ou la continuité des méthodes pédagogiques traditionnelles, tout comme les contraintes conjoncturelles et sociales.

2.1.2. LES CONTRAINTES CONJONCTURELLES ET SOCIALES

Les contraintes conjoncturelles ont trait au problème d'accès individuel des élèves et des étudiants à l'internet. Le confinement, qui a entraîné une fermeture totale ou partielle de certains secteurs d'activités, a accentué la fracture sociale au sein des populations qui sont nombreuses à avoir des activités liées au secteur informel (Kadji Ngassam, 2020). Le faible pouvoir d'achat des apprenants (Feuzeu, 2020 : 2069) fait en sorte que tous ne possèdent pas un smartphone ou un ordinateur et lorsque ce serait le cas, ils ne possèdent pas tous les facilités en termes de capacités financières pour suivre un cours en ligne ou télécharger les supports (Amahata, 2021 : 180). En effet, les forfaits internet à haut débit restent plus ou moins onéreux. L'accès au cours

en visioconférence nécessiterait cinq cent (500) à mille cinq cent (1500) FCFA par séance. Ce qui n'est pas à la portée de tous les apprenants et qui a occasionné de nombreuses absences pendant les cours en ligne et donc, un taux de décrochage de l'ordre de 70 % (Kadji Ngassam, 2020).

Le problème des moyens financiers a également trait aux capacités des étudiants à télécharger les ressources. Le recteur de l'Université de Ngaoundéré le confirme en affirmant que « télécharger les cours était difficile pour les étudiants. Orange Cameroun a proposé le programme Pulse qui a aidé, mais ce n'était pas vraiment 100 %, il y a beaucoup d'étudiants qui se sont plaints qu'ils n'ont pas pu télécharger des cours » (UN Mag, 2021 : 15).

Quant aux initiatives *L'école à la télé* et *l'école à la radio*, elles ont fait face au problème d'équipement des ménages. Dans les zones rurales, en 2017 moins de 35 % des ménages possédaient un téléviseur comme l'illustre le tableau 2. Ce qui ne pourrait pas permettre aux élèves résidant dans ces zones de suivre les cours à la télévision, comme leurs camarades vivant en zone urbaine.

Tableau n°2 : Evolution de la proportion de ménages possédant un téléviseur par milieu de résidence entre 2005 et 2017

	2005	2006	2007	2010	2011	2014	2017
	Milieu de résidence						
Zone urbaine	54,4	52,4	64,6	79,5	72,8	80,8	86,7
Zone rurale	10,1	6,9	10,8	23,3	17,3	23,8	34,3

Source : EESI, MICS, ECAM, Enquête MINPOSTEL 2017

Dans le même temps, dans les zones rurales, en 2017 moins de 45 % des ménages possédaient une radio comme l'illustre le tableau 3. Ce qui ne pourrait pas permettre aux élèves résidant dans ces zones d'écouter les cours radiodiffusés, comme leurs camarades vivant en zone urbaine.

Tableau n°3 : Evolution de la proportion de ménages possédant une radio par milieu de résidence entre 2005 et 2017

	2005	2006	2007	2010	2011	2014	2017
	Milieu de résidence						
Zone urbaine	75,0	75,4	59,6	62,8	64,4	39,8	51,9
Zone rurale	55,1	49,1	43,4	52,7	47,5	25,4	43,2

Source : EESI, MICS, ECAM, Enquête MINPOSTEL 2017

Ce problème d'équipements est aussi relevé par Bachir Bouba qui en prenant le cas de la ville de Mokolo, relève à ce propos que les cours à distance ont été appliqués brusquement dans tout le territoire national y compris dans les zones rurales où parfois la pandémie n'a pas été détectée, alors que les réalités ne sont pas les mêmes partout dans le pays (Bouba, 2021 : 158). Les élèves des localités des zones rurales comme ceux de Mokolo ont éprouvé des difficultés à suivre les cours aussi bien à la télévision que sur les plateformes numériques parce que plusieurs d'entre eux n'ont pas accès à ces outils.

Hormis les raisons d'ordre financier, l'absence durant les cours en ligne peut également s'expliquer sous le prisme du genre. Le confinement a également marqué une disparité dans l'accès au télé-enseignement en fonction du genre. En effet, la construction de la société africaine témoigne d'une division genrée des tâches ménagères. Les élèves filles et les étudiantes, une fois à la maison, effectuent des tâches ménagères supplémentaires qui réduisent de fait leur disponibilité et leur capacité à recevoir les cours aux mêmes heures que les élèves garçons, même à travers la télévision (PROTEGE QV, 2020). La situation est davantage exacerbée en zone rurale où d'après une étude de PROTEGE QV menée en 2010, 55,4 % d'élèves garçons ont accès aux Télécentres Communautaires Polyvalents (TCP) pour la révision de leurs cours contre 44,6 % de filles.

2.2. LA RESILIENCE DES PAYS AFRICAINS FACE AU COVID-19 : ENJEU DU RETOUR EN PRESENTIEL

Le fait que l'Afrique se retrouve relativement épargnée par le Covid-19 a progressivement créé une sorte de banalisation de la menace. Après la psychose de mars-avril 2020 due à la nature inconnue et inattendue de cette pandémie, un relâchement général s'est graduellement fait observer. La mégarde des populations à l'endroit du respect strict des mesures barrières est devenue remarquable dans les espaces publics. Quel que soit le milieu, administrations publiques, espaces privés, transports en commun, et même dans les structures hospitalières, les gestes barrières ont progressivement été abandonnés pour un retour à « la vie normale ». Cette conjoncture a donc également contribué à restaurer le modèle traditionnel éducatif au Cameroun. D'où l'intérêt d'analyser l'exception sanitaire africaine qui fonde l'éphémérité du télé-enseignement au Cameroun.

2.2.1. L'EXCEPTION SANITAIRE AFRICAINE FACE AU COVID-19

En matière de dérèglement, le Covid-19 se pose comme une des crises les plus déstructurantes que le système international ait connues en ce 21^e siècle. Cette pandémie connaît une ampleur mondiale et des conséquences multiformes : politique, économique, sanitaire, sociale, géopolitique, mais pas que. Elle a également remis en cause les certitudes et postulats créés par l'ordre politique international. Cet ordre politique attribue à l'Occident la capacité et le rang de puissance c'est-à-dire la place du fort, tandis qu'à l'Afrique il est assigné la place du pauvre, du catastrophé, c'est-à-dire du faible. Pourtant, à l'heure du coronavirus, on a assisté à un retournement de cet axiome. L'Occident réputé puissant s'est retrouvé submergé par la crise, tandis que l'Afrique réputée fragile et vulnérable s'en est mieux sortie. S'il est vrai que cette pandémie a ébranlé l'humanité tout entière aussi bien dans la manière de la prévenir que dans la manière de l'affronter (Marin, 2020), la capacité de résilience de l'Afrique résonne comme une victoire sur les différentes projections pessimistes à son égard (Amahata, 2022 : 18)⁶⁵. Il

⁶⁵ En effet, le Secrétaire général de l'ONU, Antonio Guterres affirmait lors d'une interview accordée le 27 mars à France 24 et RFI : « *il nous faut une mobilisation gigantesque, une priorité absolue, car il est encore temps, à mon avis, d'éviter le pire. Mais sans cette mobilisation gigantesque, je crains qu'on ait en Afrique des millions et des millions de personnes infectées. Et même si la population est plus jeune que dans les pays développés, il y aura nécessairement des millions de morts* ». Cet accent alarmiste s'est aussi illustré dans la presse occidentale. Le 20 mars 2020, le site <https://www.marianne.net/> publiait « Coronavirus : l'Afrique, bombe à retardement ». Le 27

est vrai que dans les pays à faible revenu d'Afrique, le défi le plus immédiat reste la simple couverture des besoins sanitaires fondamentaux (Meessen, Van Damme, 2005 : 60) parce qu'en dehors des grandes métropoles, la couverture sanitaire des populations rurales reste très approximative. Si l'accès aux services essentiels demeure faible (les pays africains n'offrant que 36 % des services essentiels dont leurs populations ont besoin), la qualité de ces services représente un réel défi. En effet, l'Afrique compte un médecin pour cinq mille (5000) habitants, soit cinq (5) fois moins que la moyenne mondiale (Jacquemot, 2020 : 5) et concernant les traitements médicamenteux, aussi bien leur disponibilité, que leur accessibilité fait défaut. Selon l'OMS, l'Afrique ne fabrique qu'une part infime (moins de 2 %) des médicaments consommés sur le continent. Mais aussi, elle ne bénéficie que de 1,3 % des ressources financières mondiales consacrées à la santé.

Malgré ces pesanteurs, il convient de relever que l'Afrique a pu enregistrer des avancées significatives en matière de santé. Entre 1990 et 2015, le pourcentage du taux de mortalité juvénile a connu une baisse de l'ordre de 54 % et 67 % respectivement pour l'Afrique subsaharienne et l'Afrique du Nord (Banque mondiale, OMS, 2017). Durant cette même période, le taux de mortalité maternelle a régressé de 45 % en Afrique subsaharienne et 59 % en Afrique du Nord. L'espérance de vie en bonne santé a également augmenté, passant de 50,9 à 53,8 ans entre 2012 et 2015, tout comme le taux brut de mortalité due aux dix principales causes de mortalité, passant de 87,7 à 51,3 pour 100 000 habitants entre 2000 et 2015 (OMS, Bureau régional de l'Afrique, 2018 : xii). En Afrique, la réduction de la charge de morbidité est plus importante que partout ailleurs. Toutes causes confondues, la mortalité y a diminué de 37 % depuis 2000, contre 10 % dans le reste du monde. Elle est également l'une des deux régions à enregistrer une réduction du nombre total de décès toutes causes confondues, que les autres régions (OMS, Bureau régional de l'Afrique, 2018 : 17). Cette embellie est liée aux efforts visant la réduction de la mortalité excessive ou évitable, mais aussi à l'augmentation des dépenses de santé. Entre 1995 et 2014, les dépenses totales de santé par habitant ont augmenté passant en moyenne de cent-treize (113) dollars US à trois-cent six (306) dollars US. Mais cette augmentation n'est pas pour autant efficiente, les pays africains conférant en moyenne 60 % de leurs dépenses de santé aux investissements tangibles (personnels de santé, infrastructures sanitaires et produits médicaux) au détriment des investissements intangibles (OMS, Bureau régional de l'Afrique, 2018 : xv). Sur ces bases, la riposte africaine à la pandémie s'est préparée et mise en œuvre, en fonction des spécificités du continent (équipements insuffisants, pertes immédiates de revenus des ménages, difficultés d'approvisionnement des villes) (Jacquemot, 2020 : 11). Nonobstant la fragilité de leurs systèmes de santé, la proactivité des Etats africains s'est reposée sur les pratiques retenues des épidémies antérieures comme celles d'Ebola qui a récemment sévi entre 2014 et 2015, le VIH-Sida, la grippe aviaire ou Zika.

mars 2020, le site <https://www.sudouest.fr/> publiait « Coronavirus en Afrique : l'évolution "dramatique" de la pandémie dans un continent mal armé ». Le 1 avril 2020, le site <https://www.humanite.fr/> publiait « Pandémie. L'Afrique en première ligne face au coronavirus ». Le 15 avril 2020, le site <https://www.rtl.fr/> publiait « Coronavirus en Afrique : 4 questions sur une catastrophe redoutée ».

Tableau n°4 : Tableau comparatif du nombre de cas détectés et de décès

Régions	Pays	Cas positifs	Décès
Occident	Etats-Unis	97 279 349	1 068 433
	Royaume-Uni	24 079 393	209 227
	Italie	23 408 393	178 753
	France	36 883 805	157 680
	Rép. Féd. Allemagne	35 383 015	152 997
Total		217 033 955	1 767 090
Afrique	Afrique du Sud	4 026 437	102 257
	Cameroun	123 629	1 960
	Gabon	48 914	306
	Côte d'Ivoire	87 720	827
	Niger	9425	314
Total		4 296 125	105 664

Source : compilé par les auteurs sur la base des données de la Johns Hopkins University & Medecine, pointage du 26/10/2022, 9:22 AM

Il existe plusieurs tentatives d'explications de l'exception sanitaire de l'Afrique face au Covid-19. Tandis que certains bâtissent leur analyse sur le climat, d'autres trouvent une raison dans la jeunesse de la population africaine. Pour d'autres, la résilience de cette région s'est fondée sur le dynamisme des gouvernements et la mobilisation des acteurs issus de la société civile. La chronologie de l'expansion mondiale de la pandémie rend compte de son implantation tardive en Afrique. Ce qui a permis d'apprendre des expériences asiatique et européenne en matière de gestion de la maladie. La périphéricité de l'Afrique au sujet de la contamination a offert l'opportunité aux gouvernements africains d'être proactifs et de prendre des mesures décisives sur les plans politique, sanitaire, financier et sécuritaire. Peu importe la véritable raison, le résultat est que l'Afrique est le continent qui est le plus épargné par la pandémie en termes de taux de contamination et de mortalité. Au regard des chiffres moins alarmants dans l'ensemble en Afrique, il était presque naturel de revenir à la vie normale. D'où le retour au modèle pédagogique traditionnel.

2.2.2. LE RETOUR AU MODELE PEDAGOGIQUE TRADITIONNEL

Le Cameroun a connu une période de confinement partiel accompagné d'une série de mesures d'urgence lors de la première vague de contamination du virus. Durant les vagues qui s'en sont suivies, il y a eu un relâchement des politiques publiques liées à l'urgence sanitaire. C'est dans cette logique qu'après le confinement du 17 mars 2020, les classes ont été rouvertes dès le 1^{er} juin 2020 pour les élèves des cycles primaire, secondaire et les étudiants des institutions universitaires et des grandes écoles de formation en tenant compte de la situation sanitaire au Cameroun.

Dans les cycles primaire et secondaire, la reprise concerne uniquement les élèves qui présentaient les examens à la fin de l'année scolaire⁶⁶, tandis que tous les étudiants étaient

⁶⁶ Il s'agissait des élèves du CM2 et de Class sixth pour le primaire, des élèves de Terminale et d'Upper sixth dans le secondaire

concernés dans les universités. Pour analyser le sens la continuité du modèle pédagogique traditionnel, il importe de structurer la réouverture des classes en deux phases : la phase immédiate du 1^{er} juin 2020 et la phase des années académiques suivantes.

Immédiatement à la réouverture des classes, il a été question de respecter la distanciation physique dans les cycles primaire, secondaire et universitaire. Avec les différentes contraintes dans l'implémentation du télé-enseignement, il importait de revenir en présentiel sur certains chapitres des différentes matières pour les élèves en classe d'examen, mais aussi à l'université. Afin de respecter la distanciation physique, les effectifs d'élèves par salle de classe étaient réduits et il a été mis en place une régulation du flux d'étudiants dans les campus par l'éclatement des filières à grands effectifs en plusieurs groupes ou la rotation des différentes filières au sein des établissements (« Mi-temps l'école autres mesures », 2020).

Pour ce qui est des années académiques suivantes, à l'Université on a assisté au retour pur et simple des conditions d'enseignement précédant la crise sanitaire. Il n'y a plus de réduction d'effectifs par salle et les enseignements ont recommencé à se dérouler pour la quasi-totalité des institutions universitaires exclusivement en présentiel. L'année académique 2020-2021 a été différente dans les cycles primaires et secondaires au niveau de l'organisation. Au niveau primaire, l'organisation des activités pédagogiques s'est faite autour de l'enseignement en présentiel, avec néanmoins la promotion de l'enseignement à distance au moyen des différents médias de communication. Au niveau secondaire, l'approche pédagogique qui a été implémentée reposait sur un dispositif à trois niveaux (« Mi-temps l'école autres mesures », 2020) comprenant les cours en présentiel, le système de mi-temps⁶⁷ et l'enseignement à distance⁶⁸. Durant l'année académique en cours, il a été donné d'observer comme ce fut déjà le cas dans les universités, un retour aux activités et formations en présentiel avec un mutisme sur les initiatives d'enseignement à distance.

Ce rétropédalage traduit par le retour en grâce des formations en présentiel se comprend à travers la résilience de l'Afrique face à la pandémie et les multiples difficultés dans l'implémentation du e-learning au Cameroun. Comme relevé par les auteurs qui ont analysé la politique d'éducation en temps de Covid-19 en Afrique (eLearning Africa ; Mireia Gil Alcazar et *al.*) et au Cameroun précisément (Béché ; Bouba ; Mah ; Feuzeu), l'implémentation du numérique éducatif s'est révélée être une tâche ardue. Si malgré les contraintes, certains ont relevé l'opportunité de cet essai, la nécessité de conserver les acquis et ont recommandé de se servir de cette expérience pour définitivement inclure l'enseignement à distance dans les méthodes pédagogiques au Cameroun (Feuzeu), d'autres ont formulé des recommandations pour une efficience de ces nouvelles méthodes (Mah). Pour nous, la marche vers la consécration

⁶⁷ Le système de mi-temps a été instauré, surtout dans les établissements qui ne disposent pas d'assez d'espace pour accueillir 50 élèves par classe. Il consistait à répartir les élèves en deux groupes qui s'alternaient chaque semaine. Le premier groupe faisait cours de 7h30 à 12h00 et le second de 12h30 à 17h.

⁶⁸ Cette disposition était implémentée par les établissements en fonction de leurs ressources. Ce qui veut dire que tous les établissements ne s'y sont pas mis

de l'enseignement à distance et son emploi conjointement avec le mode présentiel est encore très grande. Les pesanteurs structurelles et conjoncturelles sont encore lourdes ; les représentations collectives de la pédagogie dans la société camerounaise sont encore fortement rétrogrades. En « temps normal », l'enseignement à l'école est encore fortement représenté par un enseignant, des apprenants et un tableau noir dans une salle de classe faite de murs et de tables-bancs. Passer de cette structuration au numérique requiert non seulement un progrès voire une mise à jour du logiciel représentationnel de l'enseignement mais aussi et surtout, de véritables moyens logistiques (augmentation des bandes passantes, centres multimédias performants dans les établissements) et techniques (extension du réseau internet haut débit dans le pays, extension du réseau électrique et réduction des coupures d'électricité), la réduction du coût de l'internet. A défaut, l'enseignement en présentiel continuera d'être la seule modalité légitime, à l'inverse de la thèse soutenue par Pierre-Célestin Taptue pour qui l'école traditionnelle semble avoir fait son temps.

Conclusion

Le covid-19 se pose comme une menace qui a profondément bouleversé la stabilité des Etats et le quotidien des populations. Tous les secteurs d'activité ont sévèrement été impactés. De l'agriculture au transport, en passant par la restauration, l'hôtellerie ou l'éducation entre autres. C'est ce dernier secteur, en particulier les méthodes pédagogiques employées dans l'espace camerounais, qui constituent la trame analytique de ce travail. Il s'agissait d'appréhender les méthodes pédagogiques utilisées depuis l'avènement du covid-19. Avec le confinement partiel qui a imposé la fermeture des établissements scolaires et des institutions universitaires, les exigences de distanciation physique, il a été indispensable de mettre en place le télé-enseignement afin de ne pas subir une année blanche. Les élèves du primaire et du secondaire ont pu suivre les cours en ligne à travers des plateformes numériques, mais aussi par les programmes « l'école à la télé » et « l'école à la radio ». Les étudiants eux, ont pu poursuivre leur formation au moyen du e-learning pour ce qui est des enseignements, et des téléseuvenances pour ce qui est des travaux de recherche. Ces mesures d'urgence qui se sont inscrites dans une logique d'adaptation ont été mises en place sans une préparation préalable. Ce qui s'est traduit par des entraves au bon fonctionnement du télé-enseignement et des maladroites dans la pratique. Toutes ces fausses notes, mises en relation avec la résilience de l'Afrique face au covid-19, ont contribué à un retour au statu quo ante concernant les méthodes pédagogiques. Au fur et à mesure que la pandémie s'est installée dans le temps, les craintes des populations camerounaises face à la dangerosité du virus se sont amoindries et l'enseignement en présentiel est progressivement redevenu la norme dans le système éducatif camerounais. Au regard de l'état des dispositifs logistiques et des savoir-faire en matière de télé-enseignement au Cameroun, la pédagogie en présentiel a encore de beaux jours devant elle. La parenthèse du covid-19 ou mieux, la parenthèse du numérique éducatif, a pourtant constitué une véritable opportunité de poser les bases d'une diversification des méthodes pédagogiques au Cameroun, mais l'enseignement en présentiel reste profondément ancré dans les habits collectifs.

