

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



N°2– Juillet 2023

ISSN: 2756-7362

01 BP 1479 Ouaga 01

Email : revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 04/09/2023

ISSN : 2756 7362

No2, Vol. 1- Juillet 2023

**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 04/09/2023

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

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

Directeur de Publication Adjoint

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

Directeur de la revue

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

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo

Rédacteur en chef

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences 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, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso

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

COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

POUSSOGHO Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso)

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure/Burkina Faso

BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure (Burkina Faso)

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, 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 Achilles, Université de Lomé, Togo ;

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/Burkina Faso ;

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

SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso ;

SANOGO 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 ;

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

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

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

TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;

THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo ;

TRAORÉ 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, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;

BONANÉ 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 ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
KOUAWO Achille, 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 ;
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

Table des matières

PRÉFACE	13
THIAM Ousseynou	13
L'INSTRUCTION PUBLIQUE AU CAMÉROUN: ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES.....	17
GUEDALLA Oumar	17
QUELLES EMPLOYABILITÉS POUR LES DIPLOMÉS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AU TOGO?	31
<i>GBONOUGBE Kodzo Amega Dziedzom, AMOUZOU-GLIKPA Amévor</i>	31
LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT, QUALITÉ DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL POST- PRIMAIRE ET SECONDAIRE DE LA PROVINCE DU IOBA.	45
<i>OUEDRAOGO P. Marie Bernadin, OUEDRAOGO Michel</i>	45
L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE. ENTRE DIDIER MOREAU, EIRICK PRAIRAT, CHRISTIANE GOHIER ET DENIS JEFFREY : POUR UNE ÉTHIQUE DE LA RESPONSABILITÉ	57
<i>NDZEDI Francis</i>	57
LA VISIOCONFÉRENCE: UN DÉTERMINANT EFFICACE POUR LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE EN CLASSE DE FLE DANS LES LYCÉES EN PÉRIODE DE CRISE AU CAMEROUN	67
BEYALA OWONO Marguerite, AMANA Evelyne	67
POST COVID-19 ET TRANSHUMANCE TECHNOPÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN CÔTE D'IVOIRE	83
OUATTARA Mohamed Tidiane	83
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'EXPRESSION ORALE AUX ENFANTS À BESOINS SPÉCIFIQUES À OUAGADOUGOU AU BURKINA FASO: CAS DES APPRENANTS BÈGUES DES COURS PRÉPARATOIRE ET ÉLÉMENTAIRE DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES.....	99
<i>YOUL Palé Sié Innocent Romain</i>	99
ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU CONCEPT D'ARGUMENTAIRE DE VENTE EN CLASSE BEP ET BAC PRO TVC AU BURKINA FASO: PRATIQUES ET PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION.....	113
<i>ZINGUÉ Di, CONGO/ZAGARÉ Solange Olivia Wénégouba</i>	113
LA FORMATION DE L'HOMME DANS LA MÉTALLURGIE ET SON IMPACT DANS UNE SOCIÉTÉ EN ÉMERGENCE DU DÉVELOPPEMENT INDUSTRIEL.....	129
<i>MBIDA NDZENGUE Josyane</i>	129
LA PRATIQUE ENSEIGNANTE AU SUD-BÉNIN	141
<i>AYELO Coomlan Justin, KPONOU Fiacre Jean-Marie</i>	141
OBSERVATOIRE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) À L'ÉCOLE PRIMAIRE AU BENIN: RÉALISATION D'UNE RECHERCHE-ACTION POUR UN APPRENTISSAGE DE QUALITÉ AU NIVEAU 1	159
CHANOU Pierre, ALLADAKAN Agbodjinou Germain, AKA Oscar Rémi, SALAMI Mohamed Koudous Mobéréola, MODJIROLA Dine, TÉTÉDÉ Mouhouye-Dine Modjirola, AGOSSOU Christin Samuel, WANOU Émile, CHABI Chambi Maxime	159

LE PARTENARIAT LINGUISTIQUE (LANGUES NATIONALES-FRANÇAIS) DANS L'ALPHABÉTISATION AU BURKINA FASO: ANALYSE DES PRATIQUES DANS LES CENTRES À FORMULE ENCHAÎNÉE (CFE) ET PROPOSITIONS DIDACTICO-ANDRAGOGIQUES.....	177
<i>SOMMA Lallé</i>	177
PRATIQUES ET PERSPECTIVES DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE DE L'EVEIL SCIENTIFIQUE DANS LES ECOLES PRIMAIRES AU MAROC: UNE ANALYSE COMPAREE DES TEXTES OFFICIELS ET DES PERSPECTIVES DES ENSEIGNANTS.....	191
<i>BOUKHCH Mohamed</i>	191
LE MANUEL SCOLAIRE: OUTIL DE REFLEXION ET D'ACTION TRANSGENERATIONNELLE (ORAT)	212
<i>MEBRIM PAYOS MBA Giscard, ESSONO ÉBANG Mireille, PAMBOU Jean-Aimé</i>	212
STATUT DE LA RÉPRESENTATION BACHELARDIENNE ET DU LANGAGE DANS LA PRATIQUE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE EN AFRIQUE	228
<i>KONAN Yao Abraham</i>	228
L'ALTERNANCE DES LANGUES DANS L'APPROCHE PEDAGOGIQUE INTEGRATRICE (API): CAS DES COURS DE MATHÉMATIQUES A L'ÉCOLE PRIMAIRE BILINGUE DE SAHO.....	240
<i>GUIRE Inoussa</i>	240
MODÉLISATION D'UNE DÉMARCHE COMMUNICATIONNELLE DE LUTTE CONTRE LA TRICHÉRIE EN MILIEU SCOLAIRE.....	258
<i>KAMAGATÉ Vahama</i>	258
ADAPTATION DE LA DIDACTIQUE CONVERGENTE À L'ARTICULATION TOUAREG / FRANÇAIS: APPRENTISSAGE DES LETTRES CONSONANTIQUES DE L'ALPHABET	276
AG AGOUZOU Alou	276
CONSTRUIRE UN CORPUS DES <i>CLASSIQUES</i> D'AUTEURS GABONAIS: LES CHOIX DES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT DES TEXTES LITTÉRAIRES	292
<i>NGUIMBI Armel, NDONG SIMA Gabin</i>	292
ANALYSE DES ACTIVITÉS DES COLLECTIVITÉS EDUCATIVES DU CENTRE DÉPARTEMENTAL D'EDUCATION POPULAIRE ET SPORTIVE DE PIKINE DANS LA COMMUNE MBAO (DAKAR).....	308
<i>BALDE Salif, NGOM Oumy</i>	308
ÉVALUATION FORMATIVE: STRATÉGIES POUR UNE MEILLEURE PLANIFICATION DES DEVOIRS ÉCRITS JOURNALIERS DANS TOUTES LES DISCIPLINES DU COURS MOYEN 2 ^e ANNÉE (CM2)	318
<i>TAMBOURA Amadou, SOULAMA Siaka</i>	318
NIVEAUX D'ALIGNEMENT DIDACTIQUE D'OUTILS D'ÉVALUATION SOMMATIVE AUX DIRECTIVES DU PROGRAMME OFFICIEL : CAS D'ÉPREUVES ADMINISTRÉES, DANS L'ENSEIGNEMENT MOYEN GÉNÉRAL SÉNÉGALAIS, PAR LES PROFESSEURS DES SVT DE L'IA DE DAKAR, DE 2016 À 2019	330
<i>DIOUF Pierre Baligue</i>	330
LES FACTEURS EXPLICATIFS DU FAIBLE NIVEAU EN ARABE LV2 CHEZ LES ÉLÈVES DU CYCLE MOYEN SECONDAIRE DE L'ÉCOLE FRANÇAISE PUBLIQUE AU SÉNÉGAL: QUELLES SOLUTIONS PROPOSER	350
<i>DIOP Ababacar</i>	350
TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE AU GABON : PROFIL D'ÉLÈVES EN SITUATION DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE	366

<i>DEMBA Jean Jacques, QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck</i>	<i>366</i>
DÉPERDITION SCOLAIRE DES JEUNES FILLES AU NIVEAU SECONDAIRE DANS LA RÉGION DE LOUGA: CAS DU LYCÉE DE MBEULEUKHÉ	382
<i>BA Oumar Adama.....</i>	<i>382</i>
ARGENT DE POCHE ET COMPORTEMENTS A RISQUES POUR LA SANTE CHEZ LES JEUNES LYCEENS DE LA VILLE DE OUAGADOUGOU.....	394
<i>KABORE Ahmed, KIBORA Jonas, SOUBYABIGA Romaric, MEDA Nicolas</i>	<i>394</i>
LISTE DES AUTEURS	406

PRÉFACE

THIAM Ousseynou

La Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF) du Réseau africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE) s'inscrit dans une vision large de l'éducation dans le contexte africain. Comme le soutient Mathias Keylem, Directeur de publication de la Revue, dans l'éditorial du premier numéro : « 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 »¹ (2022, p. 12). Ce numéro 2 rapporte les principaux résultats des analyses portant sur l'état des lieux de l'instruction et les nouvelles tendances de la recherche en éducation, l'enseignement-apprentissage et la formation, les approches et méthodes pédagogiques et didactiques, l'évaluation de l'apprentissage, enfin, le faible niveau, l'échec et le risque scolaire.

Le premier axe de ce numéro présente un état des lieux de l'instruction et les nouvelles tendances en éducation. Pour l'état des lieux de l'instruction publique, le cadre sociopédagogique du Cameroun est étudié par Oumar Guédalla en suivant l'analyse de contenu, pour trouver des résultats utiles à la décision pouvant améliorer l'école, son développement et son efficacité. Le texte suivant illustre les nouvelles tendances de la recherche en éducation. Ce texte de Kodzo Amega Dziedzom Gbonougbe invite le lecteur à mieux comprendre la question de plus en plus posée sur l'insertion professionnelle et l'employabilité des jeunes diplômés. Au Togo, l'enseignement technique ne donne pas satisfaction, explique le chercheur. Certains profils de sortie de formation peinent à trouver du travail. À travers l'article, l'auteur dresse un tableau assez intéressant sur la question. Réfléchir sur la gouvernance des établissements est peut-être une piste à suivre pour redresser l'éducation et la formation. C'est ce que proposent les auteurs P. Marie Bernadin Ouedraogo et Michel Ouedraogo à travers leur article. Ces auteurs questionnent les implications du leadership des chefs d'établissements. Ils montrent les rapports entre le leadership, la qualité des pratiques d'enseignement et les performances scolaires des établissements post-primaire et secondaire du Burkina Faso et proposent le développement professionnel des chefs d'établissements par la formation. Pour Francis Ndzedi, la problématique de l'éthique professionnelle enseignante mérite une attention particulière. Par un débat sur l'éthique téléologique et l'éthique déontologique, l'auteur fait discuter plusieurs auteurs pour étayer le concept de l'éthique de la responsabilité. Par ailleurs Marguerite Beyala Owono et Evelyne Amana traitent des nouvelles perspectives méthodologiques. Avec le Covid-19, l'école camerounaise est appelée à relever les défis de la crise sanitaire. En s'appuyant sur un corpus qualitatif, les auteurs interrogent les ressources fonctionnelles pour la continuité pédagogique. En prolongeant cette recherche, Mohamed Tidiane Ouattara introduit le concept de transhumance technopédagogique. L'enquête montre une perception positive de cette transhumance, mais souligne un usage à améliorer des outils numériques par les enseignants.

¹ KYELEM Mathias (2022). « Préface », *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation*. No1, Vol. 1- Décembre 2022, p. 12.

Le deuxième axe porte sur l'enseignement-apprentissage et la formation. Plusieurs auteurs abordent la question avec des disciplines différentes et dans des contextes spécifiques. D'abord Palé Sié Innocent Romain Youl rend compte d'une recherche sur l'enseignement-apprentissage des enfants à besoins éducatifs spécifiques au Burkina Faso. Par l'observation directe et des entretiens avec les professeurs, les encadreurs pédagogiques et les apprenants, l'auteur partage les résultats centrés sur les apprenants bègues. La nécessité d'une formation et de renforcement de capacités pour une éducation inclusive est soulevée. Ensuite Di Zingué et Solange Olivia Wénégouba Congo/Zagaré abordent le concept d'argumentaire de vente en classe de BEP et Bac Pro TVC au Burkina Faso. L'enseignement-apprentissage de ce concept est insuffisant. Les raisons sont nombreuses et les auteurs les décrivent. Et Josyane Mbida Ndzengue de proposer une étude sur l'enseignement-apprentissage de la métallurgie. En partant de l'hypothèse que la métallurgie est importante dans nos sociétés actuelles, l'auteur discute de la formation, des finalités et du développement du capital humain. Toujours sur la question de l'enseignement-apprentissage et de la formation, Coomlan Justin Ayelo et Fiacre Jean-Marie Kponou examinent la pratique enseignante. Les auteurs constatent que les comportements des instituteurs en classe au sud du Bénin posent problème. L'article les décrit et propose des prises en charge par la formation pour une pratique de classe plus professionnelle au bénéfice de l'enseignement-apprentissage. Les pratiques enseignantes constituent aussi l'objet de recherche de l'équipe composée de Pierre Chanou, Agbodjinou Germain Alladakan ; Oscar Rémi Aka, Mohamed Koudous Mobéréola Salami, Dine Modjirola, Mouhouye-Dine Modjirola Tetede, Christin Samuel Agossou, Émile Wanou, Chambi Maxime Chabi. Ils mènent une enquête de terrain pour analyser l'écart entre les pratiques attendues et celles obtenues en EPS, la démarche d'enseignement-apprentissage-évaluation et les stratégies régulatrices et organisationnelles mises en œuvre. Sous l'angle de l'andragogie, Lallé Somma mène une recherche sur l'inadaptation et l'inefficacité des systèmes d'alphabétisation avec ses réformes majeures. Étude empirique, l'article informe sur les difficultés éprouvées par les apprenants, les animateurs, et les superviseurs) et solutions institutionnelles, stratégiques et didactico-andragogiques opérantes dans le contexte burkinabé. L'article suivant examine l'enseignement bilingue de l'éveil scientifique dans les écoles primaires au Maroc. Par une analyse de documents variés, Mohamed Boukhch, croise les contenus des Textes Officiels et les déclarations des enseignants sur la question pour mettre en évidence la divergence entre le prescrit et les perspectives des enseignants. Par ailleurs, une équipe de trois auteurs s'intéresse au manuel scolaire comme outil aidant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage des disciplines. Giscard Payos Mebrim Mba, Mireille Essono Ébang et Jean-Aimé Pambou par une enquête de terrain trouvent que l'instrumentation du manuel scolaire pour enseigner et apprendre constitue un outillage pédagogique important vu sa portée socioculturelle insoupçonnée. L'article de Yao Abraham Konan qui termine cet axe questionne l'enseignement-apprentissage. En effet, le chercheur questionne les représentations et démontre que l'apprenant et l'enseignant ont des conceptions différentes qui produisent des langages divergents en classe. La convergence des représentations des acteurs est une nécessité pour la qualité de l'enseignement-apprentissage.

Le troisième axe est consacré aux approches et méthodes pédagogiques et didactiques. Inoussa Guire comme pour introduire la problématique pose le problème de l'utilisation alternée de L1

et L2 dans un cours de mathématiques. Par une analyse de séquences de cours, la recherche explique que malgré l'approche pédagogique intégratrice (API) l'enseignement demeure monolingue et les instructions didactiques en matière de l'enseignement des mathématiques problématiques. Vahama Kamagaté s'inscrit dans une perspective différente en tentant de cerner les modèles et les approches en communication de changement social et comportemental luttant contre la tricherie en classe. Par une démarche exploratoire et déductive, l'auteur démontre que le modèle de Croyance Basée sur la Foi ou Faith Based Model (FBM) donne des résultats positifs favorisant l'engagement des communautés cibles pour le changement social et comportemental durable. S'agissant des travaux de Alou Ag Agouzoum, il est question d'analyser l'adaptation de la didactique convergente à l'articulation entre le touareg et le français. La question posée est comment adapter la didactique convergente à l'articulation touareg/français pour favoriser l'apprentissage des apprenants touareg dans un environnement inclusif et interactif ? Avec un cadrage empirique, l'auteur trouve que la cohérence du contenu enseigné et des méthodes de transmission des connaissances est essentielle pour un apprentissage attractif et efficace. La réflexion est poursuivie par deux auteurs du Gabon qui proposent une réflexion sur l'enseignement de la littérature nationale. Armel Nguimbi et Gabin Ndong Sima s'appuient sur des données théoriques et sur une enquête auprès des enseignants pour dresser une liste importante d'ouvrages susceptibles de constituer, de porter la littérature, l'esthétique et la culture nationale. Enfin l'article qui clôt cette partie est de l'équipe formée par Salif Balde et Oumy Ngom. Ils analysent de la place des activités des Collectivités Éducatives du Centre Départemental d'Éducation Populaire et Sportive de Pikine au Sénégal par une approche méthodologique qualitative. Les résultats portent sur les activités des Collectivités Éducatives, le développement des jeunes, la socialisation des jeunes, le sens de la créativité et la préparation à l'insertion professionnelle.

Le quatrième axe traite de l'évaluation des apprentissages et du faible niveau des apprenants, de l'échec et du risque scolaire. Deux textes étudient l'évaluation. D'abord Amadou Tamboura consacre son étude à l'évaluation formative pour déterminer les stratégies pour une meilleure planification des devoirs écrits journaliers au Cours Moyen 2^e année. L'auteur conçoit et propose des outils de planification bimensuelle et mensuelle aidant à l'organisation des devoirs écrits journaliers au CM2. Le second texte est de Pierre Baligue Diouf qui aborde l'évaluation et son alignement au programme prescrit. Par une exploitation de documents officiels et de la littérature sur les caractéristiques d'une évaluation selon l'APC, l'auteur met à la disposition du lecteur un modèle d'analyse comportant quatre (4) niveaux d'alignement que l'article décrit. Le faible niveau des apprenants est la préoccupation de Ababacar Diop. Par le biais d'une étude de la discipline arabe LV2 du cycle moyen-secondaire des écoles françaises publiques au Sénégal, l'auteur arrive à la conclusion que plusieurs facteurs expliquent ce faible niveau. L'article insiste sur les méthodes d'enseignement et ses supports, les curricula et les manuels, et enfin l'enseignant. Le faible niveau et l'échec ou le décrochage scolaire constituent des problèmes sérieux pour les chercheurs. Jean Jacques Demba met l'accent sur l'échec ou le décrochage et l'analyse à partir du prisme de la transition de l'école primaire à l'école secondaire avec la différence de culture scolaire entre les niveaux. À partir d'une méthodologie mixte quantitative et qualitative, le chercheur dresse le portrait des profils en situation de décrochage. Un autre problème de l'école est examiné par Oumar Adama Bâ. Il s'agit de la

déperdition scolaire des jeunes filles au niveau secondaire. L'auteur trouve que nonobstant ces progrès notoires, la combinaison de beaucoup de facteurs socioculturels et économiques continue d'être source de handicaps pour les jeunes filles. L'objectif de son travail est de contribuer à une meilleure connaissance du terme de la déperdition à travers une analyse quantitative et qualitative. La question du risque, question vive en milieu scolaire africain, est aussi abordée. Une équipe de quatre chercheurs a traité pour ce numéro le sujet. Ahmed Kabore, Jonas Kibora, Romaric Soubyabiga et Nicolas Méda ont étudié la relation entre l'argent de poche et les comportements à risque pour la santé des adolescents en milieu scolaire. Transversale avec une visée analytique, cette étude empirique déconstruit le sens commun de l'argent de poche. L'équipe démontre une probabilité élevée chez l'élève d'avoir des comportements sanitaires à risque avec une somme d'argent que l'étude précise. Les auteurs proposent des cadres opérationnels pour répondre aux besoins respectifs des parents et des élèves.

Cela dit, ce numéro 2 du RASEF est l'heureuse expression du progrès du RACESE sur le chemin de la recherche, de la construction d'une éducation et une formation de qualité en Afrique. Le lecteur y trouvera des articles originaux et de haute facture avec des contextes différents, des précisions conceptuelles et théoriques, des perspectives méthodologiques qui livrent des résultats importants.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE AU CAMÉROUN: ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES

GUEDALLA Oumar

Résumé

L'instruction publique au Cameroun continue à attirer l'attention de tous et de chacun compte tenu des problèmes auxquels les Camerounais se trouvent confrontés jusqu'à nos jours. L'école pour tous a souvent été considérée comme étant une panacée aux maux qui minent la société. Paradoxalement, ce n'en est pas le cas pour l'école camerounaise d'aujourd'hui qui n'a pas pu voir sa population unie effectivement pour combattre les idées séditieuses. Tout ceci montre que l'instruction publique s'est faite à plusieurs vitesses créant des failles exploitées chaque fois que l'occasion est posée. Ce papier vise ainsi à jeter un regard panoramique et diachronique sur l'école camerounaise dans le but d'en déceler les différentes étapes et suggérer des corrections aux lois et valeurs fondamentales en vigueur au Cameroun. Pour ce faire, il faudra faire des enquêtes et inscrire ce travail dans l'analyse documentaire selon la théorie de l'histoire de l'éducation et de la pédagogie chère aux planificateurs des enseignements. Au terme de ce travail, on a pu démontrer que l'instruction publique est bien l'œuvre statutaire de l'État qui devait en être le garant et assurer son organisation sur toute l'étendue du territoire. L'Etat devra également veiller au suivi et à l'évaluation régulière des progressions aussi bien que des finalités en intégrant les patrimoines locaux gages du développement immédiat et efficient.

Mots clefs : Instruction publique – Cameroun – École – Développement - Histoire – Éducation.

Abstract

The public education in Cameroon is supposed to solve problems facing the citizen. School is the appropriate system who is a panacea for the ills that undermine communities. Although the government does his efforts to give the solutionsn Cameroonian schools fail in their missions to unify and save human beeings. This paper aims to be an panoramic a diachronic looks at the Cameroonian schools. It will be opening light on fondamental lows and values in the country. To do this, it could be necessary to carry out surveys and the article has the role to be a documentary analysis of histry of éducation and pedagogy. Endly, it will be necessary to démonstrate that public educatin is important for the state developement.

Keywords : Public education – Cameroon – School – Development – History – Education.

Introduction

À la fin de la constitution de 1996 il est bien reconnu que l'État assure à l'enfant le droit à l'instruction et que l'enseignement primaire public est laïc, obligatoire et offert à tous sans discrimination aucune. Ceci signifie qu'au moins jusqu'à la fin de l'école primaire, l'enfant a le droit à l'enseignement sur toute l'étendue du territoire Cameroun. L'État a ainsi le devoir d'organiser et de contrôler l'enseignement à tous les niveaux depuis la promulgation de cette loi. Or en observant les faits depuis l'arrivée de l'école occidentale au Cameroun, il était permis de constater que les premiers à promouvoir l'éducation étaient des religieux qui faisaient des œuvres plus ou moins philanthropiques et qui deviennent avec le temps des obligations statutaires de l'État. L'histoire de l'éducation au Cameroun permet de constater des progrès majeurs aux niveaux scolaires et universitaires.

Le contexte dans lequel évolue l'école au Cameroun est encadré par le chef de l'Etat qui fixe les orientations politiques pendant que le chef du gouvernement exécute l'action gouvernementale et les ministères de tutelle ayant la charge d'assurer l'instruction de la population à divers endroits assurent la préparation, l'orientation et la formation du citoyen à la création d'emploi et/ou à l'insertion socio-professionnelle. A tous les niveaux de l'organisation sociale, il est clair que la société n'est pas abandonnée à elle seule, elle est chaque fois consultée quant il faut concevoir les plans de développement des collectivités locales qu'elles soient décentralisées ou non. Ainsi, l'État continue d'être garant de l'éducation de tous les citoyens. Il reste également garant du développement cognitif du citoyen aussi bien que de son intégration sociale.

Dès l'accession à l'indépendance autour des années soixante, les pays africains ayant compris que l'éducation est la condition *sine qua non* du développement des territoires ont décidé de mettre sur pieds des stratégies de gouvernance accés sur l'instruction publique qui est le sujet principal de cette communication qui doit tenir compte des mutations paradigmatiques dues aux mutations socio-historiques et politiques du Cameroun. Au temps de la scolastique, l'instruction locale était obligatoirement donnée par les religieux d'obédience catholique, protestante, ou islamique. Des écoles de catéchèse, coraniques et des « *madersas* », selon les régions ont été érigées pour permettre de développer les capacités intellectuelles des Camerounais en fonction des mobiles parfois inavoués que charriait les formes de gouvernance coloniale. La seule utopie véhiculée était l'œuvre civilisatrice.

Les années s'écoulèrent et la révolution a conduit à l'éclosion de « l'école nouvelle »² avec toutes ses pratiques innovantes d'intégration et de laïcité. Lieu apolitique dépourvu d'idéologies séditieuses, l'école devient le cadre public de manifestation des savoirs en fusion indépendamment des appartenances religieuses, ethniques et familiales. C'est ce qu'il convient

² « L'école nouvelle », telle que perçue par les Diallobé désigne le bois (Kane, 1961). Expression du chef de Diallobé qui renvoie à l'école occidentale qui vient remplacer le foyer ardent. Ainsi, elle est vue dans le sens d'un impérialisme culturel et non dans celui d'une possible cohabitation qui conduira à une hybridité générique du « nouvelle homme africain » ayant fait ses études traditionnelles au même moment que celles de la contemporanéité.

de rapprocher des idéaux de l'instruction publique telle que le législateur camerounais l'a conçue depuis l'autonomisation de l'éducation.

En observant la dynamique sociale, l'on constate que l'instruction publique est tributaire de l'histoire même du pays. Quelles sont les étapes traversées par l'école au Cameroun ? Comment se manifeste l'instruction publique au Cameroun ? Et quel avenir peut-on accorder à l'instruction publique au Cameroun ? Telles sont les questions qui orientent cette communication à l'occasion de la semaine de l'écrivain organisée par les auteurs camerounais et le groupe Radel de Maroua. Pour mener cette réflexion à terme, il conviendra de faire une analyse des faits socio-éducatifs en tenant compte des décrets, arrêtés, et autres textes administratifs sans oublier de faire des incursions régulières sur les résultats de ces mutations aussi bien que les méthodes et approches utilisées dans les systèmes d'instruction. Tout ce travail devra s'introduire dans le vaste cadre de l'histoire de l'éducation et de la Pédagogie selon Pierre Caspard (2003 et 2021) qui a su s'inspirer des recherches en psychologie, en pédagogie et mathématiques pour évaluer l'éducation dans son entièreté.

1. L'instruction publique au Cameroun : une œuvre des religieux

Il a toujours été difficile de donner des précisions sur les actes officiels qui ont marqué la subdivision des périodes qui ont vu l'émergence de l'école au Cameroun pour de nombreuses raisons à la fois historiques, politiques, économiques et socio-culturelles. Les régions situées le long des berges du Wouri, de Kribi et de Bimbia ont connu une avancée notoire due à la proximité avec la mer. Les dieux des aventures aidant, les premiers Blancs se sont retrouvés le long des côtes wouriennes et les ont nommées « *Rio dos Cameroes/Cameronès* » selon les langues d'origine portugaise ou hispanique des premiers explorateurs qui ont écrit l'histoire devenue mythique de l'État du Cameroun en 1472. Ce sont ces contacts avec l'extérieur qui ont provoqué l'éclosion de la pensée occidentale au Cameroun. Une pensée qui donne vie par le nom, faisant fi de l'ancestralité négro-africaine capitale pour la compréhension des données actuelles de la pédagogie.

C'est vers les années 1850 qu'un grand mouvement de l'Europe vers l'Afrique a véritablement eu lieu. Après l'abolition de l'esclavage, des explorateurs ont pris pour alibi d'aller en Afrique dans le but de la découvrir parce qu'animé par des envies de surface guidé par des crises d'Apollon, ils se sont incrustés dans les profondeurs de l'Afrique se rendant compte qu'ils ne la découvraient plus seulement, mais la désiraient avec l'intention de la réserver pour les pays dont ils sont issus. La matérialisation de cette présence était observable à travers l'importation et l'imposition des langues et cultures occidentales. L'Angleterre pouvait déjà voir comment elle pouvait manifester son intérêt grandissant pour l'Afrique en général et pour le Cameroun en particulier avec lequel elle a établi des liens de commerce, d'esclavage, d'évangélisation qui prend pour prétexte la scolarisation.

En 1833 déjà, les Camerounais avaient refusé de céder la partie qui s'étale du fleuve Bimbia au Rio Del Rey et plus tard la partie de Bakassi a été conservée par le Cameroun jusqu'à ce qu'elle glisse dans le Nigéria avant de redevenir une portion du Cameroun avec elle, tous les mécanismes de l'école britannique qui va être inscrite dans les mœurs en tenant bien sûr compte des réalités locales du natif dans les « *Natives Schools* » et de l'évolué dans les « *Federal and*

States Schools » puisque la colonisation anglaise avait l'avantage de procéder par la gouvernance indirecte qui atténuait ainsi l'impact de la figure de l'Empire sur celle du « dominé ». Ainsi, Bimbia et Bakassi aurait dûes être des figures mémorielles camerounaises pouvant servir de cas d'école si le gouvernement pouvait intégrer cela dans les manuels pour les raisons des jeux historico-politiques et culturels que les deux régions ont menés dans l'histoire du Cameroun en général, et celle de l'éducation en particulier.

La première phase couvre plus de la moitié du XIX^{ème} siècle et concerne beaucoup plus les religieux missionnaires d'une part ou les écoles coraniques et *medersas* d'autre part. Lorsque dans la partie littorale du Cameroun l'école moderne commence vers les années 1844 avec le Paster Joseph Merrik qui a ouvert la toute première école à Bimbia dans le département de Fako, au Nord-Cameroun l'école a été marquée par l'émergence des « *medresas*³ » à cause des conquêtes arabo-musulmanes des troupes venues du Soudan et ou du Nigéria. Pendant que les foyers ardents et le « *talibéisme*⁴ » étaient en excroissances dans les *sultanats* et *lamibé* du Nord avec l'expansion des cultures *adjama*⁵, les écoles missionnaires se développent dans la zone littorale⁶ avec Alfred Saker vers les années 1941 – 1949 (Johnson Samuel, 2012). Depuis cet instant, on dénombre une dizaine d'école entre trois villes pilotes du protestantisme au Cameroun : Bimbia, Victoria et Douala. Ce sont les œuvres de ces missionnaires qui ont aidé les roi Douala à signer les premiers protectorats avec l'empire colonial allemand le 12 juillet 1884 :

Nous soussgnés, Rois et Chefs du territoire nommé Cameroun, situé le long du fleuve Cameroun entre les fleuves Bimbia au nord, et Kwakwa au sud, jusqu'à la longitude 10 au nord, avons volontairement décidé au cours d'une assemblée tenue à la factorie située sur les bancs du territoire du Roi Akwa, que : nous abandonnons totalement aujourd'hui, tous nos droits relatifs à la souveraineté, à la législation et à l'administration de notre territoire à MM. Edouard Schmidt, agent de la firme C. Woermann et Johannes Voss, agent de la firme Jantzen et Thormahlen, tous les deux de Hambourg, et commerçants depuis plusieurs années sur ces fleuves. (Signé : Ed. Woermann et King Akwa.

Le traité ci-dessus co-signé entre le Roi Akwa et Ed. Woermann devant des témoins a inspirés les Douala, véritables trafiquants expérimentés et diplomates à établir leur droit de mener le jeu d'entremetteurs durant de longues années. Ils se sont servi des connaissances en langues autochtones et étrangères pour réussir leur vie et faire de la ville de Douala, un espace économique jusqu'à nos jours. Plus tard, les peuples de Joss Town et Hickory Town se révoltent en apprenant les jeux géopolitiques que menaient les Douala. Ils réclamèrent également une part des revenus en se désolidarisant des premiers. Cette rébellion a entraîné les Allemands à répondre d'une main militaire en torpillant les Joss et les Hickory créant ainsi de véritables

³ Les *medersas*, mot d'origine arabe francisé désigne les écoles arabes chargées de véhiculé la culture arabo-musulmane par les pratiques de la langue par opposition aux écoles coraniques chargées d'enseigner la mémorisation du *Coran* suivie des pratiques de prière.

⁴ Construit sur la base du mot talibé, de l'arabe « *taaliban* » qui veut dire étudiant, demandeur, solliciteur, le « *talibéisme* » est une doctrine qui met en valeur la recherche du savoir par un dolorisme qui coupe l'enfant de sa famille, l'inscrit dans un système d'apprentissage coranique sous la charge d'un marabout considéré comme un chanceux offre les voies de réussite ici-bas et dans l'Au-delà.

⁵ Ici, on se sert des lettres arabes pour écrire les versets du Coran, les talismans et les discours en langues africaines pour échanger avec le monde.

⁶ C'est à Bethel que la deuxième école de Douala voit le jour sous Alfred Saker vers les années 1945.

rivalités entre les peuples pendant plus de deux siècles. Les Britanniques ayant été instruit de la situation, loin de jouer les sapeurs-pompiers qui ne pouvaient pas d'ailleurs les aider ont joué aux pyromanes créant ainsi les distances pour mieux s'installer dans la mémoire collective des « *Natives* ». Ceci fait d'eux les bénéficiaires des lendemains de la colonisation germanique qui ne pouvait que faciliter leur infiltration nouvelle. L'école des autochtones continuera à prendre un coup même après la période allemande et pendant la période anglaise voyant les Ibibio et les Ibos divisés entre deux Nations : le Nigéria et le Cameroun. Si aujourd'hui, on dit aux jeunes des deux Etats que les deux ethnies vivaient en harmonie il y a plus de deux siècles, il sera difficile pour beaucoup d'accepter surtout que l'inconscient collectif a fait croire aux peuples issus des deux Etats que les deux peuples ci-dessus cités sont essentiellement représentés au Nigéria plus qu'au Cameroun. Il a fallu que les études linguistiques et ethno-linguistiques soient faites pour permettre de nuancer ces flous historiques.

2. L'officialisation de l'école moderne et sa laïcisation sous l'ère coloniale franco-britannique

L'instruction publique prend corps au Cameroun grâce à l'officialisation de l'école moderne et surtout au basculement vers la laïcisation. La deuxième phase d'émergence de l'instruction publique au Cameroun a été marquée par l'arrivée des missions suisse, allemande et presbytérienne américaine débarquées entre le 18 décembre 1884 et le 30 janvier 1885. Les catholiques quant à eux arrivent au Cameroun vers 1890 avec la présence des Pères Pallotins dans les régions du Centre et du Sud quarante-cinq ans après la création de leur congrégation par Vincent Pallotti, recteur de l'église du Saint-Esprit des Napolitains à Via Giulia. La mission des Pallotins comme celle des protestants consistait à poser des actes de charité à l'endroit des déshérités afin de leur redonner le goût à la vie et gagner les royaumes des cieux. C'est cet acte qui aura permis son extension sur toute l'étendue du territoire afin d'apporter un soutien à l'État camerounais soucieux de former ses citoyens dans les établissements dits confessionnels.

Dès cet instant, une nouvelle culture voit le jour avec les missions civilisatrices qui ouvrent des écoles dans les coins et recoins du pays. A cette époque, l'école est l'œuvre des missions d'évangélisation et surtout l'œuvre des missions de charité. La fin du XIX^{ème} siècle aura connu le basculement vers un système d'assujettissement. Pendant cette période, l'officialisation de l'école et sa laïcisation montent aux créneaux. La situation du Cameroun sous mandats français et anglais vient modifier les perceptions au sein des sociétés vivant sous des mandats de la Société Des Nations. Cette période crée alors une école à deux principales vitesses en fonction des idéologies impérialistes : l'école du sous-système français par opposition à l'école du sous-système anglais qui va perdurer hélas jusqu'aujourd'hui.

Ce sont ces deux modes d'organisation de l'école moderne qui créent à la fois l'ouverture à l'instruction publique et l'implosion face aux exigences de la vie quotidienne des Camerounais qui ont des problèmes au-delà des phénomènes linguistiques qu'ils semblent brandir. Les « *Native* », « *Federal* » et « *States Schools* » émergent dans la partie anglophone tandis que les régions francophones, sous l'impulsions des politiques autoritaristes des chefs traditionnels voient l'émergence des concepts de « *Liberté – Egalité – Fraternité* » qui donnent le droit à la nouvelle élite camerounaise d'aller à l'école nouvelle sous les coups des bottes et de la chicotte.