Références bibliographiques

- Amahata Kiabega, L. (2021). La crise du coronavirus et les logiques mutationnelles des pratiques dans le milieu universitaire au Cameroun : sens et essence des restructurations à l'Université de Ngaoundéré. *Revue Ivoirienne de Gouvernance et d'Études Stratégiques*, 11(2), 165-184 ;
- Amahata Kiabega, L. (2022). La crise du coronavirus et la victoire du petit poucet : analyse des ressorts et des enjeux de la dérégulation du système international contemporain à l'aune de la pandémie du Covid-19. *Revue Espace géographique et société marocaine*, [En ligne]. 58, 5-29 ;
- Banque mondiale, OMS. (2017). *La couverture santé universelle en Afrique : un cadre pour l'action* ;
- Beche, E. (2020), Cameroonian responses to COVID-19 in the education sector : Exposing an inadequate education system. *International Review of education*, 66 (issues 5-6), 755-775
- Bellina, S. & al. (2010). *L'Etat en quête de légitimité*. Paris, Editions Charles Léopold Mayer ;
- Boniface, P. (2020). *Géopolitique du Covid-19. Ce que nous révèle la crise du coronavirus*. Paris, Éditions Eyrolles ;
- Bouba, B. (2021), L'école à la maison en période de lutte contre le pandémie du COVID-19 à Mokolo dans l'Extrême-Nord du Cameroun. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 8 (Issue 4), 157-164
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F., Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], n°22, URL: <http://journals.openedition.org/rfsic/11109>
- Brücker, G. (2009). Les maladies de la décennie. *Les Tribunes de la santé*, 25, 39-49 ;
- Cameroun e-learning. La difficile épreuve de l'enseignement à distance. (2020, avril 23). Actu Cameroun. <https://actucameroun.com/2020/04/23/cameroun-e-learning-la-difficile-epreuve-de-lenseignement-a-distance>, consulté le 26 février 2022
- Canard, B. (2021). Le coronavirus, la recherche, et le temps long. *Zilsel*, 8, 9-21 ;
- Chaptal, A. (2005). Le télé-enseignement : une révolution de la forme scolaire ? *Education et Sociétés*, 15(1), 59-73 ;
- Cretin, R., Laid, B. (2004). *L'enseignement à distance : propositions de trois démarches*. Colloque TICE Méditerranée ;
- Debarbieux, B. (2020). Distance sociale et confinement au temps du covid-19. Dans F. Gamba & al. (dirs.), *COVID-19. Le regard des sciences sociales* (pp.111-123). Genève, Editions Seismo ;
- eLearning Africa (2020). *Impact de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation en Afrique et incidence sur le recours aux technologies*, 85 p.

- Feuzeu, F. (2020). Le Covid 19 et l'immersion totale dans le numérique éducatif au Cameroun. Enjeux et défis de l'éducation en période de crise. *International Multilingual Journal of Science and Technology*, 5, 12, 2065-2072 ;
- Fokouo, Fogha J. V. & al. (2020). La lutte contre la COVID-19 au Cameroun nécessite un second souffle. *Pan African Medical Journal*, 37 (1) DOI: 14.10.11604/pamj.suppl.2020.37.14.23535 ;
- Gamba, F. (2020). On ne (sur) vit pas sans rituels. Dans F. Gamba & al. (dirs.), *COVID-19. Le regard des sciences sociales* (101-110). Genève, Editions Seismo ;
- Gil Alcazar, M. & al. (2020). *L'enseignement à distance en contexte COVID-19 : acquis et perspectives en Afrique subsaharienne*. IPE-UNESCO Dakar.
- Jacquemot, P. (2020). Les systèmes de santé en Afrique mis à l'épreuve. *Policy brief*, 20-32 ;
- Kadji Ngassam, M. (2020). Enjeux du déploiement du e-learning en Afrique. *Management et Datascience*, 4 (4), <https://doi.org/10.36863/mds.a.13562> ;
- Keutcheu, J. (2021). Le Cameroun au révélateur du covid-19 : construction d'une cause politique, incertitude et mise à l'évidence de l'Etat « bricoleur ». *Revue Béninoise de Science Po*, 5 (1), 11-46 ;
- Mafouen Talle, A., Kouakep Tchaptchie, Y. (2020). Impact de la Covid19 sur l'éducation au Cameroun et la mise à contribution du numérique en anglais (Nord-Centre-Littoral-Ouest) et mathématiques (Adamaoua-Nord) : Le cas des groupes whatsapp. *Revue Adjectif, T4*, [En ligne], <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article543> ;
- Mah, B. C. (2021). Covid-19 et vulgarisation du e-learning à l'Université de Ngaoundéré. *International Multilingual Journal of Science and Technology*, 6 (2), 2519-2528 ;
- Marin R. (2020). Le Covid 19 et le temps. https://drive.google.com/file/d/1RGaSEbD3eBV1C7_JfFiIrKB7lRRm_x-/view?usp=sharing
- Meessen, B., Wim Van Damme, W. (2005). Systèmes de santé des pays à faible revenu : vers une révision des configurations institutionnelles ? *Mondes en développement*, 131, 59-73 ;
- Minkonda, H. & al., (2020). Eléments pour une discussion analytique des mesures mises en œuvre par l'armée dans la lutte contre la propagation de la covid-19 au Cameroun. *Paix et Sécurité en Afrique subsaharienne*, 01, 49-58 ;
- Mi-temps, autres mesures spéciales, il faudra bien expliquer. (2020, septembre 25). Cameroon tribune. <https://www.cameroon-tribune.cm/article.html/35239/fr.html/mi-temps-lecole-autres-mesures-speciales-il-faudra-bien-expliquer>, consulté le 13 mars 2022 ;
- Mvelle, G. (2020). Le Cameroun et la résilience face au Covid-19 : une évolution géopolitique majeure dans les relations avec les grandes puissances ? Projet Recompositions politiques et juridiques. L'Etat à l'épreuve du COVID-19. Réseau POSOC 19 (Pouvoirs et sociétés face à la crise du covid-19) ;
- Ndibnu-Messina Ethé, J., Kouankem, C. (2021). Suivi à distance des étudiants camerounais pendant et après la COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18 (1), 32-47 ;

- OMS, Bureau régional de l'Afrique. (2018). *Etat de la santé dans la région africaine de l'OMS* ;
- Ouerfelli, T., Gharbi, K. (1999). Le dispositif d'enseignement à distance à l'Université de Bahreïn : Pratiques et attentes des enseignants [En ligne]. <http://isd.univ-tln.fr/PDF/isd32/isd32gharbi.pdf> ;
- Pichette, M. (1987). Quelques conditions pour développer un télé-enseignement interactif. *Études de communication* [En ligne], 8 ;
- Projet e-national higher education network. (2020, novembre 14). Actu Cameroun. <https://actu.cameroun.com/2020/11/14/projet-e-national-higher-education-network-le-ministre-detat-pr-jacques-fane-ndongo-dresse-le-bilan>, consulté le 08 mars 2022 ;
- PROTEGE QV, (2020). *Le respect des droits numériques dans le contexte de la Covid 19 au Cameroun* ;
- Taptue, P.-C. (2020). La revanche du E-Learning au Cameroun par temps de Coronavirus. <http://covid-19-cameroon.org> ;
- Tchuileu, A. (2021). *E-learning dans le secondaire : à l'épreuve du temps*. Cameroon tribune. <https://www.cameroon-tribune.cm>. Consulté le 26/02/22 ;
- UN Mag, 04, janvier 2021.

LA QUESTION DE LA CONTRIBUTION DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION DANS LES COLLEGES ET LYCEES INCLUSIFS DE LA VILLE DE OUAGADOUGOU : CAS DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS

KABORE Sibiri Luc, SOULAMA Coulibaly Zouanso, SANON Maïmouna

Résumé

Le droit à l'éducation des élèves handicapés se heurte toujours à de très nombreuses difficultés de prise en charge psychopédagogique et d'inclusion scolaire en milieu ordinaire (accès, maintien dans la durée).

Le présent travail de recherche analyse la contribution des acteurs de l'éducation (enseignants, enseignants spécialisés, animateurs de la vie scolaire) à l'encadrement et l'accompagnement des élèves déficients visuels. Les données ont été collectées grâce à une enquête par questionnaire et des entretiens dans trois établissements secondaires et à l'école des jeunes aveugles. En termes de contribution des acteurs de l'éducation, il s'agit notamment de récupérer les devoirs et de les soumettre à l'école des jeunes aveugles pour la transcription ou le décodage ; de s'imprégner de leurs difficultés, afin d'assurer leur insertion scolaire et sociale.

Mots – clés : déficience visuelle, éducation inclusive, acteurs de l'éducation.

Abstract

The right to education of students with disabilities still comes up against many difficulties in terms of psycho-pedagogical care and school inclusion in ordinary schools (access, long-term maintenance).

This research work analyzes the contribution of education stakeholders (teachers, specialist teachers, school life facilitators) to the supervision and support of visually impaired students. Data were collected through a questionnaire survey and interviews in three secondary schools and the school for young blind people. In terms of the contribution of education actors, these include collecting homework and submitting it to the school for young blind people for transcription or decoding ; to absorb their difficulties, in order to ensure their school and social integration.

Key-words : visual impairment, inclusive education, education actors.

Introduction

Du forum de Dakar en 2000, à la réalisation des Objectifs du Développement Durable (ODD) en 2015 qui concernent les trois dimensions du développement durable : sociale, économique et environnementale, le Burkina Faso s'est résolument engagé pour l'atteinte de l'Éducation pour Tous (EPT). Pour transformer notre monde, le quatrième objectif du développement durable recommande d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (ONU, 2015).

De façon générale, un des enjeux majeurs de l'Éducation pour Tous est de nos jours l'effectivité de l'inclusion scolaire de tous les enfants marginalisés et/ou vulnérables et ceux handicapés et /ou en difficulté sociale.

Cependant, force est de constater qu'en dépit des efforts convergents des États et des organismes internationaux pour lutter contre la marginalisation, la vulnérabilité et l'exclusion scolaire, des inégalités d'accès aux systèmes éducatifs et des insuffisances pédagogiques, persistent. Comment alors, assurer l'accès et le maintien dans les établissements scolaires ordinaires aux élèves porteurs d'un handicap ?

En particulier, si les élèves déficients visuels sont de plus en plus nombreux dans nos établissements d'enseignement post-primaires et secondaires, alors que des dispositions spécifiques ne sont pas prises les concernant, il y a lieu de se poser un certain nombre de questions. Comment ces élèves handicapés parviennent-ils dans l'enseignement post-primaire ? Comment sont-ils accueillis dans ce milieu scolaire ? Comment la prise en charge psychopédagogique est-elle assurée ? Quelles sont les difficultés rencontrées par les acteurs de l'éducation et par ces élèves pour leur maintien dans le système ?

En se référant à l'annuaire statistique de la Direction Générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles du Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) de 2021-2022, au post-primaire et secondaire, on dénombrait un total de 1587 ESHV dont 1035 filles 552 garçons, parmi lequel effectif il y a 177 apprenants aveugles dont 77 filles et 100 garçons.

Très peu d'études ont été menées, au Burkina Faso, dans ce domaine spécifique et encore moins, celles portant sur la contribution des enseignants spécialisés issus d'une école spécialisée et placés dans les établissements inclusifs pour accompagner et encadrer les élèves déficients visuels. Les enseignants spécialisés ou les enseignants recrutés pour cette tâche, et les animateurs de la vie scolaire sont ceux qui contribuent à la prise en charge psychopédagogique des élèves déficients visuels dans les établissements d'enseignement post-primaire et secondaire inclusifs.

La présente étude vise donc à mieux comprendre la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les établissements d'enseignement général post-primaire et secondaire au Burkina Faso, les difficultés rencontrées et contribuer à la reconnaissance du travail réalisé sur le terrain par les acteurs de l'éducation.

Pour ce faire, des données ont été collectées grâce à une enquête par questionnaires et des entretiens.

Trois (3) établissements d'enseignements post-primaire et secondaire général dont 2 lycées publics et 1 lycée privé ont été retenus, avec un total de 42 élèves déficients visuels. Leur choix s'explique par l'importance du nombre d'élèves déficients visuels accueilli au cours de l'année scolaire 2020-2021. Le choix était de prendre les établissements qui accueillent cinq (5) ESHV et plus. Il s'agit du lycée public Song Taaba, du lycée public Mixte de Goughin et du lycée privé Carrefour du savoir.

Le personnel enquêté est composé de 2 Provisors, 2 Censeurs, 1 Directeur de lycée, 2 Surveillants, 5 Assistants vie scolaire, 16 Attachés vie scolaire et 4 Conseillers vie scolaire, soit un total de 32 personnes.

Dans l'emploi des animateurs de Vie Scolaire (AVS) il y a des assistants de vie scolaire, des attachés de vie scolaire et des conseillers de vie scolaire. Dans les établissements, les assistants de vie scolaire, et les attachés de vie scolaire sont sous la coupe d'un conseiller de vie scolaire.

Toutes les classes sont ordinaires et aucun professeur n'a reçu une formation spécialisée pour la prise en charge psychopédagogique des ESHV. Certains ont juste eu des ateliers d'initiation au braille (lecture, écriture, calcul)

D'autre part, à l'école des jeunes aveugles de l'union nationale des associations burkinabè pour la formation des aveugles et malvoyants (UN-ABPAM), la population enquêtée concerne les enseignants spécialisés composée d'1 directrice d'école, 8 enseignants transcripseurs /décodeurs, 4 enseignants de suivi et 3 enseignants non transcripseurs /décodeurs, mais sachant lire et écrire le braille, soit un total de 16 personnes.

La présentation des résultats de cette recherche comprend l'approche théorique de l'éducation inclusive, l'analyse des contributions des acteurs de l'éducation selon les enquêtés, les difficultés rencontrées par les élèves déficients et le personnel d'encadrement et les suggestions.

1. DE L'APPROCHE THEORIQUE DE L'EDUCATION INCLUSIVE

Cette section présente la situation du système éducatif burkinabè dans le contexte inclusif et montre les approches théoriques des modes d'intervention auprès des élèves déficients visuels intégrés dans le milieu ordinaire d'éducation post-primaire et secondaire, et le rôle primordial du personnel spécialisé.

1.1. SITUATION DU SYSTEME EDUCATIF BURKINABE DANS LE CONTEXTE INCLUSIF

La promotion de l'éducation inclusive vise à offrir les mêmes opportunités d'accès, de maintien et de réussite scolaire à tous les apprenants burkinabè, fussent-ils en situation de handicap ou non (MENA, 2018, p.12). Aussi, l'article 12 du décret N°2010-212/PRES promulguant la loi 012-2010/AN du 1er avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées stipule que : « *tout établissement de formation initiale et continue des enseignants/alphabétiseurs au Burkina Faso est tenu de prendre en compte l'éducation inclusive dans ses programmes de formation* ». (AN-BF, 2010, p. 4)

Dans le milieu scolaire inclusif au Burkina Faso, les types de déficiences rencontrés sont les suivants : la déficience auditive, la déficience intellectuelle, la déficience physique et la déficience visuelle. Dans le processus enseignant-apprentissage, le handicap visuel rime avec la déficience visuelle qui est une altération totale ou partielle de l'organe de la vue. Quand l'altération est partielle c'est la malvoyance, quand elle est totale, c'est la cécité. Parmi ces quatre types de déficiences rencontrés dans nos structures scolaires dites inclusives, la déficience visuelle exige une prise en charge particulière et des aides compensatrices. La compensation du handicap est un moyen privilégié de l'accès à l'autonomie sociale. Outre le développement des autres sens, la stimulation de la vision fonctionnelle est l'utilisation maximum des capacités visuelles, même faibles pour les malvoyants. Des techniques palliatives visent également à compenser le handicap au niveau de la vie quotidienne et de la communication.

Au collège, l'élève déficient visuel malgré l'acquisition d'une certaine autonomie et une technique spécifique de travail ne peut pas appréhender au même rythme que ses pairs voyants les objets d'apprentissage. Pour cela, un temps supplémentaire doit lui être consacré, ainsi qu'une aide méthodologique et organisationnelle du travail en classe, et à la maison. Cette aide doit lui permettre de gagner en efficience et peu à peu d'acquérir un rythme de travail quasiment égal à celui des autres. Ce travail peut être fait par un enseignant disposant d'heures spécifiques de soutien ou par un enseignant spécialisé ou encore un encadreur spécialisé, chargé de l'accompagnement/encadrement.

En effet, les acteurs de l'éducation des lycées et collèges accueillant les élèves déficients visuels possèdent rarement les connaissances requises en matière d'éducation spécialisée ou d'inclusion. Par conséquent, il n'y a pas de référentiel de compétences ni de dispositif d'inclusion scolaire connus par tous les acteurs, souvent aucune directive précisant la prise en charge de l'enseignement/apprentissage des élèves déficients visuels. Se pose alors, la problématique du rôle de l'équipe pédagogique dans l'encadrement et l'accompagnement des élèves déficients visuels au sein des établissements.

L'éducation étant le socle de tout développement humain durable, avec la promotion de l'éducation inclusive, il importe de réfléchir sur l'école, ses fonctions et ses acteurs, car leurs pratiques, peuvent constituer, consciemment ou non, un facteur important dans le processus d'inclusion ou d'exclusion des élèves qui éprouvent plus de difficultés dans leur parcours scolaire, notamment ceux en situation de handicap visuel. Autrement dit, le problème de l'organisation de la scolarisation des jeunes handicapés se pose.

Comme l'a souligné Rodrigues, (2003), à l'école inclusive « *ce n'est pas juste la présence physique, c'est l'appartenance à l'école et au groupe, de telle manière que l'enfant ou le jeune sent qu'il appartient à l'école et que l'école se sente responsable pour son élève.* ».

Il s'agit de s'engager à développer une pédagogie « *capable d'éduquer tous les enfants avec succès, incluant les plus défavorisés et ceux qui présentent des handicaps graves* » Soriano (1999, p11).

Dans un article présenté au IIe Congrès ibéro-américain des Syndrome de Down, organisé par Down Spain, tenu à Grenade en mai 2010 et intitulé

« Un cadre de référence et de directives d'action pour le développement de systèmes d'éducation inclusifs » il dit que « l'éducation inclusive peut être conçue comme un processus permettant de traiter et de répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants par une plus grande participation à des activités d'apprentissage, culturelles et communautaires et à réduire les exclusions à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif. Ce qui précède implique des changements et modifications de contenus, d'approches, de structures et de stratégies basées sur une vision qui couvre tous les enfants d'âge scolaire et la conviction qu'il est la responsabilité du système éducatif ordinaire d'éduquer tous les enfants.

L'objectif de l'inclusion consiste à apporter des réponses appropriées au large éventail de besoins des apprentissages dans des contextes d'enseignement formel et non formel. L'éducation inclusive, plutôt qu'une question marginale qui traite de la façon d'intégrer certains étudiants à l'éducation conventionnelle, représente une perspective qui devrait servir à analyser transformer les systèmes éducatifs et d'autres environnements d'apprentissage afin de répondre à la diversité des étudiants... » (UNESCO, 2005, p.14.)

Alors, pour réussir l'éducation inclusive, le nouveau paradigme pour notre système scolaire d'éducation, est celui d'une culture de la valorisation de la différence et d'une équité éducative. Au plan juridique, le décret N° 2010-212/PRES promulguant la loi 012-2010/AN du 1er avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées dans son article 9 stipule que : *« L'éducation inclusive est garantie dans les établissements préscolaires, primaires, post-primaires, secondaires et universitaires du Burkina Faso »* (AN-BF, 2010, p. 3). A son article 12 il est dit que *« tout établissement de formation initiale et continue des enseignants/alphabétiseurs au Burkina Faso est tenu de prendre en compte l'éducation inclusive dans ses programmes de formation »*. (AN-BF, 2010, p. 4). Le même décret dit à son article 10, que

« Toute personne handicapée bénéficie d'une priorité d'inscription en milieu ordinaire, dans l'établissement préscolaire, primaire, secondaire, supérieur ou professionnel le plus proche de son domicile. La personne handicapée doit bénéficier, chaque fois que de besoin, des aides spécialisées, des enseignements adaptés à la scolarisation des élèves en situation de handicap ». (AN-BF, 2010, p. 4)

De même, la Stratégie Nationale de Développement de l'Éducation Inclusive (SNDEI) par son adoption par Arrêté N°2018-219/MENA/CAB du 23 juillet 2018, consacre la finalisation de sa base juridique nécessaire, à la mise en œuvre des mesures et initiatives en faveur d'une véritable inclusion des enfants atteints de handicap, dans le secteur de l'éducation. Dans les écoles inclusives, on constate que certaines attitudes de l'environnement scolaire des élèves aveugles ou encore des élèves non-voyants ont des incidences sur leur inclusion scolaire. En effet, le regard moqueur et marginal de bon nombre d'élèves à leur endroit est pour eux une charge plus lourde à supporter que le handicap lui-même. Ces affirmations sont confirmées par Bélanger (2006, p 65) qui révèle que *« les croyances et les pratiques du milieu scolaire contribuent à freiner l'implantation de l'intégration totale de l'élève déficient. Ainsi, l'enseignant peut diminuer ses attentes envers un élève vivant avec un handicap, ce qui conduit celui-ci à obtenir de piètres résultats »*. L'auteur souligne également qu'en plus d'avoir un impact sur les résultats, les attitudes des enseignants, de l'enseignant ou l'encadreur spécialisés et des

animateurs de vie scolaire influent aussi sur les perceptions que les élèves « dits normaux » ont sur ceux à besoins spécifiques. C'est donc la manière dont est perçue la déficience par l'environnement scolaire que dépendent l'acceptation du handicap et l'insertion harmonieuse des élèves concernés dans le groupe scolaire. Ainsi, l'élève déficient visuel peut-il trouver dans son établissement, les conditions favorables à son développement afin de réaliser les mêmes performances que ses pairs voyants ? Dans la pratique, la contribution du personnel spécifique éducatif offre-t-elle un enseignement, un accompagnement et un encadrement adaptés à tous les élèves ?

1.2. DES ASPECTS THEORIQUES DE L'UNITE SPATIALE ET DU MODE ORGANISATIONNEL DE L'INTERVENTION DU PERSONNEL D'ENCADREMENT ET D'ACCOMPAGNEMENT

En se référant aux notions de « l'Intégration scolaire/éducation spéciale » et de « l'inclusion scolaire/éducation inclusive » telle que analysées dans la thèse de Fonseca (2007), à la recherche des indicateurs d'éducation inclusive, plusieurs auteurs comme Ainscow (1995), Meijer (1998), Porter (1997), Rodrigues (2003), Correia (2001), Armstrong (2001), Warwick (2001), Gardou (2003) ont tous mené la réflexion sur les notions « de l'Intégration scolaire/éducation spéciale » « à l'inclusion scolaire/éducation inclusive ».

Dans la synthèse des réflexions, tous les auteurs ci-dessus cités sont d'accord sur des points importants comme indiqué dans le **tableau n°1** ci-dessous.

Tableau n°1 : synthèse des réflexions

De l'intégration scolaire/éducation spéciale	À l'inclusion scolaire/ éducation inclusive
de l'homogénéité	à l'hétérogénéité
de la normalisation	au droit à la différence
de l'élève handicapé	à tous les élèves
de la différence, un problème	à la différence, un défi
de l'indifférence à la différence	à la valorisation de la diversité
du curriculum commun	au curriculum flexible
de la sélection des meilleurs	au succès pour tous
de l'individu	à l'environnement
de l'isolement	à la coopération
de l'aventure solitaire	à la responsabilité collective
de l'entrée dans l'école, sous condition, en transportant les appuis mis à la disposition	à faire partie de l'école que génère et rend disponible les conditions et les ressources nécessaires
du programme spécifique pour l'élève	aux stratégies pour la classe
de la différenciation pédagogique exclusive	à la différenciation pédagogique inclusive
du handicap (individu) Modèle médical ou individuel	à la fonctionnalité (société facilitatrice) Modèle médico-social
de l'éducation spéciale pour les élèves spéciaux	à l'éducation de succès pour tous (une éducation inclusive)
d'un adulte « accroché », « gardien » pour enseigner et soutenir tous les élèves	à tous les adultes présents dans la salle de classe
du professeur consommateur, applicateur	au professeur créatif, chercheur et acteur

Source : Fonseca (2007). p.47)

Ce tableau de synthèse des réflexions montre que l'école inclusive est un processus dans lequel les principaux objets sont les individus et les groupes, la méthodologie de la différenciation pédagogique et le curriculum en construction flexible. Qu'en est-il du rôle de l'enseignant spécialisé ?

1.3. DES ASPECTS THEORIQUES DU ROLE ET DES ATTRIBUTIONS DU PERSONNEL D'ENCADREMENT ET D'ACCOMPAGNEMENT

Dans une perspective de promotion de l'inclusion, et non dans celle de la formation exclusive des élites, l'école doit passer d'une perspective de catégorisation des élèves (avec difficultés) pour une perspective relationnelle, c'est-à-dire, regarder vers l'élève en difficulté. Les responsables de l'éducation ont le devoir de chercher à revoir les processus d'enseignement et d'apprentissage, bien plus que celui du soutien aux élèves, pour prendre des mesures de nature pédagogique dans l'enseignement ordinaire qui empêchent la marginalisation des élèves dans le système ordinaire d'enseignement. Selon Villanelle (2003), l'enseignant spécialisé est, en Italie, le professionnel dont la fonction est de « *coordonner et de faciliter les processus d'intégration et la pédagogie, en s'occupant également des interactions socio-affectives entre l'élève handicapé et les autres, ainsi que du réseau des collaborations entre adultes* » (Fonseca, 2007). Dans le système éducatif français, le nouveau référentiel des compétences des futurs enseignants qui obtiendront le Certificat d'aptitude aux pratiques d'éducation inclusive officialise le rôle de personne-ressource, actant ainsi des réflexions et des pratiques constatées sur le terrain. Dans son Mémoire de Master « *La place de l'enseignant « spécialisé » du second degré, et son rôle de Personne-Ressource ASH, dans l'accompagnement des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers* » publié en 2015, Aude Lefébure s'interroge longuement à la fois sur cette notion de personne-ressource et aussi sur le dispositif. Pour elle, « *l'enseignant « spécialisé » semble être à la fois une personne-ressource et une personne-ressources* ». *Il n'est pas une personne-ressource dans le sens où il vient en aide aux enseignants pour les « tirer d'embarras » et favorise « le redressement » d'une situation, c'est alors un « secours ».* *En tant qu'enseignant « spécialisé », il est capable de mettre à disposition « des moyens (matériels et humains) » et de proposer des « possibilités d'action » qui seront développées ultérieurement. Il est donc en ce sens personne-ressources* ».

De même, l'analyse de Aude Lefébure a montré que : « *La non prise en charge des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) par les enseignants des classes ordinaires a eu pour effet de créer un décalage entre la recherche effrénée du profit en tant que réussite scolaire et le respect des élèves à BEP. Face à ce constat et au sentiment de négligence ressentie par les enseignants et les élèves à BEP, la fonction personne-ressources humaines a adopté une nouvelle stratégie : devenir le partenaire des enseignants et des élèves à BEP. Il s'agit de considérer les enseignants et les élèves à BEP comme des personnes en difficultés sachant que leur satisfaction est essentielle à la réussite de chacun (que ce soit en termes de réussite pédagogique pour les enseignants ou en termes de réussite scolaire pour les élèves à BEP). L'élève à BEP redevient l'une des richesses essentielles et primordiales à la réussite de l'école inclusive. La mise en œuvre de cette politique a comme conséquence le développement d'une stratégie personne-ressources humaines en vue de réaliser une veille sociale* » (Aude, 2015, pp. 124-125). Selon elle, cette stratégie repose sur sept piliers : adapter, être à l'écoute, former, collaborer, communiquer, coordonner et repérer.

Le tableau n°2 suivant définit le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressources, en distinguant deux missions complémentaires : celle de « personne-ressource » en tant qu'interface entre les élèves à BEP et les enseignants, et celle de « personne-ressources » en tant que moyens d'accompagnement des élèves à BEP et des enseignants. (Aude, 2015, p.125).

Tableau n°2 : Rôle de l'enseignant spécialisé

Mission de « personne-ressource », en tant qu'interface entre les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) et les enseignants.	Mission de « personne-ressources », en tant que « moyens d'accompagnement » des élèves à BEP et des enseignants.
Communiquer Coordonner	Adapter Être à l'écoute Former Collaborer Repérer

Source : Aude Lefébure (2015). *Construction d'un dispositif ressource pour des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers dans un établissement du second degré.*

Dans le cadre de cet article, nous optons pour la définition de « l'enseignant spécialisé » comme « personne-ressources » en tant que moyens d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers et des enseignants; car il adapte les informations pédagogiques au format indiqué : il est à l'écoute des élèves déficients visuels, il est formé en braille et dans la prise en charge psychopédagogique des élèves déficients visuels, il collabore avec les élèves déficients visuels, avec les parents et le personnel d'encadrement. Au Burkina Faso, dans les établissements d'enseignement post-primaire où l'élève aveugle est avec les élèves voyants et un enseignant ordinaire, le rôle de « l'enseignant-ressources » devient primordial. En effet, le soutien pédagogique est nécessaire pour l'élève, mais aussi, pour le professeur de la classe, même pour le personnel d'encadrement de l'établissement et parfois même, pour la famille (MENA/HI, 2017). Ainsi, concernant le soutien pédagogique des élèves déficients visuels et en particulier, les élèves aveugles, l'enseignant-ressources est un enseignant spécialisé, encore appelé enseignant itinérant ; il est en même temps un enseignant de soutien, formé en braille dans les structures privées d'enseignement spécialisé. Il peut ne pas être un enseignant de formation. Il est chargé de visiter les classes inclusives ayant accueilli des élèves aveugles en vue :

- d'apporter un soutien à l'enseignant et à l'élève, en facilitant la communication enseignant/élève et élève/élève ;
- de suggérer une meilleure prise en charge de l'élève aveugle ;
- d'organiser l'accueil de l'élève aveugle ;
- de sensibiliser la classe, les enseignants, les parents, et autres acteurs de l'éducation ;
- de fournir du matériel adapté à l'élève aveugle ;
- d'organiser des sessions de répétition en braille ;
- d'adapter les sujets de compositions à l'élève aveugle ;
- d'établir un lien d'interface entre les écoles spécialisées, l'établissement d'accueil et la famille ;

- d'inculquer aux élèves aveugles les compétences supplémentaires ou compensatrices : ces connaissances permettront une adaptation aux exigences du monde environnant. (MENA/ HI, 2017).

2. DES RESULTATS

En rappel, trois (3) établissements d'enseignements post-primaire et secondaire général dont 2 lycées publics et 1 lycée privé ont été retenus pour nos enquêtes, avec un total de 42 élèves déficients visuels, dont voici la répartition dans le **tableau n°3** suivant.

Tableau n°3 : répartition des ESHV au moment de l'étude

N°	Etablissements	Statut	Classes							Total
			6è	5è	4è	3è	2nd	1ere	Tle	
1	Lycée Song Taaba	Public	8	0	3	2	0	1	0	14
2	Lycée Mixte de Gounghin	Public	5	4	2	1	1	1	4	18
3	Lycée Zinda Phillip Kabré	Public	1	0	0	0	0	0	0	1
4	Lycée Marien N'Gouaby	Public	0	0	0	2	1	0	0	3
5	Lycée Excellence	Privé	2	2	1	1	0	0	0	6
6	CEFISE	Privé	0	1	0	2	0	0	0	3
7	BENAJA	Privé	0	0	0	0	1	1	1	3
8	Lycée Municipal de Paspanga	Public	1	0	0	0	0	0	0	1
9	Lycée Saint Viateur	Privé	0	1	0	0	0	0	0	1
10	Lycée Philagora	Privé	0	0	0	1	0	0	0	1
11	Lycée Ramondgwendé	Privé	0	0	0	1	0	0	1	2
12	Lycée Privé la Paix	Privé	0	0	0	1	0	0	0	1
13	Lycée Carrefour du Savoir	Privé	0	0	1	0	0	0	0	1
14	Lycée Saint Pierre de Kouka	Privé	0	0	1	1	0	0	0	2
15	Lycée Moderne Avenir	Privé	1	0	0	4	0	0	0	5
16	Lycée Universalise	Privé	1	0	0	0	0	0	0	1
Total général			19	8	8	16	3	3	6	63

Liste des élèves déficients visuels dans les établissements post-primaires et secondaires inclusifs de la ville de Ouagadougou année scolaire 2019-2020.

Il s'agit du lycée public Song Taaba, du lycée public Mixte de Goughin et du lycée privé Carrefour du savoir.

Pour l'accès à l'établissement au moment de l'enquête terrain, la plupart des ESHV se rendait dans les établissements, seuls ou avec leurs camarades, car les ESHV sont proches de leurs domiciles qui souvent sont des familles d'accueil.

Le personnel enquêté était composé de 2 Proviseurs, 2 Censeurs, 1 Directeur de lycée, 2 Surveillants, 5 Assistants vie scolaire, 16 Attachés vie scolaire et 4 Conseillers vie scolaire, soit un total de 32 personnes

D'autre part, à l'école des jeunes aveugles de l'union nationale des associations burkinabé pour la formation des aveugles et malvoyants (UN-ABPAM), la population enquêtée a concerné les enseignants spécialisés composée d'une directrice d'école 8 enseignants transcrip-teurs /décodeurs, 4 enseignants de suivi, et 3 enseignants non transcrip-teurs /décodeurs, mais sachant lire et écrire le braille, soit un total de 16 personnes

Cette population a été notre public cible. C'est elle qui encadre et accompagne les élèves déficients visuels enquêtés dans le processus d'enseignement/apprentissage.

2.1. DES CONTRIBUTIONS DU PERSONNEL D'ENCADREMENT ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON LES ENQUETES

En quoi consiste le travail du personnel d'accompagnement et d'encadrement avec les élèves déficients visuels dans les établissements post-primaire et secondaires inclusifs, telle était la première question que nous leur avons posée, lors des entretiens. Pour les différents acteurs, (enseignants, enseignants ou encadreurs spécialisés, animateurs de la vie scolaire) il s'agit pour eux de faire en sorte que les élèves déficients visuels ne soient pas écartés des activités de la classe ; ils les motivent et les encouragent, récupèrent leurs devoirs et les soumettent à l'UN-ABPAM pour la transcription ou le décodage. Ils contrôlent leurs présences en classe ; et les aident à trouver un accompagnant dans la classe pour les copies des leçons et mettent à leur disposition le nécessaire pour les activités pédagogiques, comme les feuilles braille pendant les devoirs. En outre, ils facilitent leurs collaborations avec les autres élèves. Sur le plan psychologique, ils contribuent aussi à une meilleure connaissance de ces élèves, grâce aux échanges pour s'imprégner de leurs difficultés et assurer leur insertion à la fois scolaire et sociale. Le *tableau n°4* suivant donne la synthèse des contributions de l'ensemble du personnel d'encadrement et montre la distinction entre les deux missions complémentaires.

Tableau n°4 : synthèse des contributions du personnel spécifique d'accompagnement et d'encadrement

Contributions du personnel spécifique d'accompagnement et d'encadrement	
Contributions de l'animateur de la vie scolaire ou du surveillant des établissements d'enseignements post-primaire et secondaire intervenant en tant qu'interface entre les élèves déficients visuels, l'administration scolaire et les enseignants.	Contributions de l'enseignant spécialisé ou de l'encadreur spécialisé intervenant au post-primaire secondaire en tant que personnel d'accompagnement
communiquer coordonner conseiller encourager motiver récupérer les devoirs sécuriser sensibiliser contrôler la présence écouter aider accompagner.	collaborer adapter être à l'écoute rechercher la place dans les établissements pour inscrire les nouveaux élèves déficients visuels sensibiliser les élèves voyants assurer le suivi scolaire apporter un soutien aux animateurs de la vie scolaire accompagner les élèves déficients visuels à travers des cours d'appui transcrire et décoder faire des remarques et conseils.

Source : Enquêtes de terrain, septembre-octobre 2021.

L'analyse montre que la communication sur la prise en charge des élèves déficients visuels se limite au personnel d'accompagnement et d'encadrement et n'implique pas souvent les professeurs des classes inclusives. En effet, bon nombre d'enseignants sont informés « à la dernière minute » sur l'inclusion d'un élève déficient visuel qui doit bénéficier d'un accompagnement spécifique. Or, pour le professeur comme pour le surveillant ou l'animateur de la vie scolaire, les informations relatives à l'élève sont plus que parcellaires et leurs formations professionnelles respectives ne leur permettent pas toujours une adaptation à la situation. En réalité, il n'y a pas un dispositif adéquat et un cadre de concertation entre les différents acteurs de l'éducation pour une prise en charge efficace et efficiente des élèves déficients visuels dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire inclusifs ; une réalité qui engendre de nombreuses difficultés de fonctionnement dans les établissements.

2.2. DES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ELEVES DEFICIENTS ET LE PERSONNEL D'ENCADREMENT ET D'ACCOMPAGNEMENT

Comme difficultés observées chez les élèves déficients visuels, il ressort en premier lieu que les relations avec les autres élèves ne sont pas toujours faciles, surtout pour les filles.

En second lieu, notons que la plupart des élèves déficients visuels vivent à Ouagadougou dans des familles d'accueil, moyennant une prime versée mensuellement à ces familles. Beaucoup y rencontrent des difficultés et souvent même des maltraitements, car la première motivation de certaines familles est financière. Ainsi, leurs difficultés d'adaptation se situent aussi bien au niveau familial que scolaire.

Par ailleurs, il est ressorti de l'analyse des données que les équipements, les matériels appropriés et adaptés aux élèves déficients visuels ne sont pas disponibles au sein des établissements. « *Il n'y a pas d'équipement ni de matériel approprié, pas d'accompagnement en matériel de la part du ministère ; seule l'UN-ABPAM, la structure spécialisée leur apporte des tablettes, des poinçons et les feuilles pour l'écriture en braille* ».

Le matériel didactique spécifique indispensable pour la prise en charge d'un élève déficient visuel est composé de poinçons et de tablettes de cubes et cubarithmes, de papier braille, de cannes blanches, de TV loupes pour les élèves malvoyants, de l'imprimante braille, de machines braille Perkins, etc.

En ce qui concerne le personnel d'encadrement et d'accompagnement, au Burkina Faso, le métier d'enseignants spécialisés n'est pas encore reconnu par le Ministère en charge de la Fonction Publique, ce qui conduit inlassablement à une absence de référentiel des compétences des enseignants spécialisés à l'image de la France ou d'autre pays européens.

Il en résulte une certaine impuissance dans la prise en charge psycho-éducative des élèves déficients visuels dans nos structures d'enseignement post-primaire et secondaire.

- Pour bon nombre d'animateurs de la vie scolaire, la méconnaissance des besoins réels des élèves déficients visuels fait que les professeurs peinent à avancer dans les cours avec la présence d'un élève déficient visuel dans la classe. Ils pensent que les difficultés majeures

- résident dans : le manque de professeurs bien formés en braille par discipline et dans la transcription des sujets de devoirs qui nécessite une technique de reformulation des items ;
- la lenteur des élèves déficients visuels dans les travaux écrits et l'inapplication du temps supplémentaire dans la copie des leçons ;
 - les pertes de copies ou le retard dans la transcription et le décodage des devoirs écrits ;
 - l'insuffisance de la collaboration entre les différents acteurs de l'éducation.

Les besoins sont ainsi clairement définis par la directrice du centre-ressources comme suit :

« La mise en place d'un dispositif efficace qui permette à tous les ESHV d'avoir accès à l'éducation sans difficultés ; la mise en place d'une structure de formation spécifique des enseignants ressources ; la reconnaissance des efforts fournis par le personnel ressources ; la mise en place d'un plan de carrière pour le personnel ressources ainsi que la mise à disposition du matériel scolaire spécifique et de l'équipement adapté pour les élèves déficients visuels et les structures spécialisées et inclusives des personnes déficientes visuelles. » (Extrait d'entretien du 29 octobre 2021).

Enfin, l'inexistence d'un curriculum pour la prise en charge des élèves handicapés au sein des structures éducatives rend également la tâche plus difficile dans l'encadrement et l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

Comment alors, envisager une amélioration de cette situation ?

3. DES SUGGESTIONS

Les mesures de compensation du handicap visuel passent nécessairement par les pratiques pédagogiques du personnel d'encadrement et d'accompagnement. Et d'autre part, par la mise à disposition du matériel didactique spécifique.

La collecte des données a permis d'enregistrer de nombreuses suggestions de la part des élèves, du personnel d'encadrement et des chefs d'établissement. Ces suggestions sont essentiellement d'ordre pédagogique et institutionnel.

Voici quelques-unes qui nous semblent être les plus importantes.

Sur le plan pédagogique, nous proposons l'amélioration de l'accueil des élèves déficients visuels, par la dotation des établissements inclusifs en infrastructures adaptées, avec des toilettes, des rampes d'accès, des mains courantes, etc.