L'école prend donc des orientations multiples avec l'application de la pédagogie traditionnelle rigide qui entraîne la désertion des apprenants et par conséquent la stratification sociale à long terme car l'école moderne devient la condition d'émergence du citoyen au Cameroun francophone. Le Cameroun anglophone ne connaîtra pas ces réalités puisqu'il était régi par les Britanniques qui appliquaient la politique de l'administration indirect appelée « *indirect rule* ». Aussi, ont-ils enseigné l'art de gouverner à l'élite camerounaise qui a tôt fait de constater qu'elle peut se prendre en charge pendant qu'on a infantilisé la plupart des citoyens francophones par l'usage de la force. Quel qu'en soient les cas, les Français ont véhiculé les mythes de liberté, d'égalité et de fraternité à la future élite qu'ils ont formé les abandonnant dans des querelles intestines dues aux questions d'héritage des pouvoirs temporels, politiques, religieux et culturels. Ayant constaté ces déphasages, les citoyens Camerounais instruits commencent à songer aux faveurs des Britanniques et des Français qui ouvrent davantage les portes aux tout-venants et plus seulement aux fils des privilégiés.

3. L'instruction publique et la décolonisation du Cameroun

La troisième phase est en réalité une sorte de cloison douce entre la période dite de mandat et celle de la tutelle. Elle va des années 1919 aux années soixante qui marquent l'indépendance des parties orientale et occidentale du Cameroun. Beaucoup d'écoles dites étatiques, fédérales, locales ou rurales ont été créées. Les princes et les fils des vassaux pouvaient tous se retrouver au sein de la même école, de la même classe partageant ainsi des savoirs identiques contrairement aux temps anciens où il fallait être un privilégié pour bénéficier des faveurs du Blancs. L'égalité et la fraternité entre les élèves venus des multiples coins du pays deviennent une évidence. En interrogeant la première élite de cette école, le même discours est entendu :

Hier, nous quittions nos parents pleins de chagrin. Nous partions de loin et des régions multiples. Nous nous retrouvions de manière providentielle entre les mains des gens que nous ignorions, qui nous aimaient et prenaient soin de nous parfois plus que nos parents. Quant il fallait regagner nos familles dans nos villages respectifs de nouveau, nous pleurions de peur de ne plus nous revoir⁷

Le chant de ralliement dont le chœur devint un chant langoureux des adieux aux morts dans l'infanterie était régulièrement scandé par tous les élèves chaque fois qu'ils partaient dans leurs villages d'origine⁸ :

Faut-il nous quitter sans espoir,
 Sans espoir de retour,
 Faut-il nous quitter sans espoir
 De nous revoir un jour ?

Par la magie du chant-poème, cette élite avait su franchir les barrières religieuses, ethniques et régionales pour devenir l'élite gouvernante après le départ des colons britanniques et français. L'africanisation des cadres a commencé avec cette première élite dont le niveau intellectuel était variable compte tenu des phénomènes socio-historiques et politiques connus et tolérés par

⁷ Témoignages de la plupart des anciens élèves des écoles dites pilotes ou écoles d'intégration.

⁸ Vous trouverez en pièce jointe ce chant « Faut-il nous quitter sans espoir »

tous les citoyens selon Jean-Yves Martin (1971). Ainsi chaque fois que cette néo-élite était appelée à rentrer au « *pays natal* » comme aimait l'appeler Césaire (1939), elle le faisait toujours avec l'espoir de revoir de nouveau les camarades d'école :

Car Dieu qui nous voit tous ensemble

Et qui va nous bénir,

Car Dieu qui nous voit tous ensemble

Sauras nous réunir.

Ce n'était pas juste un chant, c'était presque des cantiques pour ces petits enfants des écoles publiques camerounaises appelés à prendre la relève une fois l'indépendance acquise. Ceci a conduit à la création des chants multiples dont un deviendra le chant du ralliement composé officiellement en 1928 par René Djam Afame, Samuel Minkio Bamba et Moïse Nyatte Nko'o puis exécuté officiellement en 1957. Certaines des paroles ont été modifiées en 1978 suite à des lectures comparatistes qui ont su critiquer l'eurocentrisme et la « *négro-phobie* » de ces poèmes : « Peu à peu tu sors de ta sauvagerie. »⁹ Les années qui devraient arriver devaient produire des fruits différents libérant alors le Noir qui a passé plus d'une cinquantaine d'années de colonisation atténuée par des mots et des lois.

La quatrième et dernière phase est déterminante pour la vie de la Nation indépendante. Elle est marquée par la vulgarisation des écoles normales d'instituteurs d'une part et la création des écoles normales supérieures d'autre part. On peut citer entre autres l'ENIR¹⁰, l'IPAR¹¹, ENI/ENIA¹², spécialisées dans la formation des élèves en âges pré-scolaire, maternel ou primaire, les ENS¹³, ENSET¹⁴ et l'ENAM¹⁵ ayant pour mission de former les professionnels de l'enseignement supérieur. Ces dernières sont rattachées aux universités ou à la fonction publique pendant que les premières citées sont rattachées à l'ancien ministère de l'Education Nationale. L'École Normale Supérieure voit sa création deux ans après l'École Nationale d'Administration et de Magistrature. Elle avait pour vocation de « former rapidement et en quantité suffisante des professeurs de l'enseignement secondaire général »¹⁶ (Décret, 1961). Sa deuxième mission était de « former les inspecteurs de l'enseignement primaire » utiles à la formation continue des instituteurs sortis des ENIR/IPAR, ENI et/ou ENIA. Le 20 septembre 1969 au Cameroun, l'annexe de l'École Normale Supérieure de Bambili est créée. Elle avait pour mission de « former les professeurs du premier cycle de l'enseignement secondaire pour les régions anglophones. » (Décret, 1969). À compter de cette période charnière, l'instruction

⁹ Voir annexe 3 des versions de l'hymne

¹⁰ ENIR : Ecole Normale d'Instituteurs de plein exercice à vocation rurale créée en 1967 pour former les instituteurs capables d'encadrer les élèves dans des zones enclavées pendant tout une carrière.

¹¹ IPAR : Institut de Pédagogie Appliquée à vocation Rurale créée en août 1969

¹² ENI/ENIA : Ecole Normale d'Instituteurs et/ou Adjoints

¹³ ENS : Ecole Normale Supérieure de Yaoundé créée le 03 septembre 1961.

¹⁴ ENSET : Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique

¹⁵ Ecole Nationale Supérieure d'Administration et de Magistrature créée en 1959

¹⁶ Telle était sa première mission régalienne qui montre qu'elle a été créée par précipitation sans planification efficace et profonde.

publique connaît de véritables mutations au Cameroun car les écoles normales auront désormais pour missions :

- De former les professeurs de l'enseignement secondaire général,
- Des professeurs de l'enseignement normal,
- De l'enseignement technique,
- Et des conseillers d'orientations,

Elles ont, en plus de ces missions régaliennes, le devoir de former des enseignants et psychopédagogues.

Elles ont l'obligation d'assurer la promotion de la recherche fondamentale et/ou pédagogique car elles assurent la formation continue et la formation à distance.

L'analyse de l'histoire de l'instruction publique au Cameroun aura donc permis de constater que de nombreuses écoles de formation ont été créées dans le but de faciliter l'intégration socio-économique, politique et culturelle des apprenants dans un pays soucieux d'émergence. C'est parfois dans la précipitation et souvent dans l'amalgame que les actes de création ont été formulés, signés et exécutés. En parcourant de nouveau le fonctionnement du Cameroun, malgré l'énonciation du bilinguisme comme principe de promotion de l'intégration nationale (Loi de 1998), le Cameroun continue à former ses citoyens de deux manières différentes éloignant les francophones statutairement des anglophones – du moins dans les formations scolaires et universitaires. On dirait que les versions de l'hymne national elles-mêmes ont aidé à cette scissiparité. Oumarou Mal Mazou (2015) n'a pas hésité à le démontrer dans sa communication montrant le hiatus entre les deux versions de l'hymne chanté en français et en anglais d'où l'urgence de réécrire et d'enseigner les valeurs mythiques de l'hymne sur toute l'étendue du territoire afin que les citoyens camerounais apprennent à vibrer tous ensemble de la même manière comme un seul corps.

La croissance démographique et économique a très souvent été ignorée dans la formation. Ce qui conduit à la non-maîtrise des ratios enseignants-élèves. Et sur le terrain, l'efficacité n'est pas toujours perceptible et prête à équivoque. Voilà pourquoi, à chaque fois, des lois nouvelles sont signées pour améliorer progressivement les contenus, les techniques et approches pédagogiques des décrets et arrêtés de départ. Avec la création de l'École Normale Supérieure de Maroua, des réformes universitaires ont été intégrées prenant en compte la gouvernance universitaire et la valorisation de la recherche. Cette école a le droit de former les élèves-professeurs et conseillers d'orientation, de former les étudiants en cycle de recherche fondamentale et d'ouvrir les horizons à la formation des chercheurs au cycle de doctorat Ph/D, statut que les autres écoles de formations n'ont pas jusqu'ici. Cette école forme de manière continue comme elle peut former à distance en fonctions des curricula présentés par les candidats.

Conclusion

L'instruction publique relève des devoirs de l'État depuis la constitution de 1996. La loi portant organisation de l'éducation au Cameroun le rappelle si bien dans ses principes généraux. De même, la loi portant orientation de l'enseignement supérieur signée en 2001 le réitère pour

montrer au citoyen qu'il ne saurait être abandonné à lui-même pendant qu'il a choisi de confier son destin à ce pays. L'instruction publique va au-delà des écoles maternelles, primaires, secondaires et professionnelles pour s'orienter dans les domaines universitaires. Les grandes écoles, nonobstant leur attachement aux universités ont des objectifs différents des facultés.

Toutefois, la fonction traditionnelle de formation facultaire bascule de la théorisation tous azimuts vers la professionnalisation des enseignements due à la paupérisation, au taux de chômage croissant et à l'inadéquation entre formation et emploi. Les facultés devront professionnaliser leurs enseignements afin de permettre aux futurs diplômés de l'enseignement supérieur de se préparer, se former à la création d'emploi, d'entreprise ou à l'insertion socio-professionnelle. Avec cette dernière mission, le futur diplômé n'aura pas à se lamenter une fois sa formation sanctionnée par un parchemin. Il pourra s'il le veut, agir en cavalier solitaire, s'associer aux personnes formées, aux firmes et autres entreprises pour produire des emplois utiles, légaux et légitimés par les pouvoirs en place. Dans le moindre des cas, il pourra s'intégrer dans la fonction publique camerounaise et servir l'État au lieu de se servir. Ainsi, l'État parvient à jouer son rôle régalien de former et de faciliter l'intégration de son citoyen.

Références bibliographiques

- Bogdan, Robert et Biklen, Sari Knopp, (1992). *Qualitative research for education : a, introduction to theory and methods* (2^{ème} édition).
- Caspar, Pierre et al. (2003). *Histoire de l'éducation*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.
- Caspar, Pierre, (2021). *La Famille, l'école, l'état. Un modèle helvétique, XVIIème-XIXème siècle*, Bruxelles, Peter Lang.
- Césaire, Aimé, (1939). *Cahier d'un retour au pays natal*, Paris, Présence africaine.
- Décret n°2001/041 du 19 février 2001 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics d'enseignement maternel et primaire.
- Thierry Karsenti et Tchameni Ngamo Salomon, (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'actions*, Montréal, Bibliothèque et Archives Canada, pp. 137 – 154.
- Johnson Samuel, Désiré, (2012). *La formation d'une église locale au Cameroun : le cas des communautés baptistes (1841 – 1949)*, Paris, Karthala.
- Kane, Cheikh Hamidou, (1961). *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.
- Lallez, Raymond, (1965). « Les écoles normales supérieures en Afrique », France, Les « Deux-Alpes » avec la collaboration des boursiers du fonds spécial des Nations Unies étudiant en France. 24 au 27 janvier. Pdf consulté le 24 janvier 2019.
- Lallez, Raymond, (1974). *Une expérience de ruralisation de l'enseignement : l'IPAR et la réforme camerounaise*, Paris, Les Presses de l'UNESCO.
- Loi n° 98/004 du 04 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.
- Loi n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur.
- Mal Mazou, Oumarou, (2015). « Le Cameroun, un pays à deux hymnes nationaux ? Quand traduire rime avec idéologie politique », University of Liège (Belgium).

- Martin, Jean-Yves, (1971). « L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional » in Cah., sér. Sci. hum. Vol. VIII, n° 3 Yaoundé, Centre O.R.S.T.O.M.
- Muller, Pierre-Eugène, (1999). « De l'instruction publique à l'éducation nationale ». In : *Mots*, n° 61, décembre 1999. L'Ecole en débats. Pp. 149 – 156 ; doi : <https://doi.org/10.3406/mots.1999/2575>, https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1999_num61_1_2575, pdf généré le 30.04.2018.
- UNESCO-BREDA. (2009). La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant. Repéré à <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/scolarisation-primaire-universelle-afrique-defi-enseignants-2009-fr.pdf> UNESCO-BREDA. (2011). La question enseignante au Bénin : un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002171/217150f.pdf>

Annexe 1.

[Chœur]

Faut-il nous quitter sans espoir,
Sans espoir de retour,
Faut-il nous quitter sans espoir
De nous revoir un jour ?

(Refrain)

Ce n'est qu'un au-revoir, mes frères
Ce n'est qu'un au-revoir
Oui, nous nous reverrons,
Mes frères,
Ce n'est qu'un au-revoir. (bis)

[Chœur]

Formons de nos mains qui s'enlacent
Au déclin de ce jour,
Formons de nos mains qui s'enlacent
Une chaîne d'amour.

(Refrain)

Ce n'est qu'un au-revoir, mes frères
Ce n'est qu'un au-revoir
Oui, nous nous reverrons,
Mes frères,
Ce n'est qu'un au-revoir.

[Chœur]

Unis par cette douce chaîne
Tous, en ce même lieu,
Unis par cette douce chaîne
Ne faisons point d'adieu.

(Refrain)

Ce n'est qu'un au-revoir, mes frères
Ce n'est qu'un au-revoir
Oui, nous nous reverrons,
Mes frères,
Ce n'est qu'un au-revoir.

[Chœur]

Car Dieu qui nous voit tous ensemble
Et qui va nous bénir,
Car Dieu qui nous voit tous ensemble
Sauras nous réunir.

Annexe 2.

Hymne national du Cameroun, version adoptée jusqu'à nos jours

Ô Cameroun berceau de nos ancêtres,
Va debout et jaloux de ta liberté
Comme un soleil ton drapeau fier doit être,
Un symbole ardent de foi et d'unité.
Que tous tes enfants du nord au sud
De l'est à l'ouest soient tout amour,
Te servir que ce soit leur seul but
Pour remplir leur devoir toujours.

Chère patrie, terre chérie,
Tu es notre seul et vrai bonheur,
Notre joie et notre vie,
En toi l'amour et le grand honneur.

II.

Tu es la tombe où dorment nos pères,
Le jardin que nos aïeux ont cultivé.
Nous travaillons pour te rendre prospère.
Un beau jour enfin nous serons arrivés
De l'Afrique soit fidèle enfant,
Et progresse toujours en paix,
Espérant que tes jeunes enfants,
T'aimeront sans bornes à jamais.

Chère patrie, terre chérie,
Tu es notre seul et vrai bonheur,
Notre joie et notre vie,
En toi l'amour et le grand honneur.

Annexe 3. Hymne national du Cameroun 1970

O Cameroun, berceau de nos ancêtres,
Autrefois, tu vécus dans la barbarie.
Comme un soleil, tu commences à paraître,
Peu à peu tu sors de ta sauvagerie.
Que tous tes enfants, du Nord au Sud,
De l'Est à l'Ouest soient tout amour.
Te servir que soit leur seul but,
Pour remplir leur devoir toujours.

Chère Patrie, terre chérie,
Tu es notre unique et vrai bonheur.
Notre joie et notre vie
A toi l'amour et le grand honneur.

Annexe 4. The Cameroon National Anthem

O Cameroon, Thou Cradle of our Fathers,
Holy shrine chere in our midst they now repose,
Therir tears and blood and sweat thy soil did water,
On thy hills and valleys once their tollage rose.
Dear Fatherland, thy worth no tongue can tell !
How can we ever pay thy due ?
Thy welfare we will win in toil and love and peace,
Will be to thy name ever true !

Chorus

Land of Promise, Land of Glory !
Thou, of life and joy, our only store ù
Thine be honour, thine devotion,
And deep endearment, for evermore.

QUELLES EMPLOYABILITÉS POUR LES DIPLOMÉS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AU TOGO?

GBONUGBE Kodzo Amega Dziedzom, AMOUZOU-GLIKPA Amévor

Résumé

Couplé avec la question de l'insertion professionnelle et l'employabilité des jeunes diplômés, la problématique de l'enseignement technique au Togo pose certaines interrogations. Plusieurs apprenants s'inscrivent dans les filières techniques pour acquérir des compétences techniques pratiques pour la facilitation de l'employabilité. Le paradoxe s'installe lorsqu'on sait que par l'exemple des séries tertiaires et industrielles, les diplômés de l'enseignement technique au Togo doivent d'autant se battre comme leurs homologues de l'enseignement général pour trouver un emploi. La présente recherche porte sur les points de vue exprimés par des formateurs, particulièrement les chefs d'établissements de l'enseignement technique, à propos de l'employabilité des diplômés des dites séries au Togo. Ils sont au total dix responsables d'établissements d'enseignement technique à être touchés par une enquête essentiellement qualitative. Interrogeant donc leurs modalités d'employabilité, les résultats révèlent que les diplômés des séries industrielles s'en sortent mieux, par rapport à cette crise, que leurs pairs des séries tertiaires.

Mots clés : enseignement technique, diplômés, employabilité, Togo.

Abstract

Coupled with the issue of professional integration and employability of young graduates, the problem of technical education in Togo raises certain questions. Many learners enroll in technical courses to acquire practical technical skills to facilitate employability. The paradox arises when we know that, for example, in the tertiary and industrial series, graduates of technical education in Togo have to struggle like their counterparts in general education to find a job. This research focuses on the views expressed by trainers, particularly heads of technical education institutions, about the employability of graduates of the said series in Togo. A total of ten heads of technical education institutions were involved in an essentially qualitative survey. Questioning their employability modalities, the results reveal that graduates of industrial series are doing better than their peers of tertiary series in relation to this crisis.

Key words: technical education, graduates, employability, Togo.

Introduction

Le chômage est en perpétuelle augmentation dans le monde. En 2019, l'Organisation Internationale du Travail (OIT, 2019, p. 5) estime cet effectif à 172 millions d'individus. Il est remarqué que les diplômés du sous-secteur de l'enseignement technique sont confrontés, comme les autres diplômés, à ce problème d'emploi alors que sa mission est de faciliter la transition de l'école vers la vie active (CONFEMEN, 1999, p. 39). Les avis sont partagés en ce qui concerne les causes. La non-disponibilité des emplois et l'inadéquation entre les offres de formation et les emplois disponibles sur le marché sont, entre autres, les causes évoquées pour expliquer ces faits.

L'enseignement technique a pour rôle essentiel de préparer les jeunes au monde du travail, les aider à développer des compétences et plus globalement répondre aux besoins du marché de l'emploi (E. Charbonnier et S. Jamet, 2016, p. 43). Il s'agit alors de rendre les personnes formées employables, par l'acquisition des compétences nécessaires pour un poste spécifique, notamment, le renforcement de leurs compétences cognitives, sociales et émotionnelles. Dans le cas d'une formation duale par exemple, l'objectif de l'enseignement technique est d'intégrer au milieu scolaire, des compétences d'apprentissages en milieu professionnel (Loi d'orientation de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Togo, 2002, pp. 2-3). En effet, la formation duale consiste à organiser l'apprenant de manière qu'il suive d'une part des cours théoriques et d'autre part, des cours pratiques en atelier. Des stages sont également organisés afin de compléter les formations générales et technologiques dispensées dans les établissements. Cette approche vise à faciliter l'insertion professionnelle et l'employabilité des diplômés techniques. Toutefois, pour que cela soit réellement efficace, il est essentiel d'avoir des enseignants ou des formateurs possédant une solide expérience professionnelle et une formation pédagogique adéquate. Selon S. Y. Akakpo-Numado et al. (2020, p. 429), les compétences visées dans ce type de formation se déclinent en deux catégories : les compétences professionnelles et les compétences techniques.

Par ailleurs, les recherches faites dans ce domaine ont permis à J. Giret et al. (2005, p. 150) ainsi qu'à F. Simoneau (2017) d'identifier deux types d'adéquation : l'adéquation qualitative et l'adéquation quantitative. L'adéquation qualitative est atteinte lorsque les contenus d'une formation correspondent aux exigences des emplois disponibles. L'adéquation quantitative se réfère à l'équilibre entre le nombre de personnes formées par le système éducatif et la quantité d'emplois disponibles.

Selon J. Vincens (2005, p. 150), l'adéquation quantitative ne peut être atteinte que si l'adéquation qualitative est réalisée. En d'autres termes, pour une insertion réussie des diplômés sur le marché de l'emploi, il est essentiel qu'ils possèdent les compétences requises pour exercer les emplois auxquels la formation les destine sur le marché de l'emploi. Même si les contenus de la formation correspondent aux exigences du marché de l'emploi, il est essentiel que la formation intègre à la fois la théorie et la pratique afin de rendre les diplômés employables (E. Davoine et L. Deitmer, 2019, p. 4). Ainsi, cette formation requiert deux environnements d'apprentissage distincts : l'école pour l'enseignement théorique et l'entreprise pour l'expérience

pratique. C'est grâce à cette combinaison que cette formation facilite l'insertion professionnelle des diplômés et peut être qualifiée par B. Martinot (2015, p. 56) de remède contre le chômage.

Au Togo, l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle (ETFP) étaient restés, longtemps après les indépendances, dans un état embryonnaire. Les travaux de S. Y. Akakpo-Numado et al. (2012) ont révélé néanmoins des efforts de développement de ce sous-secteur en 2012. Sur la période 2012-2019, l'effectif des apprenants est passé de 31255 élèves à 47682 (MEPSA, 2012-2019). Bien que cet effectif ait considérablement augmenté, il demeure insuffisant par rapport aux objectifs de développement du pays. Ainsi, le Plan Sectoriel de l'Education (MESR, 2020-2030, p. 80), à l'horizon 2030, projette atteindre un effectif de 64243 élèves. Au cours de l'année scolaire 2018-2019, les élèves sont scolarisés dans 225 établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle. La majorité de ces élèves suivent un cursus long dans l'enseignement technique, composé des filières tertiaires et industrielles.

Le Togo, à l'instar des pays en développement, accorde une place importante à l'enseignement technique et à la formation professionnelle (ETFP), dans sa stratégie de développement. Le Plan National de Développement (PND) met l'accent sur ce sous-système du système éducatif togolais, pour fournir le capital humain nécessaire afin d'enclencher le développement économique (PND, 2018, p. 92). Selon ce plan, il faut renforcer les capacités institutionnelles et humaines appropriées afin que l'enseignement technique et professionnel puisse relever le défi de développement, faisant de lui, le levier stratégique pour l'atteinte des objectifs du PND (M. Bakali, 2020).

Au sein du système éducatif togolais, l'accent est principalement mis sur l'enseignement général, tandis que la part des élèves dans l'enseignement technique et la formation professionnelle est de 5,8% (RESEN, 2019, p. 119). Au sein de l'ETFP, les offres d'enseignement sont principalement réalisées sur le secteur secondaire (industrie) et le secteur tertiaire (services publics). Seulement 1 % des offres sont consacrées au secteur primaire (exploitation des ressources naturelles), bien que la majorité des emplois (55,8 %) se trouvent dans ce secteur (QUIBB, 2015). En ce qui concerne la main-d'œuvre issue de l'ETFP sur le marché du travail, elle représente 3% de la population active, soit 1% pour l'agriculture, 9% pour l'industrie et 6% pour les services publics.

On observe ainsi des difficultés d'intégration des diplômés de l'enseignement technique et de la formation professionnelle dans l'industrie et l'économie togolaises. En 2006, le taux de chômage dans l'ETFP s'élevait à 26,8% (PSE, 2010-2020). Face à cette situation, certains diplômés de l'ETFP cherchent un emploi, tandis que la majorité poursuit des études supérieures. Selon les données de 2013, ceux qui continuent leurs études représentent 76,8 % des diplômés du BAC II (MESR, 2013).

L'orientation de l'enseignement technique vers le secteur secondaire, alors que le secteur primaire offre davantage d'opportunités d'emploi, soulève la question principale de la compétence des diplômés du BAC II technique sur le marché du travail. À partir de cette question de recherche, deux questions spécifiques se dégagent :

- Quelles sont les opportunités d'emploi pour les diplômés de l'enseignement technique sur le marché du travail ?
- En lien avec leurs contenus de formation, les diplômés de l'enseignement technique recrutés sont-ils capables d'accomplir les tâches pour lesquelles ils ont été embauchés ?

Ainsi, l'objectif principal de cette étude est de recenser les opportunités d'emploi pour les diplômés de l'enseignement technique, puis d'analyser la corrélation entre les offres de formation et les emplois disponibles sur le marché du travail.

De manière plus spécifique, l'étude vise à (i) décrire les opportunités d'emploi disponibles pour les diplômés de l'enseignement technique, (ii) analyser la capacité des diplômés, en fonction de leurs programmes de formation, à exécuter les tâches pour lesquels ils sont recrutés.

Nous formulons l'hypothèse principale selon laquelle, les diplômés du BAC II de l'enseignement technique font généralement face à une inadéquation entre leur formation et les candidatures proposées, ce qui complique leur insertion professionnelle. Bien que les contenus de l'enseignement technique soient basés sur des compétences concrètes transmises aux étudiants, de nombreux diplômés sont formés pour le secteur secondaire alors que les opportunités d'emploi sont plus développées dans le secteur primaire.

1. Méthodologie

Pour atteindre ces objectifs, nous avons opté pour une approche exploratoire. Nous avons choisi d'analyser les avis des responsables d'établissements d'enseignement technique concernant l'employabilité des diplômés du BAC II dans les filières tertiaires et industrielles. Cette décision se justifie par le fait que ces responsables de la formation sont impliqués aussi dans le processus de recrutement de certains diplômés et sont conscients des difficultés auxquelles les nouveaux employés sont confrontés sur le marché du travail. La recherche a été réalisée auprès de dix (10) responsables de lycées d'enseignement technique à Lomé. Pour leur sélection, nous avons choisi un lycée technique public et un lycée technique privé dans la ville de Lomé. Les responsables de ces deux établissements nous ont aidés à identifier quatre autres lycées techniques situés à proximité de chacun. Ainsi, en utilisant une méthode d'échantillonnage en réseau, nous avons identifié huit (8) autres lycées d'enseignement technique autour des deux premiers établissements choisis. Pour la collecte des données essentiellement qualitatives, nous avons utilisé une méthode d'entrevue semi-structurée. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone avant d'être intégralement transcrits et analysés. L'analyse des contenus permet d'aboutir à des résultats et à leurs interprétations.

2. Résultats

Les résultats de la recherche se présentent en deux parties. Dans un premier temps, ils mettent en évidence le fait que les diplômés du BAC II de l'enseignement technique rencontrent rarement des opportunités d'emploi sur le marché du travail au Togo. Ensuite ils analysent en quoi la formation technique actuelle ne favorise pas le développement des compétences recherchées sur le marché du travail.

2.1. Opportunités d'emploi des diplômés du bac technique sur le marché de l'emploi togolais

Les diplômés du BAC II de l'enseignement technique rencontrent peu d'opportunités d'emploi dans le secteur industriel et économique. Cette observation est partagée par l'ensemble des responsables d'établissement. Un responsable souligne qu'avant de chercher une correspondance entre les emplois disponibles et la formation, il convient de se questionner sur l'existence même de ces emplois sur le marché du travail. Ainsi, lorsqu'on lui demande si les diplômés techniques trouvent facilement des emplois correspondant à leur formation, sa réponse est la suivante :

Non, pas toujours, peut-être qu'il y a une question préalable à celle-ci. Les diplômés de l'enseignement technique ne trouvent d'opportunité d'emploi pour qu'on se demande si les emplois disponibles correspondent à leur formation initiale. Les emplois n'existent pratiquement pas et c'est le comble. Les gens qui sortent ne trouvent pas d'emploi et pour ceux qui en trouvent, les emplois trouvés ne correspondent pas toujours à la formation reçue. (Formateur 4, mai 2023).

Plusieurs interlocuteurs, chacun avec sa propre logique, expliquent l'absence d'opportunités d'emploi pour les diplômés du BAC II de l'enseignement technique sur le marché du travail. Nous pouvons les regrouper en trois catégories. La première concerne la saturation du marché de l'emploi, un point évoqué par la majorité des enquêtés (6 sur 10, soit 60%). Cela conduit les responsables des établissements techniques à mettre davantage l'accent sur l'entrepreneuriat lors de la formation. Par exemple, l'un des responsables l'exprime en ces termes :

Le marché de l'emploi au Togo est saturé. C'est pourquoi dans notre formation, nous initions les élèves aux projets d'entrepreneuriat, à se prendre en charge. Sinon, affirmer qu'ils trouvent des opportunités d'emploi directement après le BAC II serait un euphémisme. Certains trouvent, mais beaucoup ne trouvent pas. Ils changent carrément de voie. D'autres apprennent un métier et certains font des études supérieures. (Formateur 3, mai 2023).

Cette saturation du marché de l'emploi entraîne une tendance à poursuivre des études supérieures chez une grande partie des diplômés. Plutôt que de chercher un emploi directement après leur formation, ils choisissent de poursuivre des études académiques. Cependant, une différence se manifeste entre les diplômés des filières tertiaires (G) et ceux des filières industrielles (F). Les diplômés des filières industrielles ont une meilleure employabilité que ceux des filières tertiaires. Parmi les diplômés des filières tertiaires, ceux qui réussissent à s'insérer dans le marché du travail le font souvent grâce à leurs parents ou à leurs relations sociales.

Les G n'arrivent pas à trouver beaucoup d'opportunités d'emploi. Ce sont leurs parents qui les insèrent. Donc les diplômés dont les parents n'ont pas d'entreprise continuent les études à l'université. Les F ont plus d'opportunités sur le marché de l'emploi. Lorsqu'ils ne sont pas recrutés, ils arrivent à entreprendre et s'installent ainsi à leur propre compte. (Formateur 7, mai 2023).

La deuxième logique évoquée concerne la continuité des études. En effet, l'enseignement technique offre, aux diplômés du BAC II, l'opportunité d'entamer le processus d'insertion professionnelle, mais aussi de continuer les études supérieures. Mais, aujourd'hui, ce type d'enseignement tend de plus en plus à donner les moyens d'accéder aux études supérieures plutôt qu'à favoriser l'entrée directe sur le marché du travail après le BAC II, ce qui n'est conforme aux objectifs initiaux de l'enseignement technique.

Les diplômés, du BAC II technique, ne trouvent pas forcément du travail après l'obtention de leurs diplômes, car la formation qu'on leur donne met de plus en plus l'accent sur la possibilité d'aller vers un cycle long, ce qui rejoint plutôt la tendance de l'enseignement général. C'est un problème à corriger avec la revue des curricula. (Formateur 10, mai 2023).

La troisième raison avancée par les interlocuteurs concerne le manque de formation adéquate. Selon ces responsables, la formation est insuffisante en termes de qualité pour permettre une employabilité directe sur le marché du travail.

Les diplômés des filières tertiaires ne trouvent pas d'opportunité d'emploi, car le nombre de diplômés que nous formons dépassent largement les emplois disponibles sur le marché de l'emploi. En plus, nos formations ne sont pas de qualité suffisante pour rendre ces diplômés employables. (Formateur 2, mai 2023).

Il est donc évident que les diplômés de l'enseignement technique ont rarement des opportunités d'emploi sur le marché du travail. Les principales raisons en sont la saturation du marché de l'emploi, la poursuite d'études après l'obtention du diplôme et le manque de formation adéquate. Étant donné que les diplômés rencontrent des difficultés à trouver des opportunités d'emploi après leur formation technique et professionnelle, il est donc important d'analyser l'enseignement technique en examinant les dispositifs d'accompagnement pour faciliter leur insertion sur le marché du travail.

2.1.1. L'existence ou non d'un dispositif d'accompagnement des nouveaux diplômés dans la recherche d'emploi et leur insertion professionnelle

Bien que la loi d'orientation de l'enseignement technique et de la formation professionnelle préconise la formation en alternance, il est constaté que l'enseignement technique est limité uniquement à un seul environnement, notamment l'enceinte des lycées, sans l'offre d'un dispositif d'accompagnement pour les nouveaux diplômés dans la recherche d'un stage pendant ou après leur formation, ainsi que dans leur recherche d'emploi. La quasi-totalité des responsables d'établissements (9 sur 10, soit 90 %) ont confirmé l'absence de tels dispositifs. Les raisons financières sont avancées pour expliquer cette situation. C'est à ce sujet que l'un des responsables affirme que : « *Nous n'avons pas les moyens de les accompagner dans la recherche de stage, d'emploi ou de leur apporter une quelconque autre aide ou formation que ce que nous faisons* » (Formateur 3, mai 2023).

Le nombre d'élèves effectuant des stages pendant leur formation est donc très limité. Les établissements ne s'impliquent réellement que lorsque les diplômés ont besoin de lettres de recommandation pour faciliter leur accès à certaines entreprises.

Nous n'avons pas de dispositif d'accompagnement des diplômés. Les élèves qui veulent avoir un renforcement de capacité, mais qui n'arrivent pas à avoir un accès facile aux entreprises, nous les aidons avec des lettres de recommandation. Parmi ceux qui nous approchent, certains arrivent à décrocher un stage. (Formateur 7, mai 2023).

Certaines entreprises font parfois part de leurs besoins en main-d'œuvre à des établissements, y compris dans l'enseignement officiel. Dans ces cas-là, les établissements recommandent certains élèves à ces entreprises. C'est ce qui ressort des propos d'un responsable d'établissement, affirmant qu'« *il n'y a pas de dispositif d'accompagnement des nouveaux diplômés dans leur quête de travail et d'insertion professionnelle. Néanmoins, il y a certains que nous proposons à des entreprises lorsqu'elles manifestent le besoin* » (Formateur 10, mai 2023).

En revanche, un seul responsable indique avoir mis en place un dispositif d'accompagnement. Ce responsable a initié des cours d'entrepreneuriat afin d'améliorer l'intégration de ses élèves sur le marché du travail.

Nous avons initié, en plus du programme normal, des formations sur l'entrepreneuriat et l'auto-emploi. Nous nous basons sur les acquis qu'ont les élèves auprès de leurs parents lorsqu'ils les aident dans leurs travaux. Il s'agit pour eux de créer leurs entreprises dans celles de leurs parents. Ces élèves font des stages pratiques à la maison auprès de leurs parents. Nous leur donnons en plus des exercices, des TP à faire à la maison et ils doivent revenir avec le résultat. La plupart du temps, ce sont des recherches pratiques que nous leur demandons de faire que nous complétons avec quelques séminaires. (Formateur 4, mai 2023).

En résumé, les établissements d'enseignement technique ne disposent pas de dispositif d'accompagnement pour les diplômés, ce qui démontre l'absence d'une structure de liaison entre le marché du travail et la formation technique.

2.1.2. Quelles opportunités d'emploi offertes aux diplômés sur le marché du travail selon les différentes filières de l'enseignement technique ?

Il est constaté que peu de diplômés de l'enseignement technique ont réussi à trouver un emploi dans le secteur industriel et économique du Togo. Les opportunités d'emploi dans le domaine technique ne progressent pas au même rythme que le nombre d'élèves. Selon les témoignages recueillis, les diplômés de la série G2 qui se dirigent vers des emplois comptables et ceux de la série G3 qui se tournent vers des emplois commerciaux, réussissent mieux sur le plan professionnel que ceux de la série G1 qui sont formés pour des emplois de secrétariat. Certains interlocuteurs ont également noté une similitude dans le taux d'employabilité entre les diplômes des séries G2 et G3, qui leur permettent d'exercer les mêmes emplois sur le marché du travail.