D'autre part, l'apport du matériel didactique spécifique par l'État aux établissements inclusifs dans l'ensemble. En particulier, pour les élèves déficients visuels, ce matériel est composé de compendium scientifique braille, des manuels scolaires transcrits en braille ou en écriture grossie, des fournitures scolaires adaptées (feuilles brailles, poinçons, tablettes, cubes, cubarithme, de l'équipement scolaire braille, appareil informatique adapté, embosseuse,

thermoforme, tablette éducative, tablettes androïdes ou des ordinateurs avec des applications adaptées, les lecteurs EVO10, canne blanche, etc.).

Dans le même sens, nous recommandons fortement, la subvention du coût du matériel spécifique onéreux.

Par ailleurs, notons que pendant les examens scolaires du BEPC et du BAC les élèves déficients visuels sont soumis aux mêmes épreuves que leurs pairs voyants. Avant le jour de l'examen les épreuves ne sont pas transcrites en braille et les questions comportant les schémas, les croquis et les tableaux ne sont pas reformuler. C'est le jour de l'examen, après l'ouverture de l'enveloppe qu'il faut trouver un encadreur pédagogique de la discipline pour reformuler les questions non adaptées (item à schémas, croquis ou tableau) et les transcrire en braille.

Aussi, pour plus d'équité, un effort particulier doit être fait pour mettre en place un dispositif spécifique harmonisé pour élèves déficients visuels, lors des évaluations scolaires et surtout pendant les examens scolaires ; à savoir, adapter les sujets des devoirs de compositions et des épreuves des examens scolaires à des formats accessibles pour les élèves déficients visuels.

Sur le plan institutionnel, il nous semble primordial, de mettre les textes législatifs à la disposition du personnel éducatif pour une meilleure prise en charge des élèves handicapés.

En outre, le personnel d'encadrement et d'accompagnement, dont les missions sont aussi larges qu'imprécises, évoquent de nombreuses difficultés. Pour les uns, leur formation initiale n'intègre pas le volet handicap visuel, et pour d'autres qui, formés sur le tas n'ont pas un plan de carrière reconnu dans la nomenclature du système éducatif.

Pour y remédier, il s'agirait tout d'abord, d'élaborer et d'adopter un statut particulier pour le personnel d'éducation intervenant dans le domaine du handicap.

Ensuite, la création du corps de personnel enseignant spécialisé pour la prise en charge des différents types d'handicaps et l'élaboration d'un référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé qui pourrait être mis à la disposition des écoles de formation des enseignants spécialisés qui sont pour l'instant, privées.

A court terme, à défaut de disposer des enseignants spécialisés en nombre dans les établissements inclusifs, la présence d'encadreurs spécialisés, comme des points focaux, équipés en matériel didactique adéquat, favoriserait d'une part, la rapidité dans la transcription et le décodage des devoirs et autres documents pédagogiques et d'autre part, un meilleur suivi des élèves ayant un handicap.

En particulier, pour ce qui concerne la prise en charge des élèves déficients visuels, l'apprentissage du braille par quelques animateurs de la vie scolaire nous semble indispensable, car, ils ont souvent des difficultés à reconnaître les noms inscrits sur les copies des élèves déficients visuels ou à classer les feuilles braille pour le décodage.

Du reste, il conviendrait aussi de renforcer la collaboration entre les différents acteurs de l'éducation, afin d'améliorer leur complémentarité ; renforcer la collaboration entre le personnel d'encadrement et d'accompagnement et les élèves déficients visuels, avec une prise en compte de leurs dimensions psychologiques et renforcer la collaboration entre les élèves déficients visuels et les autres élèves.

Enfin, sur le long terme, nous estimons que l'instauration d'un plan de carrière favoriserait la rétention des enseignants et des éducateurs spécialisés dans leurs zones d'activités.

Ces propositions sont réalisables à notre sens, elles sont adressées aux décideurs politiques et aux encadreurs pédagogiques. La mise en œuvre de ces propositions permettrait sans doute une meilleure inclusion scolaire des élèves déficients visuels, voire de tous les élèves en situation de handicap dans les établissements d'enseignement général post-primaire et secondaire du Burkina Faso.

Conclusion

De nombreuses recherches ont porté sur l'éducation inclusive. Ce travail de recherche porte sur la contribution et les difficultés du personnel d'encadrement et d'accompagnement à la prise en charge des élèves déficients visuels dans les établissements inclusifs d'enseignement général au post-primaire et secondaire de la ville de Ouagadougou. Ce personnel constitue les acteurs de premier plan dans l'accompagnement et l'encadrement des élèves déficients visuels, après les cours disciplinaires reçus dans les salles de classe.

Cette recherche a révélé les difficultés d'ordres pédagogique et institutionnel dont les conséquences négatives affectent les élèves déficients visuels, les enseignants, le personnel d'encadrement et d'accompagnement et le système éducatif tout entier. En effet, les enseignants et les animateurs de la vie scolaire ont une reconnaissance légale, même s'il leur manque les capacités spécifiques pour la prise en charge des élèves déficients, par contre, les enseignants spécialisés ne sont pas encore reconnus par notre système éducatif. C'est donc un problème national.

Des suggestions ont donc été formulées à l'endroit des décideurs politiques et administratifs, en vue d'aider le Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) à atteindre les objectifs d'une éducation inclusive de qualité.

Cette recherche nous a également permis d'ouvrir des pistes de réflexion pouvant aboutir à la reconnaissance du métier de l'enseignant spécialisé, avec un statut particulier ; et pour sa formation, la mise en place d'un référentiel de compétences. Il en est de même pour l'adoption d'un plan de carrière, afin de favoriser la rétention des enseignants et des éducateurs spécialisés dans les zones d'exercice de leurs fonctions.

Il incombe donc à l'État, au titre de sa mission d'organisation générale du service public de l'éducation, de prendre des mesures et de mettre à disposition les moyens nécessaires pour que le droit à l'éducation soit effectif, pour tous les enfants, quel que soit leur handicap.

Références bibliographiques

- Aubert, S. (2010). *Accompagnement éducatif et (re) motivation : le cas particulier du collège*. Université François Rabelais.
- Bélanger, S. (2006). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. *Revue de psychoéducation*, volume 44, (numéro 1, 37-55).
- Booth, T., et Ainscow, M. *Guide de l'éducation inclusive : Développer les apprentissages et la participation dans l'école*. <https://docplayer.fr/12107069-Guide-de-l-education-inclusive.html>. Consulté le 16 janvier 2022.
- Boulou, A. (2011). *La scolarisation inclusive des enfants handicapés visuels dans l'enseignement secondaire général au Burkina Faso : cas de l'expérience de l'union nationale des associations burkinabè pour la formation des aveugles et malvoyants (UN-ABPAM) [Mémoire de fin de formation de conseillers d'éducation, ENS/Koudougou]*.
- Burkina Faso, Assemblée Nationale (2007). *Loi n°013 / 2007/AN du 30 Juillet 2007 portant Loi d'orientation de l'éducation*. Burkina Faso, Assemblée Nationale.
- Burkina Faso, Assemblée Nationale (2010). *Loi n°012-2010 du 1^{er} avril 2010 portant Protection et Promotion des Droits des Personnes Handicapées au Burkina Faso*. Burkina Faso, Assemblée Nationale.
- Burkina Faso, Conseil National de Transition (2015). *Loi 081- 2015/CNT portant statut de la fonction publique*. Burkina Faso, Conseil National de Transition.
- Burkina Faso, Ministère de l'Action Nationale et de la Solidarité Nationale (2014). *Rapport provisoire sur le Recensement Général des Enfants Handicapés au Burkina Faso (RGEH, 2013)*. Ministère de l'Action Nationale et de la Solidarité Nationale, Burkina Faso.
- Burkina Faso, Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation/Sensoriel Handicap Cooperation (SHC) (2013). *Manuel de formation des enseignants en éducation spéciale : enfant en situation de handicap visuel*. Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation/Sensoriel Handicap Cooperation (SHC), Burkina Faso.
- Burkina Faso, Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (2013). *Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive*. Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation, Burkina Faso.
- Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation, Direction générale des études et des statistiques sectorielles (2020). *Annuaire statistique 2019-2020*. Direction générale des études et des statistiques sectorielles,

Burkina Faso.

- Burkina Faso, Présidence du Faso (1987). *Kiti N°AN IV-273/CNR/EDU du 13 février 1987 portant exécution, dans le cadre de l'Education Nationale, des dispositions de la Zatu N°86- 005/CNR/PRES du 16 Janvier 1986.* Présidence du Faso, Burkina Faso.
- Burkina Faso, Présidence du Faso (2012). *Décret N° 2012-829/PRES/PM/MASSN/MEF/MJFPE/MTPEN du 22/10/2012 portant adoption de mesures sociales en faveur de la personne handicapée en matière de formation professionnelle, d'emploi et des transports.* Présidence du Faso, Burkina Faso.
- Burkina Faso, Présidence du Faso (2012). *Décret n°2012-828/PRES/PM/ MASSN/MEF/MS/MENA/MESS du 22/10/2012 portant adoption de mesures sociales en faveur des personnes handicapées en matière de santé et d'éducation.* Présidence du Faso, Burkina Faso.
- Fonseca, I. R. S. (2007). *A la recherche des indicateurs d'éducation inclusive. Ce que disent de leurs pratiques les enseignants de soutien au Portugal.* Université Lumière Lyon 2.
- Koné, H. (2010). *Recueil de textes sur les personnes handicapées.* Éditions découvertes du Burkina Faso.
- Lefébure, A. (2015). *Construction d'un dispositif ressource pour des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers dans un établissement du second degré.* Mémoire de recherche, Institut Supérieur de Pédagogie.
- Mélanie, M. (2009). *Le soutien scolaire aux élèves allophones et la collaboration écoles-organisme communautaire PROMIS.* Université de Montréal.
- Monteil, J.M. (1993). *Soi et contexte : constructions autobiographiques, insertions sociales et performances cognitives.* Armand Colin.
- Niada, T. F., Kircher, M., Kangnama, S., Zouré, F. (2013). *Etat des lieux de l'Education Inclusive au Burkina Faso.* MENA/UNICEF.
- Rousseau, R. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire.* Presses de l'Université du Québec.

INFLUENCE DE L'UTILISATION DES TIC SUR LA QUALITE DE LA CONTINUITE PEDAGOGIQUE EN PERIODE DE CRISE SANITAIRE AU CAMEROUN

OWONO Marguerite Beyala

Résumé

Cet article se propose de montrer l'impact des TIC à travers la mise en oeuvre de l'enseignement hybride pour la continuité pédagogique en période de crise. Une recherche exploratoire a été menée auprès des enseignants d'Anglais et des élèves de Terminale du lycée bilingue d'Ekounou (Yaoundé-Cameroun). Les données ont été recueillies par le biais d'une enquête par questionnaire auprès des acteurs de la communauté éducative sur la récente crise du Covid-19 qu'a connu le monde. Les résultats révèlent que plusieurs personnels éducatifs ont été surpris par l'interruption des activités pédagogiques et ont abandonné les apprenants pendant cette période. Par contre, une minorité qui est restée en contact avec les élèves à travers l'apprentissage à distance a trouvé en ce dernier un moyen exceptionnel et efficace pour la continuité pédagogique pendant cette période.

Mots clés: Impact des TIC, enseignement hybride, continuité pédagogique, confinement, période de crise.

Abstract

This article *intituled impact of ICT tools: challenges and future for the pedagogic continuity in period of crisis in Cameroon* is to show the relevance of the implementation of the hybrid teaching method to ensure the pedagogic continuity in times of crisis. A research has been carried out in GBHS Ekounou (Yaounde-Cameroon) towards students and English teachers. The data have been collected through a questionnaire that was given to some students as well as teachers of some other schools. The above investigation was base don the Covid-19 to see how the pedagogic activities were carried out during that period. The results revealed that some teachers used some ICT tools to keep their learners awaken pedagogically and it was really successful while others abandonned theirs. The various actors that were tested agreed that the hybrid teaching method, if put in place has a correlation with the pedagogic continuity in times of crisis.

Key words: Impact of ICT tools, hybrid teaching method, pedagogic continuity, lockdown, crisis period.

Introduction

Plusieurs phénomènes telles que les crises sociales sont parfois à l'origine des perturbations que connaît l'école. Les TIC peuvent être une solution pour garder les apprenants en éveil pendant des moments de confinement dus à ce genre d'événements malheureux. Ces technologies, qui ont déjà profondément transformé le monde industriel dans la façon de travailler, peuvent également avoir un impact profond sur la continuité de l'action pédagogique en temps de crise. Selon la loi N° 98/004 du 14 Avril 1998, l'éducation est une priorité nationale. Entre autres missions, elle a pour rôle d'assurer l'insertion harmonieuse de l'enfant dans la société. Cette insertion sous-tend qu'elle doit s'arrimer aux différentes mutations que connaît le monde moderne sur l'utilisation du numérique en général et des TIC en particulier. Plusieurs phénomènes tels que les guerres et les crises sociales sont toujours à l'origine des perturbations que connaît l'école. Plusieurs innovations ont toujours été faites pour améliorer la qualité de l'éducation au Cameroun. Entre autres changements, l'introduction des TIC dans les programmes d'enseignements/apprentissage. On est en droit de poser la question suivante : Quel peut être l'impact des TIC en temps de crise sur la continuité pédagogique ? Face à cette interrogation, le Cameroun se propose de remédier à la situation en proposant la mise en œuvre du mode d'enseignement hybride pour assurer la continuité pédagogique en période de crise. Il sera question de présenter le contexte et la justification de l'étude, de décrire la méthodologie utilisée, de présenter les résultats et d'émettre quelques suggestions pour la continuité pédagogique en période de crise et partant, une efficacité interne de l'enseignement secondaire au Cameroun.

1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Le Cameroun comme la plupart des pays d'Afrique ces dernières décennies, est confronté aux nombreux problèmes (pressions politiques, pression de la communauté internationale, besoins sociaux, forte croissance démographique, manque de diverses ressources, crises sociales, etc...) qui ont perturbé d'une manière ou d'une autre le système éducatif tout entier (DSRP2).

Plusieurs approches ont vu le jour dans l'enseignement/apprentissage pour la quête d'une efficacité interne du système éducatif camerounais. Toutefois ces méthodes se sont avérées peu efficaces pendant les périodes de crise à l'instar de celle de la covid 2019 qui a récemment menacé le monde entier et par conséquent affecté la qualité de l'éducation, car au Cameroun sauf certains apprenants des zones urbaines qui sont restés en éveil pendant cette période, la grande majorité s'est vue abandonnée quand le confinement est devenu total. Généralement, l'éducation constitue non seulement un pilier du développement personnel, mais aussi de toute la société. Ainsi face à ce crédit accordé à l'éducation, de nombreuses politiques éducatives ont été mises sur pied au Cameroun à travers le DSSE (Document de Stratégie Sectorielle de l'Education). Elles ont abouti dans les années 1991 et 1995 à la tenue des Etats généraux sur l'éducation, qui se sont matérialisés trois ans plus tard, c'est-à-dire en 1998 par la loi d'orientation de l'éducation dont l'un des principaux objectifs est la formation des citoyens enracinés dans leur culture locale, mais ouvert au monde extérieur.

La loi d'orientation à travers ses articles 4 et 5 consacre à l'éducation le rôle prépondérant de la formation du capital humain qui est, pour le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) un enjeu de développement. Aussi, le Cameroun s'est inscrit dans cette

politique afin d'assurer une éducation pour tous aux jeunes en ratifiant un ensemble de textes internationaux inspirés des rapports de l'UNESCO et de l'OCDE (1996 :86), qui stipule que l'éducation est un droit fondamental pour tout individu.

Dans le souci de mettre en œuvre ce mode d'enseignement qui nécessite l'utilisation des TIC, il est proposé de répondre à la question ci-dessous :

Quelle est la corrélation entre le mode d'enseignement hybride et la continuité pédagogique en temps de crise ?

Nous partons ainsi de l'hypothèse selon laquelle: le mode d'enseignement hybride peut permettre d'assurer la continuité pédagogique en période de crise.

2. PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

2.1. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Aucune étude ne peut être appréhendée sans qu'au préalable le contexte dans lequel la dite étude va se réaliser soit explicitée. Une telle démarche a pour but d'explorer le terrain d'étude ainsi que les paramètres qui le caractérisent. Ainsi, dans le cadre de ce chapitre liminaire, nous procéderons en trois étapes. Dans la première étape, nous présenterons le contexte éducatif dans lequel nous voulons mener notre travail. Ceci nous permettra de comprendre que cet environnement est régi par des textes et des lois qui pourraient avoir des implications sur la compréhension de notre objet d'étude qu'est le mode d'enseignement/apprentissage hybride. Dans la deuxième étape, nous procéderons à la formulation du problème qui sous-tend cette étude, ceci en nous appuyant sur les lectures (consultation d'ouvrages et travaux) et les observations préliminaires issues du terrain. Enfin, un regard particulier sera porté sur les objectifs et l'intérêt de cette étude.

En ce 21^e siècle, les défis posés au monde en général et à l'Afrique en particulier suite à la conjoncture restent préoccupants : conflits, pauvreté grandissante, pandémies du VIH/SIDA, du corona virus etc. La problématique de l'efficacité de la médiation pédagogique et du recours aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement est telle qu'elle nourrit la réflexion autour des stratégies d'enseignement-apprentissage des disciplines aussi bien celles dites linguistiques que celles dites non linguistiques. De fait, partant des études y relatives, cette étude confronte les langues nationales camerounaises à l'enseignement des disciplines non linguistiques, sur fond d'approche bi/plurilingue en zone linguistiquement homogène. Il s'agit d'étudier les perceptions et attitudes des enseignants de French relativement au recours aux outils numériques et à la transposition linguistique d'un lexique spécialisé, en tant que préalables à la mise en place d'un dispositif hybride d'enseignement-apprentissage en contexte multilingue pour une formation continue visant à les doter de compétences en matière de transposition linguistique en contexte pédagogique. L'objectif est de partir de ces attitudes et perceptions sur les TIC pour proposer un dispositif hybride sur lequel reposera la formation.

En raison de la vitesse du changement et de l'influence du milieu environnant, la société attend de l'école qu'elle développe chez l'élève une nouvelle culture d'autonomie, d'esprit critique, d'adaptation au changement, d'indépendance et d'interdépendance. Ceci dit, le problème récurrent des pays en voie de développement est la recherche des facteurs à même de

permettre le développement social et économique des populations et un réel décollage économique des pays. L'éducation est perçue comme un facteur favorisant cet épanouissement. Aussi, la qualité de l'enseignement est placée au centre des débats sur l'éducation. Les causes souvent avancées sont d'ordre organisationnel, social, moral et politique et relèvent des différents acteurs. Mais les contraintes liées à la fragilité des économies nationales et internationales ne sont pas toujours favorables à l'efficacité interne des enseignements.

2.2 OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Cette recherche a pour objectif de proposer le mode d'enseignement hybride comme solution en classe Anglais pour la continuité pédagogique en classe anglais. Avant de mettre en place un mode d'enseignement/apprentissage hybride, il faut au préalable justifier son importance aux yeux des acteurs pédagogiques. En effet, il s'agit d'un mode d'enseignement/apprentissage qui va permettre aux acteurs du système éducatif camerounais et principalement les enseignants d'anglais d'assurer la continuité pédagogique en période de crise.

3. REVUE DE LITTÉRATURE

Depuis plusieurs années, la technologie est en permanente évolution, il ne se passe pas un jour que ne soit présentée une nouveauté technologique. C'est ainsi que l'on a assisté à ce que Pouzard et Roger (2000) ont appelé « *l'intrusion de la distance dans les enseignements scolaires* ». Certains pédagogues ont pensé, dans une perspective d'adaptation des méthodes d'enseignement à ces transformations qu'il fallait générer de nouvelles approches pédagogiques. Nous avons ainsi assisté à la naissance de la technopédagogie: définie selon l'Office québécois de la langue française (2007) comme la science qui étudie les méthodes d'enseignement intégrant les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Il s'agit de façon générale d'un alliage de technologies et de techniques nouvelles qui apportent à la communauté enseignante le soutien et les services utiles à l'enrichissement de sa pédagogie et de son enseignement. C'est dans cette complémentarité qu'il faudrait comprendre les nouveaux dispositifs d'enseignement-apprentissage qui en ont résulté: les dispositifs hybrides. C'est un concept dont Valdès (1995) semble avoir été le premier à faire usage dans la littérature francophone. Selon lui,

« Il est nécessaire de raisonner différemment: non plus uniquement en fonction des personnes qui viennent déjà en formation, mais en fonction des personnes qui, dans la situation actuelle, ne viennent pas en formation en raison de l'inadaptation des systèmes traditionnels, tout en repensant les modalités de formation des apprenants qui viennent actuellement en formation, dans le but d'améliorer la qualité de celle-ci. Ce raisonnement amène à réfléchir à la mise en place de formations hybrides. »

(Valdès, 1995, p. 6-7 cité par Charlier, Deschryver et Peraya, 2006: 473-474) Ces dispositifs nécessitent une intégration du paramètre « distance » dans la formation et donc une communication médiatisée.