C'est particulièrement pour les filières du secrétariat que les opportunités d'employabilité sont devenues de plus en plus difficiles. Les raisons évoquées sont principalement la révolution des TIC et la vulgarisation des pratiques d'usage de l'internet, faisant que de moins en moins de structures ne sollicitent plus souvent pour des post de secrétariat. *« La révolution des nouvelles technologies de l'information et de la communication fait que les postes de secrétaires sont de plus en plus rares dans certains services, surtout dans le secteur privé. On a souvent plus besoin d'un comptable ou d'un attaché commercial que d'un secrétaire tout court. »* (Formateur 5, mai 2023).

Les diplômés de l'enseignement technique sont employés tant dans les entreprises publiques que privées. Étant donné les faibles opportunités dont ils disposent, leurs formateurs les conseillent de plus en plus de privilégier l'auto-emploi et des activités génératrices de revenus qui correspondent à leur formation. Cependant, ils aspirent davantage à être embauchés plutôt qu'à entreprendre.

2.2. La corrélation entre les offres de formation et la demande du marché de l'emploi : un manque de compatibilité ?

Quelques résultats de l'étude mettent en évidence une certaine incompatibilité entre les programmes de formation et les besoins du marché de l'emploi. Les données recueillies auprès des répondants lors de l'enquête attirent l'attention sur cette problématique, notamment en ce qui concerne l'adéquation entre la formation et les emplois disponibles, ainsi que les limites constatées dans les contenus de formation.

2.2.1. L'adéquation formation-emploi

Les points de vue des responsables d'établissement technique concernant l'adéquation entre les offres d'enseignement technique et les emplois disponibles dans le tissu industriel et économique se répartissent en deux modalités. Une minorité (20%) affirme que les offres d'enseignement technique sont en adéquation avec les emplois disponibles sur le marché de l'emploi, tandis que la majorité (80%) exprime le contraire.

Les formateurs de l'enseignement technique qui estiment l'existence d'une adéquation formation-emploi, attribuent les difficultés d'insertion professionnelle à des aptitudes personnelles. Selon eux, les apprenants manquent souvent de ces aptitudes personnelles, ce qui affecte également leur acquisition de compétences. Dans le passé, les apprenants de la formation technique étaient principalement des élèves en âge scolaire souvent élevé qui avaient choisi de ne plus poursuivre leurs études dans l'enseignement général. Ils se tournaient donc vers l'enseignement technique et professionnel avec une ambition et une motivation particulièrement efficace sur l'employabilité, en raison de leur âge avancé. De nos jours, les élèves de l'enseignement technique sont de plus en plus jeunes et semblent manquer de détermination vis-à-vis de leur avenir. La disposition personnelle des diplômés de l'enseignement technique a un impact significatif sur leur processus d'insertion professionnelle. Cependant, les formateurs estiment qu'il est essentiel d'actualiser constamment les offres d'enseignement technique en y intégrant davantage de pratiques et en accompagnant les étudiants dans le développement de compétences dès les premières années de leur formation.

Cette approche pourrait mieux préparer les étudiants à la réalité du marché du travail et améliorer leur employabilité.

Les offres sont en adéquation avec le marché. Avant, ce sont des personnes âgées qui vont vers l'enseignement technique et il y a un emploi qui les attend après la formation. De nos jours, il y a beaucoup de jeunes qui viennent à l'enseignement technique et il y a peu d'emploi à la fin. Ils sont intelligents, connaissent la théorie, mais n'ont pas des connaissances pratiques. La pratique se fait sur le terrain. Normalement, nous devons les accompagner dans la pratique, depuis la classe de seconde. Comme ce n'est pas fait, ces jeunes n'arrivent pas à pratiquer ce qu'ils ont appris en classe, une fois sur le terrain. Donc, on doit revoir les offres pour y mettre de la pratique. (Formateur 6, mai 2023).

Les exigences également liées à l'exercice d'un emploi connaissent une évolution. Malgré l'existence des débouchés parfois conformes aux contenus de formation, cela ne garantit pas nécessairement l'adéquation entre les offres d'enseignement technique et les emplois disponibles, du fait même de l'évolution de la technicité et d'autres aspects technologiques à considérer dans les processus d'insertion professionnelle. De plus, il est essentiel de prendre en compte la relation entre l'enseignement technique et les emplois disponibles sur le marché.

Quand on dit que quelqu'un a fait la G2 pour devenir comptable et qu'il y a donc adéquation, ce n'est pas vrai, car la G2 est aujourd'hui fortement informatisée. Alors que les ordinateurs manquent dans les établissements. Ainsi la réalité pratique de l'entreprise n'est pas enseignée dans les écoles. La faute revient aux entreprises qui refusent d'accepter ces élèves pour une formation pratique et à l'Etat, car ce dernier devrait les y contraindre. (Formateur 4, mai 2023).

La majorité des responsables, qui estiment que les offres d'enseignement technique ne sont pas adaptées aux emplois disponibles sur le marché, expliquent cette inadéquation selon des logiques variées. La première raison évoquée est le manque de compétences des diplômés. Une fois sur le marché du travail, ils rencontrent des difficultés à mettre en pratique les connaissances acquises lors de leur parcours scolaire.

Sur le terrain, très peu de diplômés sont compétents. Nous constatons une baisse de niveau au fil du temps puisque les retours que nous avons des diplômés en stage ou sur le lieu du travail sont très négatifs sur leur niveau de compétence. La formation est défailante, car un diplômé de la filière G2 est incapable de faire un bilan d'où la nécessité des stages au cours de la formation. Mais comment faire, on n'y arrive pas : le problème est sérieux. (Formateur 3, mai 2023).

Selon certains, l'incompétence des diplômés de l'enseignement technique est attribuée aux cours excessivement théoriques auxquels ils sont soumis tout au long de leur formation. L'un des responsables décrit les cours théoriques des élèves de la manière suivante :

En prenant l'exemple de la G2, les élèves reçoivent des enseignements classiques reformés. Ces programmes ne permettent pas, une fois le diplôme obtenu, d'exercer un emploi dans une société ou ailleurs. J'ai été proviseur plus de 10 ans. L'informatique qu'on fait aux élèves n'est que de l'initiation. Avec ce cours, il n'y a même pas de pratique. De ce fait, le cours n'est que théorique. Or, actuellement avec

les différents logiciels : Word, Excel et les autres, on devrait les introduire dans le programme à ce que ça puisse affecter la comptabilité depuis la seconde. Ainsi après le BAC, l'élève serait efficace sur le terrain. Mais actuellement, l'élève a le BAC, mais utiliser un ordinateur devient un problème parce qu'il a juste fait la théorie. (Formateur 8, mai 2023).

Les déclarations des responsables des établissements d'enseignement technique interrogés présentent une certaine spécificité selon la filière choisie. En général, il est constaté que les diplômés des filières industrielles sont plus performants sur le marché de l'emploi que leurs homologues des filières tertiaires.

Il n'y a pas d'adéquation au niveau de toutes les filières. Les diplômés des séries industrielles (E, F et Ti) répondent mieux que les diplômés des séries tertiaires, aux exigences du marché du travail. Ces derniers ne font pas de stage au cours de leur formation. La formation reçue est insuffisante. Ainsi, un comptable niveau BAC, n'est alors pas outillé en fiscalité. Il ne peut donc pas faire avec aisance une déclaration à l'OTR. Ces diplômés ont besoin d'une formation complémentaire. Les secrétaires peuvent répondre après une formation modulaire en informatique. Les comptables après une formation de comptabilité appliquée à l'informatique et les commerciaux après une formation au marketing deviennent opérationnels. Les apprenants sortants des filières industrielles peuvent répondre aux emplois sur le marché du travail. (Formateur 10, mai 2023).

Une autre explication concerne le nombre limité de postes disponibles pour les diplômés du BAC II de l'enseignement technique sur le marché du travail. En effet, il est constaté que le nombre de postes proposés lors des concours de la fonction publique est très faible par rapport au nombre de candidats disponibles.

L'État en a conscience, d'où le projet d'entrepreneuriat et l'apport en matériel informatique dans certains établissements publics pour faire la pratique. Mais franchement, le marché de l'emploi étant ce qu'il est, lors des concours de recrutement, on retrouve entre 15 000 et 20 000 postulants pour une demande de 500 personnes. C'est pourquoi nous insistons sur l'entrepreneuriat et sincèrement, nous sommes dépassés. (Formateur 3, mai 2023).

Il ressort que les offres d'enseignement technique ne correspondent pas aux emplois disponibles sur le marché. Les diplômés de l'enseignement technique manquent de compétences lorsqu'ils sont embauchés, en raison des cours théoriques donnés dans les établissements techniques. Les offres d'enseignement ne permettent ni d'étudier des logiciels utilisés dans les entreprises, ni la maîtrise des logiciels informatiques de base.

2.2.2. Besoin d'un module complémentaire après l'obtention du BAC ?

Tous les responsables d'établissements techniques interrogés ont partagé l'opinion selon laquelle les diplômés de l'enseignement technique ont besoin d'une formation complémentaire pour être compétents sur leur lieu de travail. Ils jugent que les diplômés du BAC II de l'enseignement technique ont besoin d'une formation supplémentaire ainsi qu'un stage afin d'améliorer leurs compétences et de devenir performants sur le marché du travail. Les

responsables identifient essentiellement les cours d'informatique comme étant la formation complémentaire nécessaire, principalement pour les diplômés des filières tertiaires G2 et G3, afin de compléter leur formation. Selon eux, la formation donnée en informatique est peut-être suffisante seulement pour la filière G1. Une formation complémentaire en informatique est toutefois requise pour les titulaires du BAC G2 et G3 comme l'illustre les propos d'un des formateurs : *« Les G2 et G3 ont besoin d'une formation en informatique. Un bon comptable doit savoir utiliser l'outil informatique qui est son outil de travail. Dans le cas contraire, on ne peut pas l'appeler comptable. Avec l'informatique, il va transcrire les données théoriques en pratiques »* (Formateur 7, mai 2023).

Malgré leur accord sur la nécessité d'un stage pour les diplômés du BAC II de l'enseignement technique afin d'être compétents sur le marché de l'emploi, les responsables d'établissements ont des opinions divergentes concernant la durée de ce stage en entreprise. En fonction des propositions des responsables d'établissements, deux tendances peuvent s'identifier. Une minorité (40%) considère une durée de stage allant de trois à six mois, tandis que la majorité (soit 60% des formateurs) affirme qu'une période minimale de six mois sera nécessaire pour un tel stage, afin que les diplômés des filières tertiaires acquièrent la pratique et développent les compétences requises sur le marché de l'emploi.

Normalement, les cours dans l'enseignement technique doivent jumeler la théorie et la pratique, mais ce n'est pas le cas. Nous mettons l'accent sur la théorie. Il faut que les élèves qui obtiennent leur BAC II mettent au moins six (6) mois à faire un stage professionnel pour acquérir les bases pratiques de l'enseignement technique. (Formateur 6, mai 2023).

Pour rendre les diplômés de l'enseignement technique compétents sur le marché de l'emploi, il est nécessaire de compléter l'offre d'enseignement technique en incluant des cours pratiques, des stages et des thématiques spécifiques. Ainsi, une révision des curricula s'impose afin d'ajouter ces éléments indispensables.

3. Discussion

L'objectif de cette recherche est d'évaluer la contribution des offres d'enseignement des lycées techniques à l'employabilité des diplômés du BAC II de l'enseignement technique. Les résultats obtenus mettent en évidence le fait que les diplômés du BAC II ont rarement des opportunités d'emploi sur le marché du travail. De plus, parmi ceux qui réussissent à trouver un emploi, celui-ci n'est souvent pas en adéquation avec leur formation.

Les responsables d'établissements ont identifié plusieurs raisons expliquant la rareté des opportunités d'emploi pour les diplômés. Parmi celles-ci, on retrouve la saturation du marché de l'emploi, l'orientation des formations techniques vers les études supérieures, ainsi que les lacunes dans le développement des compétences pratiques pendant la formation. De plus, il est important de souligner que malgré le fait que les lycées techniques se concentrent à former pour des emplois spécifiques sur le marché, ils ne maintiennent pas de liens étroits avec les employeurs, ce qui limite l'employabilité des nouveaux diplômés sur le marché du travail.

Après avoir interrogé les responsables d'établissements techniques, il est apparu clairement une inadéquation entre les offres d'enseignement technique et les emplois disponibles sur le marché du travail. Malgré le fait que les lycées techniques se concentrent sur la formation pour des emplois spécifiques, il existe un déséquilibre important entre le nombre d'étudiants formés et le nombre d'emplois disponibles. La formation ne permet pas non plus d'aider les diplômés à développer les compétences recherchées sur le marché de l'emploi. On constate, entre autres, l'existence d'une différence entre les diplômés des filières industrielles qui développent plus de compétences recherchées sur le marché que ceux des filières tertiaires. Par conséquent, les diplômés des filières industrielles sont plus attractifs pour les employeurs en raison de la combinaison de leur formation théorique et pratique.

Ces constatations résultent des résultats de l'étude menée par S.Y. Akakpo-Numado et al. (2020). En effet, les résultats montrent que les diplômés de l'enseignement technique ne parviennent pas à développer les compétences nécessaires pour s'intégrer sur le marché du travail. Ces résultats sont obtenus à partir de diverses filières de l'enseignement technique et professionnel.

À l'instar des travaux de F. Simoneau (2017) et de J. Giret et al. (2005), nos résultats mettent en évidence l'existence de deux types d'adéquation : l'adéquation quantitative et l'adéquation qualitative. En effet, nous constatons que le nombre de diplômés du BAC II formés dépasse largement le nombre d'emplois disponibles, ce qui témoigne d'une absence d'adéquation quantitative entre les offres d'enseignement technique et les opportunités d'emploi. Par ailleurs, nos résultats montrent que les diplômés ne fournissent pas les compétences recherchées sur le marché du travail, ce qui confirme l'absence d'adéquation qualitative.

Cependant, les résultats de cette étude contredisent les conclusions de J. Vincens (2005), qui soutiennent que l'adéquation quantitative ne peut être atteinte que si l'adéquation qualitative est réalisée. En effet, nos résultats mettent en évidence que, compte tenu de la conjoncture économique et de la limitation de l'offre d'emplois, les diplômés peuvent acquérir les compétences recherchées par le marché du travail afin d'éviter le chômage. Il en découle que l'offre de formation doit mettre davantage l'accent sur l'entrepreneuriat des diplômés.

Conclusion

L'enseignement technique joue un rôle crucial dans la stratégie de développement du Togo, mais son offre reste insignifiante par rapport à celle de l'enseignement général. De plus, les offres actuelles de l'enseignement technique ne sont pas adaptées aux emplois disponibles sur le marché du travail.

Cet article met en évidence que les offres de formation dans l'enseignement technique ne permettent pas aux diplômés du BAC II d'acquérir les compétences nécessaires pour être attractifs sur le marché du travail. Ils font face à une inadéquation tant en termes de quantité que de qualité. Cependant, il est constaté que les diplômés des filières industrielles du BAC II sont plus employables que ceux des filières tertiaires.

Afin d'approfondir l'analyse de l'employabilité des diplômés de l'enseignement technique, il est essentiel de déterminer les réelles attentes et recueillir les points de vue des employeurs sur le marché. Cela permettra de développer de nouvelles offres d'enseignement adaptées aux besoins réels du marché du travail, permettant ainsi une meilleure intégration des diplômés de l'enseignement technique.

Références bibliographiques

- AKAKPO-NUMADO, S. Y., COMPAORE, M. R. A. et SANOGO, M. (2020). « Analyse des difficultés ressenties par les diplômés de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (ETFP) du BURKINA FASO ». *Akofena*, Spécial n°3 (Octobre 2020), Abidjan, pp. 422-444.
- AKAKPO-NUMADO, S. Y., YAOU, T. E. et AFO, A. S. (2012). « Efficacité externe de la formation dans les filières industrielles de l'enseignement technique et professionnel au Togo. Cas du Lycée d'enseignement technique et professionnel de Sokodé ». *Revue Togolaise des Sciences*, Lomé, Vol 6, n°1 (Janvier-Juin 2012), pp. 118-142.
- BAKALI, M. (2020). « Le PND : quel rôle doit jouer l'ETFP ? » Ministère chargé de l'Enseignement Technique et de l'Artisanat. Récupéré le 13 mai 2023 de <https://edutech.gouv.tg/le-pnd-quel-role-doit-jouer-letfp/>
- CHARBONNIER, E. et JAMET, S. (2016). « Formation professionnelle et employabilité dans les pays de l'OCDE : Promesses et défis ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 71, 43-52. Récupéré le 12 juillet 2023 de <https://doi.org/10.4000/ries.4599>
- Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le français en partage, (CONFEMEN) (1999). *L'insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique*, Dakar. Récupéré le 15 juillet 2023 de https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2022/07/insertion_des_jeunes.pdf
- DAVOINE, E. et DEITMER, L. (2019). *La formation duale allemande par apprentissage : Un modèle exportable ?* Récupéré le 12 juillet 2023 de https://www.researchgate.net/publication/327917364_La_formation_duale_allemande_par_apprentissage_un_modele_exportable
- GIRET, J-F., LOPEZ, A. et ROSE, J. (Dir). (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte. CÉREQ. Récupéré le 15 juillet 2023 de https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2005_num_92_1_2031_t1_0093_0000_5
- MARTINOT, B. (2015). *L'apprentissage, un vaccin contre le chômage des jeunes. Plan d'action pour la France tiré de la réussite allemande*, Paris, Institut Montaigne, p. 112. Récupéré le 12 juillet 2023 de https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/etude_apprentissage.pdf
- Organisation Internationale du Travail (OIT) (2019). *Emploi et questions sociales dans le monde*, Genève. OIT, Première édition, p. 123. Récupéré le 14 juillet 2023 de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/-dcomm/---publ/documents/publication/wcms_713012.pdf

- RESEN (2019). *Analyse du secteur de l'éducation de la République togolaise : des défis pour un enseignement de qualité pour tous*, IIPÉ-Pôle de Dakar – UNESCO. Récupéré le 12 juillet 2023 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372909/PDF/372909fre.pdf.multi>
- RÉPUBLIQUE TOGOLAISE (2018). *Plan National de Développement 2018-2022*, Lomé. Récupéré le 13 mai 2023 de <https://www.togofirst.com/media/attachments/2019/04/02/-pnd-2018-2022.pdf>
- RÉPUBLIQUE TOGOLAISE (2020). Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) *Plan Sectoriel de l'éducation de la République du Togo 2020 – 2030*, Lomé. Récupéré le 12 juillet 2023 de https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/pse_togo_2020_arial_27_08_2020.pdf
- RÉPUBLIQUE TOGOLAISE (2012-2019). Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP), 2012-2019, *Annuaire national des statistiques scolaires*, Lomé.
- RÉPUBLIQUE TOGOLAISE (2002). Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP), « Loi d'orientation de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle au Togo », *Journal officiel*, 2002-09-12, n°29, pp. 7-16. Récupéré le 8 juillet 2023 de https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=en&p_isn=63545&p_country=TO&p_count=243
- RÉPUBLIQUE TOGOLAISE (2016) *Enquête Questionnaire Unifié des Indicateurs de Base du Bien-être* (QUIBB 2015), Lomé, pp. 157.
- SIMONEAU, F. B. (2017). « Adéquation formation emploi : De quoi parle-t-on ? *L'Observatoire compétences emplois* : Récupéré le 15 juillet 2023 de <https://oce.uqam.ca/adequation-formation-emploi-de-quoi-parle-t-on>
- VINCENS, J. (2005). « L'adéquation formation emploi ». Dans : GIRET, J-F., LOPEZ, A. et ROSE, J. (dir.). *Des formations pour quels emplois ?* pp. 149-162. Paris, La Découverte, CEREQ.

LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT, QUALITÉ DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL POST- PRIMAIRE ET SECONDAIRE DE LA PROVINCE DU IOBA.

OUEDRAOGO P. Marie Bernadin, OUEDRAOGO Michel

Résumé

Notre recherche analyse les implications du leadership des chefs d'établissements sur la qualité des pratiques d'enseignement et les performances scolaires des établissements post-primaire et secondaire du Burkina Faso. Cette analyse révèle que la complexité de la gestion scolaire pourrait être la conséquence de l'insuffisance de formations dédiées aux chefs d'établissements, la démotivation de ces derniers vis-à-vis du métier de chef d'établissement eu égard au niveau insuffisant de traitement et de rémunération, à la recrudescence des crises dans les établissements scolaires, aux volumes horaires de travail très élevés des dirigeants scolaires. De ce qui précède, chefs d'établissements et pouvoirs publics trouveront ici des perspectives d'amélioration de la gestion scolaire. À titre d'exemple, les chefs d'établissements doivent savoir mobiliser toutes les intelligences aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements capables de les accompagner dans l'accomplissement de l'œuvre d'éducation. L'État se doit de soutenir le développement professionnel des chefs d'établissements pour la simple raison que leur qualité constitue le premier facteur d'efficacité des établissements scolaires.

Mots clés : Leadership, chef d'établissement, performances scolaires.

ABSTRACT

Our research analyzes the implications of head teacher leadership on the quality of teaching practices and school performance in post-primary and secondary schools in Burkina Faso. This analysis reveals that the complexity of school management could be the result of insufficient training for head teachers, the lack of motivation of head teachers with respect to the profession of head teacher due to the insufficient level of salary and remuneration, the increase in crises in schools, and the very high workload of school leaders. From the above, school principals and public authorities will find prospects for improving school management. For example, school principals must know how to mobilize all the intelligence both inside and outside the schools capable of accompanying them in the accomplishment of the work of education. The State must support the professional development of school heads for the simple reason that their quality is the first factor of effectiveness of schools.

Keywords: Leadership, head teacher, school performance,

Introduction

D'une manière générale, la fonction de chef d'établissement est de plus en plus discréditée et attire peu les acteurs de l'éducation. En effet, les chefs d'établissements dans l'exercice de leurs fonctions, sont confrontés à d'énormes difficultés liées essentiellement au manque de formation initiale et à l'insuffisance de formations continues (Ouédraogo P. M. B., 2015). Les motifs de désaffection vis-à-vis de ce poste selon Pont B. et al. (2008, p.33) sont : « l'image négative associée à ce poste, la surcharge de travail et de responsabilités, l'absence de préparation et de formation, ainsi que le niveau insuffisant des traitements et rémunérations. ». À ces difficultés s'ajoute le déséquilibre entre vie professionnelle et vie privée compte tenu des longs volumes horaires assurés par les chefs d'établissements. Cette situation est confirmée par Endrizzi L. et Thibert R. (2012) lorsqu'ils rapportent PricewaterhouseCoopers (2007) qui a mentionné le cas illustratif de l'Angleterre où les chefs d'établissements effectuent en moyenne cinquante-quatre (54) heures de travail par semaine au primaire et soixante-cinq (65) heures de travail par semaine au secondaire. La situation des établissements scolaires post-primaire et secondaire de notre pays n'est pas loin de celle décrite par ces auteurs.

La gestion scolaire au Burkina Faso est aussi marquée par de fortes attentes et d'exigences de la part des acteurs et partenaires, et se complexifie même par l'entremise de recrudescences crises qui ne laissent pas les processus d'enseignements-apprentissages sans conséquences. À titre illustratif, le proviseur du lycée départemental de Imasgo¹⁷ dans le Centre-ouest, celui du Lycée municipal de Niangoloko¹⁸ dans la région des Cascades, ainsi que le proviseur du Lycée départemental de Pouytenga¹⁹ dans le Centre-est ont été séquestrés par des élèves pour diverses raisons. Les exemples de cas d'indiscipline notoire, d'agressions physiques et verbales et de destruction de biens dans des édifices scolaires sont permanents. Alors que le fonctionnement des établissements d'enseignement est régi par une réglementation conférant pouvoir et légitimation à certains acteurs dont les chefs d'établissements, on se pose la question sur les fondements de ces crises à répétition dans le système éducatif. La liste des difficultés est assez longue. Pour ce qui concerne les élèves, il faut noter que le dispositif d'orientation présente des insuffisances (Ouédraogo P. M. B., 2015) dont le déficit de communication sur les rythmes scolaires qui amène les élèves à s'efforcer pour s'intégrer dans leur environnement scolaire. Au niveau des ressources humaines, Ouédraogo P. M. B. (2015) note que le chef d'établissement n'intervient dans aucun processus du recrutement des personnels de son établissement. Cette tâche incombe à l'État central qui recrute, forme et met les agents à la disposition des établissements. Le rôle du chef d'établissement concernant les enseignants est visible à travers la répartition des tâches ainsi qu'à travers l'affectation des enseignants dans les classes. Toutefois, les récentes crises scolaires engendrées par le manque ou l'absence de professeurs dans certaines disciplines d'enseignement ont obligé des chefs d'établissements à se déployer pour trouver des enseignants vacataires pour combler le déficit. Mais cette stratégie semble peu efficace et ne tarde pas à s'essouffler car en cas de désistement des vacataires, les élèves sont

¹⁷ Le Pays n° 5356, parution du 14 mai 2013.

¹⁸ Le Pays n° 5302, parution du 21 février 2013.

¹⁹ Le Pays n° 6515, parution du 24 février 2018.

laissés à leur propre sort. Les difficultés en termes de gestion financière dans les établissements post-primaire et secondaire du Burkina Faso ne sont pas négligeables. Ce sont :

- l'insuffisance de transparence dans la gestion financière d'où des frustrations des enseignants, des personnels administratifs, des parents d'élèves conduisant parfois à des révoltes au sein de certains établissements d'enseignement ;
- la méconnaissance des principes de gestion financière par des chefs d'établissements, ce qui est une conséquence malheureuse de la procédure de recrutement de ceux-ci;
- l'absence de formation de certains gestionnaires financiers tels que les économes qui sont pour la plupart des instituteurs convertis à la gestion. Étant conseillers financiers des chefs d'établissements, ils conduisent nécessairement certains chefs d'établissements à commettre des fautes de gestion qui peuvent se répercuter sur le fonctionnement et le climat des établissements ;
- le manque d'initiative des chefs d'établissements à rechercher d'autres sources de financement à travers la coopération ou des activités lucratives (Ouédraogo P. M. B. (2015, pp.46-47).

De tout ce qui précède, Northouse (2007) cité par Brest P. (2011, p.334) estime que le « leader » notamment le chef d'établissement doit être en mesure d'exercer une influence sur ses collaborateurs dans le but d'atteindre des objectifs communs. À partir du moment où les établissements post-primaires et secondaires se définissent par le travail collectif et organisé, les questions de l'encadrement de ce travail et le rôle de la direction méritent une attention particulière. Il est ainsi opportun d'examiner le lien entre le mode de coordination, les prestations des acteurs et les rendements scolaires. Il s'agit ici de questionner le rapport entre l'exercice du leadership du chef d'établissement, les pratiques d'enseignement et les performances des établissements. Nous partons de l'hypothèse que l'exercice du leadership du chef d'établissement produit des effets sur les pratiques d'enseignement et les performances des établissements. Ce postulat s'appuie sur un ensemble de théories parmi lesquelles la théorie des organisations de Taylor (1911), la théorie de l'administration (Max Weber, 1922 ; Henri Fayol, 1916), la théorie de l'effet dirigeant (Hambrick et al., 1984 ; 1987 ; 2005 ; Hannan et al., 1977 ; Lieberman et al. 1972 ; Crossland et al., 2007) ; la théorie de la motivation (Maslow, 1970 ; Herzberg, 1959) ; la théorie du renforcement (Skinner B. F. 1953 ; Bandura A. 1969 ; Kazdin A. E. 1975 ; Luthans F. et Kreitner R., 1975) ; la théorie de l'équité (Adams J. S., 1965 ; Goodman P. S. et Friedman A., 1971 ; Carell M. R. et Ditttrich J. E, 1978).

1. Méthodologie

Cette rubrique présente le terrain de l'étude, le public cible et les caractéristiques de l'échantillon, les méthodes et outils de collecte des données, le déroulement de l'enquête et les instruments de traitement et d'analyse des données.

1.1.Site, public cible de l'enquête et caractéristiques de l'échantillon

Cette étude a été réalisée dans les établissements publics d'enseignement général du post-primaire et du secondaire de la province du Ioba, une des quatre (4) provinces que compte la région du Sud-ouest du Burkina Faso. Le choix porté sur cette province est motivé d'abord par le fait que le phénomène y est prégnant à l'instar des autres entités du pays. Le choix des établissements publics d'enseignement post-primaire et secondaire de la province du Ioba se justifie par le fait que ces structures éducatives, bénéficiant de l'accompagnement de l'État dans la mise en œuvre des politiques éducatives sont paradoxalement les lieux les plus marqués par des crises, où règnent permanemment des foyers de tensions. Bâti sur le thème « Leadership du chef d'établissement, qualité des pratiques d'enseignement et performances scolaires des établissements publics d'enseignement général post-primaire et secondaire de la province du Ioba », cette étude interroge les effets qu'induit le leadership des chefs d'établissements sur les performances scolaires des établissements, dont ils ont la charge. Les informations ont été collectées auprès de deux catégories de répondants, notamment les chefs d'établissements et les enseignants.

Pour ce qui concerne le choix des établissements, nous avons défini les critères suivants : avoir au moins participé de façon consécutive à trois (3) sessions d'examens scolaires notamment l'examen du BEPC pour les établissements abritant le post-primaire et celui du BAC pour les établissements abritant le secondaire. Aussi les chefs d'établissements devraient-ils justifier d'une ancienneté minimale de trois (3) ans dans la fonction de directeur ou de proviseur dans lesdits établissements. Les enseignants, quant à eux, doivent avoir travaillé pendant au moins trois (3) années scolaires consécutives avec leurs chefs d'établissements au moment du déroulement de l'enquête. Ainsi, un échantillon de cent (100) individus dont douze (12) chefs d'établissements et quatre-vingt-huit (88) enseignants a été identifié.

1.2.Les méthodes et instruments de collecte des données

Nous avons privilégié l'approche mixte qui mobilise l'approche quantitative et celle qualitative. La méthode quantitative nous a permis de collecter des données observables et quantifiables auprès des chefs d'établissement et d'une partie des enseignants. En ce qui concerne l'approche qualitative, nous l'avons mise à profit pour recueillir des informations sur le thème auprès des enseignants avertis pour une compréhension plus raffinée du phénomène.

Pour la collecte des données, nous avons utilisé deux (2) types d'outils : premièrement douze (12) chefs d'établissement ont reçu pour ce qui les concerne un questionnaire. Il en a été ainsi aussi pour quatre-vingt-trois (83) enseignants. Deuxièmement un entretien semi-directif a été réalisé avec cinq (5) enseignants en fonction de leur expérience dans l'enseignement et leur ancienneté dans leurs établissements.

1.3.Les instruments de traitement et d'analyse des données

Nous avons traité les données quantitatives par dépouillement manuel. Les différentes réponses ont été regroupées. Pour l'analyse des données qualitatives, nous avons d'abord saisi les contenus des différents entretiens réalisés sur Word. Les réponses ont été regroupées selon les hypothèses initialement formulées et s'en est suivie leur analyse.

2. Résultats et discussion

Notre intention était de tester les effets qu'induit le leadership du chef d'établissement sur les pratiques d'enseignement et les résultats scolaires des établissements à partir des dimensions du leadership intégré (transformationnel et pédagogique) de Bass M. B. (1985) et Hallinger P. (1994).

2.1. Application des dimensions du leadership intégré (transformationnel et pédagogique) dans les établissements publics d'enseignement post-primaire et secondaire du Ioba

Pour Brest P. (2011), le leadership est un processus par lequel une personne exerce une influence sur d'autres, dans le but d'atteindre des objectifs communs. Rapporté à la gestion scolaire, Endrizzi L. et Thibert R. (2012), soulignent que le leadership du chef d'établissement consiste à l'identification, l'acquisition, l'affectation, la coordination et l'utilisation des ressources sociales, matérielles et culturelles qui établissent les conditions préalables à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour notre part, nous envisageons le leadership du chef d'établissement comme un mode interactionnel qui nécessite l'implication et l'engagement de tous les personnels d'un établissement scolaire donné dans la réalisation de l'œuvre d'éducation. Dans le cadre de cette étude, l'application de l'angle transformationnel du leadership a été testée par trois (3) dimensions. Il s'agit du rôle inspirationnel du chef d'établissement, de la considération individualisée à l'endroit des acteurs et de la stimulation intellectuelle. Au titre du rôle inspirationnel, 64,49% des enseignants interrogés ont remis en cause la capacité de leurs chefs d'établissements à défendre l'intérêt général, tout en soulignant que leurs supérieurs hiérarchiques immédiats ne maîtrisent pas leurs attributions. Ces informations montrent à souhait le déficit en matière de formation à l'endroit des chefs d'établissements comme l'a souligné Ouédraogo P. M. B. (2015) puisque jusque-là les chefs d'établissements accèdent à leurs postes sans formations initiales et continues poussées en matière de gestion des établissements scolaires. A la question de savoir « Votre chef d'établissement est-il en mesure de défendre l'intérêt général ? », voici les réponses d'un enquêté que nous avons recueillies par entretien : *« Mon chef d'établissement ne sait pas se mettre au service de l'établissement, ainsi qu'au service des agents que nous sommes. Il n'est pas un rassembleur. J'estime qu'il n'est pas en mesure de défendre l'intérêt général. »* Cela laisse également supposer que de nombreux chefs d'établissements apprennent à connaître leurs attributions sur le tas et par tâtonnement.

Concernant la considération individualisée ; 57,21% des enquêtés ont confié ne pas être du tout d'accord quant aux approches développées par leurs chefs d'établissements en faveur de cette dimension du leadership transformationnel. Selon eux, leurs supérieurs hiérarchiques immédiats n'inspirent pas la fierté de travailler ensemble. De la capacité du chef d'établissement à donner des conseils utiles aux acteurs pour leur développement professionnel

ainsi que de sa capacité d'écoute, plus de la moitié des participants (58,48%) à cette étude ont précisé que leurs supérieurs hiérarchiques immédiats ne sont pas en mesure de leur prodiguer des conseils utiles et ne possèdent pas non plus des capacités pour écouter leurs collaborateurs. Interrogé par entretien sur la question « Quelles approches le chef d'établissement développe-t-il au profit de la considération individualisée de chaque enseignant ? », un répondant nous a laissé entendre ceci : *« Mon proviseur²⁰ est de style autoritaire. Il prend de façon unilatérale les décisions nous concernant. Je trouve que son mode de communication est verticale, d'où la frustration des collaborateurs. Du coup, nous rencontrons d'énormes difficultés pour exécuter nos tâches car ses approches ne créent pas un climat de confiance entre lui et les différents personnels de l'établissement. Je trouve aussi qu'il n'accorde pas trop d'importance à l'écoute des autres. J'ai l'impression qu'il ne se montre pas disponible pour écouter ses agents. Parler du développement professionnel, nous amène à parler de promotion hiérarchique. À ce niveau, je pense que mon proviseur ne nous satisfait pas. Il n'incite pas à mieux faire à travers des conseils, des interpellations ou des orientations. »* Cela peut présumer que bon nombre de chefs d'établissements ne jouent pas leur rôle de chef d'orchestre dans les établissements scolaires et manquent de maîtrise de soi. En conséquence, nous pourrions dire que la collaboration et l'esprit de collégialité sont insuffisamment promus dans les établissements scolaires de notre zone d'étude. Toutes choses qui hypothèquent sérieusement l'engagement des acteurs.