N' DEDE Bosoma Florence dans impact de l'usage des TIC sur l'apprentissage dans le secondaire en Côte d'Ivoire analyse les effets de l'usage des technologies de l'information et de la communication sur les apprentissages et bien évidemment l'accès à la connaissance des

apprenants. Il ressort clairement de cet article que les TIC ont un impact positif sur l'apprentissage. Il ressort que les apprenants qui associent les TIC à leur apprentissage expérimentent de bien meilleurs résultats, leurs travaux montrent une ouverture, une autonomie. Ils sont parmi ceux qui réussissent les plus aux examens officiels.

Pierre Fonkoua dans *Les tic pour l'enseignant d'aujourd'hui et de demain* (2009) présente d'une manière assez objective l'impact d'un enseignement/apprentissage associé aux technologies de l'information et de la communication. A cet effet, il rassure sur le fait que les apprenants qui font usage de ce genre d'outils sont exposés à des résultats plus probants par rapport à ceux qui ne les utilisent pas.

4. METHODOLOGIE

4.1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

La méthode appliquée à cette étude est quali-quantitative. Ce choix méthodologique ne correspond nullement à la mise en œuvre de ce que Beaud (2006) désigne comme « *une méthodologie excessivement sophistiquée pour répondre à une question grossière* ». Si tant est que « *toute méthodologie ne vaut que par rapport à la qualité de la problématique dans laquelle elle s'insère* » (Beaud, ibidem), cette méthode hybride prétend apporter des éléments de réponse à la problématique de cette étude.

4.1.1. L'APPROCHE QUALITATIVE

L'approche qualitative nous permet de recueillir des avis d'ordre non nombrables. Vu l'objet de la recherche, il est indispensable de s'intéresser aux pratiques en cours, aux sentiments des participants tant en rapport avec ces pratiques qu'avec l'hybridation. Ceci nous permettra de décrire leurs réactions face aux dispositifs confrontés et d'expliquer le « pourquoi » et le « comment » des changements qui pourraient survenir. Toutefois, l'hybridation du dispositif induit aussi que nous nous intéressions à l'approche quantitative.

4.1.2. L'APPROCHE QUANTITATIVE

À travers cette approche, nous déterminons, d'un point de vue statistique, les pratiques pédagogiques actualisées en classe de FLE. Cette approche nous permettra d'établir le pourcentage de chaque indicateur de variable afin d'en déduire l'impact sur les fluctuations de l'objet d'analyse. Par ailleurs, l'approche quantitative favorise l'élaboration d'un bilan à l'issue du prétest.

4.2. POPULATION

Dans cette étude, la population qui a été choisie est constituée de 10 enseignants d'Anglais des classes de Terminale au lycée d'Ekounou et de 90 élèves. Ce choix est porté sur eux, car ces élèves peuvent facilement avoir accès à l'utilisation de l'ordinateur familial ou laisse supposer la possession d'un ordinateur portable pour une expérience telle que nous l'envisageons; et s'il n'y a pas d'ordinateurs en leur possession, ils pourront toujours aller dans des cyber-cafés. Mais encore, la majorité des jeunes camerounais de ce niveau possède un téléphone intelligent (smartphone), qui leur facilite l'accès à Internet.

4.3. ÉCHANTILLON

4.3.1. LES PARTICIPANTS

À partir d'un échantillonnage aléatoire non stratifié, eu égard de ce qu'il n'y a pas de dispositions relatives à l'utilisation de plateformes d'apprentissage dans l'enseignement secondaire au Cameroun, nous avons choisi au hasard une classe de Terminale. Nous avons constitué un échantillon qui regroupe tous les volontaires, au nombre de 41 sur une population d'environ 90 élèves.

4.3.2 LES ENSEIGNANTS

Compte tenu de la difficulté d'intégration pédagogique de l'usage du numérique par les enseignants du lycée, nous avons orienté l'étude vers une population accessible. En explorant le champ des possibles, par le biais d'un élève-professeur de l'ENS qui avait effectué son stage au lycée bilingüe d'Ekounou, nous avons pu contacter 10 enseignants d'Anglais qui enseignent au lycée bilingüe d'Ekounou à Yaoundé.

4.4. OUTILS D'ENQUÊTE

4.4.2. LE QUESTIONNAIRE

Dans le but de comprendre les causes de faibles performances en français des élèves de Terminale, et de recueillir les avis de pédagogues sur la mise en place d'un dispositif hybride d'enseignement/apprentissage comme potentielle solution à cette situation, un questionnaire a été adressé à quatre enseignants d'Anglais en classes de Terminale au LBE, au début de la recherche. Par la suite, un questionnaire a été proposé aux élèves pour identifier les causes (selon eux) de leurs faibles performances, évaluer quantitativement leurs appréciations relativement à l'usage de la plateforme, à leur désir de poursuivre ce qui deviendra alors une expérimentation, et pour obtenir des avis sur la pertinence, selon eux, de la mise en place d'un mode d'enseignement/apprentissage hybride au lycée.

4.4.3. LE TEST

Au début de la recherche, les apprenants venaient d'être soumis à une évaluation sommative par l'administration scolaire. Les observations faites par l'enseignante dans son compte-rendu de correction ont été prises en compte comme résultats du prétest en présentiel. En effet, à l'issue de chaque correction d'évaluation, l'enseignant élabore un compte-rendu de correction qui récapitule le ratio de bonnes et mauvaises notes par rapport à l'effectif total, les difficultés, erreurs et/ou fautes majeures des élèves par partie et par question. C'est le bilan élaboré relativement à la partie « morphosyntaxe » qui a tenu lieu de résultats au prétest en présentiel. À partir des programmes du second cycle de l'enseignement secondaire, un second prétest, en distanciel, a été élaboré sur trois points contenus dans l'activité « assignment » :

The use of the present simple tense

Reported speech

Joining sentences with relative pronouns.

Ainsi, les élèves auront eu droit à un prétest en présentiel synchrone motivé par la note, et un prétest en distanciel asynchrone avec pour toute motivation la volonté d'apprendre. Le premier était le fruit d'une évaluation sommative sanctionnée par une note. Nous avons initié un second afin d'observer de nous – même les performances des élèves sans la motivation liée à la note chiffrée. L'absence de temps en présentiel (véritable problème dans la gestion du temps scolaire) a induit un recours immédiat à la plateforme.

Il est à noter qu'aucune contrainte n'a été posée pour le second prétest. Nous avons présenté le projet aux élèves et avons inscrit sur le site ceux qui souhaitaient participer à l'expérimentation. Ce prétest a eu pour objectif non seulement d'évaluer les performances des apprenants en Anglais, mais aussi, d'aller au-delà du ralliement au projet par effet de mode.

5. RÉSULTATS DES PRÉTESTS

La présente articulation vise la présentation des résultats obtenus à l'issue tant du prétest en présentiel qu'à celle du prétest initié en ligne.

5.1. RÉSULTATS DU PRÉTEST EN PRÉSENTIEL

Relativement à ce prétest, il est à noter qu'il s'est agi d'une évaluation sommative. En conséquence, l'effectif recensé est plus grand que celui que nous avons retrouvé lors de l'échantillonnage. En effet, l'enseignante constate qu'au mépris du suivi des présences et de l'assiduité par l'administration, les élèves sélectionnent leurs jours de classe et les cours auxquels ils participent. Ainsi, ce n'est qu'à l'occasion d'une évaluation sommative⁶⁹ que l'enseignante voit réunis tous ses élèves (à quelques exceptions près).

À l'issue de cette évaluation en langue française comptant pour la 3^e séquence, 108 copies ont été corrigées. Du compte-rendu de correction, il ressort des statistiques générales et des statistiques par partie (celle de la morphosyntaxe nous intéresse).

5.1.1. STATISTIQUES GÉNÉRALES

L'épreuve est divisée en quatre parties notées sur cinq points chacune, pour un total de vingt points. À l'issue de la correction, l'enseignante a noté que 36,11% des élèves ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20, tandis que 63,88% ont obtenu une moyenne inférieure à 10/20: le taux d'échec est plus élevé que le taux de réussite. Cette situation induit une recherche des difficultés majeures des apprenants afin d'envisager la remédiation.

5.2. RÉSULTATS DU PRÉTEST EN DISTANCIEL

Il est important de rappeler que ce prétest est une évaluation formative. En tant que telle, le faible taux de participation recensé justifie l'opinion selon laquelle la participation des apprenants n'est accrue qu'en situation d'évaluation sommative. En effet, sur 41 élèves inscrits

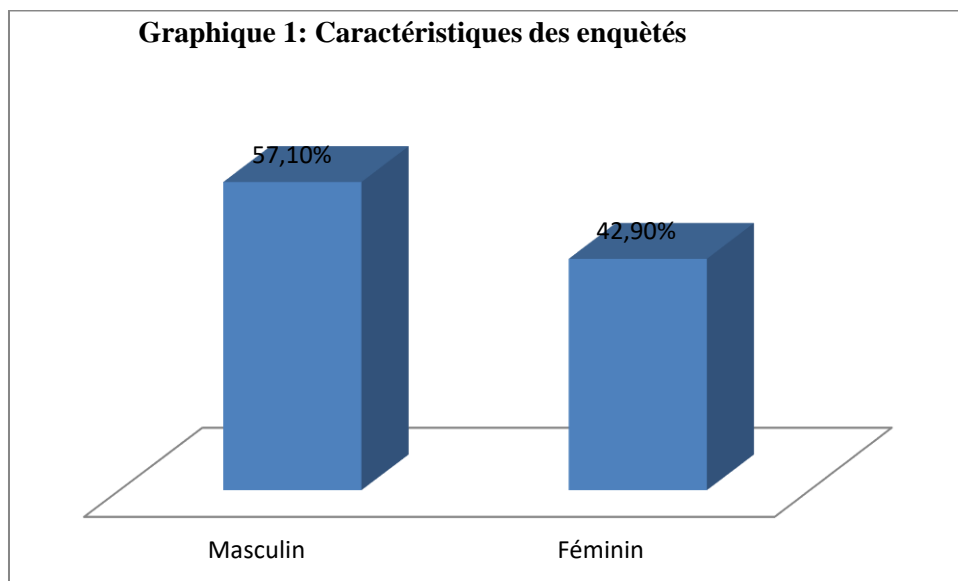
⁶⁹ Cette évaluation est initiée par l'administration ; les élèves sont informés au moins une semaine à l'avance de la tenue prochaine de ce type d'évaluation : ils peuvent ainsi prévoir d'être présents.

sur le site, 19,51% ont restitué leurs travaux. Ces résultats constituent un préalable à l'élaboration et à la mise en place d'un dispositif hybride d'enseignement/apprentissage.

6. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

À la fin de cette recherche qui reposait sur la problématique de la mise en place d'un dispositif hybride appuyé par une plateforme learning managing system (LMS) pour l'enseignement de l'Anglais en classe de Terminale, nous sommes parvenus à un certain nombre de résultats.

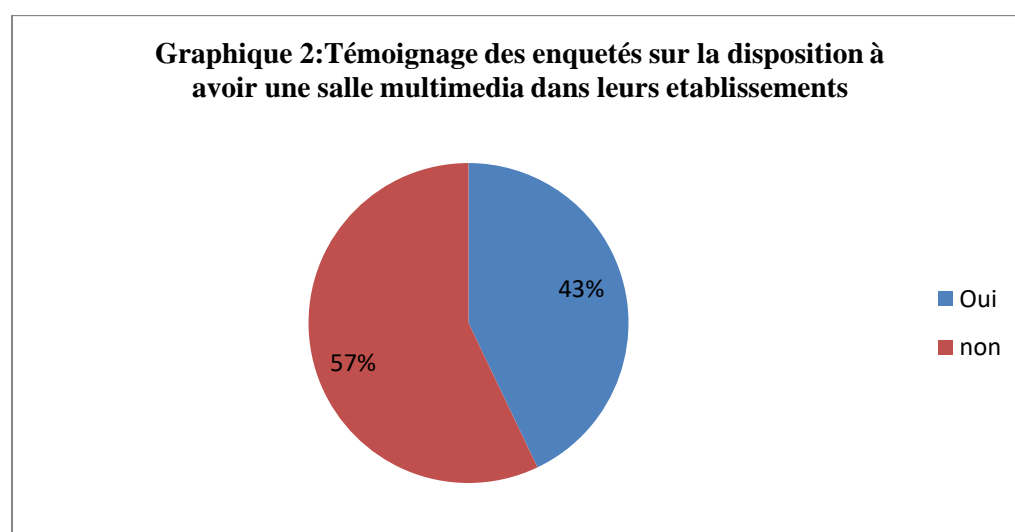
Appréciation des acteurs du système éducatif de l'utilisation des TICS pour la continuité pédagogique en temps de crise au Cameroun



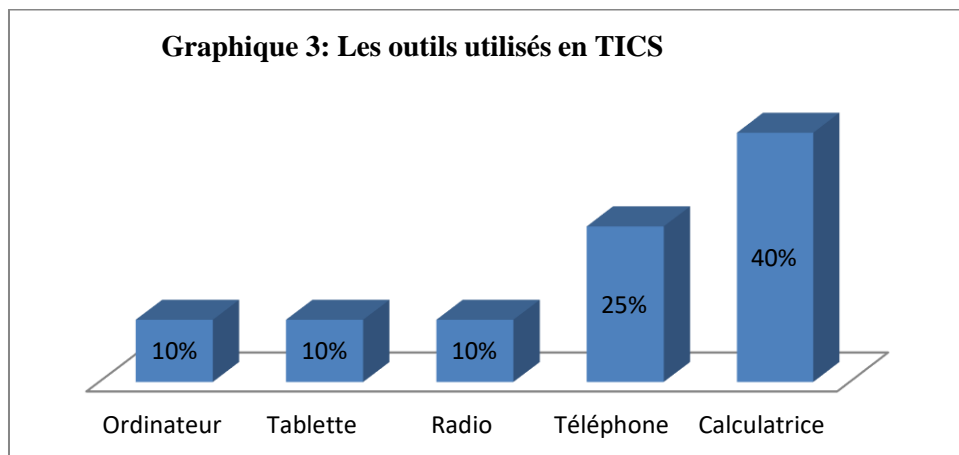
Les acteurs enquêtés : (Enseignants, personnels administratifs du secondaire)

42,90 % des femmes

57,10 % des hommes

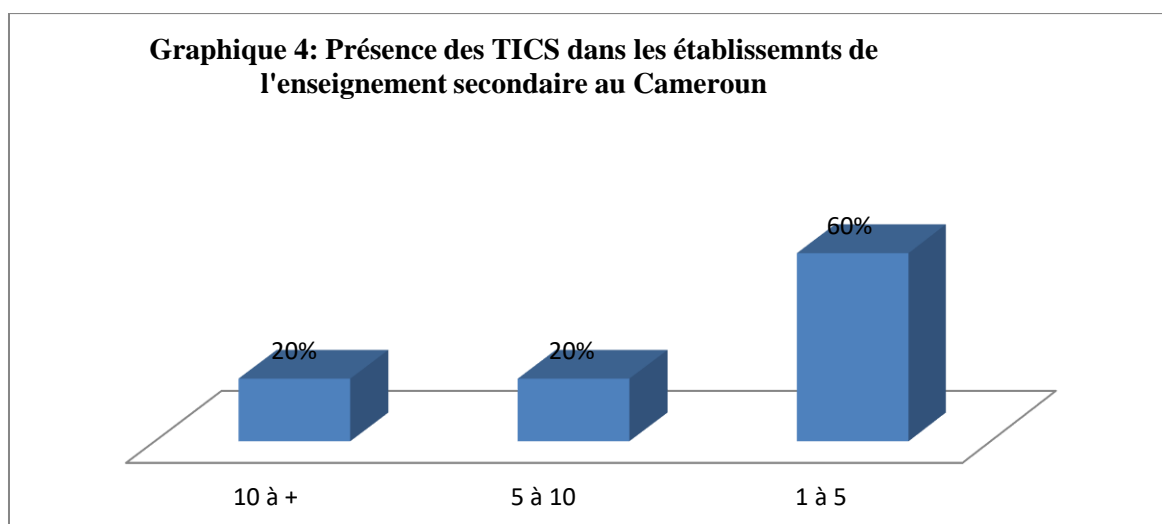


42,90 % des enquêtés ont témoigné que leurs établissements disposent des salles multimédia contre 57,10 %. Ce graphique montre que plusieurs établissements ne disposent pas encore d'une salle multimédia.

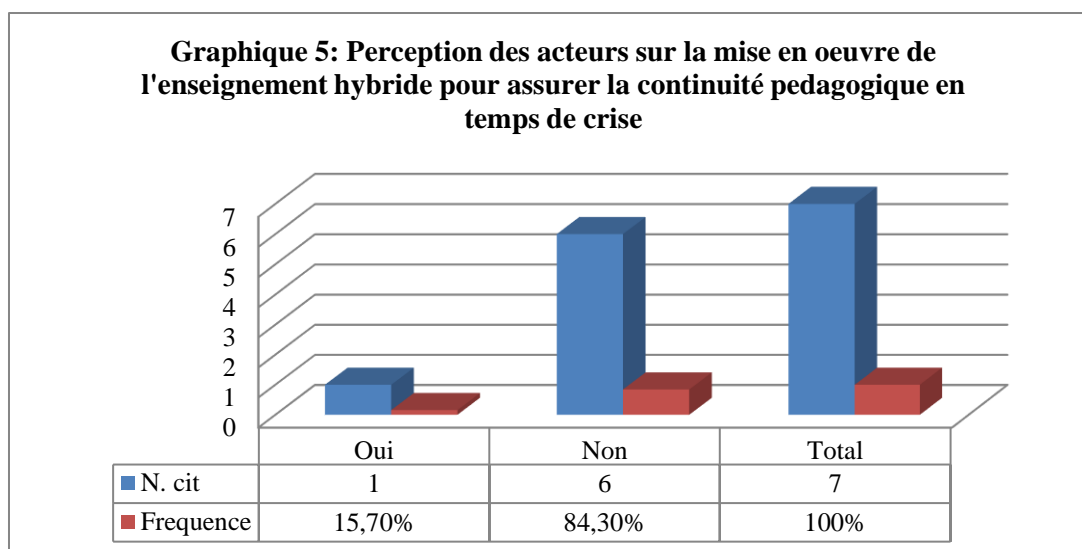


Apport des TICS pas très significatif

Raisons : Insuffisance des équipements, manque d'énergie, absence de connectivité



Ce graphique est une évidence que la situation est encore compliquée dans les établissements. Le matériel n'est pas encore disponible.



Ce graphique montre à suffisance que les acteurs veulent que le mode d'enseignement hybride soit mis sur pied pour la continuité pédagogique en temps de crise.

6.1. PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ACTUELLES ET TIC

L'observation des cours d'Anglais en présentiel a permis de relever une absence d'utilisation des outils numériques. Les fiches de préparation sont conçues de telle manière que les activités d'enseignement-apprentissage ont pour base un corpus sur papier ou écrit au tableau.

L'insertion du numérique est donc non effective. Bien que l'établissement soit doté d'un centre de ressources multimédias, l'enseignant n'y emmène pas les élèves et aucune tâche n'est envisagée avec cette orientation. Par ailleurs, les salles de classe ne sont pas électrifiées. Dans cette perspective, l'accent est mis sur un enseignement trop transmissif, au détriment de l'apprentissage; l'autonomie d'apprentissage n'est pas favorisée puisque l'apprenant n'apprend effectivement qu'en présence de l'enseignant. Et encore, cet apprentissage subit les effets des contraintes de temps et des exigences de couverture du programme, autant de facteurs qui ne favorisent pas une pédagogie différenciée, un apprentissage individualisé. En outre, les apprenants qui sont immergés dans les TIC par le biais de leurs tablettes, ordinateurs et autres outils numériques se retrouvent en déphasage avec les pratiques pédagogiques en usage. Aussi se déclarent-ils favorables à la mise en place d'un mode hybride d'enseignement/apprentissage qui leur permettra de combler leurs lacunes, d'avoir des savoirs disponibles en Anglais.