S'agissant de la stimulation intellectuelle ; 68,73% des répondants ont signifié qu'ils ne sont pas du tout d'accord avec les stratégies déployées par leurs chefs d'établissements. En effet, l'ensemble des enquêtés soit 100% ont signalé l'absence de projets d'établissement dans leurs établissements. Cela pourrait d'une part témoigner de la complexité en matière de conception et de mise en œuvre de cet outil. D'autre part, cette situation résulterait du déficit et/ou de l'inadaptation des formations (continues) dédiées aux chefs d'établissements sur les questions relatives au projet d'établissement. Les informations recueillies au titre de l'encouragement à la prise d'initiatives voire de risques ont révélé que 65,94 % des enseignants ne bénéficient pas suffisamment d'appuis-conseils et de soutiens de la part de leurs supérieurs hiérarchiques immédiats. Lors d'un entretien, un enquêté en répondant à la question « Votre chef d'établissement vous motive-t-il à innover vos prestations ? » nous dit ceci : *« Le personnel de notre établissement ne bénéficie pas de la couverture du premier responsable dans la mise œuvre d'approches qui visent l'innovation des prestations. Mais je pense que cela peut se justifier par l'application rigoureuse des injonctions émanant de l'État central car cela freine l'élan de complicité, voire de mentorat entre chefs d'établissements et acteurs locaux²¹. Donc, si les enseignants ne se sentent pas protégés par le premier responsable, il n'y a point d'innovations en termes de prestations. »* On peut alors conclure que les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement ne reçoivent pas assez de feedbacks positifs de la part de leurs supérieurs hiérarchiques immédiats. Les chefs d'établissements se contentent des pratiques de routine qui malheureusement étouffent les capacités à innover des enseignants au profit de l'amélioration des résultats scolaires. La rigidité des prescriptions administratives pourrait justifier la réticence et la peur des chefs d'établissements à prendre des risques dans la

²⁰ Il s'agit du chef d'établissement pour les lycées au Burkina Faso

²¹ Il s'agit ici des enseignants et autres personnels travaillant dans l'établissement.

perspective de favoriser l'innovation des pratiques de leurs collaborateurs étant donné que les établissements publics d'enseignement post-primaire et secondaire du Burkina Faso sont régis par une gestion déconcentrée, donc contrôlés par l'État central. Même si le niveau de mise en œuvre de la gestion participative dans les établissements ayant participé à l'enquête est satisfaisant (59,74% des enquêtés apprécient positivement la culture de gestion participative), il ne faut pas non plus négliger la proportion des répondants (40,25%) qui ont signalé ne pas bénéficier conséquemment de l'application de ce processus de gestion dans leurs établissements. En effet, de l'analyse des informations collectées, il est ressorti qu'environ 60% de l'ensemble des enquêtés de notre échantillon sont tout à fait d'accord ou partiellement d'accord avec les stratégies de leurs chefs d'établissements en faveur de la promotion de la gestion participative. La proportion des enquêtés qui ne bénéficient pas de la mise en œuvre de ce processus s'élève à 40%. Cette situation pourrait être la résultante du manque de temps de la part de certains chefs d'établissements dont le quotidien est souvent rythmé d'une multitude de tâches comme le confirme ce répondant : *« Je constate que mon directeur²² rencontre beaucoup d'interférences dans l'exercice de ses fonctions. C'est lui qui reçoit la plupart des visiteurs, il est chargé de présider toutes les rencontres statutaires dans le collège. C'est également lui qui s'occupe des relations que le collège entretient avec l'environnement où il est implanté. Il gère ses appels téléphoniques et assure la production des actes. Bref, il travaille sous pression. »* Aussi, les informations recueillies auprès des chefs d'établissements sur la perception qu'ils se font de leur leadership, témoignent que ces derniers ne maîtrisent pas leurs rôles. Sur douze (12) chefs d'établissements interrogés, seulement cinq (5) ont fourni de bonnes réponses sur la définition du concept « leadership ». Parmi les cinq (5), les réponses de trois (3) témoignent d'une bonne maîtrise des attributions des fonctions de chef d'établissement.

En somme, les données récoltées ont montré que 64,30% des acteurs interrogés sont insatisfaits de la mise en œuvre des différentes modalités du leadership transformationnel. De ce qui précède, nous pouvons dire que les chefs d'établissements n'orientent pas leur gestion vers les relations qu'ils entretiennent avec leurs collaborateurs. Toute chose qui ne favorise pas la pleine participation des acteurs dans les processus de prise de décisions et n'induit pas un degré fort appréciable de satisfaction professionnelle comme l'a indiqué Haim G. et Wasserstein-Warnet M. M. (2005). Ces difficultés qui rendent les chefs d'établissements inefficaces corroborent celles évoquées par Pont B. et al. (2008) qui ont relevé l'image négative associée au poste de travail, la surcharge de travail et de responsabilités, l'absence de préparation et de formation, ainsi que le niveau insuffisant des traitements et rémunérations comme motifs de démotivation des chefs d'établissements.

L'angle pédagogique du leadership dans le cadre de notre étude est bâti sur trois (3) modalités, dont la définition des objectifs de l'établissement, la gestion du curriculum et la promotion d'un climat positif d'apprentissage. Concernant la définition des objectifs de l'établissement, 52,21% des enquêtés ne sont pas d'avis avec les approches de leurs chefs d'établissements. Il en ressort que les discussions sur les performances des élèves et la supervision des conseils d'enseignement ne sont pas privilégiées par les chefs d'établissements comme stratégies de pilotage. Cette situation pourrait se justifier par la pression excessive liée à l'exercice des

²² Il s'agit du chef d'établissement pour les collèges d'enseignement au Burkina Faso.

fonctions de chef d'établissement, mais aussi et surtout par les interférences de diverses natures qui prennent le dessus des activités prioritaires des établissements. Cela confirme le constat de Perrenoud P. (1998) qui affirme que le quotidien du chef d'établissement est rythmé de « jobs » à géométrie variable.

Les résultats obtenus sur la gestion du curriculum ont révélé également des irrégularités qui pourraient constituer un frein à la mise en œuvre du leadership pédagogique. En effet, 71,19% des enseignants enquêtés ont exprimé qu'ils sont insatisfaits de la gestion du curriculum dans leurs établissements. Ils ont confié qu'ils ne reçoivent pas en début d'année scolaire des fiches d'indication des attentes de la part du premier responsable. Répondant à la question « Votre chef d'établissement veille-t-il à remettre une fiche d'indication des attentes à chaque enseignant en début d'année scolaire ? », un enquêté soutient : « *J'enseigne depuis huit (8) dans le lycée, mais je n'ai jamais reçu cette fiche. Je reconnais tout de même sa pertinence dans l'évaluation des performances des agents.* » Pourtant les articles 86 et 87 de la loi n° 081-2015/CNT du 24 novembre 2015 portant statut général de la Fonction publique d'État qui visent l'évaluation des agents de la fonction publique d'État précisent que cette prérogative incombe aux supérieurs hiérarchiques immédiats. Aussi, les mêmes articles stipulent que l'évaluation des performances de tout agent public est subordonnée à la définition préalable d'un contrat d'objectifs. Cette situation porte à croire que dans la plupart des établissements scolaires, d'importantes activités couvrant l'année scolaire ne sont pas sérieusement planifiées en amont. De ce fait, on peut dire que de nombreux chefs d'établissements travaillent dans le flou et dans l'improvisation et l'évaluation des performances des acteurs est faite de façon subjective étant donné qu'aucun critère y relatif n'est défini par avance. De même, 69,11% des répondants ont laissé entendre que l'appréciation du niveau d'exécution des programmes d'enseignement sur la base des différentes progressions n'est pas effective dans leurs écoles. Sur cinq (5) enseignants interrogés par entretien, un seul a affirmé que son chef d'établissement invite les enseignants à déposer les progressions des différentes disciplines d'enseignement en début de chaque année scolaire. Il a laissé entendre que ces outils permettent au chef d'établissement d'interpeler au besoin les enseignants qui ne respectent pas les contenus des programmes et aussi ceux qui connaissent des retards dans l'exécution des programmes d'enseignement. Somme toute, nous pouvons tirer la conclusion suivante : La majorité des chefs d'établissements n'inscrivent pas le contrôle des processus d'enseignements-apprentissages parmi les tâches prioritaires.

En ce qui concerne la promotion d'un climat positif d'apprentissage, les résultats obtenus des enquêtes font remarquer une bonne mise en œuvre de certaines dimensions. En effet, 62,01% des répondants apprécient positivement les actions qu'entreprennent leurs chefs d'établissements en faveur de la protection du temps d'enseignement et de la valorisation des performances des enseignants. À ce titre, ils ont signifié que leurs chefs d'établissements se soucient souvent ou très souvent de la protection du temps d'enseignement à en croire cet enquêté que nous avons interrogé par entretien : « *Mon directeur veille au respect des emplois du temps et encourage les enseignants à les respecter* ». De ce fait, on peut dire que de nombreux chefs d'établissements protègent les rythmes scolaires qui constituent l'un des principaux facteurs d'amélioration des performances scolaires. Ceci pourrait constituer un atout dans la gestion de l'absentéisme et du retard qu'observent certains enseignants dans l'exécution

de leurs programmes. Au titre de la valorisation des performances des enseignants, les enquêtés ont souligné que les actions que développent les chefs d'établissements pour traduire leurs reconnaissances à l'endroit des enseignants sont des encouragements et des lettres de félicitation. À cet effet, un enquêté interrogé par entretien a souligné que son proviseur profite des rencontres et des pauses de récréation pour féliciter le personnel. Cette culture pourrait établir un bon climat de travail au sein des différentes équipes présentes dans les établissements et impacter positivement les pratiques d'enseignements-apprentissages. Cependant tous les acteurs enquêtés (100%), ont indiqué que leurs chefs d'établissements n'organisent pas à leur intention des formations en lien direct avec les objectifs d'amélioration des rendements scolaires. Cette situation peut d'abord s'expliquer par le manque ou l'insuffisance de ressources financières et matérielles, dont disposent les établissements publics d'enseignement post-primaire et secondaire du Burkina Faso, rendant difficile la prise d'initiatives en faveur du perfectionnement des acteurs. Ensuite, le manque ou l'insuffisance en matière de formation à l'endroit des chefs d'établissements constituerait un handicap majeur parce que de nombreux chefs d'établissements ne sont pas en mesure de faire un diagnostic pour relever les forces et faiblesses de leurs personnels afin de formuler des besoins de formation. De même, la gestion des cycles post-primaire et secondaire du système éducatif burkinabè est encore trop centralisée au point qu'il soit difficile pour les établissements scolaires d'organiser à leur sein des séances de formations au profit de leurs personnels. Tous les chefs d'établissements qui se sont prêtés à notre questionnaire ont indexé la rigidité des injonctions émanant des supérieurs hiérarchiques, la pression excessive liée à l'exercice de leurs fonctions, l'insuffisance de personnels et de formations continues comme principales difficultés entravant la mise en œuvre du leadership pédagogique.

Les données recueillies ont montré que 62,44% des acteurs interrogés sont insatisfaits de la mise en œuvre des différentes modalités du leadership pédagogique. La proportion des enseignants insatisfaits de l'application du leadership intégré est élevée car elle est de 63,37% contre 39,64% qui expriment leur pleine satisfaction. On peut alors retenir que le niveau d'application du leadership intégré (transformationnel et pédagogique) formulé par Bass M. B. (1985) et Hallinger P. (1994) dans les établissements publics d'enseignement post-primaire et secondaire de la province du Ioba est faible.

2.2.Niveau de mise en œuvre du modèle intégré du leadership et performances scolaires des établissements

Les établissements performants dans cette étude sont ceux dont le taux moyen de réussite aux examens scolaires sur les trois (3) années scolaires consécutives (2017 ; 2018 ; 2019) atteint au moins 50%. Sur les douze (12) établissements ayant participé à cette enquête, cinq (5) connaissent de bonnes performances soit 41,66% des établissements constituant notre échantillon dont trois (3) lycées et deux (2) Collèges d'Enseignement général. Parmi les cinq (5) établissements connaissant de bonnes performances scolaires, quatre (4) établissements, soit 80% appliquent convenablement les approches du leadership intégré. Ce sont le Lycée provincial du Ioba, le Collège d'Enseignement Général de Kokoligou, le Collège d'Enseignement Général de Bouni et le Lycée départemental de Ouessa. Ces résultats corroborent les analyses déjà menées par Bass M. B. (1985) et Hallinger P. (1994) sur les

dimensions du leadership transformationnel et pédagogique capables d'influencer positivement les pratiques des enseignants et les rendements scolaires. Cependant, un seul établissement parmi les cinq (5) susmentionnés connaît de bonnes performances, mais n'applique pas les dimensions du leadership intégré. Il s'agit du Lycée communal de Dano. Les approches du proviseur dudit lycée sont beaucoup plus orientées vers les rendements. Il y'a une quasi-absence de politique ou de stratégies de sa part en faveur des relations avec les acteurs. On peut donc supposer qu'il fonde sa gestion essentiellement sur le leadership pédagogique. De ce qui précède, nous pouvons conclure que les établissements publics d'enseignement post-primaire et secondaire de la province du Ioba où le leadership intégré est promu, connaissent de bonnes pratiques d'enseignement et de meilleures performances scolaires.

2.3.Suggestions

Au regard des résultats auxquels nous sommes parvenus, les chefs d'établissement doivent promouvoir la gestion participative, transparente et équitable en vue d'optimiser les pratiques d'enseignements-apprentissages, d'inclure toutes les parties prenantes dans les processus de gestion et de prise de décision. Aussi, pour être efficace, les chefs d'établissements doivent tenir régulièrement les différentes instances qui régissent le fonctionnement des établissements scolaires avec un regard bienveillant sur la sensibilisation de leurs personnels sur la nécessité de s'approprier les décisions qui y sont prises. En ce qui a trait à la responsabilisation des acteurs, les chefs d'établissements doivent savoir déléguer certaines tâches à leurs collaborateurs pour une bonne coordination. En outre, ils doivent se familiariser aux questions en lien avec le projet d'établissement en s'investissant pleinement aussi bien dans sa conception que dans sa mise en œuvre. En ce qui concerne l'évaluation des performances des acteurs, il est nécessaire que les chefs d'établissements veillent à la définition d'un contrat d'objectifs en début de chaque année scolaire qui mentionne clairement les attentes et les objectifs à atteindre. Ce document de base permet à chaque acteur de procéder à des autorégulations en matière de prestations dans la perspective d'atteindre les objectifs de performances initialement définis. A propos de l'appréciation du niveau d'exécution des différents programmes d'enseignement, les chefs d'établissements doivent insister sur le dépôt auprès de la direction des différentes progressions des disciplines enseignées dans les établissements. Il convient également de souligner que les chefs d'établissements doivent avoir de solides compétences en matière de communication. Ils doivent être en mesure d'écouter leurs collaborateurs avec attention et intérêt en vue de minimiser les frustrations. À l'endroit de l'État, les établissements scolaires doivent être dotés de ressources conséquentes et qualitatives pour une meilleure mise en œuvre des politiques éducatives. Il est également important d'accorder comme le préconisent Endrizzi L. et Thibert R. (2012) plus d'autonomie aux établissements scolaires en vue de favoriser l'expression des énergies et des talents en lien avec l'amélioration des performances dont feraient montre certains acteurs. En outre, pour mieux sensibiliser les dirigeants scolaires sur les questions du leadership, l'institution doit leur doter d'une formation initiale de qualité et des formations continues pertinentes afin qu'ils puissent posséder de solides bases car comme le défend l'UNESCO (2006), la qualité du chef d'établissement constitue le premier facteur de performance de l'établissement scolaire. Enfin, l'État doit revaloriser les barèmes de traitement et de rémunération des chefs d'établissements en vue de stimuler leur dynamique managériale.

Conclusion

Cette étude a examiné le lien entre l'exercice du leadership du chef d'établissement, la qualité des pratiques d'enseignement et les performances scolaires des établissements publics d'enseignement général post-primaire et secondaire de la province du Ioba. L'approche mixte (qualitative et quantitative) alliant questionnaires et entretiens a été utilisée. Sur l'application du leadership intégré (transformationnel et pédagogique), il en ressort que les dimensions formulées par Bass M. B. (1985) et Hallinger P. (1994) sont faiblement appliquées dans les établissements scolaires de notre zone d'étude. Aussi, l'étude a révélé que les établissements publics d'enseignement post-primaire et secondaire qui connaissent de bonnes performances scolaires présentent un niveau de mise en œuvre de l'approche intégrée du leadership fort appréciable. Des composantes telles que la culture du travail collaboratif, la prise en compte du développement professionnel des acteurs, la délégation intelligente des pouvoirs et des tâches, ainsi que la définition stratégique des objectifs à atteindre sont observables dans ces structures éducatives.

Cependant, il faut reconnaître que cette étude n'a pas pu prendre en compte tous les acteurs travaillant dans les établissements en ce sens qu'elle s'est essentiellement focalisée sur les enseignants et les chefs d'établissement. Des résultats, découlent quelques suggestions, qui, pour nous, peuvent contribuer à améliorer la gestion scolaire et par ricochet les rendements.

Références bibliographique

- Arrêté N° 95-099/ESSRS/SG/DGES/DESPL du 30 août 1995 portant autorisation et organisation des activités de formation professionnelle continue dans les établissements publics d'enseignement secondaire.
- Arrêté N° 2018-315/MENA/SG du 26 septembre 2018 portant attributions des chefs d'établissement et d'autres responsables.
- Bergeron, J.-L., Léger Côté, N., Jacques J., Bélanger, L. (1979). Les aspects humains de l'organisation. Québec : gaëtan morin éditeur.
- Brest, P. (2011). « Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire ». Volume 28 Politiques et management public.
- Dabiré, E. B. (2014). *Projet d'établissement dans l'enseignement post-primaire et secondaire dans la province du Ioba : état des lieux et perspectives*. [Mémoire de fin de cycle, ENS/Université de Koudougou].
- Décret N° 2020-0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID du 30 mars 2020 portant statut particulier du métier éducation, formation et promotion de l'emploi.
- Dumay, X. (2009). Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements. URL : <http://rfp.revues.org/1483>. DOI : 10.4000/rfp.1483. Éditeur: ENS Éditions. Revue française de pédagogie.
- Endrizzi, L. & Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 73 avril 2012. Lyon : Institut français de l'éducation (IFE).

- Gaziel, H. & Wasserstein-Warnet, M. M. (2005). « Les facteurs influençant la satisfaction du travail des enseignants dans des contextes organisationnels et socio-culturels différents ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 38), page 111 à page 131.
- Le Pays (N° 5302 du 21 février 2013, Burkina Faso; N° 5356 du 14 mai 2013, Burkina Faso; N° 6515 du 24 janvier 2018, Burkina Faso).
- Loi N° 081-2015/CNT du 24 novembre 2015 portant statut général de la fonction publique d'Etat. Burkina Faso.
- MENA (2017), Manuel de procédures de gestion administratives, financières et comptables des établissements scolaires, Version définitive. Burkina Faso.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires: Volume 1 : Politiques et pratiques*, OCDE, Paris.
- OUEDRAOGO, P. M. B. (2015). *Les styles de management appliqués dans les établissements publics d'enseignement post primaire et secondaire au Burkina Faso : cas des régions du centre et du centre ouest*. [Thèse de doctorat, Université de Koudougou].
- Pelletier, G. & Charron, R. (1998). *Diriger en période de transformation*. Montréal : Les Editions de l'AFIDES.
- UNESCO (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*.

**L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE. ENTRE DIDIER
MOREAU, EIRICK PRAIRAT, CHRISTIANE GOHIER ET DENIS
JEFFREY : POUR UNE ÉTHIQUE DE LA RESPONSABILITÉ**

NDZEDI Francis

Résumé

En publiant *A theory of justice* en 1971, John Rawls oppose Kant à Aristote en soutenant la distinction entre l'éthique téléologique et l'éthique déontologique. L'éthique professionnelle enseignante ne manque pas de se nourrir à cette source-là. Didier Moreau, Eirick Prairat, Christiane Gohier et Denis Jeffrey, essayant chacun de s'appuyer tout en assumant voire en dépassant cette opposition, justifient une position éthique propre en fonction d'un ou plusieurs auteurs : Aristote, Kant, Hegel, Sartre, Levinas, Ricœur, Durkheim, etc. Notre contribution consiste à s'appuyer sur Sartre et Levinas pour justifier une éthique de la responsabilité.

Mots-clés : Éthique enseignante, éthique appliquée, esprit déontologique, éthique du lien, éthique de la responsabilité.

Abstract

By publishing *A theory of justice* in 1971, John Rawls opposed Kant to Aristotle by supporting the distinction between teleological ethics and deontological ethics. The professional teaching ethic does not fail to feed on this source. Didier Moreau, Eirick Prairat, Christiane Gohier and Denis Jeffrey, each trying to support themselves while assuming or even going beyond this opposition, justify their own ethical position according to one or more authors: Aristotle, Kant, Hegel, Sartre, Levinas, Ricoeur, Durkheim, etc. Our contribution consists in relying on Sartre and Levinas to justify an ethics of responsibility.

Keywords: Teaching ethics, applied ethics, deontological spirit, ethics of the link, ethics of responsibility.

1. L'éthique professionnelle en enseignement : un état de la question

L'éthique professionnelle dénote prioritairement du souci de valorisation de la profession à laquelle l'on appartient. Accolé au mot éthique, l'adjectif professionnel renvoie à l'importance que peut revêtir une occupation, de même que les devoirs et les privilèges qui peuvent lui être associés (Tremblay, 1989). C'est parce qu'un groupe professionnel devient indispensable dans l'action sociale qu'une éthique professionnelle s'impose comme un enjeu majeur de la professionnalisation. Par éthique professionnelle, entendons : « L'ensemble des règles de bonne conduite dont une profession se dote pour régir son fonctionnement au regard de sa mission » (Verdier, 1999, p.19). Des normes de comportements préétablis sur lesquels s'appuyer pour promouvoir le professionnalisme, par rapport à ce qui est souhaité par les usagers.

À la question : Pourquoi parler d'éthique professionnelle en enseignement ? Nous soutenons que si le rapport au savoir constitue le principal même de l'activité pédagogique, le couple enseignement-apprentissage se construit autour d'un lien : rapport asymétrique qui est le socle sur lequel se fonde la relation éducative, tantôt verticale, tantôt horizontale. Une relation perpendiculaire dans laquelle la verticalité de l'acte d'instruire se fonde sur l'horizontalité d'un rapport humain de la dignité entre personnes. De cette perpendiculaire, une gestion organique et orthodoxe du lien devient prioritaire si tel est que la réelle finalité de la pratique d'un enseignant est précisément le « bien de l'apprenant » ou réussite effective de ce dernier.

L'urgence aujourd'hui est une éthique du questionnement face à des dérapages relationnels de type : harcèlement, manipulation, menace, séduction, obtention de faveurs, favoritisme, manque de respect, mépris, abus de pouvoir, violence verbale, violence psychologique, violence physique. Il s'agit d'amener les uns et les autres à se détourner de telles pratiques peu recommandables, voire blâmables qui altèrent la qualité de la relation aux apprenants dans l'exercice de la profession enseignante (Desaulniers, 2007).

La dimension épistémique de l'activité d'enseignement doit résolument se faire dans une stricte considération du rapport à l'autre comme l'indispensable sans lequel toute activité d'apprentissage reste au stade de projet. L'heure n'est plus à des réponses précipitées, à la reconduction des techniques approuvées et éprouvées inscrites dans des manuels de procédures ou dans des codes d'éthique (Pachod, 2013). Un enseignant ne devrait pas se contenter de remplir son obligation, de faire son devoir, d'accomplir sa tâche. Il doit se poser la question de savoir si toute obligation est légitime au-delà d'être simplement légale.

C'est en privilégiant la relation qui structure le fait enseignant, ce qui se passe réellement entre l'enseignant et l'enseigné dans le cadre scolaire, que l'enseignant s'invente régulièrement. Le pouvoir qu'il détient de par son statut institutionnel, sa qualification professionnelle et son rôle social, ne devrait pas constituer une arme forgée contre la pleine réalisation des apprenant(e)s. Il faut tenir compte du statut de cette dernière ou de ce dernier : une enfant ou un enfant avant d'être une élève ou un élève. Nous sommes d'accord avec Pachod (2013) : « La préoccupation première de l'enseignant ne porte pas sur les savoirs à transmettre ni les méthodes adéquates et efficaces pour apprendre ; elle porte sur l'élève réel à comprendre et à respecter dans une identité et une ipsité, dans une histoire et une géographie héritées et futures » (p. 12-13).

Sans nier la pertinence des savoirs à enseigner et comment les enseigner, tout enseignant doit prendre conscience que de la qualité de la relation éducative dépend largement le succès de sa mission première : instruire en vue d'éduquer. La réussite scolaire devrait toujours viser la réussite éducative. Sinon, elle reste une réussite estropiée voire une non-réussite. L'éthique professionnelle en enseignement trouve alors sa pleine opportunité, sa pertinence en soi. Elle vise à encadrer et orienter les rapports entre enseignants et enseignés, entre enseignants et enseignants voire entre enseignants et administration de l'établissement. Il s'agit de se défaire d'une éthique professionnelle intuitive et personnelle en vue d'une éthique commune, partagée : une éthique spécifique au rôle des enseignantes et des enseignants en tant que spécialistes de l'enseignement-apprentissage (Desaulniers et Jutras, 2016). La survie du groupe en dépend. Il est impossible que chaque activité n'ait pas sa propre morale (Durkheim, 1969, p. 54).

En outre, il faudrait distinguer *règles de la vie commune* et *règles de la vie spéciale*. C'est cette forme spéciale de la morale commune que Durkheim (1950) nomme morale professionnelle : « Une discipline collective à laquelle les membres d'un groupe se trouvent astreints » (p. 113). Si l'État remplit sa mission de cerveau social de ce grand organisme vivant qu'est la société, il revient à chaque profession en tant qu'organe particulier d'entretenir ce lien vital à travers des microsociétés que sont par exemple les corporations. Les devoirs et les droits n'étant pas les mêmes pour tous les régimes corporatifs, il appartient à chaque profession de se donner des règles propres, des normes de comportements adaptées : s'inventer une morale professionnelle en phase avec le groupe. Au final, devrait-on parler d'éthique professionnelle en enseignement, de morale professionnelle de l'enseignant ou de déontologie professionnelle enseignante ?

Mieux : Doit-on parler d'éthique ou de déontologie enseignante ? (Gohier (2007). Répondre à cette question constitue le point de départ de ce qu'on appelle *éthique de l'éducation* ou *éthique professionnelle en enseignement* (Jutras, 2009). Le choix du vocable²³ est lui-même déjà une orientation. Gohier (2007) soutient que le concept d'éthique professionnelle est d'actualité par rapport à celui de morale professionnelle que l'on doit à Durkheim (1950).

2. De l'orientation actuelle de l'éthique professionnelle en enseignement

Pour réparer l'oubli de la morale²⁴ dans les débats sur la professionnalisation de l'enseignement, Prairat (2013) publie *La morale du professeur*. À la question : Qu'est-ce qu'une déontologie professionnelle ? Il répond : « [Son objet] n'est pas de fonder philosophiquement la notion d'obligation, ni de comprendre en quoi une obligation est une obligation, mais d'inventorier très concrètement les devoirs qui incombent à un professionnel dans l'exercice de sa tâche »

²³ *Éthique professionnelle* ou *Déontologie professionnelle* : est-ce « un faux dilemme », ainsi que le pense Galichet (2015, p. 67) ? La question mérite sérieusement d'être posée au lieu d'être simplement banalisée comme allant de soi. Les conditions d'émergence de chaque concept méritent d'être prises en compte pour une approche systémique de la question. Rien ne doit être laissé au hasard. Si « la fonction essentielle de la déontologie (et/ou de l'éthique) est de gommer les conflits, d'escamoter les clivages, d'estomper les affrontements » (Galichet, *ibidem*), nous soutenons que l'intention n'est pas nécessairement analogue dans les deux cas. Cela exige un tout autre développement.

²⁴ Prairat (2013, p. 1) ne distingue pas morale et éthique. C'est une attitude qui justifie son orientation de l'éthique professionnelle en enseignement : option déontologique, minimaliste soit-elle. Il s'agit de prioriser un ensemble de principes, de recommandations et de modèles qui permettent de configurer des interactions dans un contexte professionnel sécularisé et pluraliste (Prairat, 2009, p. 121). Prairat reste en un certain sens hégélien et durkheimien au sujet de son exigence déontologique. Le rôle que l'État, cerveau social ou réalisation effective de l'Absolu doit jouer dans la mise en œuvre d'une déontologie professionnelle ne devrait pas être banalisé chez Prairat. La conception de l'école qu'il se fait également à partir de Hegel et de Durkheim y est également pour quelque chose. La perspective est celle d'une socialisation par l'école. C'est une orientation déontologique qui s'inspire autant des *Principes de la philosophie du droit* et des *Textes pédagogiques* de Hegel que des *Leçons de sociologie* et *L'éducation morale* de Durkheim.

(Praison, 2015, p. 57). Une déontologie professionnelle se préoccupe de ce que doit faire un enseignant et non de ce qu'il peut faire en situation d'enseignement-apprentissage.

Aussi, nous sommes en droit de nous accorder avec Patenaude (1996) : « Dans les milieux professionnels, comme dans les milieux de la fonction publique, l'éthique professionnelle a pris le visage de la déontologie professionnelle » (p. 12). On ne parle plus que de codes de bonne conduite, de chartes en tous genres et de *listing* de « tu dois » et de « il faut » (Praison, 2013, 2015). Cependant, un tel engouement pour l'éthique ne devrait pas faire perdre de vue que l'orientation que peut prendre l'éthique de l'éducation ne saurait nécessairement être la même pour tous. Si les points de vue de Didier Moreau, Eirick Praison, Christiane Gohier et Denis Jeffrey peuvent s'interpénétrer pour se compléter, cela ne suffit pas à dire qu'ils partagent tous un horizon unique au sujet de l'éthique professionnelle en enseignement.

On pourrait nous poser la question : Pourquoi ces quatre auteurs ? Moreau, Praison, Gohier et Jeffrey sont incontournables lorsqu'il s'agit d'évoquer l'orientation que prend l'éthique professionnelle en enseignement aujourd'hui. Au-delà d'une réflexion riche et diversifiée en matière d'éthique professionnelle en enseignement, leurs différents points de vue sont explicitement exposés et s'inscrivent chacun dans une tradition philosophique propre, au-delà du découpage classique éthique téléologique et éthique déontologique ou Aristote *versus* Kant. Ce que nous trouvons de pertinent chez ces quatre auteurs, c'est le débat subtil, évolutif et nourri qui s'organise au sein même de l'éthique en éducation avec une cohérence discernable.

Galichet (2015, p. 67) semble l'avoir perçu, également. Contre l'idée d'une déontologie trop normative à ses yeux, Moreau (2007) postule une éthique appliquée qui s'enracine dans la pratique enseignante. À l'opposé, tout en soutenant que déontologie et éthique appliquée vont inévitablement ensemble, Praison (2009) est pour une déontologie dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement. Galichet (2015) met en évidence le visage du débat actuel en éthique professionnelle en enseignement. Il ramène à la surface la question autour de laquelle s'organise tout le dynamisme de l'éthique de l'éducation : Devrait-on parler d'éthique professionnelle en enseignement ou plutôt de déontologie professionnelle en enseignement ?

En même temps, Galichet (2015) souligne la complexité de la posture de Praison qui n'hésite pas à faire feu de tout bois. Par exemple, entre une approche par les normes professionnelles et la nécessaire prise en compte du nouveau venu dans l'acte d'enseigner, des précisions nous semblent indispensables. En outre, si une déontologie précise une identité professionnelle (Praison, 2009, p. 20), jusqu'où peut prospérer la distinction entre déontologie professionnelle et réglementation professionnelle. Déontologiser, n'est-ce pas déjà réglementer comme réguler ? Moreau nous paraît plutôt constant dans sa position : dénoncer toute déontologisation de l'enseignement qui ruinerait la liberté réelle de l'enseignant en situation. Aristotélicien averti²⁵, Moreau (2012) pose au fondement de l'éthique professionnelle en enseignement l'idée d'un

²⁵ Moreau (2012, p. 257) rappelle la lecture moderne illégitime et erronée de l'œuvre d'Aristote. C'est un rappel fort à propos vu que la perspective aristotélicienne de l'éthique de la vertu souffre encore des nombreux préjugés dû à une interprétation parfois manquée de la notion de vertu chez Aristote. On a longtemps confondu l'éthique aristotélicienne avec la morale catholique. Ce qui n'est pas tout à fait exact puisque la vertu chez Aristote réside dans une tension vers le bien plutôt qu'une pratique du bien en soi comme ce qui est préalablement exigé comme tel. L'idée du bien est certainement un enjeu platonico-aristotélicien ainsi que le souligne opportunément Gadamer (1994). Cependant, il n'existe pas de bien en soi chez Aristote. Si le bien est ce vers quoi tendent les êtres humains, il est surtout l'expression d'un travail du sujet en activité. La justice n'est plus la stricte application d'un quelconque principe de justice établi en amont. Elle est davantage cet effort constant d'un sujet foncièrement libre qui tend à être soi-même juste dans son action, en travaillant à poser des actes jugés justes au quotidien.

examen de la pratique concrète par des enseignants eux-mêmes. Si l'idée d'une déontologie faible (Piriat, 2009) paraît plus à propos que celle d'une déontologie forte (Longhi, 1998), Moreau (2007, p. 73) considère que cette idée piriatienne d'une *Esquisse pour un débat* devrait être *a posteriori* le résultat de la formation professionnelle, plutôt que le préalable à un agir de l'enseignant. Ce que nous partageons relativement. On ne peut pas écrire pour les enseignants. Cependant, nous pensons qu'on devrait souvent leur proposer quelque chose afin qu'ils aient à donner leur avis, entériner au besoin, discuter à nouveaux frais.

Dans cette non-coïncidence fondamentale des vues entre Moreau et Piriat de « l'école française de l'éthique de l'éducation », il y a Gohier et Jeffrey de « l'école québécoise de l'éthique de l'éducation ». L'esprit est celui du COFPE (2004) : baliser les pratiques professionnelles des enseignants. Contre un code de déontologie en soi, le COFPE (2004) préfère la mise en place d'un cadre de référence éthique : « Outil collectif axé sur l'adhésion des enseignants permettant l'interrogation permanente et le débat, une responsabilisation accrue des membres de la profession et un engagement au nom des valeurs nommées et explicitées » (Gohier, Jutras et Desautels, 2015, p. 127). Il y a à travers cette orientation québécoise de l'éthique de l'éducation une façon de mettre côte à côte Moreau et Piriat dans une sorte de cohabitation pacifique. Dans un texte qu'elle dirige d'ailleurs avec Jeffrey, Gohier (2005) tente autrement une conciliation entre Moreau et Piriat au travers de son éthique du lien. Avec un nœud qu'elle attache à partir de la définition ricœurienne d'inspiration aristotélicienne de l'éthique, Gohier (2005, 2007) montre que l'éthique professionnelle est tout autant visée de la vie bonne qu'exigence de balises d'encadrement. Jeffrey (2015a, 2015b) ne s'en écarte pas trop. Il reste dans la logique d'un référentiel de compétences que l'on pourrait traduire par minimalisme déontologique au sens de déontologie faible à la Piriat (2009).

Toutefois, l'originalité de Jeffrey (2015a, 2015b), c'est qu'il ne pense pas une complémentarité entre éthique et déontologie ou entre liberté de l'enseignant et institutionnalisation des normes professionnelles. Chez Jeffrey (2015a) trône la liberté de l'enseignant comme sujet de sa propre conscience. La gouvernance de soi est première par rapport aux respects des règles. La norme éthique n'est pas systématiquement une norme déontologique au sens où tout enseignant est voué à l'obéissance du prescrit. Le devoir éthique oriente les pratiques professionnelles d'un enseignant, définit les finalités de son travail et le motive à agir avec responsabilité (Jeffrey, 2015b). Loin d'être une obligation au sens de devoir moral à la Kant, la norme éthique constitue une motivation supplémentaire à agir avec un certain professionnalisme en situation. Quoi qu'il en soit, Moreau, Piriat, Gohier ou Jeffrey sont préoccupés par l'effectivité de la responsabilité de l'enseignant dans une perspective de responsabilisation de tous face à tous.

L'éthique de la responsabilité en milieu scolaire que nous développons à partir de Jeffrey suppose l'*engagement* de l'enseignant au sens de Sartre. Au lieu de se contenter de jouer un rôle, remplir une fonction, tout enseignant doit se faire. L'homme n'existe qu'en tant qu'il est libre. En même temps, si la liberté fait l'enseignant, la *mauvaise foi* est ce par quoi il peut se dérober, au sujet de sa responsabilité face à l'élève. Aussi, la *liberté* sartrienne devrait s'entourer de la *responsabilité* à la Levinas. Non pas que celle-ci soit un remède indétrônable contre la *mauvaise foi*, mais simplement parce qu'elle rappelle à l'enseignant l'exigence de toujours prendre en compte le *visage* de l'élève comme ce qui le limite d'avance.

3. Contribution à une éthique de la responsabilité en milieu scolaire

Le choix que nous faisons de l'éthique de la responsabilité pour fonder l'éthique professionnelle en enseignement résulte surtout de l'actualité même du concept de responsabilité, principe autour duquel gravitent toutes les dimensions de la vie sociale (Bouquet et Marcel, 2009). Du latin *respondere* c'est-à-dire obligation de « répondre », se porter « garant » ; ou encore *sportio* à savoir se porter caution, être garant d'événements qui vont se produire, tourné vers l'avenir ; la responsabilité désigne la capacité à assumer, par rapport aux autres et avec leurs demandes, sa liberté et les situations correspondantes (Bouquet, 2009, p. 44).

En tant que professionnel de l'enseignement-apprentissage, un enseignant est responsable de ses apprenants et tenu responsable de ses actes. L'éthique de la responsabilité à laquelle nous invitons les enseignants, soucieux du professionnalisme, n'est pas l'éthique de l'exemplarité. Nous ne leurs demandons pas d'être exigeant envers eux-mêmes. Ils ne sont pas sommés d'être irréprochables. Ce n'est point une moralité de type vertuiste qui est recherchée en enseignement. Il ne s'agit pas de donner le bon exemple aux élèves, et de s'en distinguer par le même fait. L'objectif n'est pas d'amener les enseignants à se comporter au quotidien, ainsi que le ferait un religieux. Jeffrey (2013) fait allusion au fait de propager des saines habitudes de vie, une forte piété et des attitudes morales sans tâche. L'éthique de la responsabilité est la capacité à justifier ses choix en pratique, ses décisions en situation à l'aune des valeurs de la profession. C'est la considération de la densité de la situation enseignement-apprentissage qui brise et transcende toute planification pédagogique. Elle coïncide fondamentalement avec la liberté d'agir de l'enseignant, sans que celle-ci ne se mue en abus d'autorité. Nous envisageons une attitude soucieuse des conséquences dans la pratique enseignante.

Par éthique de la responsabilité, il ne faut plus seulement voir l'obligation de répondre de ses actes. Ce qui est recherché par-dessus tout, c'est dire exactement ce que l'on a fait de son implication personnelle au moment des faits. La conscience professionnelle n'évolue pas le dos tourné à la conscience morale. Obéir n'est pas tout (Peter-Bradley, 2012). Le personnage d'*Antigone* de Sophocle représente ce moment où chaque homme a le choix de se soumettre aux lois ou d'agir selon sa conscience propre. L'éthique de la responsabilité consiste à faire preuve de lucidité, à agir avec discernement, à opérer des choix opportuns. C'est un engagement personnel. La pratique enseignante ne consiste pas seulement à répéter la règle. L'*engagement* suppose que, dans l'exercice de ses fonctions, l'enseignant se prenne en charge, assume ses responsabilités, en *situation*. Son *être* consiste précisément à *ne pas être*.

Nous ne pouvons pas tout prévoir en matière d'enseignement. Les textes de lois et autres règlements liés à l'éducation ne suffisent pas toujours dans la pratique enseignante. Si nous ne sommes pas libres de cesser d'être libres (Sartre, 1943, p. 484), il n'y aurait pas de raison qu'un enseignant se cache derrière le prescrit pour justifier une action qu'il aurait pu poser autrement, en faveur de l'élève. Il a le choix. Un enseignant connaît la loi, non pas parce qu'il aurait intériorisé quelques règles déontologiques, mais parce qu'il sait choisir le « bien de l'apprenant ». Les mobiles et les motifs des actions ne doivent pas être pris pour des constances.

L'homme est fondamentalement libre (Sartre, 1943). Un enseignant ne peut échapper à son être que par un acte de « mauvaise foi bourgeoise » qui consiste à justifier une action non éthique en se disant que l'on n'avait pas le choix. Ce qui est inconcevable. La liberté n'est pas une

qualité surajoutée ou une propriété de *ma* nature. Elle est très exactement l'étoffe de l'être de chaque être humain (Sartre, 1943, p. 483). Se cacher derrière le prescrit pour légitimer une conduite qui barre la route à la réussite scolaire, éducative d'un élève est un « comportement de salaud ». Il est possible de « faire le con ». La liberté humaine est sans excuse (Sartre, 1943, p. 599). Il n'existe pas un *arrière-monde* qui expliquerait une attitude irresponsable d'un enseignant vis-à-vis d'un élève. Le respect des textes réglementaires est un préalable. Mais il n'exclut pas la liberté humaine. Il ne dispense pas de penser *par* et *pour* soi-même.

Tout enseignant est tout entier responsable parce qu'humainement libre à la base. C'est un fond ontologique inaliénable et inaltérable. Les programmes scolaires et leurs différentes recommandations officielles constituent des indications souhaitables pour la formation de l'apprenant. Ils ne sont cependant pas le terme de la liberté humaine. Le prescrit indique. L'enseignant décide. Tout est humain. Il n'y a pas de situation inhumaine (Sartre, 1943). Cette notion est une contradiction dans les termes. Ce qui est inhumain est encore humain parce que c'est un fait libre. Il appartient à tout professionnel de l'enseignement de décider. C'est à lui de choisir. Surtout si le « bien de l'apprenant » est éprouvé. Il ne peut pas s'excuser en se disant et disant qu'il ne pouvait pas faire autrement. Il n'existe aucun déterminisme possible qui devrait limiter une pratique responsable de la part d'un enseignant vis-à-vis de l'élève. En tant qu'adulte et formé, un enseignant ne choisit pas d'être responsable de l'élève. Il est *responsable pour l'élève*, au-delà d'être *responsable de l'élève*. Il répond à un appel. Il y a une obligation qui se dégage à la vue de l'élève, l'enfant. Un enseignant n'est pas responsable *de* l'élève. Il est responsable *pour* l'élève. Son statut l'impose. Il ne se propose pas d'être responsable *pour* l'élève. Il y est déjà tout entier proposé parce qu'il est disposé à la responsabilité en tant que celui qui connaît, d'abord. Un enseignant n'attend pas qu'on lui demande d'être responsable. Il est responsable de l'élève, du fait du *choix d'éduquer*. C'est une responsabilité qui engage le responsable sans qu'elle ait été posée comme telle. Elle relève d'une dette contractée avant la liberté, avant toute conscience, avant tout présent (Levinas, 1974). C'est l'*engagement* de l'enseignant à être enseignant. C'est une responsabilité qui défie le prescrit.

La responsabilité de l'enseignant relève de l'épreuve de la rencontre dans laquelle l'enseignant est *déjà* responsable, sans même avoir choisi d'être responsable à l'égard de l'élève. Le face-à-face enseignant et élève commande la responsabilité antérieure du premier par rapport au second. Un enseignant ne se comporte pas en professionnel de l'enseignement-apprentissage parce qu'on le lui demande. Son professionnalisme résulte du respect de la présence. C'est du *visage* de l'élève que vient la norme qui oriente l'action de l'enseignant, par-delà la réglementation officielle. Il ne décide pas d'obéir aux textes de lois et règlements fondamentaux liés à l'éducation. Un enseignant « obéit » parce que c'est un enseignant face à un élève. Le rapport inégalitaire fait en sorte que l'enseignant n'a pas d'autre choix que d'être responsable *pour* l'élève : être fragile, vulnérable, nu, exposé à l'abus d'autorité. Un enseignant ne reçoit pas un ordre hiérarchique puis « obéit ». L'ordre vient du *visage* de l'élève en tant qu'expression de la loi : « Il ne s'agit pas ici, en effet, de recevoir un ordre en le percevant d'abord et d'y obéir ensuite dans une décision, dans un acte de volonté » (Levinas, 1995, p. 53). Obéir anticipe même l'acte d'obéir. L'enseignant ne choisit pas d'obéir au *visage* de l'élève. Il obéit.

Références bibliographiques

- Bouquet, B. (2009). Responsabilité éthique du travail social envers autrui et envers la société : une question complexe. *Vie sociale*, 3(3). Repéré à : <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-3-page-43-htm>
- Bouquet, B. & Jaeger, M. (2009). Introduction. *Vie sociale*, 3(3). Repéré à : <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-3-page-5-htm>
- Desaulniers, M.-P. (2007). Enseigner au collégial, une profession à partager. *Pédagogie collégiale*, (20)3, 5-11.
- Desaulniers, M.-F. et Jutras, F. (2016). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. 2e édition actualisée. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Durkheim, E. (1950). *Leçons de sociologie*. 6e édition, 2015. Paris : PUF/Quadrige.
- Durkheim, E. (1969). *Leçon de sociologie. Physique des mœurs et du droit*. Paris : PUF.
- Gadamer, H. G. (1994). *L'idée du bien comme enjeu platonico-aristotélicien : suivi de Le savoir pratique*. Paris : J. Vrin.
- Galichet, F. (2015). Éthique professionnelle des enseignants : quels référents ? *Formation et pratiques d'enseignement en question* (20), 57-72.
- Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine : un art entre l'éthique et la déontologie. In C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*. (pp. 41-60). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2007). L'art de l'orientation de la conduite humaine en enseignement : Quelle éthique et quelle déontologie ? Pour une éthique du lien. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle*, (40)2, 77-93.
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2015). Un cadre de référence éthique pour les enseignants : pour des valeurs partagées. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 123-139.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (COFPE, 2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. En ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EthiquePartageProfEns_Avis_f.pdf Consulté le 15 avril 2023.
- Jeffrey, D. (2015a). Enseigner l'éthique aux futurs enseignants. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation*. Formation initiale et continue. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jeffrey, D. (2015b). Professionnalisation et éthique des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 111-122.
- Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et Profession*, 21(3), 18-29. Repéré à : <http://formation-profession.org/numeros/vew/6/>

- Jutras, F. (2009). L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant. In F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 53-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye : Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1995). *Altérité et transcendance*. Préface de P. Hayat. Montpellier : Fata Morgana.
- Longhi, G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : Déontologie ou éthique appliquée de l'éducation? *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, (40)1, 53-76.
- Moreau, D. (2012) (dir.). *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*. Paris : L'Harmattan.
- Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- Patenaude, J. (1996). Présentation. Dans J. Patenaude et G.A. Legault (dir.), *Enjeux de l'éthique professionnelle, tome 1, codes et comités d'éthique*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 11-13.
- Peter-Bradley, M. J. (2012). Obéir n'est pas tout : comment prendre des décisions éthiques. *Le Journal de l'Armée du Canada*, 14(2), 49-57. Repéré à : http://www.army-armee.forces.gc.ca/assets/ARMY_Internet/docs/fr/journal-armee-canada/volume-14/CAJ_Vol14.2_07_f.pdf
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants?* Bruxelles : De Boeck Éducation.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Édition corrigée avec index par A. Elkaïm-Sartre. Paris : Éditions Gallimard.
- Tremblay, J. (1989). Présentation. In *L'éthique professionnelle : réalités du présent et perspectives d'avenir au Québec, Cahiers de recherche éthique*, n°13, p. 5-9. Montréal : Fides.
- Verdier, P. (1999). Morale, éthique, déontologie et droit. *Les Cahiers de l'Actif*, 276/277, 17-30. Dossier : *Éthique et Déontologie : implications pour les personnels*. En ligne : http://www.actif-online.com/fichiers/articles/art_verdier_276_277.pdf Consulté le 15 avril 2023.

LA VISIOCONFÉRENCE: UN DÉTERMINANT EFFICACE POUR LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE EN CLASSE DE FLE DANS LES LYCÉES EN PÉRIODE DE CRISE AU CAMEROUN

BEYALA OWONO Marguerite, AMANA Evelyne

Résumé

À l'aube du troisième millénaire, l'école Camerounaise doit adopter des méthodes et modes d'enseignement pouvant lui permettre de relever les défis du monde moderne, car plusieurs phénomènes tels que les crises sanitaires peuvent conduire à la fermeture systématique des écoles. Ainsi, pour une quête perpétuelle des solutions aux problèmes scolaires, l'enseignement par visioconférence a eu des difficultés à se développer jusqu'à la crise sanitaire de la Covid-19. Dans ce contexte, les technologies de l'information et de la communication (TIC) et les systèmes d'information (SI) ont facilité la continuité pédagogique pendant le confinement. Plus ou moins forcés, les dispositifs sociotechniques dans ce cadre, ont permis la construction des savoirs en classe de Français langue étrangère (FLE). La présente étude avait pour objectif de questionner l'activité enseignante médiatisée par la visioconférence ainsi que le lien entre cet outil et la continuité pédagogique pendant la période de crise sanitaire, car plus qu'une distraction et sans méconnaître ses limites et les difficultés de sa mise en œuvre, elle a permis de garder les apprenants en éveil. En appui sur un corpus qualitatif recueilli auprès de 197 enseignants et 10 élèves d'Upper Six du lycée bilingue de Nkoabang-NkolAfamba, les analyses mettent en exergue la nécessité de faire appel à sa propre subjectivité pour gérer les leçons, les inégalités matérielles et techniques pour assurer la continuité pédagogique face à cette situation singulière.

Mots clés : visioconférence, efficacité scolaire, continuité pédagogique, période de crise sanitaire, confinement.

Abstract

This article *intituled videoconference: an effective determinant for the pedagogic continuity in French in government bilingual high schools in Cameroon during health crisis periods* is to show the relevance of the implementation of the *videoconference* to ensure pedagogic continuity in times of crisis. A research has been carried out in GBHS Nkol-Eton (Yaounde-Cameroon) towards students and French teachers of Upper Six. The data have been collected through a questionnaire that was given to 197 students as well and to 10 teachers of GBHS Nkoabang. The above investigation was based on the Covid-19 pandemic to see how the pedagogic activities were carried out during that period. The results revealed that some teachers used some distance learning methods to keep their learners awaken pedagogically through some modern teaching methods and it was really successful while others abandoned theirs. The various actors that were tested agreed that the hybrid teaching method, if put in place through videoconference has a correlation with the pedagogic continuity in times of crisis.

Keywords: videoconference, school efficiency, pedagogic continuity, health crisis period, lockdown

Introduction

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. Certains phénomènes telles que les crises sont parfois à l'origine des perturbations que connaît l'école. La visioconférence peut être une solution pour garder les apprenants en éveil pendant des moments de confinement dus à ce genre d'événements malheureux. Les 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. 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 de la visioconférence en temps de crise sur la continuité pédagogique ? Il sera question dans ce travail 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, ceci pour une efficacité interne de l'enseignement secondaire au Cameroun.

1. Contexte et justification de l'étude

Comme la plupart des pays en voie de développement et bien d'autres encore dans le monde ces dernières décennies, le Cameroun 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.

Pour améliorer l'action pédagogique, 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 a affecté la qualité de l'éducation, car au Cameroun sauf pour 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. Pourtant, 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. Elles ont abouti dans les années 1991 et 1995 à la tenue des États 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. En effet, la loi d'orientation du Cameroun à travers ses articles 4 et 5 consacre à l'éducation le rôle prépondérant de la formation du capital humain qui est un enjeu de développement. Aussi, le Cameroun s'est inscrit dans cette politique afin d'assurer une éducation pour tous, car 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 la visioconférence et la continuité pédagogique en période de crise ?

Nous partons ainsi de l'hypothèse selon laquelle : la visioconférence peut permettre d'assurer la continuité pédagogique en période de crise.

2. Problématique et objectifs de la recherche

2.1. Problématique de la recherche

De fait, 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 notre recherche présente, 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 permet de mettre en exergue une méthode d'enseignement qui permet de mieux enseigner le FLE. Il s'agit d'étudier les perceptions et attitudes des enseignants de FLE relativement au recours aux outils technologiques et à la transposition linguistique d'un lexique spécialisé, en tant que préalables à la mise en place d'un enseignement singulier par visioconférence 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.

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. Cela 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 ainsi perçue comme un facteur favorisant cet épanouissement. Aussi, de nos jours, 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 la visioconférence comme solution en classe de FLE pour la continuité pédagogique en temps de crise. Avant de mettre en place un mode d'enseignement/apprentissage, il faut au préalable justifier son importance aux yeux des acteurs pédagogiques. En effet, il s'agit d'un mode d'enseignement/apprentissage à travers l'usage de la télévision qui va permettre aux acteurs du système éducatif camerounais et principalement les enseignants de FLE d'assurer la continuité pédagogique en période de crise.

3. Revue de littérature

Depuis plusieurs années, les outils techniques sont 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 Pouard et Michel Roger 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 comme la visioconférence. Selon Valdès,

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 ou mieux télévisée. N' DEDE Bosoma Florence dans Impact de l'usage des Tic sur l'apprentissage dans le secondaire en Cote 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 est ainsi clair selon elle 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 le 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. À 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. Méthodologie

4.1. Approche méthodologique

La méthode appliquée à cette étude est quali-quantitative, c'est-à-dire qui appelle à la fois l'application de l'approche qualitative et l'approche 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 d'enseignement par le mode d'enseignement par visioconférence prétend apporter des éléments de réponse à la problématique de cette étude. La visioconférence désigne une conférence à distance durant laquelle plusieurs personnes communiquent grâce à l'audio et à la vidéo. Elle est devenue prépondérante de nos jours dans le monde des entreprises et peut également être un moyen par lequel le pédagogue peut construire le savoir avec ses apprenants, car avec la visioconférence, la distance ne pourra plus être une entrave à la collaboration et à l'acquisition des connaissances. L'enseignant va ainsi préparer son cours, préparer sa classe virtuelle et un matériel fiable qu'il utilisera. Quand il va effectivement débiter son cours; ce sera comme s'il était dans la même pièce avec ses apprenants.

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'enseignement par visioconférence. 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'enseignement par visioconférence permet 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 de FLE des classes de Terminale au lycée de Nkoabang-NkolAfamba et de 90 élèves. Ce choix est porté sur eux, car ces élèves peuvent facilement avoir accès à l'utilisation de la télévision familiale ou laisse supposer la possession d'un poste téléviseur pour une expérience telle que nous l'envisageons; et s'il n'y a pas de poste téléviseur en leur possession, ils pourront toujours trouver des solutions à ce sujet. Mais encore, la majorité des jeunes camerounais de ce niveau

possède un téléphone intelligent (smartphone) qui peut facilement permettre d'accéder aux outils de la visioconférence.

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 la télévision pour l'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 en général et surtout de la visioconférence par les enseignants du lycée, nous avons orienté l'étude vers une population accessible, c'est-à-dire une population qui est fiable pour notre étude. Celle-là qui fait usage de la visioconférence comme moyen d'apprentissage. En explorant le champ des possibles, par le biais d'un élève-professeur de l'ENS qui avait effectué son stage au lycée bilingue de Nkoabang-NkolAfamba, nous avons pu contacter 10 enseignants de FLE qui enseignent dans ce lycée bilingue situé dans le département de la Mefou et Afamba.

4.4. Outils d'enquête

4.4.2. Le questionnaire

Dans le but de comprendre les causes de faibles performances en français langue étrangère des élèves de Terminale, et de recueillir les avis de pédagogues sur la mise en place d'un enseignement par visioconférence comme potentielle solution à cette situation, un questionnaire a été adressé à quatre enseignants de French en classes de Terminale au LBN, 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 télévision pour un meilleur apprentissage du French (Français enseigné aux apprenants anglophones), 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 par la visioconférence dans leur 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, par visioconférence, a été élaboré sur trois points contenus dans une autre activité.

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 par visioconférence. 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 visioconférence.

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 souhaitent participer à l'expérimentation. Ce prétest a eu pour objectif non seulement d'évaluer les performances des apprenants en FLE, mais aussi, d'aller au-delà du ralliement au projet par effet de mode.

5. Résultats du test

La présente articulation vise la présentation des résultats obtenus à l'issue tant du test en présentiel qu'à celle du prétest initié par visioconférence.

5.1. Résultats du test en présentiel

Relativement à ce test, 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 sommative²⁶ 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 test en distanciel

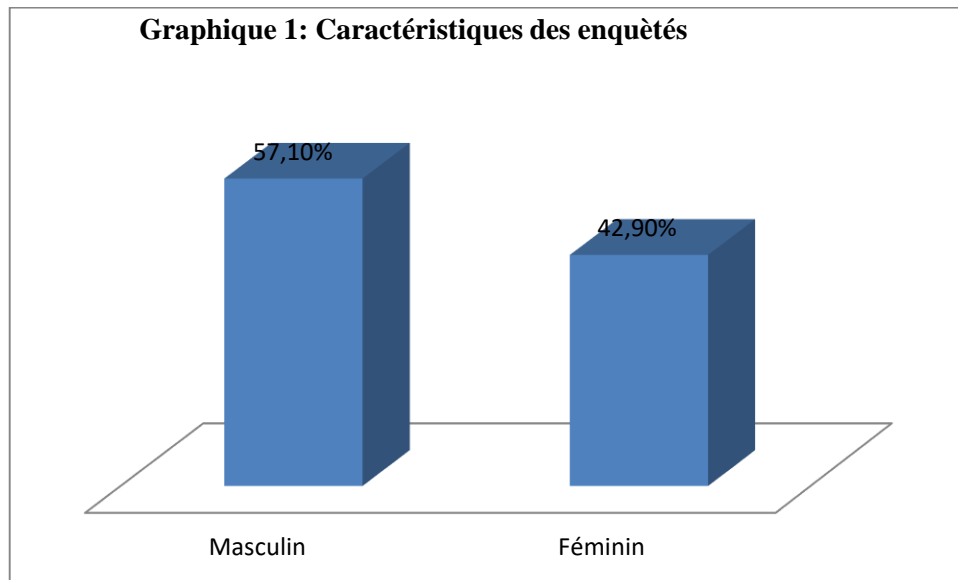
Il est important de rappeler que ce test est une évaluation formative. En tant que telle, le faible taux de participation recensé justifie l'opinion selon laquelle la participation des apprenants n'est accrue qu'en situation d'évaluation sommative et prennent pas part aux activités en classe. Pourtant, selon les avis de certains, si d'autres séances de travail étaient faites en dehors de la classe, cela aiderait à la fois l'enseignant qui peut être indisponible pour des séances en présentiel et les élèves qui peuvent être absents en classe. En effet, sur 41 élèves qui ont participé à ce test, 19,51% ont restitué leurs travaux.

²⁶ 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.

6. Présentation des résultats

À la fin de cette recherche qui reposait sur la problématique de la mise en place d'un enseignement par visioconférence pour l'apprentissage du FLE en classe de Terminale, nous sommes parvenus à un certain nombre de résultats.

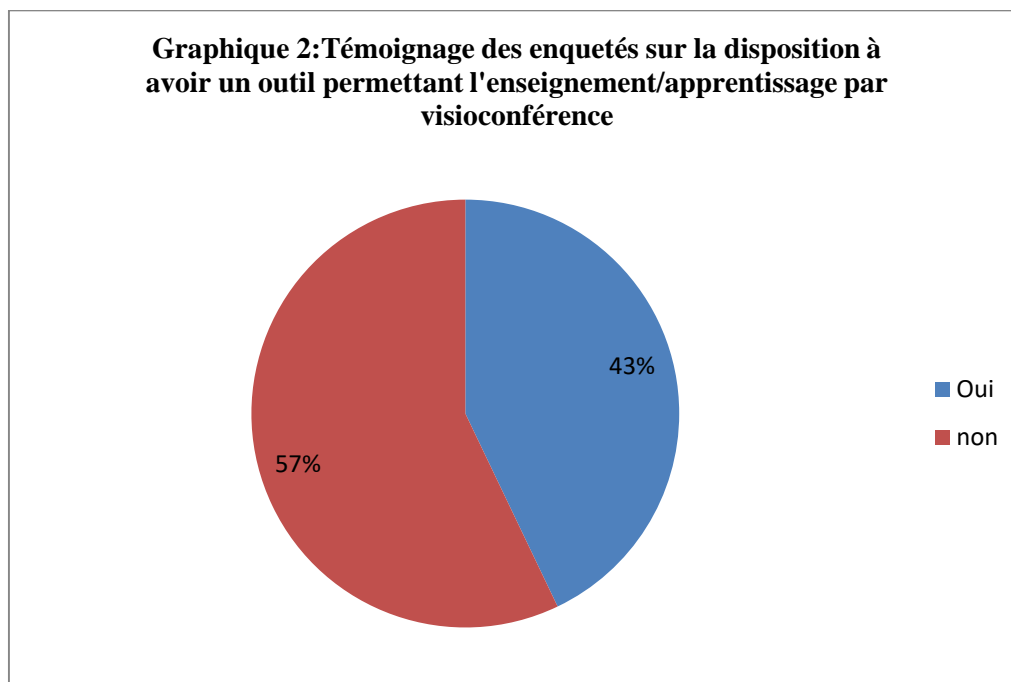
Appréciation des acteurs du système éducatif de l'enseignement par visioconférence pour la continuité pédagogique en temps de crise au Cameroun



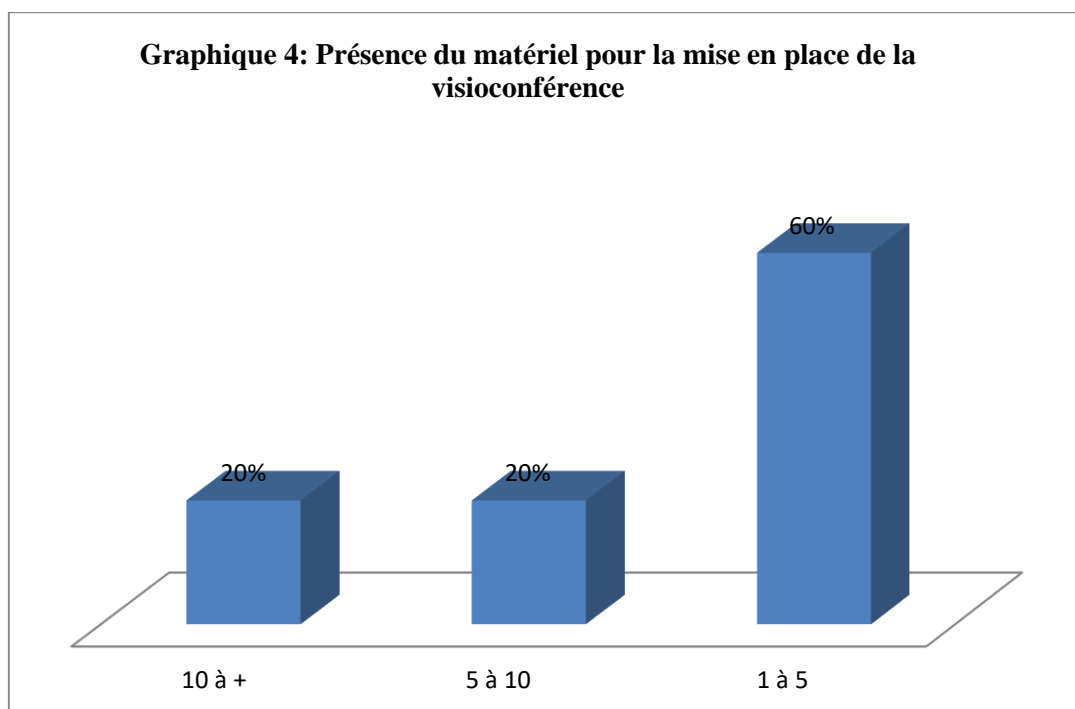
Les acteurs enquêtés : (Enseignants, personnels administratifs du secondaire)

42,90 % des femmes

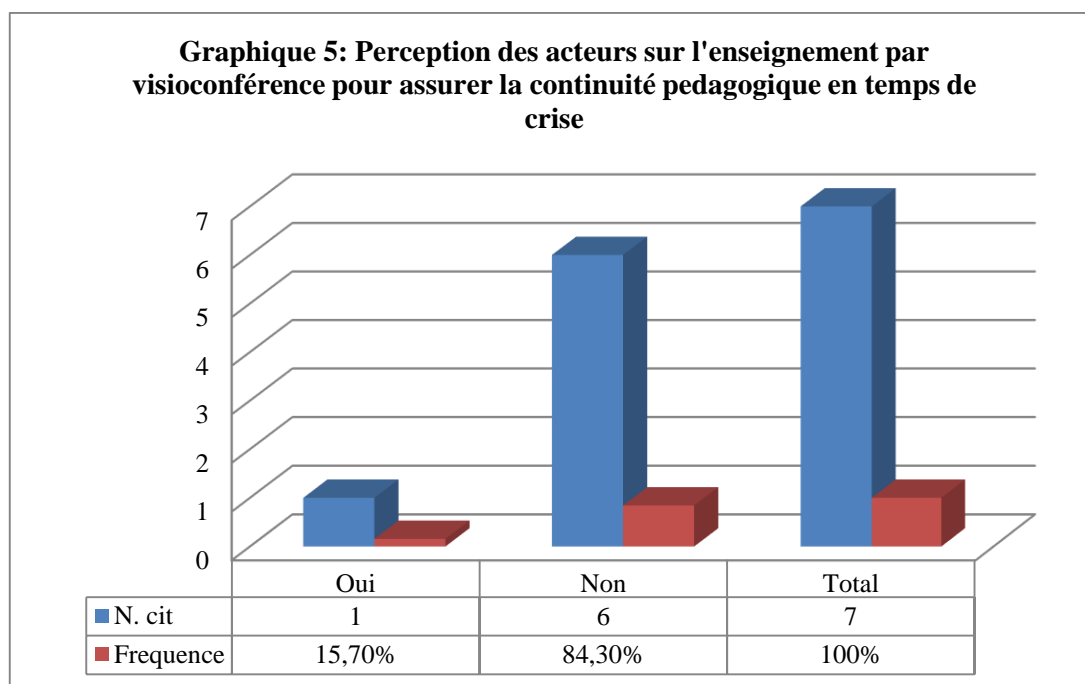
57,10 % des hommes



42,90 % des enquêtés ont témoigné qu'ils disposent des outils leur permettant de faire usage de la visioconférence, contre 57,10 %. Ce graphique montre que plusieurs apprenants et même enseignants ne disposent pas de matériel pouvant leur permettre de faire des cours par visioconférence.



Ce graphique est une évidence que la situation est encore compliquée dans les établissements. Le matériel n'est pas encore disponible.



Le graphique ci-dessus nous montre à suffisance que les différents acteurs apprécient l'enseignement par visioconférence. Ils souhaitent ainsi la mise en œuvre effective de ce mode

d'enseignement qui peut être une solution efficace pour l'acquisition des savoirs en temps de confinement du à une crise sanitaire.

6.1. Pratiques pédagogiques actuelles et visioconférence

L'observation des cours de FLE en présentiel a permis de relever une absence d'utilisation des outils Tic en particulier. 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. Les enseignants n'ont pas prévu des activités en ligne par visioconférence avec des outils tels que Zoom, Skype, Webex Meetings, Team Viewer meeting ou LiveStorm.

L'insertion des cours par visioconférence est donc non effective. Bien que l'établissement soit doté d'un centre de ressources multimédias, et certains élèves disposant des outils pouvant leur permettre de suivre des cours à distance, aucune tâche n'est envisagée avec cette orientation. Dans cette perspective, l'accent est mis sur un enseignement trop transmissif qui n'est pas à négliger, mais qui peut être complété par des activités programmées en ligne, pour une bonne construction des savoirs. L'autonomie de l'apprentissage n'est pas favorisée puisque l'apprenant ne fait cours 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 la visioconférence et autres outils nummodes d'apprentissage se retrouvent en déphasage avec les pratiques pédagogiques en usage. Aussi se déclarent-ils favorables à la mise en place d'un enseignement/apprentissage par visioconférence qui leur permettra de combler leurs lacunes, d'avoir des savoirs disponibles en FLE.

6.2. Causes des mauvaises performances en FLE

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 FLE sont mauvaises car	Jamais	Rarement	Quelques fois	Assez souvent	Toujours
S2P1	<i>Ils n'ont pas de bonnes bases</i>				2	2
S2P2	<i>Ils sont désintéressés</i>			1	3	
S2P3	<i>La méthode d'enseignement ne leur plaît pas</i>		1	3		10

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. Ils insistent surtout sur le mode d'enseignement/apprentissage utilisé. Ils pensent que les activités faites en classe doivent être complétées par des activités en ligne. Ils proposent un enseignement par visioconférence qui aidera leurs apprenants, car ce mode d'enseignement promeut l'augmentation de la productivité, l'amélioration de la communication et des interactions entre apprenants et enseignants, la commodité, la flexibilité et surtout l'autonomie dans l'apprentissage qui est très indispensable dans l'enseignement/apprentissage d'une langue.

Tableau 2: causes des mauvaises performances en FLE selon les élèves

N°	Propositions	Modalités				
	mes performances en FLE sont mauvaises car	Jamais	Rarement	Quelques fois	Assez souvent	Toujours
S2P1	<i>J'oublie ce que j'ai appris</i>	2	6	14	11	
S2P2	<i>Ça ne m'intéresse pas</i>	18	8	5	1	
S2P3	<i>Je ne comprends pas</i>	4	8	11	9	2
S2P4	<i>je ne révise pas mes leçons</i>	7	5	14	6	2
S2P5	<i>Le mode d'enseignement/apprentissage est ennuyeux</i>	1	9	5	5	11
S2P6	<i>Le temps de l'apprentissage est court</i>	2	7	7	5	12

Selon les élèves, les causes de leurs faibles performances en FLE sont multiples. Toutefois, il ressort de leurs réponses que le temps insuffisant de l'apprentissage serait le principal facteur. Ils évoquent le fait que le temps de l'apprentissage est court. Pour d'autres aussi, le mode d'enseignement/apprentissage est ennuyeux.

6.3. Premiers usages

Les premiers usages de la visioconférence ont été assez timides du fait de l'absence de pressions administratives (sanction, notes chiffrées) sur les apprenants. Parmi les élèves, certains avaient déjà reçu des cours à distance. Dans 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 française. Nous travaillons en collaboration avec des camarades et on vit une sorte d'autonomie* »; « *difficile au départ, mais prometteur* ».

La remédiation à ces difficultés pourrait participer de la mise en place et de l'utilisation effective d'un mode d'enseignement/apprentissage par visioconférence 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 scotchés, les participants reconnaissent la pertinence d'une telle démarche pour l'amélioration de leurs performances en FLE. 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 par visioconférence.

Cependant, eu égard à ces difficultés, des interactions denses ont pu être relevées entre les participants et le facilitateur qui est bien évidemment l'enseignante. 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 par visioconférence en classe de FLE.

6.5. Réception des acteurs

Pour les participants qui ont utilisé des outils pour un enseignement par visioconférence, 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 1959) qui s'est réalisée dans l'investissement personnel de chacun des participants.

L'enseignante qui nous a reçue pour une phase expérimentale de la mise sur pied d'un enseignement par visioconférence 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.

La plupart des enseignants interrogés estiment que le mal est bien grand, et ils manifestent un grand enthousiasme quant à la mise en place d'un MEAV (mode d'enseignement/apprentissage par visioconférence) comme solution. Le manque d'enthousiasme de certains pourrait être corrélé à leur méconnaissance de l'évolution des TIC, de leur utilisation et des réalités du monde moderne, car de tous les participants, plusieurs ont révélé qu'ils ont de la peine à manipuler les outils technologiques. L'épineux problème de la formation continue des enseignants du secondaire du Cameroun revient avec recrudescence, car une formation préalable aux Tics et à leur utilisation aurait facilité les choses et changer leur avis. Les élèves quant à eux ont été sollicités pour formuler leurs avis sur le MEAV, et les raisons qui sous-tendent leur désir de participation à l'expérimentation du MEAV.

Tableau 3: Perception des acteurs sur La mise en place d'un mode d'enseignement-apprentissage par visioconférence

N°	Propositions	Modalités				
	La mise en place d'un mode d'enseignement-apprentissage par visioconférence pour la continuité pédagogique en temps de crise	Je ne 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

MEAV 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 test en présentiel et celui en ligne ont présenté les faibles performances des apprenants en FLE. Ces résultats ont permis de valider l'hypothèse selon laquelle la nécessité d'un mode d'enseignement/apprentissage par visioconférence est le fruit d'un besoin d'adaptation de l'actuelle expérimentation d'enseignement/apprentissage du FLE à l'évolution des nouvelles technologies. De fait, la migration vers un mode d'enseignement/apprentissage par visioconférence pourrait constituer une remédiation à la courbe descendante des performances en FLE dans les lycées au Cameroun pour éviter que les apprenants se retrouvent abandonnés pendant une période de crise. Les performances de nos apprenants en FLE n'ont toujours pas permis à la communauté éducative en général et aux enseignants en particulier d'atteindre les objectifs escomptés.