6.2. CAUSES DES MAUVAISES PERFORMANCES EN ANGLAIS

Les questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves permettent de ressortir les observations contenues dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 1: Causes des mauvaises performances selon les enseignants

N°	Propositions	Modalités				
	Les performances de mes élèves en Anglais sont mauvaises car	Jamais	Rarement	Quelques fois	Assez souvent	Toujours
S2P1	Ils n'ont pas de bonnes bases				2	2
S2P2	Ils sont désintéressés			1	3	
S2P3	La méthode d'enseignement ne leur plaît pas		1	3		
S2P4	Ils ne révisent pas leurs leçons				2	2

Selon les enseignants, les faibles performances de leurs élèves sont principalement dues à une absence de pré-requis et à une absence de révisions régulières de leurs leçons.

Tableau 2: causes des mauvaises performances en Anglais selon les élèves

N°	Propositions	Modalités				
	mes performances en Anglais sont mauvaises car	Jamais	Rarement	Quelques fois	Assez souvent	Toujours
S2P1	J'oublie ce que j'ai appris	2	6	14	11	
S2P2	Ça ne m'intéresse pas	18	8	5	1	
S2P3	Je ne comprends pas	4	8	11	9	2
S2P4	je ne révise pas mes leçons	7	5	14	6	2
S2P5	Ce qu'il y a à mémoriser est trop long	11	9	5	5	1
S2P6	Je ne sais pas	12	7	7	5	2

Selon les élèves, les causes de leurs faibles performances en Anglais sont multiples. Toutefois, il ressort de leurs réponses que l'oubli des notions « apprises » serait le principal facteur. Cet état des choses nous permet de postuler que cet oubli serait la résultante de révisions groupées à la veille des évaluations, et d'un relâchement cognitif après l'évaluation. Par ailleurs, quelques élèves évoquent des causes relatives à:

- **l'absence de méthode** pour l'Anglais;
- **la mémoire** (extrait de réponse: « Car je n'ai pas une mémoire qui retient vite.

Ce cours m'intéresse beaucoup mais je ne m'en sors pas ») ;

l'absence de concentration (extrait de réponse : « Parce que je ne suis pas assez posé* » (élève fille)) ;

des a priori (extrait de réponse: « D'abord les questions sont souvent truffées de pièges... »).

6.3. PREMIERS USAGES

Les premiers usages de la plateforme ont été assez timides du fait de l'absence de pressions administratives (sanction, notes chiffrées) sur les apprenants. Certains ne se sont connectés qu'une semaine après le lancement des activités en ligne. Parmi les élèves, certains avaient déjà

reçu des cours à distance. Parmi leurs commentaires relatifs à leur premier usage à cette façon d'apprendre, nous pouvons retenir ces extraits de commentaire: « *On nous propose des exercices qui nous aident vraiment et nous font prendre conscience de notre mauvaise maîtrise de la langue anglaise. Nous travaillons en collaboration avec des camarades et on vit une sorte d'autonomie* »; « *difficile d'accès mais prometteur* ». D'autres, trouvent que c'est difficile, étant donné qu'ils ne disposent pas d'outils TIC ou ne savent pas les utiliser. Au rang de ces dernières peuvent être citées:

des difficultés en lien avec le manque de formation des apprenants à l'usage d'une plateforme de type LMS: ils ont éprouvé un besoin d'assistance de la part du gestionnaire via une communication synchrone et asynchrone. L'hypothèse selon laquelle ces apprenants auraient des prédispositions à l'usage de tout outil numérique se trouve donc invalidée ;

des difficultés en rapport avec le statut expérimental du projet mis en œuvre, lequel induit une impossibilité d'astreindre les élèves à une forte implication ;

des difficultés d'ordre logistique : manque de matériel informatique, faible débit Internet, restrictions sur l'usage du centre de ressources multimédias (CRM) intégré dans l'établissement scolaire ;

des difficultés financières : des participants ont avoué avoir des problèmes d'ordre financier qui participent de leur incapacité à se connecter selon les exigences du projet ;

l'impossibilité de générer une motivation extrinsèque: la participation à cette recherche dépend de la volonté de l'élève, laquelle peut sombrer face aux difficultés sus-mentionnées.

La remédiation à ces difficultés pourrait participer de la mise en place et de l'utilisation effective d'un mode d'enseignement/apprentissage hybride plus stable au bénéfice de l'amélioration des performances des apprenants et le développement de leur autonomie en apprentissage et surtout de la continuité pédagogique en temps de crise.

Cependant, bien que certains ne se soient pas connectés, les participants reconnaissent la pertinence d'une telle démarche pour l'amélioration de leurs performances en Anglais. Cependant, ils pensent que l'accès à la plateforme est « *compliqué* » du fait de la multitude de clics, de la lecture des consignes mais, il ressort principalement de leurs interactions que c'est la nouveauté de l'outil qui les embarrasse.

6.4. INTERACTIVITÉ DES PARTICIPANTS

L'étude des interactions à distance montre que les participants ne se sont pas abonnés au forum en ligne qui a été prévu à cet effet. Les causes de cette situation résident dans l'ensemble de difficultés qu'ils ont éprouvées au niveau du volet distanciel du mode d'enseignement hybride.

Cependant, eu égard à ces difficultés, des interactions denses ont pu être relevées entre les participants et le gestionnaire du site. Malgré ces échanges qui ont visé le soutien des participants et la facilitation de l'usage du site, les nombreux aléas qui jalonnent le quotidien du lycéen camerounais ont constitué un frein à la mise en place de l'enseignement hybride en classe Anglaise.

6.5. RÉCEPTION DES ACTEURS

Pour les participants qui se sont connectés, un grand engouement a pu être observé, une curiosité favorable à l'apprentissage et un désir d'obtenir de l'aide face aux difficultés. Nous y avons reconnu le fait d'une motivation intrinsèque (Herzberg et Voraz, 1959) qui s'est réalisée dans l'investissement personnel de chacun des participants.

L'enseignante quant à elle a manifesté un très grand intérêt pour le projet dès le début. Elle a d'ailleurs reconnu le caractère futuriste de cette expérience pour l'enseignement secondaire au Cameroun.

Les enseignants interrogés estiment que le mal est bien grand, et ils manifestent peu d'enthousiasme quant à la mise en place d'un MEAH comme solution. Ce manque d'enthousiasme pourrait être corrélé à leur méconnaissance de l'évolution des TIC. Les élèves quant à eux ont été sollicités pour formuler leurs avis sur le MEAH, et les raisons qui sous-tendent leur désir de participation à l'expérimentation du MEAH.

Tableau 3: Perception des acteurs sur La mise en place d'un dispositif hybride d'enseignement-apprentissage

N°	Propositions	Modalités				
	La mise en place d'un dispositif hybride d'enseignement-apprentissage pour la continuité pédagogique en temps de crise	Je n'en crois pas	Peut-être	Difficile à dire	C'est possible	J'en suis certain
S3P1	<i>est une innovation prometteuse</i>	1	4	2	18	5
S3P2	<i>est une nécessité pour prévoir les moments de confinement</i>	1	4	3	9	11
S3P3	<i>m'intéresse, je voudrais en faire l'expérience</i>		2	2	4	16

À travers le tableau 3, les élèves reconnaissent le caractère innovant et nécessaire d'un

MEAH face à la détérioration de leurs performances. C'est pourquoi 66,66% des répondants manifestent le désir d'en faire l'expérience.

7. VALIDATION DES HYPOTHÈSES

Les résultats du prétest en présentiel et celui du prétest en ligne ont présenté les faibles performances des apprenants en Anglais. Ces résultats ont permis de valider l'hypothèse selon laquelle la nécessité d'un mode d'enseignement/apprentissage hybride est le fruit d'un besoin d'adaptation de l'actuel dispositif d'enseignement/apprentissage de l'Anglais à l'évolution des TIC. De fait, la migration vers un mode d'enseignement/apprentissage hybride pourrait constituer une remédiation à la courbe descendante des performances en Anglais dans les lycées

au Cameroun pour éviter que les apprenants se retrouvent abandonnés pendant une période de crise sanitaire.

Pour une société qui devrait être constituée d'individus compétents, il est indispensable que l'objectif du processus d'enseignement-apprentissage soit orienté vers le développement des compétences. De fait, l'enseignement-apprentissage au lycée devrait reposer sur un dispositif d'enseignement hybride qui sera centré sur l'apprentissage et appuyé par un environnement riche et varié. Il favorisera l'autonomie en apprentissage et améliorera ainsi les performances des apprenants.

Conclusion et suggestions

Le présent article s'est proposé de montrer l'importance des TIC en classe d'Anglais en temps de crise. Il a été donné d'observer la nécessité d'élaborer un dispositif hybride. L'objectif de l'élaboration est de donner une existence légale au dispositif que nous mettons en place. Cependant, après avoir élaboré la mise en oeuvre d'un mode d'enseignement/apprentissage hybride (MEAH) au lycée bilingüe d'Ekounou, nous avons abouti à la conclusion qu'il existe un certain nombre de difficultés inhérentes au manque de motivation extrinsèque, aux logiques économiques, sociales... Il sera donc question de mettre en place un dispositif hybride en le contextualisant autant que faire se peut si on veut en obtenir de bons résultats. Cette contextualisation correspond à la prise en compte des réalités socio-économiques. Pour en arriver à de telles formulations, nous sommes partis d'une revue de la littérature permettant de comprendre la pertinence du concept de dispositif hybride en didactique d'Anglais. Après avoir présenté le contexte, la problématique, les objectifs de la recherche, la méthodologie et la mise en place du mode d'enseignement/apprentissage hybride (MEAH), les résultats obtenus nous ont conduits à confirmer le fait que le mode d'enseignement/apprentissage hybride pourrait être une solution pour améliorer les performances en classe d'Anglais en période de crise au Cameroun. Les TICs présentent le potentiel qui doit permettre de passer d'une innovation technologique à une innovation pédagogique pour assurer la continuité pédagogique en temps de crise sanitaire au Cameroun. La mise en oeuvre effective du mode d'enseignement hybride permet d'assurer la continuité pédagogique en période de crise sanitaire et de suivre également les profondes mutations que connaît le monde moderne; il est question d'intégrer effectivement les TIC dans les habitudes pédagogiques pour assurer la continuité pédagogique en temps de crise sanitaire. Dans ce travail, il a été question d'examiner l'influence de l'utilisation des TIC sur la qualité de la continuité pédagogique en période de crise sanitaire au Cameroun à travers la mise en oeuvre effective de l'enseignement hybride. Toutefois, il a été constaté que le manque de formation dans le domaine des TIC est criard chez les enseignants. Or, aujourd'hui, maîtriser la discipline que l'on enseigne n'est plus suffisant, le numérique doit aussi être maîtrisé (Cordier, 2017, p. 183). A ce stade, une nouvelle problématique émerge: un néo enseignant a les outils pour introduire efficacement ces technologies en classe tandis qu'un professeur en milieu ou fin de carrière peut éprouver des difficultés pour les maîtriser et rester dans un usage limité du numérique. L'insuffisance de formation en TIC peut donner à l'enseignant l'impression de ne pas gérer la situation pédagogique, et le mener à perdre la face devant ses élèves qui sont supposés être une génération habituée à manipuler ces outils technologiques.

Références bibliographie

- Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse: comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout travail universitaire à l'ère du net*. Paris: Éditions La Découverte.
- Béché, E. (2012). Le rôle de l'usage de l'ordinateur dans le travail scolaire des apprenants: Opinions des élèves des lycées Général Leclerc et bilingue de Yaoundé (Cameroun). Dans DILI PALĬ, C. (dir.), *Langages, Littérature et Éducation. De la poétique des savoirs endogènes aux mutations sociales*. Paris: L'Harmattan, 222-243.
- Bonvin, G. (2014). Dispositif hybride et approche d'apprentissage: Analyse de la relation entre un cours à dispositif hybride et l'approche d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. *Éducation & Formation* – e-301, 150-163.
- Brudermann, C. (2010). Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action. *Alsic* [En ligne], Vol. 13, mis en ligne le 03 mai 2010, Consulté le 25 novembre 2015. URL : <http://alsic.revues.org/1348> ; DOI : 10.4000/alsic.1348
- Burban, F. & Lanéelle, X. (2013). Réception d'un Environnement Numérique de Travail par les acteurs de l'éducation. *Revue STICEF*, Vol. 20, ISSN: 1764-7223, mis en ligne le 27/02/2014, <http://sticef.org>
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, vol. 4, 4, 469-496. DOI : [10.3166/ds.4.469-496](https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496)
- Gagnon-Mountzouris, V. (2013). « La techno-pédagogie au service de la formation : l'apprentissage par les jeux dans les bibliothèques », consulté le 09 février 2016 à 08h46min sur https://fr.slideshare.net/VickyGagnonMountzouris/conference-congrsdes-milieus-documentaires-2012?qid=51b26929-9710-450d-b102e8d28c7d4169&v=&b=&from_search=1
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre...oui, mais comment?* Paris: ESF, 8^e édition.
- Pierre FONKOUA (2009) «Les TIC pour l'enseignant d'aujourd'hui et de demain» T. Kazenti (dir) intégration pédagogique des TIC en Afrique:stratégie d'action et pistes de réflexion. Ottawa: CRDI
- Valdès D. (1996). « Hybridation de la formation, autopsie d'une pratique et essai d'une définition », *Actes des Premiers Entretiens Internationaux sur l'EAD*, octobre 1995 CNE.

ANALYSE DES PERCEPTION DES ÉLÈVES, DES ENSEIGNANTS ET PERSONNELS ADMINISTRATIFS EN VERS LES DIFFÉRENTES FORMES DE VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE AU GABON

MEBRIM PAYOS MBA Giscard

RESUME

La violence en milieu scolaire est un problème que l'on retrouve en Afrique subsaharienne, de même que sur le plan international Blaya⁷⁰ (2016). Au Gabon plus spécifiquement, ce phénomène prend des proportions inquiétantes. C'est pourquoi l'objectif visé par cet article est de comprendre comment ce problème a évolué. Les outils utilisés sont des techniques d'évaluations quantitatives puis qualitatives. Les résultats obtenus sont : la violence en milieu scolaire gabonais proviendrait d'un processus de dégradation du climat sociopolitique. Toutefois, 80% d'élèves enquêtés ont été victimes de violences verbales et psychologiques. 60% du personnel administratif ont subi les mêmes violences. La prévalence des violences physiques en milieu scolaire est de près de 59% des acteurs du système éducatif sont impactés, quel que soit le groupe. Pour les violences sexuelles, 18% d'apprenants et 13% d'enseignants ou personnel administratif ont déclaré en être victime.

Mots clés : Violence, milieu scolaire, agression, acteurs, perception

Abstract

School-based violence is a problem found in sub-Saharan Africa, as well as internationally (Blaya⁷¹ 2016). In Gabon more specifically, this phenomenon is taking on worrying proportions. This is why the objective of this article is to understand how this problem has evolved. The tools used are quantitative and then qualitative evaluation techniques. The results obtained are: violence in the Gabonese school environment would come from a process of degradation of the socio-political climate. However, 80% of students surveyed were victims of verbal and psychological violence. 60% of the administrative staff suffered the same violence. Whatever the group, the prevalence of physical violence in schools is nearly 59% of actors in the education system. In the case of sexual violence, 18% of learners and 13% of teachers or administrative staff said to have been victims.

Keywords: Violence, school environment, aggression, actors, perception

⁷⁰ BLAYA Catherine, « Violence scolaire : état des lieux », dans : Martine Fournier éd., Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation. Auxerre, Éditions Sciences Humaines, « Synthèse », 2016, p. 321-326. DOI: 10.3917/sh.fourn.2016.01.0321. URL : <https://www.cairn.info/eduquer-et-former--9782361063580-page-321.htm>

⁷¹ BLAYA Catherine, « Violence scolaire : état des lieux », dans : Martine Fournier éd., Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation. Auxerre, Éditions Sciences Humaines, « Synthèse », 2016, p. 321-326. DOI: 10.3917/sh.fourn.2016.01.0321. URL : <https://www.cairn.info/eduquer-et-former--9782361063580-page-321.htm>

Introduction

La violence peut se définir comme une menace, un acte ou l'utilisation intentionnelle de la force contre autrui entraînant ainsi des dommages : physiques, psychologiques, mentaux, moraux, sexuelles et économiques exercés par des élèves ou par le personnel enseignant, administratif ou d'encadrement des établissements scolaires sur d'autres élèves ou personnels dans l'enceinte ou aux alentours de l'école pouvant occasionner un traumatisme.

On parle de dommage physique le corps est affecté. Le dommage psychologique lorsque l'esprit est concerné. Celui du moral est provoqué par les injures et les railleries des condisciples, des enseignants ou d'autres acteurs de l'éducation. Toutes ces formes de violences entraînent des répercussions négatives sur la réussite scolaire aussi bien des garçons que les filles (Dunne M., et al. 2005). Ce phénomène est d'autant criard que Devers, M. et al. (2012) estiment, que le quotidien de nombreux enfants à l'école et sur le chemin de l'école en Afrique subsaharienne francophone, reste en permanence rythmé par l'intensité et la diversité des actes de violences. Depuis quelques années, avec l'ouverture au numérique et le développement des technologies de la communication, on relève l'émergence de nouveaux outils d'acte de violence. Il s'agit notamment des réseaux sociaux (type Facebook, WhatsApp), les téléphones portables et internet, c'est-à-dire la « cyber-intimidation » et le « cyber bullying⁷² ». La violence en général correspond à un mauvais ajustement entre structure sociale et structure culturelle qui est selon Durkheim « une blessure de la conscience collective ».

Au Gabon, le système éducatif est devenu aujourd'hui le terrain de manifestation multiforme des actes violents. Cela n'était pas cette idée de violence qui prévalait dès la création de l'école gabonaise par les pères fondateurs protestants et catholiques en juillet 1842 (Nguema Endamne, 2011). Il s'agissait plutôt de s'en prémunir grâce à la mission d'évangélisation. Mais paradoxalement il se caractérise par la violence scolaire de nos jours. Nous voulons appréhender comment ce modèle qui jadis, a mis l'accent sur l'emprise d'une socialisation de l'enfant et son intégration dans la société a pu générer une école violente ? Puis produire une identité violente des apprenants. Et nos questions de recherche sont : quelle est la fréquence et l'intensité de ce phénomène ?

Dans le cas précis du Gabon, les violences subies en milieu scolaire sont très souvent protégées par des normes socioculturelles et même par la peur des représailles. C'est l'une des raisons pour lesquelles il n'existe pas suffisamment de données en la matière et très peu de recherche ou de travaux aborde la violence en milieu scolaire dans le système éducatif gabonais. De ce fait, il est difficile d'établir actuellement la prévalence, la fréquence et l'intensité de cette problématique dans les établissements scolaires car elle n'a pas encore fait l'objet d'une étude approfondie et systématique. Il s'avère dans cette étude de procéder à une collecte de données fiables au niveau national afin d'en dresser un profil.

⁷² Harcèlement sur internet

Sur le plan international, Blaya⁷³ (2016) estime que « la violence en milieu scolaire est un phénomène endogène. C'est le résultat d'un processus de dégradation du climat scolaire et en particulier de la qualité des relations entre les jeunes ou entre les jeunes et les adultes. Ces relations dépendent largement du sentiment de justice, de la cohérence de l'application des règles qui définissent la vie de l'établissement scolaire ». Dans ce contexte, pendant longtemps, la violence en milieu scolaire a été considérée par l'opinion publique comme par les décideurs comme une violence d'intrusion, venue des « quartiers » et ayant pour cause la délinquance de certains mineurs. Or l'ensemble des recherches montre que ces intrusions ne représentent que moins de 10 % des faits de violence considérés comme graves, et moins de 2 % des violences entre jeunes. Tout compte fait, il y a lieu de combattre les violences en milieu scolaire puisqu'étant un facteur de déscolarisation des filles et garçons. Et ce, d'autant qu'elle figure parmi les défis que le système éducatif doit relever en vue non seulement de mieux scolariser tous ses enfants, mais aussi atteindre l'ODD4 dont le but est « d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Cependant, le Gabon enregistre un taux de redoublement scolaire assez inquiétant dans l'enseignement primaire de 37% (CONFEMEN, 2008). Dans le secondaire ce taux est de 26% au premier cycle, au second cycle de 23% (Banque Mondiale, 2018).