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 personnelles visant l'insertion harmonieuse des apprenants dans le monde moderne. De fait, l'enseignement/apprentissage au lycée devrait aussi reposer sur des outils qui facilitent l'acquisition des connaissances et qui par ricochet favorisent l'autonomie des élèves et améliore ainsi leurs performances.

Conclusion et suggestions

Le présent article s'est proposé de montrer l'importance l'enseignement/apprentissage par visioconférence en classe de FLE en temps de crise. Il a été donné d'observer la nécessité d'élaborer cet autre mode d'apprentissage. 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 par visioconférence (MEAV) au lycée bilingüe de Nkoabang-NkolAfamba, 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 ce mode d'enseignement 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 visioconférence en didactique de FLE. Après avoir présenté le contexte, la problématique, les objectifs de la recherche, la méthodologie et la mise en place du mode d'enseignement/apprentissage par visioconférence (MEAV), les résultats obtenus nous ont conduits à confirmer le fait que ce mode d'enseignement/apprentissage pourrait être une solution pour améliorer les performance en classe de FLE et pour garder les élèves en éveil en période de crise sanitaire au Cameroun.

En outre, les outils technologiques 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. La mise en oeuvre effective du mode d'enseignement par visioconférence peut permettre d'assurer la continuité pédagogique en période de crise 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. Dans ce travail, il a été question d'examiner la mise en oeuvre de l'enseignement par visioconférence pour la continuité pédagogique en période de crise sanitaire au Cameroun. Toutefois, il a été constaté que le manque de formation continue dans le domaine de l'utilisation des TIC pour l'enseignement 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. À 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 monde moderne. L'insuffisance de l'application de nouveaux modes d'enseignement/apprentissage 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 techniques et technologiques.

Références bibliographiques

- 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 C. DILI PALĪ, (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
- Hertzberg, (1959). *La motivation au travail*, New York.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris: ESF, 8^e édition.
- Fonkoua, P. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?* Paris: l'Harmattan.
- Loi numéro 98/004 du 4 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.
- N' Dede Bosoma Florence (2013) Impact de l'usage des Tic sur l'apprentissage dans le secondaire en Côte d'Ivoire pp 60-75
- Pouzard G., Michel Roger, (2000), *L'enseignement à distance: Sa contribution à la réussite des élèves*, Paris: L'Harmattan.
- 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.

POST COVID-19 ET TRANSHUMANCE TECHNOLOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN CÔTE D'IVOIRE

OUATTARA Mohamed Tidiane

Résumé

Cet article s'intéresse à la perception de la transhumance technopédagogique par les enseignants universitaires ivoiriens. Prenant appui sur le modèle théorique d'intégration des TIC de Karsenti dénommé ASPID, il a été réalisé une enquête par questionnaire auprès de 156 enseignants des universités ivoiriennes. Les résultats montrent d'une part que les enseignants interrogés ont dans l'ensemble une perception plutôt positive de cette transhumance. Mais, ils font un mauvais usage des outils numériques à disposition. Il ressort d'autre part que la représentation que se font les enseignants des TIC, mais surtout leur sentiment de compétence en la matière, les méthodes pédagogiques et l'environnement technopédagogique auxquels ils ont recours pour enseigner s'avèrent particulièrement explicatifs de l'utilisation négative des TIC par les enseignants et partant les difficultés dans la transhumance technopédagogique.

Mots-clés : TIC, université, perception des enseignants, transhumance technopédagogique.

Abstract

This article focuses on the perception of technopedagogical transhumance by Ivorian university teachers. Based on Karsenti's theoretical model of ICT integration called ASPID, a questionnaire survey was carried out among 156 teachers from Ivorian universities. The results show on one hand that the teachers questioned have a positive perception of this transhumance. But they misuse the digital tools available. It also emerges that the representation that teachers have of ICT, their feeling of competence in the subject, the teaching methods and the technopedagogical environment to which they have recourse to teach prove to be particularly explanatory of the negative use that impacts teachers and hence the difficulties in their technopedagogical transhumance.

Keywords: ICT, university, perception of teachers, technopedagogical transhumance.

Introduction

L'enseignement supérieur est en constante évolution, avec de nouveaux défis et opportunités technologiques dans l'espace scolaire et universitaire. La transhumance technopédagogique dans l'enseignement supérieur est devenue une tendance importante ces dernières années. Les enseignants et les établissements d'enseignement supérieur réalisent que les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent être utilisées pour améliorer l'apprentissage des étudiants et la qualité de l'enseignement (Caron, 2021 ; Docq, 2020a ; Roland, 2020).

L'enseignement supérieur, pour rester compétitif et répondre aux besoins de la société en constante évolution se doit d'assurer la continuité pédagogique (Villiot-Leclercq, 2020). L'utilisation de technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement est un moyen de relever ces défis et de développer des approches plus efficaces pour l'apprentissage des étudiants. Néanmoins, les difficultés liées à la préparation et à la formation des acteurs les a amené à recourir à des pratiques « artisanales », une forme de « bricolage enseignant » (Baltazart et Chagnoux, 2017 ; Caron, 2021 ; Villiot-Leclercq, 2020).

La transhumance technopédagogique désigne ce passage de l'enseignement traditionnel vers une approche centrée sur les apprentissages et l'utilisation de TIC pour les faciliter. Les avantages de la transhumance technopédagogique dans l'enseignement supérieur, tels que l'amélioration de l'engagement des étudiants, la promotion de l'apprentissage autonome et l'intégration de compétences numériques dans les programmes d'enseignement font saliver le monde éducatif à plus d'un titre. Néanmoins, les défis liés à la mise en œuvre de la transhumance technopédagogique, tels que la formation des enseignants, la sélection des technologies les plus adaptées et la garantie de l'équipement et de l'équité en matière d'accès à la technologie pour tous les étudiants sont à garder en ligne de mire.

1. Cadre théorique

1.1.Approche conceptuelle

En se basant sur l'approche de (Chapeau, 2015 ; Jadoulle, 2015), la transhumance technopédagogique est un concept qui désigne la migration, le déplacement ou la circulation des connaissances et des pratiques pédagogiques à travers l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement et l'apprentissage. Cette notion met en avant l'idée que les technologies peuvent jouer un rôle important dans l'amélioration de l'efficacité et de la qualité de l'enseignement, en permettant la diffusion de connaissances et de compétences à un public plus large et plus diversifié. Cela implique l'utilisation de différents outils technologiques, tels que les plateformes d'apprentissage en ligne, les outils de communication en temps réel, les applications mobiles, les simulations et les jeux éducatifs. Elle peut également inclure l'utilisation de l'intelligence artificielle, de la réalité virtuelle et augmentée, et d'autres technologies émergentes dans l'enseignement.

La transhumance technopédagogique est souvent associée à l'idée d'une éducation à distance ou en ligne, mais elle peut également être appliquée à l'enseignement en présentiel. Elle peut aider à diversifier les méthodes pédagogiques et à faciliter l'apprentissage des étudiants en leur fournissant des ressources pédagogiques variées et interactives.

La transhumance technopédagogique est un concept qui fait référence à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage et l'enseignement, et à la façon dont cette utilisation peut transformer les pratiques pédagogiques traditionnelles et actuelles. Ce concept est ici basé sur la théorie de l'apprentissage socio-constructiviste qui met l'accent sur l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage. Elle soutient que les apprenants construisent leur propre compréhension du monde en interagissant avec leur environnement social et en échangeant des idées avec leurs pairs. Les TIC peuvent aider à faciliter ces interactions sociales en créant des environnements d'apprentissage en ligne qui encouragent la collaboration et l'échange d'idées. L'article pourrait explorer comment la transhumance technopédagogique peut aider à maximiser les avantages des TIC pour l'enseignement supérieur, tout en abordant les défis liés à leur utilisation.

En somme, la transhumance technopédagogique est un concept qui repose sur les TIC comme moyen pouvant aider à transformer les pratiques pédagogiques en facilitant ces aspects de l'apprentissage.

1.2.Modèle ASPID

Le modèle ASPID (Karsenti, 2013) est un schéma qui permet de catégoriser l'utilité d'une technologie dans l'enseignement et l'apprentissage. Il se compose de 5 pôles : Adoption, Substitution, Progrès, Innovation et Détérioration, ce qui lui donne son nom. Lorsqu'une technologie est utilisée dans le cadre d'un enseignement, elle se situe forcément à l'un de ces pôles. Le modèle ASPID cherche à montrer que l'usage d'une technologie ne signifie pas forcément qu'elle apporte une plus-value. Toutefois, si elle est bien mobilisée, elle permet d'ouvrir un éventail de possibilités innovatrices. Lors de l'utilisation d'une technologie dans le cadre d'un enseignement, il faut se poser la question de sa pertinence et son utilité. Pour cela, il est conseillé de la situer sur le modèle ASPID.

Dans ses travaux, Karsenti montre à travers son modèle ASPID que l'intégration des TIC débute par une phase « d'adoption » où l'enseignant se familiarise avec les TIC. Puis, l'auteur distingue deux voies susceptibles d'être suivies par les enseignants :

- La première voie, nommée « détérioration », conduit à un impact négatif sur l'enseignement, dans la mesure où l'usage des TIC par les enseignants comporte de « nombreux désavantages » et conduit à une détérioration de l'enseignement.
- La seconde voie entraîne des effets positifs sur l'enseignement. L'intégration des TIC se fait alors en trois étapes : d'abord la substitution (l'efficacité est identique à celle d'un enseignement sans les TIC), puis le progrès (les TIC permettent de réaliser des tâches scolaires traditionnelles avec une efficacité accrue), et enfin l'innovation (les TIC permettent d'enseigner de façon innovante). Ces deux dernières étapes se rapprochent réciproquement de la modification et de la redéfinition décrites par Puentedura (2009).

Nous décrivons dans les lignes qui suivent chaque pôle du modèle ASPID (Karsenti, 2013) :

1.2.1. Adoption

L'usage d'une technologie peut être très chronophage. À ce stade, il n'y pas spécialement d'avantage ou de désavantage à utiliser la technologie en question.

1.2.2. *Substitution*

La technologie prend la place d'un élément d'enseignement et permet d'apporter quelque chose de nouveau. Il n'y a cependant toujours pas d'avantage ou d'inconvénient à utiliser cette technologie.

1.2.3. *Progrès*

La technologie ouvre de nouvelles portes. Elle permet d'enseigner un contenu d'apprentissage de manière plus développée. C'est à ce stade qu'il est possible de constater une réelle plus-value à l'usage d'une technologie de l'éducation. Il est possible de citer l'application Plickers comme exemple de technologie de l'éducation se situant à ce niveau. En effet, cet outil permet à l'enseignant de réaliser un assessment nettement plus performant que l'évaluation traditionnelle.

1.2.4. *Innovation*

Le summum de l'utilisation d'une technologie éducative : elle ouvre la voie à une nouvelle manière d'apprendre. Plus performante et pratique, la technologie comble un manque que l'enseignement traditionnel n'arrive pas à atteindre. Comme exemple de technologie se situant à ce niveau, on peut notamment citer l'utilisation des Wikimini en classe. En effet, ce wiki permet aux étudiants de créer eux-mêmes du contenu issu de leurs apprentissages en classe.

1.2.5. *De l'adoption à l'innovation*

La démarche d'intégration d'une nouvelle technologie dans un contexte de formation à distance n'est pas si différente qu'en classe. En général, les principes d'intégration des technologies dans un environnement de formation demeurent sensiblement les mêmes. Or, dans un contexte de formation à distance, l'intégration mal planifiée d'une technologie pourrait entraîner plus de difficultés qu'en classe en raison d'un délai possible entre les requêtes des élèves et les réponses de l'enseignant.

1.2.6. *Détérioration*

L'usage d'une technologie est un couteau à double tranchant. Ce n'est parce qu'une technologie est utilisée qu'elle va forcément améliorer l'enseignement-apprentissage. Dans le cas de la détérioration, la technologie empiète sur l'enseignement et détériore la qualité de l'enseignement-apprentissage.

Notons que ce qui nous intéresse ce n'est pas seulement l'« Adoption » des outils technologiques par les enseignants correspondant au niveau 1 du modèle ASPID de Karsenti (2013), mais l'« Adoption » menant à une réelle plus-value à l'usage de la technologie dans leur enseignement (niveaux 3 et 4, nommés « Progrès » et « Innovation »). Le lien technologies, et plus-value pédagogique est ainsi placé au cœur de notre recherche. C'est pourquoi, notre interprétation est en lien avec le modèle ASPID de Karsenti (2013).

1.3. **Problématique**

Le changement de paradigme opéré à partir de la période de confinement jusqu'à la reprise a soulevé de grandes inégalités notamment en termes d'ingénierie pédagogique. De fait, former dans et aux nouveaux contextes numériques propres à l'après COVID 19 est un défi de taille puisqu'il exige de considérer les changements rapides que le numérique engendre, la

multiplicité des outils et ressources numériques dont disposent les institutions ou les enseignants, la variabilité des contextes d'enseignement que permet le numérique, les enjeux éthiques que soulèvent l'accès et la production du numérique ou encore les angles morts que la recherche n'a pas encore totalement éclairés tels l'évaluation en ligne, la motivation ou l'ingénierie pédagogique à l'ère du web intelligent.

Plusieurs travaux conduisent à supposer que la façon dont les enseignants perçoivent les TIC influe sur leur transhumance technopédagogique. Les représentations des enseignants du supérieur peuvent être issues de leurs niveaux d'aisance avec le numérique et la formation en ligne, en particulier à la suite des nombreux bouleversements vécus à cause de la pandémie (Poellhuber et al., 2021). En effet, apporter de nouveaux éclairages sur la perception des TIC par les enseignants pourrait en ce sens apporter de nouveaux éléments de compréhension concernant leur gestion de la transhumance technopédagogique depuis cette période particulièrement difficile et perturbée (Naffi et al., 2020).

Or, si des recherches ont été sur le basculement dans le distanciel (Villiot-Leclercq, 2020) ; le bricolage enseignant et la migration en urgence des dispositifs de formation (Caron, 2020 ; Caron, 2021) ; l'évolution de l'ingénierie pédagogique (Peraya et Peltier, 2020) ; la mise à distance des cours (Sanchez, 2020) ; le soutien les apprentissages (Docq, 2020a) et la pratique de l'enseignement à distance (Roland, 2020), celles-ci, à l'échelle africaine et particulièrement à l'échelle ivoirienne ne sont pas légions. C'est ce qui motive le choix dans cet article sur la transhumance technopédagogique. Plus spécifiquement, il aborde les regards et perceptions des enseignants concernant ce phénomène, à travers ces questions :

- Quel visage présente la transhumance technopédagogique à l'échelle ivoirienne ?

Quelle perception les enseignants universitaires ont-ils des TIC ? Les recherches (Peraya & Champion, 2008 ; Lebrun, Lison & Batier, 2016 ; Loisy, Van de Poël & Verpoorten, 2017) montrent que les contextes de formation et l'environnement technopédagogique ont une incidence réelle sur les modalités pédagogiques mises en œuvre. Mis à part ces éléments,

- Quels en sont les autres facteurs explicatifs ?

Dès cet instant, on peut formuler les hypothèses suivantes :

- L'enseignement supérieur ivoirien est encore à ses balbutiements sur le plan de la transhumance technopédagogique. De plus, les enseignants universitaires, bien qu'ayant une perception positive des TIC, ils n'en font pas un usage à même d'assurer la transhumance technopédagogique ;
- Aussi, les difficultés liées à la préparation et à la formation des enseignants sont-ils pour l'essentiel des facteurs expliquant la « Détérioration » en cours dans le supérieur ivoirien.

2. Méthodologie de recherche

2.1.Participants

L'enquête sur les TIC a concerné globalement une catégorie de sujets issus de l'enseignement supérieur ivoirien que sont les enseignants-chercheurs. Ils sont au nombre de cent cinquante-six (156). Ce sont pour l'essentiel les enseignants de l'Université Félix Houphouët Boigny et

ceux de l'Université d'Abobo-d'Adjamé. Les participants à l'enquête ont été sélectionnés sur la base de leur adhésion à ce travail de recherche.

2.2.Méthodes et techniques de collecte de données

Nous avons opté pour la méthode quantitative. Les données ont été recueillies par le biais d'un questionnaire basé sur l'échelle de Likert. Pour chaque item, les enseignants devaient se positionner sur une échelle en cinq (5) niveaux. Le questionnaire a été soumis physiquement et via Internet, grâce à l'outil Google Forms. Nous avons veillé à éviter les doublons. En effet, ceux qui ont répondu au questionnaire physique n'ont pas renseigné celui qui est diffusé via Internet. Le questionnaire en ligne a été adressé à la convenance de certains enseignants-chercheurs qui l'ont préféré pour sa flexibilité, dans le but de réduire le risque lié à la perte du questionnaire physique et les rendez-vous manqués.

Le questionnaire est composé de cinq parties :

- « Informations sur l'enseignant » : la participation est anonyme, genre de l'enseignant, âge, années d'expérience, statut professionnel, emploi et département ;
- « Formation en outils numériques » : formations auxquelles ont participé les enseignants et le niveau de ces formations ;
- « Niveau d'expertise avec les TIC » : faire ressortir l'expérience des enseignants dans l'utilisation des TIC, sentiment de compétence en TIC ;
- « Utilisation du numérique pour enseigner-apprendre » : modalités d'utilisation, types d'outils mobilisés ;
- « Regard sur les outils numériques » : perceptions et représentations concernant l'enseignement à travers les TIC, matériel numérique mis à disposition par l'université.

2.3.L'analyse des données

Les données quantitatives collectées ont été analysées grâce aux logiciels Sphinx Plus V5 et Microsoft office Excel V10. Le choix de ces outils est fonction de leur adaptabilité aux tâches à effectuer et surtout leur efficience dans le traitement.

3. Résultats

Nous avons reçu 156 réponses exploitables. Celles-ci concernent des enseignants-chercheurs n'ayant pas forcément bénéficié d'un accompagnement technopédagogique. Précisons que dans le cadre de cette enquête, il est question pour les enquêtés de se prononcer sur la transhumance technopédagogique. Présentons les résultats les plus marquants extraits des analyses des résultats de cette recherche.

3.1.Les participants de l'étude

L'échantillon validé est composé de cent cinquante-six (156) répondants, à majorité masculine 59,61 %. Environ la moitié des enseignants 36,54 % sont nés entre 1950 et 1970, tandis que 41,02 % sont entre 1971 et 1980 et 22,44 % entre 1981 et 1990. L'utilité perçue ou mesurée d'une innovation technologique est un critère dont l'importance peut varier selon l'âge. Plus le sujet avance en âge, moins son attrait pour le numérique peut accroître ou l'inverse. En ce qui concerne l'emploi, les professeurs titulaires et les maitres de conférences sont représentés à

respectivement 21,80 % et 27,60 %. Les maitres-assistants et assistants représentent respectivement 23,72 % et 26,88 %.

Par ailleurs, 17,31 % des enseignants ont moins de cinq (05) années d'expérience, tandis que 46,15 % exercent la profession depuis plus de quinze (15) ans. Les enseignants avec plus de quinze (15) ans d'expérience n'ont pas acquis leurs connaissances avec l'usage intégré de l'outil informatique dans leur propre cursus scolaire et dans la formation initiale dans les écoles de formation des enseignants. Il peut exister un lien entre l'expérience de l'enseignant et l'utilisation pédagogique des TIC. Car, plus ils ont de l'expérience, moins ils ont tendance à changer leurs pratiques pédagogiques.

Aussi, 44,23 % sont-ils en activité dans des composantes liées aux sciences humaines, aux sciences économiques, au droit, aux lettres et aux langues, 25,64 % dans des composantes de sciences exactes et 29,49 % dans des instituts.

3.2. Formation aux outils numériques

Sur ce point, 16,02 % n'ont participé à aucune formation aux TIC lors de leur formation de base et le même état de fait prévaut dans leur parcours professionnel. Les connaissances et compétences dans le domaine des TIC chez ces enquêtés s'acquièrent surtout par l'autoformation et sur le tas.

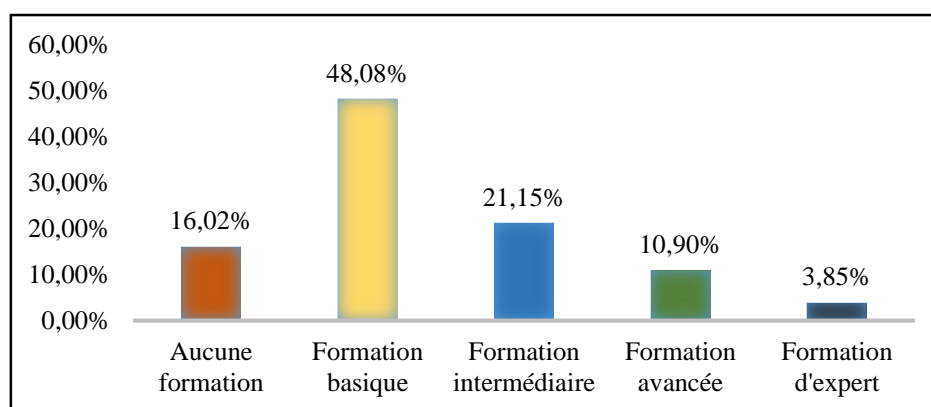


Figure 1 : Niveau de formation en TIC des participants

Source : Questionnaire-enquête 2022

83,98 % des enquêtés ont reçu une formation en TIC. Ils en ont bénéficié soit au cours de leur formation initiale soit au cours de leur formation continue. Il ne faut pas oublier la part de l'autoformation. On s'aperçoit au vu des données recueillies que seulement 28% des enquêtés ont dit avoir reçu une formation initiale ou continue aux TIC. Dans les faits, le gap au niveau de la formation aux TIC peut être résorbé si l'université met à disposition des enseignants du matériel numérique pour enseigner ou bien, en d'autres termes, que les enseignants ont accès à une variété de matériel numérique sur leur lieu de travail.

3.3. Niveau d'expertise avec les TIC

Bien qu'il n'y ait pas de corrélation systématique entre les compétences technologiques d'un enseignant et son utilisation pédagogiques des TIC, cela demeure un indicateur quant à sa

prédisposition à en faire usage. Dans cet ordre d'idée, les enseignants ont été invités à indiquer, sur une échelle allant de 1 à 5, leur niveau de compétence en technologies numériques. A chaque échelle correspond un niveau de compétence :

- Niveau 1 : aucun
- Niveau 2 : débutant ;
- Niveau 3 : intermédiaire ;
- Niveau 4 : avancé ;
- Niveau 5 : expert.

À ce sujet, 12,18 % disent être débutants ; 52,56 % mentionnent avoir un niveau intermédiaire en matière de maîtrise des outils numériques ; 25,64 % se situent au niveau avancé et 7,70 % se réclament du niveau expert.

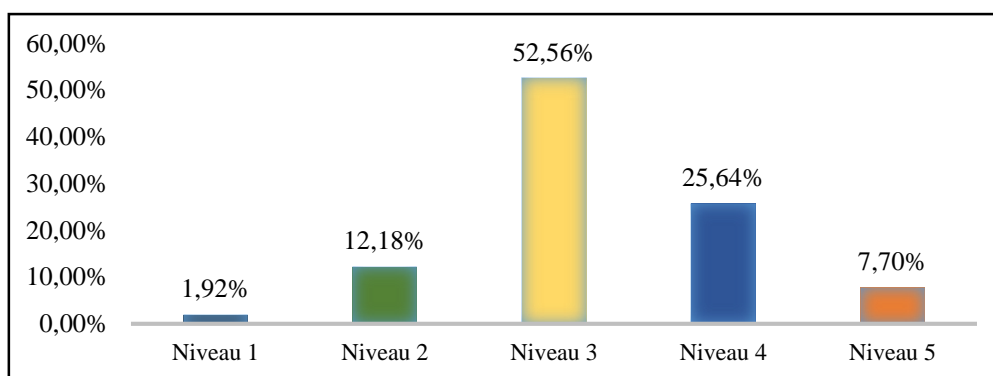


Figure 2 : Représentation du niveau d'expertise des enquêtés

Source : Questionnaire-enquête 2022

Les données recueillies montrent que 1,92 % des participants estiment qu'ils ne possèdent pas de compétences en TIC, leur permettant de se servir, d'une façon personnelle des TIC. Plus particulièrement, les données illustrées par la figure 2 montrent que 12,18 % se placent parmi les *Débutants*. Ces enseignants de notre échantillon affirment avoir les compétences de base pour se servir du système d'exploitation Windows, de ses applications de bases que sont la suite Office (Word, Excel) et les navigateurs Internet. Les enquêtés de niveau *intermédiaire* qui représentent 52,56 % affirment maîtriser en plus des applications de base, d'autres logiciels de design et de montage. Pour les *avancés* 25,64 % et les *experts* 7,70 %, l'habitation informatique due à leur formation les met en position privilégiée dans leurs usages.

Deux facteurs apparaissent particulièrement explicatifs du niveau d'expertise des TIC : d'une part, on a le niveau de compétence en technologies déclaré par l'enseignant. Plus ce niveau est élevé, plus la perception des difficultés diminue ou, autrement dit, plus les enseignants se déclarent compétents en matière de numérique, plus leur perception des TIC est positive. D'autre part, le matériel numérique accessible pour enseigner semble également exercer un effet significatif sur la perception des difficultés d'usage des TIC. Ainsi, plus les enseignants disposent de matériel numérique, moins ils ont une perception négative des difficultés liées aux TIC.

3.4.Utilisation du numérique pour l'enseignement-apprentissage

Dans ce contexte d'enseignement, les enquêtés disent ne pas connaître tous les types d'activités ni l'éventail des outils technologiques synchrone et asynchrone. Tout de même, ils ont recours à l'improvisation et au tâtonnement pour s'aligner sur les directives en vigueur concernant la transhumance technopédagogique. Le tableau 1 montre les tendances dans l'utilisation du numérique par les enquêtés pour l'enseignement-apprentissage. Aucun enquêté ne fait une utilisation totale du numérique dans l'enseignement. En général, les enseignants enquêtés utilisent le plus souvent ou de façon occasionnelle :

- Les logiciels de présentation (Powerpoint, Impress, Prezi, etc.) ;
- Le traitement de texte (Word, Writer, etc.) ;
- Le tableur, tel qu'Excel ou Calc ;
- Les logiciels éducatifs, spécifiquement conçus pour l'éducation ;
- Les outils "en ligne" de type Google docs, agenda en ligne ;
- Les ressources en ligne, généralement sur le Web via Google, YouTube, Wikipédia ;
- Le courrier électronique ;
- Les applications de réseaux sociaux : WhatsApp, Messenger.

Tableau 1 : Représentation de l'utilisation du numérique pour l'enseignement-apprentissage

	Totale	Partielle	Moyenne	Faible	Aucune
Utilisation du numérique pour enseigner en salle de cours	0,00%	31,41%	15,38%	36,54%	16,67%
Utilisation du numérique pour enseigner en dehors de la salle de cours	0,00%	7,70%	5,77%	11,53%	75,00%
Implication des étudiants dans l'utilisation du numérique éducatif en salle de cours	0,00%	3,21%	7,05%	21,15%	68,59%
Implication des étudiants dans l'utilisation du numérique éducatif en dehors de la salle de cours	0,00%	16,02%	26,30%	37,18%	20,50%
Utilisation du numérique pour évaluer les apprentissages	0,00%	42,95%	8,97%	35,26%	12,82%

Source : Questionnaire-enquête 2022

75,00 % des enseignants se sentent en décalage avec l'engouement actuel pour les technologies, cette variable n'étant d'ailleurs pas significativement liée à l'ancienneté ni au statut de l'enseignant. Les enseignants considèrent à 75,00 % qu'il est difficile de mobiliser les TIC en dehors de la salle de cours pour enseigner. Une telle donnée conduit à s'interroger sur l'utilisation des TIC lors des différents types de cours : cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques. On peut alors comprendre que le recours aux TIC pour enseigner est plus

aisé lors des cours magistraux pour les enquêtés. Enfin, ils ne savent pas toujours quels types d'outils utiliser. Se pose alors la question de la formation des enseignants aux TIC.

3.5. Perception et représentation de la transhumance technopédagogique

La perception de la transhumance technopédagogique varie d'un enseignant à un autre. Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte dans cette perception. A partir d'une échelle allant de « tout à fait d'accord » à « indifférent », les enquêtés restent partagés concernant leur perception et leur représentation de la transhumance technopédagogique. Le tableau 2 qui suit présente ces différentes perceptions.

Tableau 2 : Représentation de la perception de la transhumance technopédagogique

	Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Indifférent
Utiliser le numérique est chronophage	46,15%	19,87%	8,98%	25,00%	0,00%
Il est difficile d'intégrer le numérique dans l'enseignement	33,97%	25,00%	7,70%	33,33%	0,00%
L'environnement technopédagogique n'est pas propice	41,02%	23,08%	5,77%	30,13%	0,00%
Utiliser le numérique améliore l'enseignement	25,00%	17,95%	14,10%	33,33%	9,62%
Utiliser le numérique améliore les apprentissages	21,80%	19,87%	13,46%	29,49%	15,38%

Source : Questionnaire-enquête 2022

Pour 46,15 % des enseignants enquêtés, l'emploi des TIC dissipe l'attention des étudiants et exige trop de temps de préparation. Ce dernier explique que le manque de temps soit la raison la plus fréquemment citée pour justifier le non-usage des TIC. De même, les TIC sont perçues comme étant trop compliquées à intégrer par 33,97 % des enseignants. Un tel constat est sans nul doute à rapprocher au manque d'accompagnement humain à l'université en matière de TIC évoqué par 41,02 % des enseignants.

4. Discussion

Cet article visait à faire ressortir les regards et la perception que les enseignants universitaires ont de la transhumance technopédagogique en cours depuis la crise pandémique du COVID-19. Par conséquent, cette recherche devait, d'une part, établir la nature de la perception des TIC par les enseignants universitaires et d'autre part examiner les facteurs qui contribuent à expliquer cette perception. Une telle recherche revêt toute son importance dans un contexte où cette transhumance place les différents acteurs universitaires devant de véritables défis tels que l'adaptation des enseignants et des apprenants aux technologies et la transformation de leurs pratiques d'enseignement (Bédard et al., 2009) et apprenantes. Pour y arriver, une enquête par questionnaire a été menée auprès d'enseignants universitaires. Il en découle que les enseignants

font une utilisation plutôt négative des technologies. Un tel résultat se justifie dans un contexte où les technologies sont peu mobilisées par les enseignants et le plus souvent dans le cadre d'usages classiques. Cet usage dit « classique » des TIC par les enseignants favorise difficilement la transhumance technopédagogique. Il permet certes d'entrevoir une certaine phase d'« Adoption » dans la mesure où les enseignants se familiarisent avec les TIC « sans pour autant que cette façon de faire constitue une plus-value. De surcroît, le numérique n'est pas utilisé à son plein potentiel » (Cuerrier, 2021). Les difficultés liées à la préparation et à la formation des enseignants les amènent à recourir à des pratiques « artisanales », une forme de « bricolage enseignant » (Baltazart et Chagnoux, 2017 ; Caron, 2021 ; Villiot-Leclercq, 2020). Cela ne garantit pas la seconde phase entraînant des effets positifs sur l'enseignement selon le modèle ASPID. En l'état, le tableau d'utilisation des TIC par les enquêtés mènera à la phase de « Détérioration ». Les enquêtés restent donc bloqués à la première phase. De plus, selon Karsenti (2013), l'intégration des TIC est dépendante des usages responsables qu'en font les apprenants ainsi que du niveau d'engagement technopédagogique de l'enseignant. D'après Poyet (2015), de nombreux enseignants utilisent les TIC pour leur préparation de cours sans vraiment l'utiliser comme un outil d'enseignement permettant d'individualiser, de différencier ou d'enseigner autrement. Les enseignants doivent être capables de comprendre et d'analyser les procédures que les élèves mettent en place lors de l'utilisation des TIC afin de mettre en place des scénarii pédagogiques adaptés aux élèves mais également efficaces pour atteindre les objectifs fixés en amont. L'utilité est toujours évaluée en fonction d'un contexte familial, professionnel ou social, qui évolue. Des contextes changeants peuvent favoriser l'adoption de technologies, comme le contexte sanitaire qui a prévalu à partir de 2020. La diversité des modes de vie des enquêtés entraîne une grande variabilité de leurs attitudes à l'égard des technologies, précisément parce que les perceptions de l'utilité sont diversifiées et changeantes. Les recherches (Duguet et Morlaix, 2017) montrent aussi que le niveau de compétence en TIC déclaré par l'enseignant influe particulièrement sur sa perception des difficultés liées à l'usage des TIC. D'autres travaux (Mahdizadeh et al., 2008 ; Yuen et Ma, 2008) ont déjà pu démontrer que des facteurs comme la facilité d'utilisation perçue ou encore l'expérience antérieure avec les TIC pouvaient contribuer à expliquer de manière significative la perception de ces dernières par les enseignants. On peut alors supposer que la facilité d'utilisation perçue et l'expérience antérieure constituent des facteurs influant certainement sur le sentiment de compétence de l'individu. Il serait en ce sens intéressant d'examiner plus avant les facteurs susceptibles d'influer sur ce sentiment. On peut supposer que plus les enseignants ont une représentation positive de ces usages, plus cela conforte les enseignants dans un regard positif de la transhumance technopédagogique. De même, la formation des enseignants n'a peut-être pas d'effet direct sur la perception des TIC. Même si elle joue un rôle sur le sentiment de compétence en TIC, l'efficacité des usages des technologies par les enseignants reste subordonnée à une réelle appropriation des TIC par les enseignants et à une transformation de la situation pédagogique. Tout de même, les enseignants nouvellement formés n'utilisent pas plus les TIC dans leurs pratiques pédagogiques que leurs aînés (Karsenti, 2007 ; Larose, Grenon, Lenoir et al., 2007) et, en outre, il n'y a pas de corrélation entre les compétences technologiques d'un enseignant et son utilisation pédagogiques des TIC (Gonzalez, 2004). En d'autres termes, les formations « techno-centrées » sur l'utilisation d'un logiciel ou d'une

plateforme conduisent à une utilisation en « back-office » pour la préparation ou la transmission de matériel pédagogique, mais ne sont en rien prédictive d'une utilisation en classe de ces technologies. Ce sont les formations centrées sur les usages pédagogiques des TIC qui pourront faciliter l'utilisation en classe (Karsenti, 2004 ; Yldirim, 2000).

Conclusion

Dans le cadre de l'entrée de l'école dans l'ère du numérique, l'Education nationale a pris des mesures pour encourager l'utilisation pédagogique des TIC. L'objectif à court et à moyen terme est de transformer les pratiques enseignantes et apprenantes, en leur facilitant l'intégration des TIC dans leur enseignement. Cette recherche avait pour objectif d'apporter un éclairage sur les regards et la perception que les enseignants universitaires ont de la transhumance technopédagogique en cours depuis la crise pandémique du COVID -19. À cet effet, une enquête par questionnaires a été menée auprès de la communauté enseignante des universités ivoiriennes. L'exploitation des résultats réalisée à partir des données fournies par les 156 enseignants de l'échantillon a permis de montrer que les enseignants mobilisaient des TIC de nature plutôt « générique », qualifiée aussi de « classique », que cela soit à l'intérieur ou en dehors des heures de cours, et qu'ils utilisaient davantage de TIC. De même, la représentation que se font les enseignants des TIC, mais surtout leur sentiment de compétence en la matière, les méthodes pédagogiques et l'environnement technopédagogique auxquels ils ont recours pour enseigner s'avèrent particulièrement explicatifs de l'utilisation négative des TIC par les enseignants et partant les difficultés dans la transhumance technopédagogique.

Malgré l'intérêt de ces résultats, cette étude présente cependant quelques limites. Il existe des résultats contradictoires qui rendent difficile l'identification des inconvénients et des avantages liés à l'utilisation des TIC, et il est prématuré de se prononcer à ce propos. Toutefois, l'utilisation des TIC laisse entrevoir une amélioration dans l'enseignement-apprentissage. Au niveau des apprenants, ces outils semblent améliorer l'acquisition des connaissances, des aptitudes, et des compétences transversales concernant notamment la motivation, le plaisir d'apprendre, l'estime de soi chez les étudiants. Du côté des enseignants, la transhumance technopédagogique peut mener à de grands changements des pratiques d'enseignement-apprentissage. C'est pourquoi, il est important de s'intéresser aux processus d'apprentissage liés à l'utilisation des TIC pour avoir une vision plus objective des plus-values ou moins-values qu'elles apportent en termes de réussite scolaire. Une recherche future pourrait interroger la transhumance technopédagogique du côté des étudiants et mettre les résultats en relation avec la présente étude dans une perspective plus holistique.

Références bibliographiques

- Baltazart, D. et Chagnoux, M. (2017). Écologie numérique des enseignants-chercheurs : entre habitus pédagogique et bricolage personnel. Dans L. Massou et N. Lavielle-Gutnik (Dir.), *Enseigner à l'université avec le numérique* (pp.43-64). De Boeck Supérieur.
- Bédard, D. et Béchar, J.P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Presses universitaires de France. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 36, numéro 1, 2010, p. 269–270. <https://doi.org/10.7202/043998ar>.

- Caron, P. A. (2020). Ingénierie dispositif et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. DOI : [10.4000/dms.5211](https://doi.org/10.4000/dms.5211). Dernière consultation le 18/03/2023.
- Caron, P. A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 102-113. DOI : [10.18162/ritpu-2021-v18n1-10](https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-10). Dernière consultation le 14/03/2023.
- Chapeau, E. (2017). Des projets d'édition numérique pour intégrer durablement le numérique dans les classes. *Didactiques en Pratique*, 3, 55-63. <https://hdl.handle.net/2268/294655>
- Chapeau, E. (2015). Tablettes numériques et inégalités scolaires. *Didactiques en Pratique*, 1, 58-65. <https://hdl.handle.net/2268/294654>
- Cuerrier, M. (2021). Accessibilité et usages du numérique chez les apprenants et les formateurs de niveau postsecondaire lors de la pandémie de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18 (1), 254–262. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-22>.
- Duguet, A. & Morlaix, S. (2017). Perception des TIC par les enseignants universitaires : l'exemple d'une université française. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 14(3), 5–16. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n3-01>.
- Duguet, A., Morlaix, S. & Pérez, W. (2018). Utilisation du numérique par les enseignants à l'université : description et analyse des facteurs explicatifs. *Lien social et Politiques*, (81), 192–211. <https://doi.org/10.7202/1056311ar>
- Docq, F. (2020a). *Comment soutenir l'apprentissage à distance ? Stimuler l'activité intellectuelle face aux ressources*. <https://www.louvainlearninglab.blog/comment-soutenir-lapprentissage-a-distance-stimuler-activite-intellectuelle-face-aux-ressources/>. Dernière consultation le 19/03/2023.
- Gonzalez, L. (2004). *Etude pilote sur la mise en œuvre et les perceptions des TIC*. Mémoire DESS. Genève : TECFA, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Jadoulle, J.-L. (2015). Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel : quels usages effectifs en classe d'histoire ? *Didactiques en pratiques*, (1), 47-57.
- Karsenti, T., et Bugmann, J. (2018). ASPID : un modèle systémique des usages du numérique en éducation. Dans S. Lacroix et Y. Tomas zower (Eds.), *Le numérique* (pp. 47-61). Paris, France : Editions EPS.
- Karsenti, T. (2013b). Le modèle ASPID : modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif. *Formation et profession*, 21(1), 74-75. <https://doi.org/10.18162/fp.2013.a17>
- Karsenti, T. (2007). *TICE et Education : Quels défis pour l'Afrique*. Récupéré sur : <http://foad.usenghorfrancophonie.org/mod/book/print.php?id=921>.

- Karsenti, T. et Larose, F. (2005). L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 765–766.
- Karsenti, T. (2004). Les futurs enseignants du Québec sont-ils bien préparés à intégrer les TIC ? *Vie pédagogique*, 132, 45-49.
- Larose, F., Grenon, V., Lenoir, Y. et Desbien, J.-F. (2007). Le rapport des futurs enseignants à l'utilisation de l'informatique pédagogie : fondements et trajectoire longitudinale dans B. Charlier & D. Peraya (Ed.), *Les technologies éducatives : une opportunité d'articuler les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche ?* (Symposium du REF03), Chapitre 13, 171- 188.
- Lebrun, M., Lison, C. & Batier, C. (2016) Les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32(1) | 2016, mis en ligne le 20 mars 2016, consulté le 08 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1028>. DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1028>
- Loisy, C., Van de Poël, J. & Verpoorten, D. (2017). Chapitre 10. Regards croisés sur deux dispositifs de formation technopédagogique, leur outillage conceptuel et l'évaluation de leurs bénéfices. Dans : Pascal Detroz éd., *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 275-303). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.detro.2017.01.0275>
- Mahdizadeh, H., Biemans, H. J. A., & Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. *Computers and Education*, 51(1), 142-154. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.04.004>
- Naffi, N., Davidson, A.-L., Snyder, D. M., Kaufman, R., Clark, R. E., Patino, A., Gbetoglo, E., Duponsel, N., Savoie, C., Beatty, B., Wallace, G., Fournel, I., Ruby, I., Paquelin, D., Akle, B., Baroud, F., Bates, T., Dede, C., Desjardins, Winer, L. (2020). *White paper : Disruption in and by centres for teaching and learning during the COVID-19 pandemic leading the future of Higher Ed*. Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA). <https://observatoire-ia.ulaval.ca/en/whitepaper-leading-the-futureof-higher-ed/>
- Peltier, C. et Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : revue de la littérature 2012-2020. *Distances et médiations des savoirs*, 35. DOI : [10.4000/dms.6414](https://doi.org/10.4000/dms.6414). Dernière consultation le 15/03/2023.
- Peraya, D. & Champion, B. (2008). Introduction d'un changement d'environnement virtuel de travail dans un cours de second cycle : contribution à l'étude des dispositifs hybrides. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(1), 29–44. <https://doi.org/10.7202/000638ar>
- Peraya, D. et Peltier, C. (2020). Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage. *Distances et médiations des savoirs*, 29. DOI : [10.4000/dms.4817](https://doi.org/10.4000/dms.4817). Dernière consultation le 14/03/2023.

- Poellhuber, B., Karsenti, T., Roy, N. et Parent, S. (2021). Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19, entre défis et perspectives – Partie 3. Enseigner à distance en temps de pandémie : réflexion sur les défis et les succès d'une adaptation dans l'urgence pour les formateurs universitaires. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 1- 2. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-01>
- Poyet, F. (2015). De l'utilité et usages pédagogiques d'environnements numériques de travail par des enseignants du second degré, *Sticef* vol. 22, 45-64.
- Puentedura, R. (2009). *As we may teach: Educational technology, from theory into practice* [balado]. Récupéré du site iTunes : <http://itunes.apple.com>
- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H. et Villeneuve, S. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3, 6-19. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2011.199>
- Roland, N. (2020). *Guide de survie pour enseigner à distance dans un cas de force majeure : la classe virtuelle*. <https://www.ripostecreativepedagogique.xyz/?GuideDeSurviePourEnseignerADistanceDans>. Dernière consultation le 14/03/2023.
- Sanchez, E. (2020). *Le e-learning n'est qu'une simple transposition d'un cours présentiel*. <https://www.lip-unifr.ch/2020/04/01/infos7-le-e-learning-nest-quune-simple-transposition-dun-cours-presentiel/>. Dernière consultation le 14/03/2023.
- Trestini, M. (2012). Causes de non-usage des TICE à l'université : des changements ? *Recherches et éducations*, 6, 15-33. Récupéré de <http://rechercheseducations.revues.org>
- Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. DOI : [10.4000/dms.5203](https://doi.org/10.4000/dms.5203). Dernière consultation le 14/03/2023.
- Yildirim, S. (2000). Effects of an educational computing course on preservice and in service teachers: A discussion and analysis of attitudes and use. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 479-495.
- Yuen Allan H. K. & Ma Will W. K. (2008) Exploring teacher acceptance of e-learning technology, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 : 3,229-243. DOI : [10.1080/13598660802232779](https://doi.org/10.1080/13598660802232779)

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'EXPRESSION ORALE AUX ENFANTS À BESOINS SPÉCIFIQUES À OUAGADOUGOU AU BURKINA FASO: CAS DES APPRENANTS BÈGUES DES COURS PRÉPARATOIRE ET ÉLEMENTAIRE DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES

YOUL Palé Sié Innocent Romain

Résumé

En dépit des initiatives pour faire de l'éducation inclusive une réalité, d'énormes défis restent à relever notamment au niveau des enfants à besoins éducatifs spécifiques, en particulier les apprenants bègues, objet de la présente réflexion. En effet, notre ambition est d'identifier les obstacles auxquels sont confrontés les apprenants bègues lors des séances d'expression orale et les difficultés rencontrées par l'équipe éducative dans la prise en charge pédagogique de ces enfants. Grâce à l'observation directe des apprenants en situation de classe et aux entretiens avec les professeurs des écoles et leurs encadreurs pédagogiques, il ressort que les enfants bègues sont en proie à d'énormes difficultés du fait de leur handicap. Malheureusement, l'équipe d'encadrement n'est pas suffisamment outillée pour leur suivi et leur meilleure prise en charge pédagogique. *De facto*, la situation recommande un renforcement du système scolaire à travers la formation et le recyclage, afin qu'une frange des apprenants ne soit pas des laissés-pour-compte.

Mots clés : apprenants bègues, difficultés, soutien pédagogique, séances d'expression orale.

Abstract

Despite initiatives to make inclusive education a reality, enormous challenges remain to be met, particularly at the level of children with special educational needs, in particular stuttering learners, the subject of this reflection. Indeed, our ambition is to identify the obstacles faced by stuttering learners during oral expression sessions and the difficulties encountered by the educational team in the pedagogical care of these children. Through direct observation of learners in the classroom and interviews with teachers and their pedagogical supervisors, it appears that stuttering children face enormous difficulties due to their disability. Unfortunately, the management team is not sufficiently equipped for their follow-up and their better pedagogical support. In effect, the situation recommends strengthening the school system through training and retraining, so that a section of learners is not left behind.

Keywords : stuttering learners, difficulties, pedagogical support, oral expression sessions.

Introduction

Le Burkina Faso, à l'instar des autres pays africains, s'est engagé depuis 2010 à réaliser l'Education Pour Tous (EPT) d'ici à 2030, conformément aux Objectifs du Développement Durable (ODD) dont l'objectif 4 vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Pour ce faire, plusieurs actions ont été entreprises pour lutter contre la sous-scolarisation et réduire les inégalités. Dans cette dynamique éducative, multiples sont les activités et stratégies qui concourent à la préparation/construction progressive de tout citoyen à la base. En dépit de ces initiatives, d'énormes défis restent à relever notamment au niveau des enfants à besoins éducatifs spécifiques. En effet, les structures de prise en charge scolaire des enfants en situation de handicap sont peu et la qualification des enseignants n'est pas souvent appropriée. Or, il est difficile, voire impossible, d'envisager une éducation pour tous sans la prise en compte de la spécificité de certains apprenants. Par ailleurs, le langage, un pan indispensable dans toute prise en charge éducative, n'est pas seulement un outil qui permet de communiquer les valeurs communes, il contribue, non seulement à les créer, mais aussi à l'affirmation de soi. Toute chose qui permet au citoyen de se construire et d'intégrer les valeurs cardinales pour son intégration sociale harmonieuse. Au nombre des catégories d'apprenants à besoins spécifiques, dans la prise en charge scolaire, les apprenants bègues ont retenu notre attention. En effet, au Burkina Faso, la scolarisation des enfants à besoins spécifiques trouve ses origines dans les structures privées telles que l'école des jeunes aveugles de l'Union nationale des associations burkinabè pour la promotion des aveugles et malvoyants (UN-ABPAM), le Centre d'Éducation et de Formation Intégrée des Sourds et des Entendants (CEFISE), l'Association des Parents des Enfants Encéphalopathes (APEE), la Fondation Internationale Tierno et Mariam (FITIMA),.... Ces établissements, rejoints plus tard par l'Etat à travers l'accueil de enfants à besoins scolaires spécifiques dans les écoles publiques, s'investissaient pour l'éducation intégratrice, spécialisée des enfants handicapés sur les plans physique, mental, visuel et auditif avant de s'orienter ces dernières années vers l'éducation inclusive. Toutefois, des préoccupations, liées aux acteurs du système d'encadrement scolaire, demeurent. Elles se résument, donc autour des questions suivantes :

- quels sont les principaux obstacles auxquels sont confrontés les apprenants bègues lors de l'enseignement/apprentissage de l'expression orale ?
- quelles sont les difficultés rencontrées par les professeurs des écoles et les encadreurs pédagogiques dans le suivi des apprenants bègues ?

Les objectifs poursuivis par le présent travail de recherche sont :

- identifier les principaux obstacles auxquels sont confrontés les apprenants bègues lors de l'enseignement/apprentissage de l'expression orale ;
- découvrir les difficultés rencontrées par les professeurs des écoles et les encadreurs pédagogiques dans le suivi des apprenants bègues.

Le travail est structuré en trois (03) points. Le premier point présente le cadre théorique de référence et méthodologique, le deuxième traite du Burkina Faso et la question des personnes handicapées et le dernier point est consacré à la présentation et analyse des données.

1. Cadres théorique de référence et méthodologique

1.1. Cadre théorique de référence

Le travail tel qu'articulé s'inscrit dans le domaine de la psycholinguistique et de la didactique des langues. Ainsi, pour G. MOUNIN (1974, p.275), la psycholinguistique est un « domaine pluridisciplinaire combinant la psychologie et la linguistique. Elle se préoccupe d'une part de l'apparition et du développement du langage, et d'autre part des processus psychologiques sous-tendant la production, la compréhension, la mémorisation et la reconnaissance du matériau linguistique, tant chez le locuteur natif que chez l'apprenti d'une langue seconde ». Quant à la didactique, selon le même auteur (op. cit, p.107), elle est un « terme très récent, très probablement calqué sur l'allemand *Didaktik*, créé par opposition au concept de "linguistique appliquée" à "l'enseignement des langues" pour mieux marquer les interactions pluridisciplinaires, et pour en souligner l'ambition. Ce cadre sus-présenté convient à la présente réflexion en ce sens qu'elle s'intéresse, non seulement à la production, mais aussi au trouble du rythme de la parole qui intervient dans la communication et qui retentit négativement sur la qualité de sensation, le bien-être de l'apprenant et de son rendement scolaire.

1.2. Cadres et démarche méthodologique de l'étude

1.2.1. Cadres de l'étude

Dans l'optique d'avoir une bonne vue et de mieux cerner notre champ d'intervention, nous avons circonscrit la présente étude dont la zone mérite d'être présentée : les Circonscriptions d'Education de Base (CEB) de Ouagadougou n°I et IV.

En effet, selon la DEP²⁷ (2010), la CEB de Ouagadougou n°I qui regroupe toutes les structures éducatives formelles et non formelles des arrondissements I et II de la ville de Ouagadougou est née de la fusion des ex-CEB de Ouaga I, II, III et IV. Elle est limitée à l'Ouest par l'échangeur de l'Ouest de Gounghin, au Sud-Ouest par le boulevard Tensoba Zoobdo et l'avenue Tensoba Benda qui font la jonction de l'échangeur de l'Ouest au rond-point de la patte d'oie. Au Sud, sa ligne de démarcation est le rond-point de la patte d'oie et au Sud-Est, la base aérienne, l'agence SONAPOST et l'école de la cité AN II. Elle se limite à l'Est, par les avenues du Burkina et de la liberté et au Nord-Est par la rue Nongremassom et les barrages numéros 1 et 2 de Tanghin jusqu'à l'échangeur du Nord de Tampouy. Sa frontière au Nord, est l'échangeur du Nord et au Nord-Ouest, c'est le boulevard Tensoba Wam Gobi qui relie l'échangeur du Nord à celui de l'Ouest.

S'agissant de la CEB de Ouagadougou n°IV qui regroupe toutes les structures éducatives formelles et non formelles de l'arrondissement V de la ville de Ouagadougou occupe la limite territoriale de l'ex-CEB de Ouaga IX. Elle est limitée au Nord par l'avenue de l'hôpital, de sa jonction avec l'avenue passant devant le mémorial Thomas SANKARA au Conseil de l'Entente jusqu'à sa jonction avec l'avenue des Tensoba au niveau de l'échangeur de l'Est. A l'Est, c'est l'avenue des Tensoba qui la délimite jusqu'à l'échangeur route de Pô. Au Sud, c'est l'avenue qui va de l'échangeur route de Pô jusqu'à sa jonction avec le boulevard des Tensoba de la patte

²⁷ DEP, (2010), *Annuaire statistique / Ville de Ouagadougou, Burkina Faso*, 183 p.

d'oie qui lui sert de limite. A l'Ouest, elle est délimitée par le mur de la base aérienne jusqu'au rond-point de la femme.

1.2.2. Démarche méthodologique de l'étude

1.2.2.1. Outils de collecte

Dans le cadre du présent travail, nous avons utilisé des outils de collecte des données dont il convient de préciser la nature et la méthode de recherche employée. Nous avons opté pour la méthode mixte qui associe la méthode qualitative et la méthode quantitative. Deux principaux instruments sont utilisés à savoir : l'entretien et le questionnaire. L'entretien utilisé est de type semi-directif. Au cours de l'entretien, l'occasion est donnée aux interviewés de s'exprimer le plus librement possible, non seulement sur la question de prise en charge pédagogique des apprenants bègues, mais aussi sur l'appui-conseil des enseignants. S'agissant de la nature des questions, nous en avons formulé deux types, à savoir : des questions fermées et des questions ouvertes.

1.2.2.2. Echantillonnage

S'agissant de l'échantillonnage, nous avons eu recours à celui par choix raisonné. En effet, au regard de la spécificité du thème, certaines personnes ont été privilégiées pour nos observations et entretiens, notamment les apprenants bègues et leurs enseignants, les encadreurs pédagogiques issus de deux corps, à savoir les Instituteurs Principaux (IP) qui sont des encadreurs de proximité au sein des écoles ; les Conseillers Pédagogiques Itinérants chargés de l'encadrement et l'animation pédagogique au niveau des CEB ; les Inspecteurs de l'enseignement du premier degré (IEPD) chefs de circonscription d'éducation de base (CCEB) qui jouent à la fois un rôle administratif et pédagogique, ce qui fait, au total, trente-deux (32) personnes enquêtées.

Les cours préparatoires et élémentaires des écoles primaires publiques de Kamsaoghin A et Wemtenga C relevant respectivement de la Circonscription d'éducation de base Ouaga I et Ouaga IV de la province du Kadiogo ont été retenus comme cadre de l'étude grâce à la proximité que nous avons avec l'équipe éducative. Le choix de ces cours a été aussi simplement motivé par le fait que le bégaiement, à fleur d'âge, semble naturellement vécu par l'enfant, parce que ne comprenant pas véritablement ce qui lui arrive. Ce relâchement, *de facto*, permet de décrypter les faits observés et d'en tirer les conséquences.

Tableau : synthèse de l'échantillon

Catégories	Effectif	Taux de couverture
Les apprenants bègues	14	100%
Les professeurs des écoles	08	100%
Les encadreurs pédagogiques	10	100%
TOTAL	32	100%

Source : Données de l'enquête de terrain (Janvier-Octobre 2022).

Il convient de rappeler que la population cible représente l'ensemble des acteurs présents dans notre champs d'étude. Il s'agit de personnes ressources censées nous fournir des informations relatives à nos interrogations.

2. Le Burkina Faso et la question des personnes handicapées

2.1. Aperçu des approches en matière de prise en charge des enfants handicapés

Le monde compte actuellement plus d'un milliard de personne en situation de handicap, selon l'Organisation Mondiale de la Santé (2022). La situation des enfants handicapés semble encore plus critique. Selon le rapport de l'UNICEF (2022), on estime à près de 240 millions le nombre d'enfants handicapés dans le monde et qui sont victimes d'exclusion et de discrimination au quotidien. Pour l'UNESCO (2017), 90% des enfants handicapés des pays en développement ne vont pas à l'école ; ils courent davantage le risque 1,8 fois supérieur d'être délaissés, 1,6 fois supérieur de subir des violences physiques et 2,2 fois supérieur de subir des violences sexuelles que les enfants non handicapés. Cette situation, depuis des décennies, n'a laissé le Burkina Faso indifférent qui n'a cessé de réfléchir à des formules éducatives adaptées.

De l'examen de la question de la prise en charge des enfants handicapés, le Burkina Faso a connu plusieurs expériences. Il s'agit des approches intégratrice, spécialisée et inclusive. En effet, l'approche intégratrice consiste à " changer l'enfant, ou à le rééduquer, afin de pouvoir l'insérer dans le système scolaire et dans la société". Ici, c'est l'apprenant porteur du handicap qui doit s'adapter au système scolaire. Autrement dit, l'accueil de l'enfant ayant un handicap se réalise sans que l'accès à l'école, les méthodes d'apprentissage et le rythme scolaire ordinaire ne soient remis en question. Plus tard, cette approche n'a pas été exempte de critiques, d'où l'avènement de l'approche spécialisée.

Au plan endogène, il faut entendre par Education spécialisée le système éducatif par lequel les enfants handicapés sont scolarisés dans un environnement d'apprentissage séparé tel qu'un centre ou un établissement spécialisé. Le caractère spécialisé découle également de la spécificité des méthodes pédagogiques, des outils d'apprentissages et de la qualification du personnel d'encadrement adapté à chaque type de handicap. La quête de la prise en charge holistique des enfants sans occasionner des laissés-pour-compte a conduit les autorités éducatives à changer, à nouveau, de vision en l'orientant vers l'inclusion.

En effet, l'éducation inclusive est une approche éducative qui tient compte des besoins particuliers en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants et jeunes gens en situation de marginalisation et de vulnérabilité : enfants vivant dans les rues, filles, groupes d'enfants issus de minorités ethniques, de familles démunies financièrement, de familles nomades, des familles déplacées (victimes de guerres, de catastrophes, etc.), enfants atteints du VIH/sida, enfants handicapés, MENA (2012, p.4).

2.2. Les actions contre le bégaiement au Burkina Faso

Au Burkina Faso, les militants contre ce mal sont organisés autour de l'association Action contre le bégaiement (ABC). Son président, dans son allocution, à l'occasion de la Journée mondiale du bégaiement, selon L. BAMA (2009), souligne que « pour la majorité des gens,

prendre la parole est un geste simple, mais pour beaucoup d'autres, cela relève du martyr. Ceux-ci souffrent du bégaiement. Ils seraient plus de 60 millions dans le monde dont plus de 140 000 au Burkina Faso ».

En effet, le bégaiement se caractérise par des répétitions, des prolongations et des blocages. Il apparaît chez l'enfant entre 2 et 4 ans, selon Dr M. DAO président de l'ACB (2015). Quant à l'adulte, le bégaiement surviendrait à la suite d'un choc émotionnel ou d'un accident. A l'heure actuelle poursuit-il, au Burkina Faso, la cause du bégaiement n'est pas connue avec précision ; l'hypothèse souvent retenue serait la cause héréditaire, d'où les multiples actions de formation et de sensibilisation de l'ACB pour le contrecarrer.

Selon l'expérience de l'ACB pour B. SANGA (2007) : « l'enfant qui bégaye, contrairement aux autres handicaps (infirmité, surdité, cécité...) ne sait pas ce qui l'empêche de pouvoir s'exprimer comme les autres. Son désir d'être comme les autres, aiguise ses sentiments d'insécurité, de honte et de culpabilité relatifs à son bégaiement ». Les conséquences peuvent donc être l'abandon scolaire et le sous-développement psychique. Malheureusement, à l'occasion d'un atelier de formation des acteurs sur la prise en charge de ce mal, organisée par cette association, il est ressorti que la prise en charge du bégaiement n'est pas adéquate. Cette situation s'expliquerait par l'absence de personnels qualifiés pour la thérapie des troubles du langage dans les formations sanitaires. Pourtant, pour le président de l'ACB, le bégaiement de l'enfant pris en charge très tôt peut disparaître sans séquelles. Aussi, avec la thérapie, l'enfant qui bégaye a au moins 75 % de chance de faire disparaître son bégaiement sans intervention chirurgicale.

En tout état de cause, des actions de sensibilisation et de formation continues sont nécessaires afin d'outiller les acteurs sanitaires et éducatifs pour une meilleure prise en charge des enfants bègues.

2.3. Dispositifs législatif et réglementaire

Il est à noter que beaucoup d'actions volontaristes ont été posées par l'Etat burkinabè en faveur des personnes en situation de handicap, comme l'attestent les dispositions suivantes :

- la ratification en 1989 de la Convention 159 de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) sur la réadaptation professionnelle des personnes handicapées de 1983. Elle consacre l'accès à l'emploi sans discrimination à l'égard des personnes handicapées ;

- la zatu N°86 -005/CNR/PRES/PFAS/AE du 15 janvier 1986 portant adoption de mesures sociales en faveur des personnes handicapées ;
- le décret N°94-44/PRES/SASF du 2 février 1994 portant fixation des conditions de délivrance de la carte d'invalidité en faveur des personnes handicapées ;
- la mise en place du Comité multisectoriel de réadaptation et d'égalisation des chances des personnes handicapées (COMUREC/ handicap) par Décret N°2005- 343/ PRES/ PM/ MASSN/ MS du 22 juin 2005, pour une prise en compte des personnes handicapées dans les politiques et programmes de développement. Ce comité comporte de ce fait des représentants des différents ministères, de la société civile, des autorités coutumières et

religieuses et la Fédération Burkinabè des Associations pour la promotion des Personnes Handicapées ;

- la loi portant Code du travail au Burkina Faso qui, en son article 40, a pris en compte la question des personnes handicapées. A cet effet, le Conseil des Ministres du 27 mai 2009 a adopté le Décret fixant les conditions d'emploi et de formation des personnes handicapées. L'article 8 dudit décret dispose que : « Toute entreprise employant au moins cinquante (50) salariés est tenue de réserver au moins 5% de ses postes d'emploi à des personnes handicapées munies de la carte d'invalidité instituée par la réglementation en vigueur » ;
 - la loi N°017-2006/AN du 18 mai 2006 portant code de l'urbanisme et de la construction au Burkina Faso, qui stipule en son article 34 que « les dispositions architecturales des immeubles collectifs à usage d'habitation, des lieux de travail, des établissements scolaires et sanitaires doivent permettre leur accessibilité aux personnes handicapées » ;
 - la ratification le 23 juillet 2009 de la Convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées et son protocole additionnel qui obligent légalement le Burkina Faso à promouvoir et à protéger les droits des personnes handicapées ;
- l'adoption le 1^{er} avril 2010 par l'Assemblée Nationale de la Loi N°012-2010/AN portant protection et promotion des droits des personnes handicapées au Burkina Faso. Cette loi est le premier instrument législatif spécifique et intégré des droits humains des personnes handicapées dans notre pays. Elle est basée sur une approche holistique des champs du développement socioéconomique, des droits de l'homme et de la non-discrimination à l'égard des personnes handicapées. Elle consacre entre autres l'éducation inclusive comme un droit garanti et l'institution d'une carte d'invalidité en faveur des personnes handicapées.

En plus des dispositions susmentionnées, signalons que plusieurs documents de politique ont été adoptés. En effet, la posture volontariste des autorités éducatives s'est matérialisée par la création d'un Service de la Promotion de l'Éducation Intégratrice (SPEI) au sein de la Direction de Développement de l'Éducation de Base (DDEB) en 2005 qui est devenu la Direction de l'Éducation Inclusive (DEI) en 2014. En 2017, la DEI est fusionnée avec les deux directions en charge de l'éducation des filles et du genre, donnant ainsi naissance à la Direction de la Promotion de l'Éducation inclusive, de l'Éducation des Filles et du Genre (DPEIEFG), une direction centrale rattachée au Secrétariat Général. Cette fusion confirme le choix d'accorder une place importante à l'éducation inclusive. Pour l'élaboration de la Stratégie Nationale de l'Éducation inclusive (SNDEI), un comité de pilotage a été créé au niveau du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation.

3. Présentation et analyse des données

3.1. Présentation des données

A cette étape de notre réflexion, nous présentons les données collectées nous permettant de répondre à nos interrogations de départ.

- Récapitulatif du corpus et description des manifestations au CP

✓ **Les mots** : la prononciation des mots étudiés par les apprenants enquêtés

Tableau 1 : récapitulatif des difficultés

Manifestations	Lettre /son
Blocage sur la lettre ou le son	/p /, /m/, /f/, /s/, /t/, /v/
Prolongation du son	/ɛ/ et /œ/
Inclusion de son	/ə /→ [pɛ- -kə] [mɛ- -kə] [fɛ- -kə] [sœ- -kə]
Altération de son	[k] → [kə]

✓ **Les expressions et phrases**

Tableau 2 : récapitulatif des difficultés

Manifestations	Lettre /son
Blocage sur la lettre ou le son	/p /, /m/, /f/, /s/, /t/, /v/, /l/, /ɛ/, /i/
Répétition du son/de la syllabe/ du mot	[i] [dã] [kɔ mã]
Prolongation du son	/ɛ/ et /œ/
Suppression de son	/ɛ/ → [ta.va.je] au lieu de [tɛa.va.je] /ɛ/ → [pɛ] au lieu [pɛk] /ɛ/ → [ʒə ʒu a.vɛk mɔ̃ fɛk] au lieu de [ʒə ʒu a.vɛk mɔ̃ fɛk] ;
Altération de son	/ɛ / → /kə/ et /s/→/t/ dans [kɔ mã ta.pɛl tɔ̃ pɛ] au lieu de [kɔ mã sa.pɛl tɔ̃ pɛk]

- Récapitulatif du corpus et description des manifestations au CE**Tableau 3 : récapitulatif des difficultés**

Manifestations	Lettre /son / mot
Blocage sur la lettre ou le son	/k /, /b /, /f/, /l/
Répétition du son/de la syllabe/mot	[ki] ,[pɛk] [lɛ] [ɛ...l] [kã]
Prolongation du son	[mɔ̃] [ma]
Inclusion de son	/ɛ/ → [kãtɛ] dans le mot [ãtɛ]
Suppression de son	/ɛ/ dans les mots [tɛu.ve]et [pɔt] /k / dans le terme [ɛs.pɛkt]
Altération de son	/ɛ / (suppression)→ [tu.ve] au lieu de [tɛu.ve] → [pɔt] au lieu de [pɔtɛ] /ɛ/(inclusion) → [kãtɛ] au lieu de [ãtɛ] /k/ (suppression) [ɛs.pɛt] au lieu de [ɛs.pɛkt]

- Récapitulatif des entretiens avec les enseignants

Les questions qui nous ont permis de collecter nos données se résument comme suit : avez-vous été formés pour la prise en charge pédagogique des apprenants souffrant de bégaiement ? Avez-vous eu à tenir des élèves bègues dans votre classe ? Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'accompagnement des élèves bègues au cours de leur apprentissage ? Avez-vous bénéficié d'appuis-conseils de la part de vos encadreurs pédagogiques ? Si oui, donnez quelques conseils et approches pédagogiques qui vous ont été suggérés. Si non, quelles ont été les solutions personnelles utilisées pour aplanir ces difficultés et soutenir ces enfants déficients ? Quelles recommandations faites-vous à l'endroit des décideurs au niveau du système éducatif en vue d'une meilleure prise en charge pédagogique des élèves en situation de bégaiement ?

Le récapitulatif des réponses aux questions ci-dessus se présentent de la façon suivante :

- personne n'a bénéficié de formation dans ce sens, selon les 12 enquêtés ;
- sur les 12 enquêtés, 09 affirment avoir déjà eu à tenir des élèves bègues dans leurs classes ;
- au titre des difficultés rencontrées, les principales sont : la nervosité de certains élèves bègues affectant, *de facto*, la relation d'enseignement/apprentissage ; le manque de la patience et de la maîtrise de soi face à l'expression difficile des apprenants bègues ; la timidité, voire le mutisme de certains élèves bègues pendant les cours rend l'enseignement difficile ; la non-participation aux enseignements oraux de certains malgré les efforts pour les y inciter ; le découragement dans l'accompagnement de certains enfants bègues ; les moqueries des autres élèves hors de la classe, entraîne un refus de participation aux cours de certains ; la méconnaissance des méthodes pour mieux les accompagner ;
- tous les enquêtés affirment n'avoir pas bénéficié de soutien de la part des encadreurs pédagogiques ;
- pour faire face aux difficultés rencontrées, les initiatives personnelles ont consisté à : encourager les élèves pour qu'ils participent aux activités d'apprentissage sans gêne ; sensibiliser les autres élèves de la classe pour qu'ils ne se moquent pas de ceux qui bégaiement ; inviter les autres écoliers à être indulgents et à laisser leurs camarades bègues prendre leur temps pour s'exprimer ; les aider ou demander à leurs camarades de les aider à terminer les phrases ou idées ; être patient et faire preuve de maîtrise de soi avec les apprenants bègues ;
- au titre des recommandations formulées, il s'agit de la formation adéquate des enseignants pour une prise en charge des élèves souffrant du handicap, en général et de bégaiement, en particulier.

- Récapitulatif des entretiens avec les encadreurs

Au titre des encadreurs, la substance des questions qui leur ont été adressées sont : dans le cadre de l'éducation inclusive, quels sont les handicaps pour lesquels on dispose de méthodes d'enseignement/ apprentissage spécifiques officielles ? Existe-t-il des dispositions officielles pour la prise en charge pédagogique des élèves bègues dans le système éducatif burkinabè ? Avez-vous bénéficié d'une formation pour accompagner les professeurs des écoles dans la prise en charge pédagogique des élèves bègues ? Des enseignants ayant en charge des élèves bègues dans leurs classes vous ont-ils approché pour un soutien ? Avez-vous eu à proposer des stratégies pour aider ces professeurs des écoles à mieux accompagner leurs élèves ? Si oui,

quelles ont été les solutions personnelles pour soutenir ces enseignants ? Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'encadrement des praticiens ayant des élèves bègues dans leurs classes ? Quelles recommandations faites-vous à l'endroit des décideurs au niveau du système éducatif en vue d'une meilleure prise en charge pédagogique des élèves en situation de bégaiement ? S'agissant des réponses formulées, elles se résument comme suit :

- les handicaps pour lesquels on dispose de méthodes d'enseignement/ apprentissage spécifiques officielles sont les handicaps visuel (malvoyants et aveugles), et auditif (malentendants, sourds et sourds-muets) ;
- au sujet de la demande de soutien de la part des enseignants, ceux qui ont répondu par l'affirmative à la question soulignent que cela a eu lieu dans les années antérieures et dans d'autres localités ;
- les conseils prodigués aux enseignants pour une meilleure prise en charge des apprenants bègues sont entre autre faire preuve de patience avec ces élèves en prenant le temps pour les écouter et les comprendre ; proposer aux bègues, moins de mots à répéter, des textes moins longs à lire, les encourager à s'exprimer oralement ; sensibiliser les autres élèves pour qu'ils les acceptent avec leurs différences et éviter les moqueries ; pratiquer le tutorat; aider ou faire aider l'enfant bègue lorsqu'il est bloqué dans son expression ; donner les conseils tels que "respire profondément avant de poursuivre ", "prends ton temps"... ;
- les difficultés dans l'encadrement des enseignants sont essentiellement liées au manque d'informations sur la prise en charge conséquente des élèves bègues ; la méconnaissance de méthodes particulières pour aider ces apprenants ; au manque de formation en la matière, etc ;
- la formation des enseignants et des encadreurs déjà en activités sur le bégaiement et les stratégies de sa prise en charge, l'introduction de modules sur le bégaiement et les stratégies de sa prise en charge au niveau des instituts nationaux de formation des professeurs d'école sont autant de recommandations formulées par les encadreurs pédagogiques.