Dans ce travail nous allons effectuer une analyse de la perception des élèves, des enseignants et administratifs envers les différentes formes de violence scolaire au Gabon. Nous allons examiner les résultats des enquêtes réalisées par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire et Normal en octobre 2019 auprès des différents acteurs du système éducatif (élèves filles et garçons, personnel enseignant, personnel administratif, personnel des services spécialisés, responsables des associations des parents d'élèves des établissements scolaires ainsi que les Directions techniques du Ministère). Cette analyse a pour objet « d'établir un état des lieux et diagnostic de la problématique des violences en milieu scolaire au Gabon. Les informations recueillies de ses enquêtes permettraient d'extraire les unités de sens à analyser pour déterminer ces perceptions ». L'aspect lutte contre les violences scolaires fera l'objet d'un autre article.

1.1 Contexte et justification

Nous allons scruter divers horizons pour comprendre cette gangrène en privilégiant l'approche institutionnelle formelle, l'aperçu historique, l'approche familiale et sociale, économique et politique.

1.1.2 L'approche institutionnelle formelle (La violence symbolique de l'école)

L'école a un système de fonctionnement qui frise la violence. En effet, c'est un monde où le conflit est permanent nourrit par la pression de la société sous la forme de la violence

⁷³BLAYA Catherine, « Violence scolaire : état des lieux », dans : Martine Fournier éd., Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation. Auxerre, Éditions Sciences Humaines, « Synthèse », 2016, p. 321-326. DOI: 10.3917/sh.fourn.2016.01.0321. URL : <https://www.cairn.info/eduquer-et-former--9782361063580-page-321.htm>

symbolique dans le sens de Bourdieu⁷⁴; c'est-à-dire un processus de soumission qui règne dans la société, par lequel les dominés perçoivent la hiérarchie sociale comme légitime et naturelle. Les dominés intègrent la vision que les dominants ont du monde comme allant de soi, sans commune mesure. Ce qui a pour conséquence de les conduire à se faire d'eux-mêmes une représentation négative. L'institution scolaire exerce une véritable violence symbolique puisqu'elle contribue à légitimer les rapports des forces qui sillonnent le corps social tout en dissimulant le caractère arbitraire. L'école assure donc la reproduction de la domination en parvenant à convaincre durablement que l'accès inégal à la culture représente une donnée naturelle. Ainsi les enfants des dominés parviennent à conserver la place des parents dans le rapport de domination (reproduction). Dans son ouvrage intitulé la Reproduction, Bourdieu ira jusqu'à écrire que « toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique, en tant qu'interposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (Bourdieu, 1992 : 146-147). Cette violence symbolique s'oppose à la violence physique qui est directe, instantanée de corps à corps, se donne à voir et entendre, réservée aux individus qui n'obéissent pas spontanément aux effets de soumission, tout comme des actes de contrainte qui régissent l'ordre social. Celle symbolique reste plutôt subtile et toujours invisibles, s'intègre aux structures cognitives de ses victimes. Ce qui a pour effet d'engendrer la participation des dominés à leur propre soumission. L'école réussit à scolariser les individus de telle sorte qu'ils puissent reconduire en eux-mêmes une domination extérieure et arbitraire. Pour illustrer les effets de la violence symbolique, Bourdieu prend à témoin la domination masculine : l'inégalité des rapports de genre ne procède pas de la coercition physique, mais plutôt d'un travail opéré sur les schèmes de pensée des agents sociaux.

1.1.3 Aperçu historique

La violence scolaire au Gabon remonte des années quatre-vingt-dix(90), avec l'avènement de l'ouverture politique marquée par la conférence nationale. En effet en cette période, le transport scolaire était gratuit, les élèves du Lycée technique manifestaient leur domination dans l'échiquier scolaire par le phénomène des cascadeurs. Durant leur parcours du lycée technique à Rio, lieu d'embarquement et de débarquement par le transport scolaire, ces derniers montaient au-dessus des bus en circulation, défiant en même tant la pesanteur et les autorités. Ce qui engendrait malheureusement des accidents graves ayant pour conséquence la perte en vie humaines. Ce comportement irresponsable a amené les autorités à supprimer le transport scolaire gratuit assuré dès lors par Sogatra, société gabonaise de transport née des cendres de sotraville.

Cette étape de violence a muté par les bagarres rangées entre établissements ainsi donc les élèves du lycée technique notamment de Capo, sèment la terreur en milieu scolaire en défiant encore une fois de plus les autres établissements. Ce qui est remarquable c'est que ces élèves avaient un esprit de corps qui se traduisait qu'ils ne s'attaquaient pas entre eux, mais plutôt les

⁷⁴ La Violence symbolique chez Bourdieu (Bourdieu, 1992 : 146-147)

autres élèves provenant des autres établissements. Alors que dans la même veine, ceux des établissements autres s'attaquent entre eux. C'est ce qui explique ce constat :

⁷⁵Le 20 décembre 2016 : un élève du Lycée National Léon MBA succombe à une agression à l'arme blanche d'un de ses condisciples ; 3 mars 2017 : agression en bande organisée au sein du complexe Léon Mba ; 23 novembre 2017 : des élèves entrent en transe collective au Lycée Public de Cocobeach ; 1er 2017 : à Oyem, un élève assassine un autre pour 0,76 centimes dans un établissement de la place ; 11 décembre 2017 : une jeune élève est violemment agressée avec une arme blanche sa camarade de classe au lycée Quaben de Libreville établissement Catholique où l'enseignement religieux est censé prendre forme. L'arme du crime est un compas etc...

1.1.4 L'approche familiale et sociale

La famille, cellule de base ou unité de la composition sociale subit de plein fouet une transformation sociale qui la fait perdre les Bésas des instruments de contrôle de sa progéniture : la discipline, le respect de la hiérarchie sociale (le droit d'aînes), le sens moral, la communication, la responsabilité, la méconnaissance de sa propre progéniture au profit de la culture ambiante ou vicariante qui consiste à laisser les enfants et à se laisser influencer par toutes les influences importées que véhiculent la télévision avec des séries érotiques brésiliennes de novelas, les technologies de l'information et de la communication. C'est dans ce contexte que Moreau, M. (1982) cherche à comprendre quels sont les liens entre les communications que la famille et ses membres reçoivent à l'extérieur de la famille et celles que la famille privilégie à l'intérieur? Ayant pour objectif de clarifier les liens entre les doubles messages à l'intérieur de la famille et les doubles messages que la famille reçoit des institutions qui l'environnent, selon la classe sociale et le sexe des membres.

De plus, le phénomène de famille recomposée et la polygamie font le lit à la violence conjugale à des frustrations de toutes sortes qui se répercutent sur les enfants futurs apprenants. Chacun vient de sa famille avec son lot ou son héritage au sein des structures scolaires tout ce mélange entraîne au niveau de la structure classe un cocktail monotone prêt à exploser à tout moment. Pour illustrer notre propos nous avons interrogés certains élèves pour avoir une idée des causes intrinsèques (familiales) de la violence scolaire. Il ressort ce qui suit :

Le manque d'amour ou d'affection des parents vise à voir des apprenants voir mon premier livre *Accompagner mon enfant durant le processus de réussite scolaire*, chapitre 1 Mettre mon enfant au monde et l'accueillir. Ce manque d'amour se traduit par :

-les injustices au niveau du traitement des enfants dans le cas où la femme et l'homme ont eu des enfants en dehors de leur union. En effet, ce sont les enfants des maris ou concubins qui subissent plus les injustices des belles-mères. Dans le cas du Gabon, rares sont les hommes qui agissent ainsi.

⁷⁵ <https://WWW.gabonco.com> « violence en milieu scolaire »

-les mauvais jugements.

À l'endroit des enfants du concubin ou de l'époux par leur belle-mère. Ils se sentent accusés à tort et injustement. Ils sont jugés comme de mauvais enfants, des enfants impolis et têtus, nuls à l'école, sorciers, etc. Dans ce cas précis, ces agissements sont plus attribués par les enfants victimes aux belles-mères qu'aux beaux-pères ;

-harcèlements sexuels et viols

Les beaux-pères dans ce cas sont les plus indexés. Les filles sont surtout les victimes, lorsqu'elles se confient à leurs mères, celles-ci pensent que c'est du mensonge, des histoires montées de toutes pièces pour nuire ou vouloir détruire leur relation ;

-prise en charge.

Avant l'arrivée du nouveau père ou de la nouvelle mère, les enfants étaient pris en charge par le parent naturel. L'apparition du nouveau parent vient poser un problème de prise en charge et ainsi ils se sentent abandonnés à leur triste sort pour la satisfaction des besoins en général y compris scolaire. Alors le nouveau parent devient par la suite une menace pour les enfants.

Le rejet par les parents et la société

Les enfants témoignent qu'ils se sentent complètement abandonnés à eux-mêmes comme s'ils n'existaient plus. Ils ne passent plus de temps avec leur parent naturel très amoureux qui ne veut plus qu'on les dérange, même pour des problèmes scolaires.

Certains enfants avouent avoir été rejetés par le nouveau parent dès le premier contact. Pour d'autres, c'est au fil des mois que le rejet se reprécise et se fait ressentir surtout chez les mères qui par contre sont venues au mariage avec d'autres enfants par d'autres pères.

Tous les cas évoqués proviennent des familles recomposés. Le cas des familles polygamiques est aussi très complexe dans la mesure où c'est dans ces environnements conflictuels et de tensions que se construit le terreau de violence. Les pères sont les plus indexés, faute de ne pas toujours jouer franc jeu, ne s'intéressent qu'aux enfants de la femme ou des femmes qu'ils aiment le plus. D'où l'hypocrisie, la suspicion, le mensonge, l'injustice, la rébellion.

Tout ce manquement conjugué produit un élève violent en milieu scolaire. Un enfant frustré qui veut en découdre avec tout le monde.

Les grossesses non désirées et les enfants non reconnus

La problématique de la gestion rationnelle de l'utilisation du sexe, les adolescents sont de plus en plus inconscients, stimulés par la consommation des alcools, des drogues, tramadone et cobolo. Ces facteurs conduisent au rapport non protégés et les exposent aux grossesses non désirées et dont les responsables sont parfois introuvables. Certains les renient pendant que d'autres se désengagent de leurs responsabilités. Ainsi les femmes sont abandonnées enceintes. Dans cette condition les futurs enfants ne bénéficient pas d'un meilleur environnement de vie (accompagnement affectif, mental, émotionnel, moral matériel et financier). Un enfant qui grandit dans un milieu où il manque de tout, va développer tant bien

que ma des stratégies (vol, la violation des règles de la société etc...) pour survivre. Un tel enfant ne va transmettre à sa progéniture ce qu'il considère comme valeur qui n'en est pas une. Celui-ci fera autant, d'où la reproduction et la résultante sera la violence. Des enfants sans pères sans actes de naissances, des enfants frustrés prêts à en découdre avec le premier venu qui l'importune ou qui le frustre. La misère les entraînent aux braquages, viol et assassinant, d'où les enfants tyrans et sans pitié.

1.1.5 L'approche économique et politique

On parle d'approches économiques pour désigner les travaux qui cherchent à analyser l'action publique à l'aune des concepts et des méthodes développés par la science économique⁷⁶

La crise économique

Une crise économique est une dégradation plus ou moins durable de la conjoncture économique, dans laquelle la croissance de la production est plus faible que le trend, tendance à long terme de la croissance⁷⁷.

Le Gabon comme d'autres pays africains traverse une situation économique difficile due à la chute des prix des produits pétroliers qui, du reste fournissent l'essentiel des recettes Budgétaires. Cette situation oblige le gouvernement à signer l'accord triennal élargie au mécanisme de crédit, cela se traduit par un décaissement des fonds de la part du FMI en faveur du Gabon. Ce qui a pour conséquence pour le gouvernement d'observer scrupuleusement des recommandations de cette Institution, notamment le gel de recrutement à la fonction publique, la maîtrise de la masse salariale d'où le recensement des fonctionnaires. Aussi la prise des décisions impopulaires aggravant ainsi le chômage, conséquence de la paupérisation. Dans ce contexte, le Gabon reste pour l'heure en difficulté, bien qu'il soit révélé être en tête du peloton de croissance en Afrique centrale. A cela s'ajoute la pandémie de la covid 19 qui a entraîné la baisse de l'activité économique, la guerre en Ukraine. Le corollaire de cette baisse d'activité est le chômage accru.

Le chômage

On observe le chômage dans les villes pétrolifères comme Port-Gentil, lié à la fermeture des entreprises sous-traitantes. Il y a également ralentissement des activités connexes. Cela va augmenter le nombre des Gabonais économiques faibles de 550.000 personnes en 2015 pourrait passer à plus de 800.000 en 2020 selon la Caisse d'Assurance Maladie et de Garantie Sociale (CNAMGS). La Banque Mondiale pour sa part rapporte que 35,7% des chômeurs sont

⁷⁶ Dans Dictionnaire des politiques publiques (2019), pages 94 à 101

les jeunes de 15-24 ans. Le chômage est deux fois plus élevé chez les femmes que chez les hommes.

L'ONE (Office Nationale de l'Emploi) chiffre à 11586 demandeurs d'emploi enregistrés pour la seule année 2017, contre 8143 en 2016 ; soit un taux de variation de 42,18%.

La crise politique

Les frustrations consécutives aux différentes crises politiques se reflètent dans le comportement des apprenants, ainsi, ce qu'ils entendent au tour d'eux ne leur laisse pas indifférents. La violence scolaire n'est pas simplement un problème micro mais reflète un dysfonctionnement macro. En effet, au lycée comme à la maison ou dans la rue, notre pays est marqué par le tout répressif. Le bon pédagogue doit comprendre que le répressif n'est pas fait pour résoudre les problèmes. On a plus besoin de communication pour transformer les hommes et de promouvoir ce qu'il y a de meilleur en eux, ce qu'il y a de meilleur dans la société de sorte que la violence ne demeure pas le modèle privilégié auquel se réfèrent les jeunes.

2- Méthodologie

L'objet de notre étude est de Comprendre comment le modèle de l'école gabonaise qui jadis, a mis l'accent sur l'emprise d'une socialisation de l'enfant et son intégration dans la société a pu générer une école violente ? Puis produire une identité violente des apprenants. Et nos questions de recherche sont : quelle est la fréquence et l'intensité de ce phénomène ? Pour répondre à ces questions, il nous convient de dresser un état des lieux de ce phénomène dans ce système éducatif. Pour tenter de faire ce diagnostic nous allons utiliser les outils d'analyse tirés de techniques d'évaluations quantitative ou semi quantitative, puis qualitative pour déterminer les perceptions (appréhension, compréhension, connaissance, conscience, impression, sensation, sentiment, vision, vue.) des enquêtés vis-à-vis de cette problématique de violence en milieu scolaire gabonais. Ainsi, les données quantitatives proviennent des résultats de l'enquête nationale réalisées auprès de toutes les écoles des 9 provinces du pays. La population cible étaient des élèves, le personnel enseignant, administratif et des services spécialisés, dans le but de déterminer la prévalence de ce phénomène.

Ainsi, nous avons adopté l'analyse documentaire qui est une démarche qui utilise les traces de l'action contenues dans un document défini comme « tout texte écrit, manuscrit ou imprimé, consigné sur papier (Cellard, 1997 ; Dupuy et Pollard, 2009). L'entretien est la démarche qualitative d'investigation du terrain qui permet au chercheur de transformer en opportunité ce que Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968, p. 64) appellent « la malédiction des sciences de l'homme [...] d'avoir affaire à un objet qui parle ». Ainsi, il cherche à rendre compte ou à prendre en compte le point de vue de l'acteur à travers le discours. L'entretien est une démarche plébiscitée à la fin des années 1990 en France. Pour répondre comment le modèle de l'école gabonaise qui jadis, a mis l'accent sur l'emprise d'une socialisation de l'enfant et son intégration dans la société a pu générer une école violente ? Puis produire une identité violente des apprenants. Et nos questions de recherche sont : quelle est la fréquence et l'intensité de ce phénomène ? « Quelles sont les causes des violences en milieu scolaire ? Aviez-vous déjà

vécu un acte violent ? Quel type de violence aviez-vous subi ? Et la question de genre. Nous avons privilégié une approche mixte qui associe l'entrevue, l'enquête par questionnaire, l'analyse documentaire. L'étude de la problématique de la violence scolaire a été étendue dans toutes les neuf (9) provinces du Gabon étendue aux deux sexes

3- Résultats

Les questions qui ont données lieu aux réponses que nous allons présenter ont été regroupé en quatre catégories : les violences verbales ou psychologiques (invisibles) ; les violences sexuelles (visibles) ; les violences physiques (visibles) ; les violences économiques. D'une façon générale, l'ampleur des violences recensées dans l'environnement scolaire au Gabon varie significativement selon le statut de l'individu et son sexe. Ces résultats expriment les perceptions des acteurs enquêtés sur cette problématique. Ainsi les résultats de l'enquête réalisée en milieu scolaire montrent que les violences sexuelles sont significativement plus importantes chez les filles (41%) que chez les garçons (34%), tandis que l'occurrence des autres formes de violences subies à l'école (verbales, physiques et économiques), ne diffèrent pas beaucoup selon le sexe.

Concernant les enseignants, l'occurrence des violences physiques chez l'homme (16%) est plus importante que celle observée chez les femmes (7%). L'ampleur des autres formes de violence (psychologiques, économiques et sexuelles) présente des niveaux similaires pour les deux sexes.

En ce qui concerne le personnel administratif ou d'encadrement, les hommes enquêtés déclarent être plus nombreux (67%) que les femmes (52%) à avoir subi des violences psychologiques, tandis que les violences physiques, économiques et sexuelles présentent des niveaux proches pour les deux sexes.

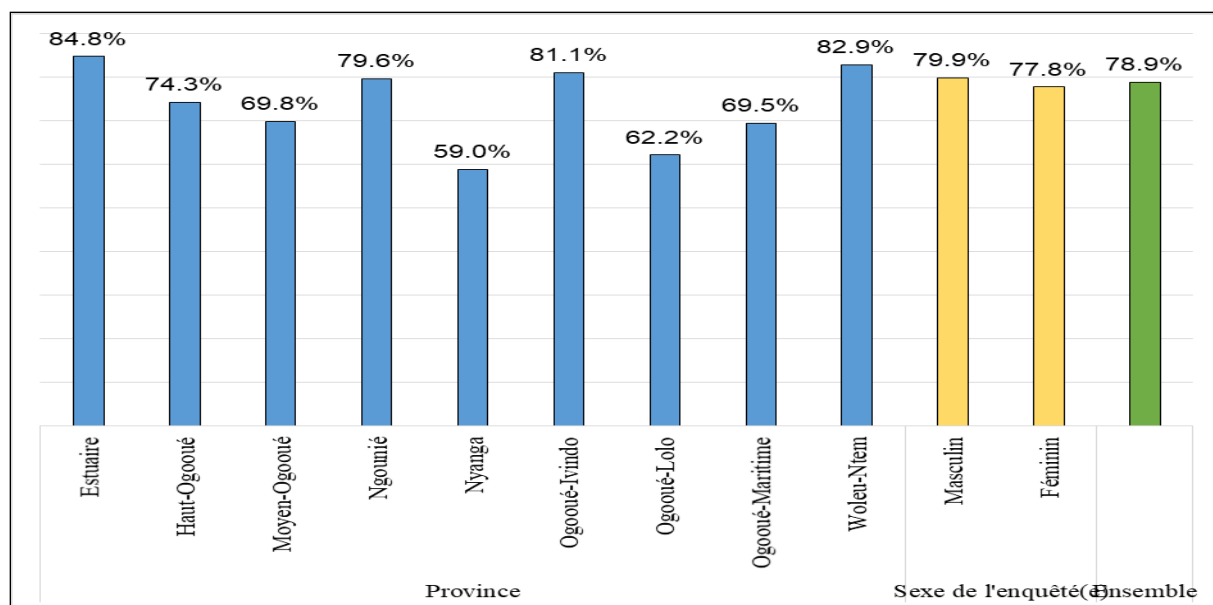
L'analyse de l'ampleur des différentes formes de violence selon le niveau et l'ordre d'enseignement montre que :

3.1 Les violences verbales ou psychologiques

Les violences verbales ou psychologiques ne diffèrent pas beaucoup quel que soit le niveau et l'ordre d'enseignement. Toutefois, on enregistre des écarts plus ou moins importants selon que l'enquêté soit un enseignant ou un personnel administratif. C'est dans les établissements d'enseignement secondaire que les personnels enseignant et administratif déclarent avoir subi plus d'actes de violences verbales que ceux rencontrés dans les établissements scolaires primaires. Contrairement aux enseignants et aux personnels administratifs qui sont plus nombreux à déclarer n'avoir subi aucun acte de violence verbale (41%), les élèves quant à eux, disent être le plus victimes de Mépris/ Insultes/Injures (43%). En outre, l'analyse spatiale de l'ampleur des violences observées dans l'environnement scolaire, a permis de constater que plus de trois quart (78,9%) des acteurs du système éducatif sont victimes de violences de nature verbale ou psychologique. Ce sont les individus de sexe masculin (79,9%) qui sont plus exposés au phénomène par rapport aux filles (77,8%). En plus, cette forme de violence est plus

récurrente dans le milieu éducatif des régions de l'Estuaire (84,8%), de Woleu-Ntem (82,9%) et de Ogooué-Ivindo (81,1%) respectivement. Par contre, les violences verbales enregistrées dans les régions de Nyanga (59%) et Ogooué-Lolo (62,2%) sont les plus faibles parmi toutes les régions du pays.

Graphique 1: Proportion d'enquêtés ayant déclaré avoir été victimes de violences verbales par région et par sexe

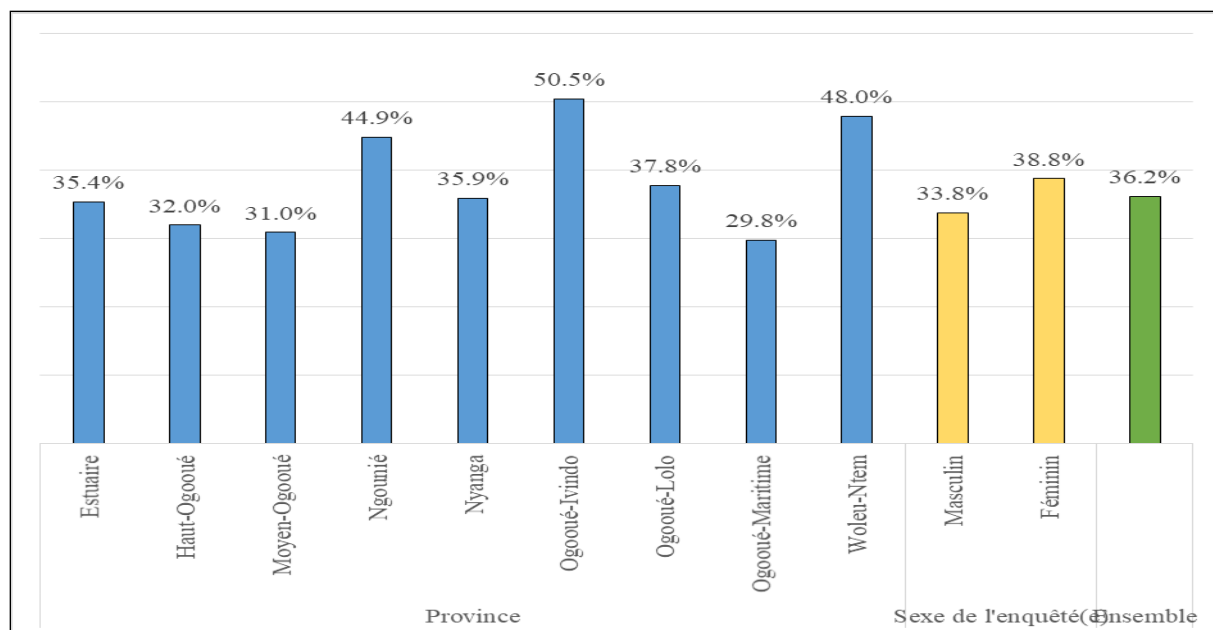


Source : EVMSG/DGESN/MEN, 2019

3.2 Les violences sexuelles

Les violences sexuelles observées dans les établissements secondaires sont bien plus élevées que celles enregistrées dans le cycle primaire, quel que soit le statut des victimes (élèves, enseignants, personnels administratifs). Selon l'ordre d'enseignement, le personnel enseignant des établissements scolaires privés subit plus de violences sexuelles que ceux retrouvés dans les établissements scolaires publics ; tandis que ce sont les élèves des établissements publics qui sont le plus victimes de violences sexuelles par rapport à leurs homologues des établissements scolaires privés. L'analyse des actes de violences les plus récurrents en milieu scolaire montre que la majorité des enquêtés déclare n'avoir subi aucun acte de violence sexuelle, quel que soit leur statut. En l'analyse spatiale de l'ampleur des violences sexuelles au niveau régional a permis de constater que ce sont les régions de Ogooué-Ivindo (50,5%), de Woleu-Ntem (48%) et de Ngounié (44,9%) qui ont le plus grand nombre de victime de cette forme de violence. A contrario, les régions d'Ogooué-Maritime (29,8%) et de Moyen-Ogooué (31%) enregistrent le plus faible niveau de prévalence du phénomène étudié. Notons par ailleurs que ce sont les acteurs du système éducatif de sexe féminin qui subissent le plus les violences sexuelles que leurs homologues de sexe masculin.

Graphique 2: Proportion d'enquêtés ayant déclaré avoir été victimes de violences sexuelles par région et par sexe

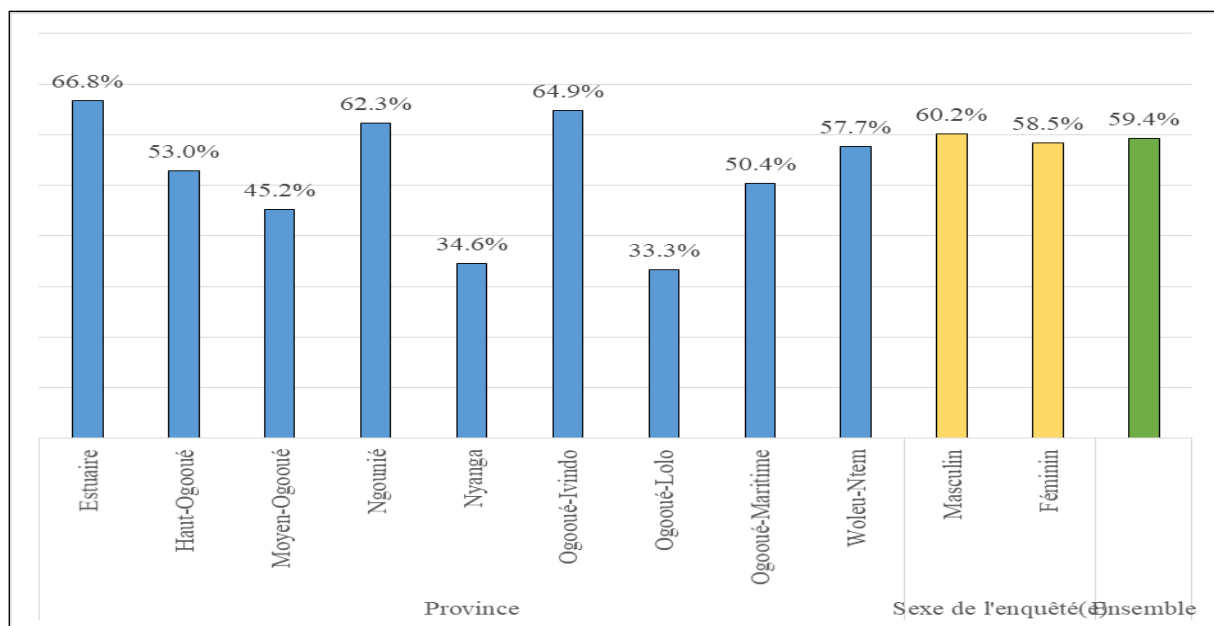


Source : EVMSG/DGESN/MEN, 2019

3.3 Les violences Physiques

Les violences physiques sont le plus perpétrées dans les établissements scolaires primaires. Cependant, alors que c'est dans le primaire que les élèves sont le plus victimes des violences physiques on constate que c'est plutôt dans les établissements secondaires que le personnel enseignant et le personnel administratif déclarent plus subir le plus de violences physiques. Il ressort également que le niveau de violence physique enregistré dans les établissements publics est sensiblement pareil à celui enregistré dans les établissements scolaires privés. Cette tendance s'observe tant chez les élèves que chez le personnel administratif. Les actes de violences physiques que subissent le plus des acteurs du système éducatif, notamment les élèves, sont les frappes, les gifles (40,2%). De l'analyse spatiale de la prévalence des violences physiques perpétrées en milieu scolaire, il ressort que près de 59,4% des acteurs du système éducatif sont victimes de cette forme de violence quel que soit le groupe d'appartenance. Il n'existe pas de différence significative dans l'ampleur du phénomène entre les hommes (60,2%) et les femmes (58,5%). Les régions où violences physiques enregistrées dans l'environnement scolaire sont plus récurrentes sont les régions de l'Estuaire (66,8%) et Ogooué-Ivindo (64,9%) ; tandis que celles dont le phénomène sont les moins criards sont les régions Nyanga (34,6%) et d'Ogooué-Lolo (33,3%).

Graphique 3: Proportion d'enquêtés ayant déclaré avoir été victimes de violences physiques par région et par sexe



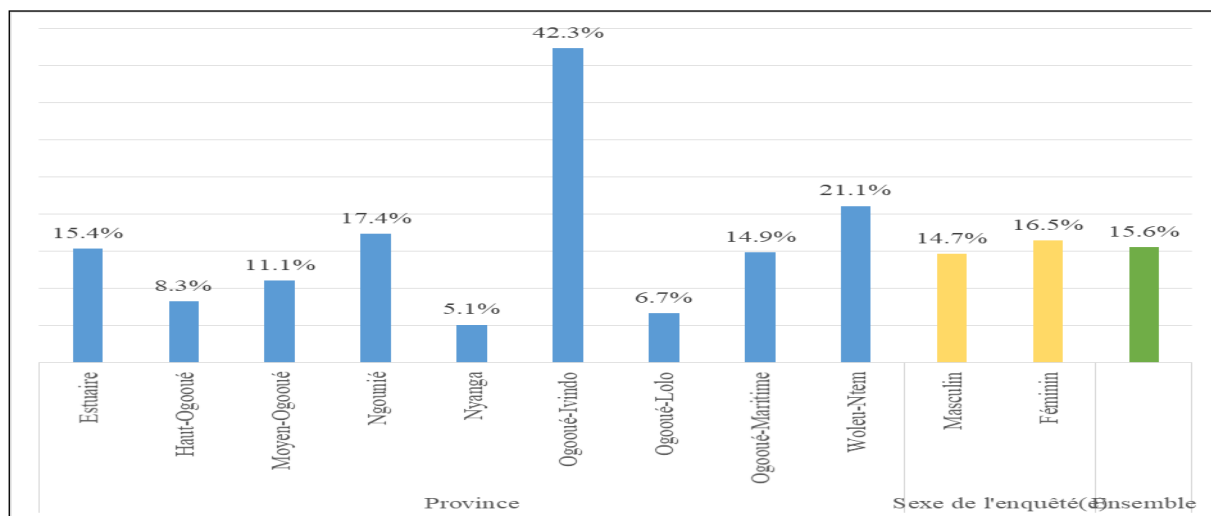
Source : EVMSG/DGESN/MEN, 2019

3.4 Les violences économiques

Les violences économiques⁷⁸ ne sont pas très récurrentes dans l'environnement scolaire des cycles d'enseignement du primaire et du secondaire. Toutefois, c'est dans les établissements secondaires (17,1%) qu'on enregistre un plus grand nombre de victimes de violence économique par rapport aux enregistrements obtenus des établissements primaires (14,6%). Ce sont les élèves qui sont les plus exposés aux violences économiques par rapport aux autres groupes d'acteurs du système scolaire. En ce qui concerne l'ordre d'enseignement, on observe que les violences économiques sont légèrement plus élevées dans les établissements scolaires publics que dans les établissements privés tant sur le plan national que dans les différentes catégories d'acteurs clés de l'environnement scolaire. En outre, l'analyse de la prévalence des violences économiques au Gabon montre que c'est dans la région d'Ogooué-Ivindo (42,3%) que l'ampleur du phénomène étudié est la plus élevée de toutes les régions du pays, allant même bien au-delà de la moyenne nationale (15,6%). Du point de vue du genre, les femmes (16,5%) déclarent être plus victimes de cette forme de violence par rapport aux hommes (14,7%) mais cet écart est relativement faible.

⁷⁸ La violence économique se réfère aux actes de contrôle du comportement d'un tiers en terme de distribution de l'argent et de privation. Wikipédia.

Graphique 4: Proportion d'enquêtés ayant déclaré avoir été victimes de violences économiques par région et par sexe



Source : EVMSG/DGESN/MEN, 2019

Le profil des auteurs de violence en milieu scolaire indique les élèves, agissant individuellement ou en groupe, sont les principaux auteurs des différentes formes de violences perpétrées en milieu scolaire. S'agissant des lieux de survenance des VMS, les violences verbales ou psychologiques sont commises surtout dans les bibliothèques, les salles de lectures et les bureaux du personnel administratif. Les actes de violences physiques et sexuelles sont perpétrés majoritairement dans les salles de classe/laboratoire/amphithéâtre.

En ce qui concerne les victimes d'actes de VMS, les analyses montrent que les élèves des classes de 3ème et 4ème année du primaire de la tranche d'âge 10 et 13 ans, vivant avec leurs parents et fréquentant dans des établissements privés, sont le plus victimes de violences physiques. Parmi les victimes de violences économiques, on retrouve surtout les élèves ayant un âge compris entre 10 et 13 ans et vivant avec leurs parents ; puis les surveillants d'établissements scolaires. les élèves de sexe féminin, fréquentant la classe de 4ème dans le cycle secondaire ou du primaire, appartenant à la tranche d'âge de 16-19 ans ou de 12-13 ans et vivant avec leurs parents, majoritairement victimes de violences sexuelles dans l'environnement scolaire.

En termes de signalement, l'étude montre que près de 70% des victimes de VMS n'engagent aucun recours, quelle que soit la forme de violence subie. Parmi les victimes de violence recours à un service de prise en charge des VMS et qui ont été satisfaits par la réponse, plus de la moitié se comptent parmi celles dont le recours a été auprès d'un enseignant/surveillant/censeur ; quelle que soit la forme de la violence subie.

A partir des déclarations obtenues des acteurs du système éducatif, victimes au moins d'une forme de violence, il ressort que plus de 80% d'entre eux déclarent n'avoir connu aucune conséquence Ce qui s'expliquerait par le fait qu'au Gabon, les violences subies en

milieu scolaire sont très souvent protégées par des normes socioculturelles (comme la domination sur l'élève perçue comme une preuve d'amour) et même par la peur des représailles.

La prévalence de ces violences ainsi que les dysfonctionnements observés dans la prise en charge des victimes trouvent leurs sources dans les facteurs institutionnels (cadre des établissements scolaires inadéquat, absence de structures spécialisées, absence de formation du personnel impliqué dans la prise en charge, pauvreté et chômage des jeunes, consommation de produits illicites la toxicomanie, le faible encadrement familial des enfants par les parents, négligence des enfants et des parents ; l'absence d'une politique véritable de protection contre les VMS ; l'absence d'une synergie entre les acteurs du système de protection de l'enfant le poids des normes de genre qui ont tendance à légitimer la violence envers les filles).

4. Discussion

Les causes profondes des VMS sont d'ordre structurel et relatif aux normes sociales, c'est-à-dire des convictions ancrées dans les comportements et pratiques quotidiennes, qui façonnent le genre et l'autorité. Parmi les causes de VMS relevant des normes sociales, on retrouve l'ignorance des auteurs (qui ne les considèrent pas comme tels), la consommation des stupéfiants et de l'alcool par certains auteurs les tenues indécentes de certaines victimes ; etc. Comme causes d'ordre culturel, on retrouve, le favoritisme fait à l'endroit de certains élèves les interdits liés au sexe de l'élève qui créent des discriminations au sein des écoles. Par exemple, être bon en français fait partie des caractéristiques considérées comme « féminines », et donc associées aux « filles ». Tandis que être bon en mathématiques fait partie des caractéristiques considérées comme « masculin », et donc associées aux « garçons ». Comme autre cause d'ordre culturel, on a le mépris de certains auteurs envers les autres acteurs du système éducatif. S'agissant des causes de VMS d'ordre politique, on note principalement la non-application des textes réglementaires et judiciaires qui encadrent le comportement des élèves et du personnel éducatif dans l'enceinte et hors de l'école. Prenant l'exemple des châtiments corporel, il est formellement interdit de poser cet acte dans l'établissement scolaire ; malheureusement, on enregistre encore ce type d'acte de VMS. Les violences en milieu scolaire sont par ailleurs motivées par des raisons économiques : chômage des parents, pauvreté et précarité de la famille. Ces conditions de précarité conduisent l'enfant à des frustrations qui vont se traduire par des actes de violences comme les agressions, le harcèlement, etc.

Conclusion

Pour essayer de comprendre la violence en milieu scolaire, nous avons privilégié une lecture suivant l'approche institutionnelle formelle, l'aperçu historique, l'approche familiale et sociale, économique et politique. Après ces analyses nous pouvons remarquer que la violence en milieu scolaire recouvre des causes intrinsèques et extrinsèques. On peut sans risque de se tromper dire que ce phénomène peut être traduit comme un indicateur de la crise qui sévit depuis plusieurs années et semble donner au Gabon l'image d'un Etat qui s'essouffle. Nous ne pouvons pas terminer cette analyse sans évoquer l'esquisse de solutions prises par le pouvoir public qui fera l'objet d'un autre article : il s'agit dans un premier temps de la mise en place en septembre 2017, par l'Agence Gabonaise de Sécurité Scolaire (AGASS) un dispositif de fouille systématique à l'entrée des établissements. Ce dispositif est matérialisé par l'affectation des agents de la police au sein des différents établissements. Puis la Fermeture des bars à proximité des établissements scolaires. Enfin l'implication du Procureur de la République.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir épuisé tous les aspects relatifs à la problématique de la violence en milieu scolaire au Gabon. Nous pensons avoir donné quelques indications y relatives à l'état des lieux

Références Bibliographiques

- Vulbeau, A., (2010) « les enfants de la rue au Gabon », Informations sociales 2010/4 (n°160), P.19
- Bourdieu P. Passeron J.C. (1970)., La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Éd. Minuit.
- Dunne, M. et al. 2005. Gendered School Experiences: The Impact on Retention and Achievement in Botswana and Ghana. London, DFID.
- Devers M. ; P.E.Henry ; et E. Hofmann, Les violences de genre en milieu scolaire en Afrique subsaharienne francophone. Comprendre leurs impacts sur la scolarisation des filles pour mieux les combattre, Rapport ADEA, Ouagadougou, Burkina-Faso, 2012.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. et Passeron, J. C. (1968). Le métier de sociologue. Paris, France : Mouton.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques (p. 251-272). Montréal, Québec : Gaëtan Morin
- Daniel Mbassa Menick, « L'enfance abandonnée, indicateur d'une psychopathologie sociale inattendue au Cameroun », Perspectives Psy 2014/4 (vol 53.) ; P.340-351
- Durkeim E. (1985)., Education et sociologie, Paris, Éd. PUF.
- Mebrim Payos Mba G.et Angoué Batchiellily Ch . (2016) « Accompagner mon enfant durant le processus de réussite scolaire » P.219 Publibook
- Dupuy, C. et Pollard, J. (2009, septembre). Les rapports dans l'administration de la preuve : Quelques réflexions méthodologiques. Communication présentée à la Section thématique 14 du 10e congrès de l'Association française de science politique, Grenoble, France.
- UNESCO, ONU Femmes (2017), lutte contre la violence de genre en milieu scolaire. Orientations mondiales UNESCO ISBN 978-92-3-200114-6. Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-Non-Commercial-Share A like 3.0 IGO (CC-BY-NC-SA 3.0 IGO).

- MIMCHE H. (2013). GENRE ET VIOLENCES DANS LES INSTITUTIONS UNIVERSITAIRES : Socio-anthropologie des relations entre étudiant-e-s et personnel-le-s au Cameroun, CODESRIA
- Michelle Perrot, Milena Lebreton et Klérya Gordien (2014). Rapport 2014 sur l'éducation des filles. Direction du Département Programmes, Partenariats Publics et Plaidoyer de Plan France. Plan France, octobre 2014
- Moreau, M. (1982). L'approche structurelle familiale en service social : le résultat d'un itinéraire critique. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (7), 159–171. <https://doi.org/10.7202/1035024ar>
- Internet
- <https://WWW.gabonreview.com>
- <https://WWW.union.Sonapresse.com>
- <https://WWW.gaboneco.com> « violence en milieu scolaire »
- <https://.memoireonline.com>
- <http://uis.unesco.org/fr/country/ga>