3.2. Analyse des données

En guise de rappel, l'étude a été menée auprès de quatorze (14) apprenants dont sept (07) filles et sept (07) garçons dont l'âge est compris entre 7 à 10 ans, issus des cours préparatoires et élémentaires, souffrant du bégaiement. Parmi eux, nous dénombrons six (06) qui ont repris une classe au moins une fois, dont un (01) ayant redoublé deux (02) classes. La synthèse fait donc état de deux (02) redoublements au CP1, quatre (04) au CP2, et un (01) au CE1.

L'observation directe et les statistiques révèlent donc l'existence du phénomène dans les écoles visitées et l'impact qu'il a sur l'expression orale des apprenants. Examinons-le à travers quelques exemples retenus, ci-dessous, tirés de l'observation directe.

✓ L'inclusion de phonèmes.

Une des manifestations assez fréquentes chez ces apprenants est le fait d'inclure des phonèmes tels que /l/, /g/, /d/, /r/, /s/, /e/ à des mots. Cela gêne très remarquablement la fluence verbale et change parfois le sens du mot. Comme l'attestent les mots [pɛ- -kə] [mɛ- -kə].

✓ La suppression de phonèmes.

La suppression de phonèmes est une des caractéristiques du bégaiement qui consiste à supprimer un phonème dans la vocalisation d'un mot. Cette façon de faire semble constituer une option pour l'enfant de contourner l'obstacle, notamment la difficulté liée au son et qui entraverait sa réalisation. En exemple, [pɔt] au lieu de [pɔrt].

✓ **Les pauses**

Le sujet bègue observe souvent une pause de quelques secondes en prononçant un mot, une expression, ou une phrase. Dans cet état, la voix, le souffle et le geste semblent suspendus, le corps est figé et la parole entrecoupée. D'autres signes légers peuvent être aussi observés et qui semblent provoquer une tension intérieure très importante. La pause pouvant s'assimiler à la recherche d'un équilibre interne, afin de mieux rendre.

✓ **Le blocage**

Les blocages interviennent généralement en début de mots ou de phrases et au moment de la pause, lors de la prise de la parole ou de la lecture. Le blocage touche aussi bien les consonnes que les voyelles. Dans notre étude, les consonnes concernées par le blocage sont entre autres, /p/, /m/, /f/, /s/, /t/, /v/, /b/, /ʒ/, /z/, /l/, /k/, /w/, /g/, situées généralement en début de mots. Au niveau des voyelles, nous avons les voyelles orales /ɛ/, /i/ et /o/ dans les mots "elle", "il", "au" (au bout) et les nasales /ɔ̃/ et /ɑ̃/ dans "ont" et "entassent". Au moment du déblocage, le mot ou la phrase se rend brusquement en une explosion sonore. Cette situation traduit aisément toute la tension qui sous-tendait l'effort de réalisation. S'agissant des cas de blocage observés lors de la prise de la parole, fait majeur observé, il faut noter que leurs apparitions sont difficilement prévisibles. En effet, lorsque l'enfant bègue prend la parole et que la position articuloire est maintenue par une contraction musculaire spasmodique, les situations de blocage sont inévitables. Toutefois, les contractions n'étant pas continues, lorsqu'elles ne surviennent pas au moment de la prise de la parole, l'apprenant aura de fortes chances de tenir une expression continue.

✓ **Manifestation comportementale**

L'observation directe nous a aussi permis, sur l'ensemble des enfants, de relever les points essentiels suivants : crispation des mâchoires et des lèvres ; mouvements de la tête/ tension musculaire au niveau du visage et/ou du cou ; mouvements des bras et des jambes/ tension musculaire au niveau des épaules ; clignement des yeux ; sentiment de honte ; silence ; nervosité . Autant de comportements qui peuvent être aisément observés chez l'enfant bègue au cours de l'expression orale. En tout état de cause, un apprenant qui n'a pas de confiance en soi voire d'équilibre interne ne peut véritablement s'affirmer. Cette prédisposition apparaît comme la disposition cardinale à même de catalyser les compétences sous-jacentes. Ainsi, nous avons pu noter une certaine lenteur au cours de leur expression qui pourrait être due au fait qu'ils sont conscients que d'éventuels blocages pourraient survenir à n'importe quel moment de leur expression, d'où cette option débarrassée de toute pression.

De ce qui précède, à première vue, cet exercice semble leur demander assez d'effort de gestion de leur appareil phonatoire et de leur souffle qu'ils n'en peuvent fournir, aussi bien les apprenants des cours élémentaires que leurs pairs des cours préparatoires. En plus de cette difficulté, s'ajoute celle relative à la pression liée à l'environnement scolaire qui expliquerait le niveau peu appréciable de leur rendement sus-présenté.

S'agissant des huit (08) professeurs des écoles enquêtés, tous affirment n'avoir bénéficié d'aucun appui-conseil de la part de leurs encadreurs. D'où la méconnaissance de méthodes spécifiques et la difficulté d'accompagnement de ces enfants à besoins spécifiques. Quant aux dix (10) encadreurs pédagogiques approchés, à la suite des instituteurs, la même préoccupation

apparaît, les mettant *de facto* dans une posture inconfortable, parce qu'incapables de jouer pleinement leur rôle d'encadreur, de conseiller et de formateur pédagogique. Par conséquent, lorsqu'on effectue un regard croisé des résultats de l'entretien avec les professeurs des écoles et les encadreurs pédagogiques l'on comprend aisément la situation qui prévaut dans nos structures éducatives.

En tout état de cause, l'Education Pour Tous (EPT) d'ici à 2030 ne peut être une réalité que par la prise en compte effective de tous y compris les apprenants à besoins spécifiques. Ainsi, en vue d'accompagner efficacement les apprenants bègues, pour une véritable éducation inclusive au Burkina Faso, il faudra intégrer la formation initiale et continue des acteurs du système éducatif sur le bégaiement. Ceux-ci doivent à leur tour travailler en synergie avec les équipes médicales et paramédicales pour un meilleur suivi de ces enfants à besoins spécifiques tout en incluant dans leur prise en charge éducative d'autres approches, notamment l'orthophonie, la médiation figurine, le tutorat.

Conclusion

La préoccupation initiale de la présente réflexion était d'identifier les obstacles auxquels sont confrontés les apprenants bègues lors de l'enseignement/apprentissage en expression orale et les difficultés rencontrées par les professeurs des écoles et les encadreurs dans leur suivi pédagogique. Grâce à l'observation directe des apprenants en situation de classe et aux entretiens avec les professeurs des écoles et leurs encadreurs pédagogiques, il ressort que, non seulement notre cadre d'étude regorge d'enfants bègues, mais que ceux-ci sont en proie à d'énormes difficultés en expression orales du fait de leur handicap qui se manifestent par des blocages, des inclusions, des substitutions, des suppressions entravant, de fait, leurs comportements. Malheureusement, les professeurs des écoles et encadreurs pédagogiques ne sont pas suffisamment outillés pour leur suivi et meilleure prise en charge pédagogique. Toutefois, face à toute difficulté, chaque acteur pédagogique développe ses propres stratégies pour pallier la situation. *De facto*, cette situation recommande un renforcement du système scolaire, non seulement en travaillant en synergie avec les équipes médicales et paramédicales, mais en incluant aussi d'autres approches, notamment l'orthophonie, la médiation figurine, le tutorat, afin qu'une frange des apprenants ne soit pas des laissés-pour-compte.

Références bibliographiques

- Annah C. et al.** (2012). *L'éducation inclusive*, France, Handicap International, 54p.
- Bama L.** (2009). « ACTION CONTRE LE BEGALEMENT : Communiquer pour briser le silence autour d'un handicap », Burkina Faso, <http://www.lefaso.net>, (2009-11-11T02:02:08Z).
- Dao M.** (2015). « Le bégaiement en milieu scolaire : que peut faire l'enseignant ? », Le Faso.net, <https://lefaso.net/spip-php?article 63320> (03/5/2020).
- Dep.** (2010). *Annuaire statistique / Ville de Ouagadougou*, Burkina Faso, 183 p.

- MENA.** (2012). *Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive*, Burkina Faso, 99p.
- Mounin G.** (1974). *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, PUF 1^{re} édition, 341 p.
- OIT.** (2022). Comment l'Organisation mondiale de la santé dans la Région européenne peut aider les personnes handicapées à être en bonne santé, numéro WHO/EURO:2022-6755-46521-67465, Danemark, 47p.
- Sanga B.** (2007). « Lutte contre le bégaiement : Le système sanitaire burkinabè renforce ses compétences », Burkina Faso, <http://www.lefaso.net>, (14 juin 2007 à 07h03min).
- Tan D.** (2020). *Être une fille et handicapée en Afrique de l'Ouest : La situation éducative en question*, ETUDE PAYS - BURKINA FASO, Humanité & Inclusion - Direction des Opérations, RE / 13 / n°1, 51p.
- UNICEF.** (2022). *En quête d'une éducation pour tous en Afrique de l'ouest et du centre : Que nous disent les données sur les enfants en situation de handicap ?* États-Unis, 3 United Nations Plaza, New York, NY 10017, 85p.
- UNESCO.** (2017). *Comprendre l'Objectif de développement durable 4 Éducation 2030*, Guide, Secteur éducation, 38p.

ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU CONCEPT D'ARGUMENTAIRE DE VENTE EN CLASSE BEP ET BAC PRO TVC AU BURKINA FASO: PRATIQUES ET PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION.

ZINGUÉ Di, CONGO/ZAGARÉ Solange Olivia Wénégouba

Résumé

Cette étude se fonde sur l'enseignement-apprentissage du concept d'argumentaire de vente en classe de Brevet d'études professionnelles (BEP) et Baccalauréat professionnel (Bac Pro) Techniques de vente et de commercialisation (TVC) au Burkina Faso. L'étude se veut d'analyser l'enseignement-apprentissage du concept d'argumentaire de vente afin d'identifier les insuffisances constatées dans la démarche et le contenu enseignés. Elle a été réalisée auprès de deux enseignants de VAC dont les séances de cours ont été observées et filmées. Des entretiens avec eux ont été menés après la visualisation de la vidéo. Des résultats obtenus de l'enquête, nous notons que les enseignants ont des démarches différentes pour aborder le concept enseigné. Il a été relevé que les concepts ont été abordés superficiellement, les méthodes et/ou les techniques pédagogiques ne sont pas appropriées et les ressources didactiques ont été jugées insuffisantes.

Mots clés : argumentaire de vente - arguments - objection - réfutation - enseignement-apprentissage.

Summary

This study is based on the teaching-learning of the concept of "sales pitch" in BEP and Bac Pro TVC classes in Burkina Faso. The study aims to analyze the teaching-learning of the concept of sales pitch in order to identify the shortcomings observed in the approach and content taught. It was conducted with two VAC teachers whose class sessions were observed and filmed. Interviews with them were conducted after the video was viewed. From the results obtained from the survey, we note that teachers have different approaches to approach the concept taught with little depth, inappropriate teaching methods and/or techniques, insufficient didactic resources. It was noted that concepts have been addressed superficially, teaching methods and/or techniques are not appropriate, and teaching resources have been considered insufficient.

Keywords: Sales pitch - arguments - objection - rebuttal - teaching-learning.

Introduction

Notre sujet de réflexion concerne l'enseignement-apprentissage du concept d'argumentaire de vente. Cette notion est enseignée en classe de BEP et Bac Pro TVC au Burkina Faso et se fonde sur un discours stratégique du vendeur qui regroupe les arguments nécessaires pour convaincre les prospects et les clients dans le but de conclure des ventes. Aujourd'hui, bien que la didactique du commerce et vente suscite des interrogations, son impact sur l'enseignement-apprentissage des concepts enseignés semble bénéfique aux apprenants et autres acteurs de l'éducation. Au niveau de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) tertiaires au Burkina Faso, l'enseignement-apprentissage d'une notion est structuré autour d'une scénarisation des séquences et des séances préconçues respectivement dans une fiche d'analyse et de conception des tâches d'une leçon. Cette scénarisation, illustrée par les fiches de préparation pédagogique, a pour cadre conceptuel la pédagogie par objectif.

Les difficultés d'enseignement d'un concept souvent rencontrées par les enseignants de Vente et activités commerciales (VAC) seraient la résultante de la non-maîtrise du concept enseigné, de la préparation insuffisante de la leçon ou de son animation avec des méthodes et/ou techniques inappropriées. C'est pourquoi la recherche-ci se propose d'étudier l'argumentaire de vente comme objet d'enseignement dispensé en VAC. Notre étude s'intéresse non seulement à la pratique enseignante du concept d'argumentaire de vente, mais aussi aux perspectives d'amélioration. Cette étude s'articule autour des points suivants : l'introduction comprenant le contexte de l'étude, le problème de recherche et les théories de référence, la méthodologie, l'interprétation et la discussion des résultats.

1. Contexte et problème de recherche

Cette partie introductive met en exergue le contexte dans lequel se déroule l'enseignement-apprentissage du concept de l'argumentaire de vente et les difficultés y afférentes. Le déroulement d'une intervention pédagogique requiert que le thème étudié soit mis en contexte, que l'objet à enseigner soit développé de façon dynamique et qu'une synthèse soit faite à la fin. Ils sont peu nombreux les enseignants qui présentent le cours selon ce schéma. Bon nombre d'enseignants maîtrisent très peu la formulation des objectifs pédagogiques. De plus, le travail didactique sur les différentes étapes de l'argumentaire de vente ne convienne pas à la maîtrise du concept enseigné. Toutefois, l'argumentaire de vente est diversement abordé par les enseignants en fonction des documents exploités. Le concept est abordé en ne tenant pas suffisamment compte de la complexité que comporte la construction et la présentation des arguments aux fins de convaincre un client éventuel à acheter un produit. Le constat est fait pendant les visites de classes ou d'inspection que pour enseigner l'argumentaire de vente, certains enseignants se contentent, en début de cours, de poser quelques questions sur la définition des notions abordées. Ils sollicitent très peu les apprenants à travers des demandes d'explicitation ou de justification. Pour introduire le concept, certains enseignants de VAC se satisfont de la clarification de certains concepts associés tels que « l'argumentation », « l'objection », « la réfutation de l'objection ». Pour la plupart du temps, cette étape dure généralement quelques cinq (5) minutes.

Pour enseigner comment traiter des objections par exemple, des enseignants proposent aux apprenants beaucoup plus d'activités écrites qu'orales. Or la réfutation d'une objection est beaucoup plus verbale qu'écrite. C'est à travers la communication verbale que le vendeur interagit efficacement avec le client et lui apporte des réponses satisfaisantes à ses préoccupations. Selon Lellouche et Piquet (2010, p. 43) se référant à Méharabian (1972),

Dans une interaction, le poids des mots (structure de la phrase : affirmative, négative, interrogative... ; choix des pronoms : je, vous, nous... ; temps des verbes : présent, conditionnel, ...) représente 7% ; leur environnement (voix, articulation, débit, modulation...) représente 38% et la gestuelle (attitudes mimiques...) 55%.

De plus, dans le commerce, les méthodes de vente sont diversifiées et font l'objet d'un enseignement-apprentissage. Enseignée en classe, la préparation d'un entretien de vente fait ressortir les mobiles d'achat dans un argumentaire. L'argumentaire de vente est un document commercial qui fait ressortir des techniques de découverte du client notamment le questionnement, la reformulation des questions, l'identification des mobiles d'achat, le traitement des objections. Les cours dispensés par les enseignants font ressortir la construction de l'argumentaire de vente selon le modèle « Caractéristiques-Avantages-Preuves (CAP) » en se fondant sur les motivations « Sympathie-Orgueil-Nouveauté-Confort-Argent-Sécurité (SONCAS) » du client. Ce modèle classique recommandé par le service d'inspection pédagogique permet de vérifier la découverte des besoins du client par les réactions de celui-ci face aux arguments centrés sur les mobiles d'achats identifiées. Toutefois, la découverte du client et l'identification de ses besoins sont insuffisamment traités en classe par certains enseignants de VAC du fait que les questions et le traitement des objections devant aboutir à une prise en charge efficace du client éventuel sont superficiellement étudiés. Par voie de conséquence, les apprenants ne sont pas bien outillés aux techniques de formulation des questions et de réfutation des objections toutefois importantes dans la formation de commerciaux, techniciens de vente. Pour surmonter leurs difficultés pendant un entretien de vente et renforcer leurs capacités en négociation commerciale, des diplômés de Bac Pro TVC interrogés par Zingué (2015) suggèrent que les enseignants de VAC mettent l'accent sur l'enseignement-apprentissage de l'argumentaire, des techniques d'approche et de négociation, et le traitement des objections. La littérature portant sur les négociations commerciales n'offre que peu de définitions formelles de cette pratique pourtant millénaire. Par contre, elle abonde en descriptions et en typologies de certains aspects des négociations, des objectifs de la négociation, des techniques, des stratégies et des tactiques couramment employées (ou à employer) lors des négociations commerciales (Zartman, 2004).

Abordant la négociation commerciale, Viau et al. (2015) considèrent que le vendeur est souvent considéré comme le facteur clé de succès de la vente par sa capacité à s'adapter finement au client. De nombreux travaux s'inscrivent dans cette perspective :

- l'approche procédurale, qui considère la négociation comme un processus d'apprentissage où les parties réagissent aux concessions faites par l'autre ;

- les approches comportementales, qui insistent sur le rôle et la personnalité des négociateurs dans la détermination des résultats ;
- la négociation raisonnée, qui valorise les approches intégratives dites «gagnant-gagnant».

Les techniques d'approche et de négociation sont souvent absentes dans le développement des enseignements. Pourtant, elles sont des méthodes utilisées pour transmettre efficacement un message en communication orale. Autrement dit la négociation commerciale est avant tout une démarche de communication où les parties en présence recherchent l'entente par des concessions mutuelles pour atteindre un but commun : acheter pour l'une des parties et vendre pour l'autre partie. Elle sous-entend quatre techniques les plus développées que sont l'écoute active, le questionnement, la reformulation et la communication non violente. Pour une communication orale de qualité, l'écoute active est à développer. Elle permet de mettre l'interlocuteur en confiance afin qu'il s'exprime plus ouvertement et de décoder la dimension affective généralement non verbalisée. Concept développé par Gordon en 1975, l'écoute active est mise en œuvre dans des situations de face à face où le professionnel écoute activement l'autre. Le questionnement, très présent dans les échanges verbaux, consiste à poser des questions pour mieux comprendre un interlocuteur afin d'adapter son langage. Dans cette perspective des questions ouvertes, fermées, alternatives, provocantes, motivantes, de contrôle, de diversion, peuvent être formulées. La reformulation est une technique de communication qui consiste à formuler des pensées de l'interlocuteur de façon plus claire (Martinot, 2005). Elle est différente de l'empathie et peut être utilisée en reprenant les derniers mots de l'interlocuteur, en faisant un résumé du message, en reprenant les derniers mots des phrases de l'interlocuteur, etc. Ce concept est apparu, d'abord, dans le cadre de l'étude des marqueurs de reformulation avec un sens assez proche de celui de paraphrase. Son application est surtout réservée à la pratique orale de la communication.

Développée par Rosenberg (2021), la communication non violente met l'empathie au centre des échanges. Très utile en communication interpersonnelle ou de groupe, elle permet de résoudre les incompréhensions pendant les échanges. Ces principes fondamentaux selon l'auteur sont : l'observation de la situation sans jugement de l'autre, l'expression de son propre ressenti, l'expression de ses besoins, la formulation des attentes vis-à-vis de l'autre. Dans la formation des apprenants de TVC, les activités didactiques proposées aux apprenants doivent tenir compte des réalités du milieu professionnel. Dans cet élan, l'objectif général de cet article est d'analyser l'enseignement-apprentissage du concept d'argumentaire de vente. De façon spécifique, il s'agit :

- d'identifier les insuffisances dans la démarche de l'enseignement-apprentissage du concept d'argumentaire de vente,
- d'analyser la qualité du contenu enseigné.

De ces objectifs spécifiques de recherche, se dégagent les questions de recherche suivantes :

- quelles sont les insuffisances constatées dans la démarche de l'enseignement-apprentissage du concept d'argumentaire de vente ?
- quelles sont les difficultés qui entachent la qualité du contenu enseigné ?

Cette partie de l'introduction aborde les théories auxquelles nous nous référons telles que l'approche conversationnelle et la dynamique de l'enseignement-apprentissage.

L'approche conversationnelle ou interactionnelle désigne, au départ, une tendance interactionnelle ethno-méthodologique de la sociologie américaine, représentée par Sacks, Schegloff et Jefferson (1984). Cette tendance s'est intéressée à l'étude des structures formelles du déroulement de la conversation en se fondant sur le processus de constitution et de négociation de la signification assumée réciproquement par l'émetteur et le récepteur. Les travaux, dans ce cadre, portent sur la conversation quotidienne en situation. L'interaction verbale est une notion constituée de deux (2) termes. D'une part le mot « interaction » est défini par l'influence réciproque de deux (2) personnes, et d'autre part, le terme « verbale » sous-entend l'usage d'un code langagier articulé. À partir de cela, le concept de l'« interaction verbale » peut être décrit par l'influence qu'exerce des interlocuteurs, les uns sur les autres dans une présence effective par toute sorte d'échange oral. L'analyse interactionnelle et la théorie des actes de langage se distinguent par leurs origines et par leurs concepts fondamentaux. La première a des origines sociologiques alors que la seconde a des origines philosophiques. Le concept fondamental de la théorie des actes de langage est celui d'action ; l'analyse interactionnelle, quant à elle, se fonde sur le concept d'interaction. Goffman (1973, p. 23) la définit comme suit : « Par interaction (c'est-à-dire face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ». À travers cette définition, nous comprenons que l'interaction intègre toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux (2) ou plus de deux (2) acteurs. En un sens, toute action entreprise par un individu, quelle qu'en soit la nature, s'inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence plus ou moins de règles. La notion d'interaction qui nous intéresse ici, se limite à un domaine précis, à savoir celui de l'interaction verbale, qui implique la présence de tous les canaux verbaux et non-verbaux de la communication. L'approche interactionnelle a donc pour objectif de cerner la manière dont les inter-actants agissent les uns sur les autres à travers l'échange verbal. Le second principe de base de l'analyse interactionnelle est celui de la perspective interprétative : « parler c'est anticiper le calcul interprétatif de l'interlocuteur » affirme Flahault (1978, p. 77). L'interaction implique toujours que la perspective d'un autre que celui qui agit, soit prise en compte. Ce qui compte dans un acte de langage, ce n'est pas l'intention que le locuteur a, mais celle qui peut lui être prêtée par le récepteur. Et à partir de conventions et de règles en vigueur, le récepteur fait des inférences à propos de l'activité qu'il perçoit et le locuteur anticipe les interprétations que le récepteur pourrait tirer de son énoncé. Ainsi, le locuteur est producteur d'une parole qu'il interprète doublement. D'un côté, il s'interprète dans la mesure où il essaie de contrôler en permanence sa production discursive et de l'autre, il s'efforce d'imaginer l'interprétation qu'en fait son partenaire en utilisant l'image qu'il a de l'autre. De son côté, le destinataire est, dans le même temps, potentiellement producteur, et a besoin pour comprendre les propos de son partenaire d'imaginer son système de référence, ses intentions et donc de s'appuyer sur une image de celui-ci.

À partir du concept de « compétence communicative », il est introduit la notion de « compétence conversationnelle » qui consiste à produire des énoncés adaptés à la situation de communication

et au discours de l'autre. Élaboré par Hymes (1984), le concept de « compétence communicative » est défini par Kerbrat Orecchioni (1990, p. 29) comme « l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques ».

La seconde approche que nous abordons est la dynamique de l'enseignement-apprentissage. Les processus interactionnels en didactique sont étudiés d'un point de vue dynamique triple. « Enseigner, c'est à la fois gérer l'avancée de la chronogenèse, la partition topogénétique et le rapport effectif des élèves à la situation didactique » (Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000, p. 295), dans l'espoir de décrire les conditions de l'action du professeur. Celui-ci a pour responsabilité d'aménager un enchaînement de médiations : médiation cognitive dans « le processus qui s'instaure entre le sujet apprenant et l'objet d'apprentissage », médiation didactique dans la construction même du dispositif qui place l'apprenant en contact avec une succession d'états du savoir à acquérir (Lenoir, 1996, p. 244).

À l'intérieur de ce milieu générateur de possibles et de nécessaires (Sensevy et Quilio, 2002), des règles précises conditionnent la signification des problèmes pour les apprenants. Elles induisent leurs conduites, expliquent d'éventuelles réponses de prime abord absurdes. Mais ce contrat didactique ne s'énonce pas à l'identique pour tous les apprenants d'une même classe. Pour l'enseignant, il existe différents types d'apprenants qui occupent des positions relatives au sein de la classe. De ce point de vue, le rapport institutionnel au savoir mis en scène par l'enseignant ne correspond pas toujours au rapport personnel au savoir établi par chaque apprenant (Schubauer-Leoni, 1996). La rapidité d'acquisition du savoir, le statut d'actualité ou d'obsolescence qui sera conféré aux objets didactiques, le degré d'implication dont chaque apprenant accepte de faire preuve dans sa construction, sont autant de traits différenciateurs. C'est par le biais de la dévolution que l'enseignant essaie d'opérer ce transfert de responsabilité : dévolution des processus de validation du savoir et des méthodes adéquates pour y parvenir, dévolution de l'avancée du temps didactique. Rappelons-le, la dévolution est l'acte par lequel un enseignant fait accepter à l'apprenant la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert.

Pour répondre aux questions de recherche ci-dessus formulées, les hypothèses suivantes sont émises :

- les concepts associés tels que « l'argumentation », « l'objection », « la réfutation de l'objection », « la présentation physique du vendeur », « la communication verbale et non verbale », ne sont pas expliqués à suffisance, avec nuances, par les enseignants,
- la clarification des concepts et les méthodes d'enseignements basées sur la communication écrite entachent la qualité du contenu enseigné.

Pour éprouver ces hypothèses, nous avons mis en place un dispositif méthodologique qui nous permet de collecter les données auprès d'enseignants des lycées techniques et professionnels publics du Burkina Faso.

2. Méthodologie de recherche

Pour collecter les données, l'observation et l'entretien comme outils sont exploités. C'est auprès des enseignants de VAC que les investigations sont menées pour recueillir les informations à même d'éprouver nos hypothèses de recherche.

L'enquête qualitative par observation représente une option exploratoire qui nous permet de cerner les articulations fonctionnelles et comportementales de l'enseignant. Elle constitue un instrument de mesure privilégié de l'exploration des faits au moment de l'action. Trois (3) étapes ont été suivies pour recueillir les données à partir de l'observation et du film de classe. La première étape a consisté à l'observation et au filmage des cours. Les observations ont concerné deux (2) cours notamment ceux des enseignants qui ont accepté de participer à l'étude. Ils sont volontaires et ont donné leur accord pour le filmage. Pendant le déroulement du cours durant lequel les observations ont lieu, le dispositif de filmage est mis en place. Avant le début du cours, le dispositif de filmage est installé dans la classe. Un caméraman nous accompagne pour les séances de filmage. À la fin du cours, ce dernier va procéder à un montage du film afin qu'il soit de bonne qualité et exploitable. Pour cette raison, l'entretien n'aura lieu que le lendemain pour permettre au caméraman de faire le montage du film. La visualisation de la vidéo et l'entretien sont faits avec l'enseignant à l'issue de la séance d'observation suivie du filmage et du montage. Pour avoir une idée concrète et précise des pratiques enseignantes de l'argumentaire de vente, pour les vivre en situation, les regarder se dérouler afin de les décrire dans tous leurs états, il était nécessaire d'envisager les observations de cours. En effet, l'observation du réel a l'avantage, selon Guibert et Jumel (1997), de saisir les phénomènes sur le vif et de ne pas dépendre des réponses, voire des interprétations des enquêtés. Ce choix méthodologique nous semble adapté aux objectifs de notre recherche. En premier lieu, l'analyse des pratiques enseignantes nécessite une étude « en situation ». En second lieu, l'enregistrement vidéo nous semble particulièrement adapté pour réaliser, en partie, cette étude en situation d'enseignement. Il est un support certain pour l'entretien avec l'enseignant.

L'enregistrement vidéo a eu deux (2) fonctions :

- servir de base à l'entretien a posteriori (à partir de l'enregistrement du cours observé),
- permettre d'affiner des éléments d'observation, principalement la succession des différentes phases du cours en lien avec les objectifs opérationnels poursuivis, le contenu du cours, le recueil du discours en situation, le matériel didactique exploité, les types d'évaluations proposés aux apprenants.

Le recueil des informations pendant l'observation du cours s'est fait par le canal de l'enregistrement vidéo et de la prise de notes au moyen d'un bloc-notes. Les raisons qui ont milité en faveur de la prise de notes sont qu'au moment de l'entretien avec l'enseignant, il nous fallait avoir des éléments d'appréciation. C'est pourquoi des critères objectifs d'observation d'une leçon ont été recensés pour servir de fil conducteur à l'analyse des situations d'enseignement.

La deuxième étape a concerné la visualisation de la vidéo. Pendant une (1) heure environ, nous (chercheur) et l'enseignant visualisons le film qui a consisté à l'enregistrement de la séance de cours de cinquante-cinq minutes (55 min). Nous avons fait ce choix afin d'objectiver l'objet enseigné et de disposer d'une dimension pertinente d'observation et d'un support pour mener

l'entretien. Avant de commencer à regarder le film, nous invitons l'enseignant à se munir de quoi prendre des notes. Nous nous assurons également qu'un calme règne dans la salle d'entretien et que nous ne serons pas distracts ou interrompus. Encore une fois de plus, nous demandons à l'enseignant l'autorisation d'enregistrer l'entretien. Pendant la visualisation du film, l'enseignant et moi ne nous adressons plus la parole. Chacun est concentré sur le film afin de capter les différents mots prononcés par l'enseignant et les élèves, voir la réaction des élèves et ce que l'enseignant fait et écrit au tableau.

Le film de classe était donc présenté à chaque sujet concerné à raison, en moyenne, d'une heure (1) de vidéo. Cette fois, aucune grille d'accompagnement n'a été établie ; il était surtout question de nous concentrer sur le film et d'amener l'enseignant à suivre attentivement sa propre prestation pédagogique après coup et à tendre vers une démarche réflexive.

Quant à la troisième et dernière étape, elle a concerné le déroulement des entretiens. C'est à l'issue de la séance de visualisation de la vidéo que l'entretien est mené avec chacun des deux (2) enseignants concernés au moyen d'un guide. Les entretiens menés ont pour principe de confronter un seul participant à ses propres activités pédagogiques et didactiques afin qu'il se questionne, commente et explicite les démarches adoptées pour réaliser ses tâches. Ainsi, il va révéler les processus cognitifs qui sous-tendent la description de ces activités d'enseignement.

La pertinence de l'étude par des entretiens est d'autant capitale qu'il est question d'analyser le sens que les sujets confèrent à leurs pratiques. En outre, ils permettent de déceler les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels les enseignants s'orientent. Lors des entretiens, nous nous efforçons de faciliter l'expression propre de l'enseignant laissant le sentiment d'un échange dépourvu de toute contrainte. À l'issue de ce dispositif méthodologique mis en place, nous procédons maintenant à l'interprétation et à la discussion des résultats.

3. Interprétation et discussion des résultats

Ce point de la présente étude aborde l'interprétation des résultats auxquels nous sommes parvenus et la discussion.

3.1. Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats du présent travail de recherche s'organise autour des points provenant des observations de cours et des entretiens. Les entretiens ont consisté à interviewer les enseignants qui ont accepté d'être observés et dont les cours ont fait l'objet de filmage.

À l'issue de la première étape du déroulement du cours, des définitions des termes « argumentation », « objection » ont été proposées aux apprenants. Le premier professeur observé (PO1) définit l'argumentation comme étant une situation de communication commerciale destinée à convaincre le client que son besoin peut être satisfait grâce aux avantages du produit ou service proposé. Par ailleurs, il définit l'argumentaire comme étant « un document (ou outil) qui aide les vendeurs à structurer leurs entretiens de vente, à parler de leur entreprise ou de leurs produits en tenant compte des attentes du client ». Il poursuit en faisant écrire aux apprenants que « l'argumentaire reprend les caractéristiques du produit, les transforme en avantages pour le client, les relie à des besoins et en fait la preuve ».

Il formule la définition de l'objection comme suit : « L'objection (ou réclamation ou barrage) exprime un désaccord du client quant à un aspect du produit ou du service. Elle est une façon négative d'exprimer un besoin ».

Quant au second professeur observé (PO2), il définit d'abord le verbe « argumenter » avant de proposer une définition de l'argumentation. Selon lui, argumenter, « c'est mettre en valeur par une démonstration, par des mots, des images, des comparaisons, les avantages d'un bien ou d'un service en fonction des motivations du client pour le persuader, le convaincre, lui donner envie d'acheter ». Il définit l'argumentation comme étant « une situation de communication commerciale destinée à convaincre le client que son besoin peut être satisfait grâce aux avantages du produit ou service proposé ». L'enseignant établit ensuite un lien entre l'argumentaire, la caractéristique du produit, l'avantage et la preuve à travers la formule suivante : « Argumentaire = Une Caractéristique du produit + Avantage(s) + Preuve(s) ». En outre, il définit l'objection comme étant « un argument contraire à une proposition du vendeur ». Il ajoute que l'objection peut être énoncée par le client sous forme d'affirmation, sous forme de question ou par un « non-dit ». Il termine la définition par l'énoncé suivant : « Objection = Demande d'information + Demande d'argumentation ».

Toutes ces définitions formulées par les enseignants clarifient les concepts clés qui sont abordés dans le cours. Cependant, elles restent tout de même théoriques et ne permettent pas une appropriation conséquente par les apprenants.

À l'issue des définitions des concepts fondamentaux, les enseignants poursuivent le cours chacun en ce qui le concerne en présentant successivement les différentes techniques d'argumentation, l'argumentaire selon la méthode CAP, l'argumentaire selon la méthode SONCAS et la présentation des différents types d'objections. Pour chaque rubrique, un tableau synoptique est proposé aux apprenants. Ainsi, les différents types d'arguments sont consignés dans un tableau où les types d'arguments sont listés et définis avec les éléments mis en œuvre. Ces éléments, au regard des arguments généraux, sont entre autres l'historique de l'entreprise, sa notoriété, son expérience, son organisation interne, sa technique de fabrication, la référence, les relations, la structure financière et le service. S'agissant des arguments spécifiques, les éléments mis en exergue sont les caractéristiques techniques, commerciales et psychologiques. Le tableau 1 ci-dessous expose les différents types d'arguments.

Tableau 1 : les différents types d'arguments

<i>Types</i>	<i>Définition</i>	<i>Eléments mis en œuvre</i>
Arguments généraux	Mise en valeur de l'entreprise (exigé une connaissance du marché visé et de l'entreprise)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Historique de l'entreprise,</i> • <i>Notoriété</i> • <i>Expérience</i> • <i>Organisation interne de l'entreprise</i> • <i>Technique de fabrication</i> • <i>Référence</i> • <i>Relations</i> • <i>Structure financière</i> • <i>Service...</i>

Arguments précis ou spécifiques	<i>Mise en valeur du produit (exige une bonne connaissance du produit)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques techniques : poids, taille, longueur, capacité, composantes de fabrication, matériaux utilisés pour le packaging, performances, formes, couleurs, design... • Caractéristiques commerciales : prix, service après-vente, qualité, rapport qualité/prix, garantie, délai de paiement, de livraison, packaging... • Caractéristiques psychologiques : profil de clientèle (sexe, âge, CSP...), besoin satisfait, mobiles d'achat (SONCAS...)...
--	--	---

Les caractéristiques listées dans le tableau 1 sont reprises aux fins d'énumérer les avantages et les preuves probables dans un argumentaire selon la méthode CAP. Cet argumentaire concerne un produit et une référence et est présenté dans le tableau 2 suivant :

Tableau 2 : l'argumentaire selon la méthode CAP

Nom du produit :

Référence :

Origine :

Caractéristiques	Avantages	Preuves
TECHNIQUES : - Composition - Design - Fonctionnement - Couleurs - Conditionnement (matériaux utilisés) - Tailles - Poids - Etc. COMMERCIALES : - Entreprise - Marque / Logo - Origine - Conditionnement - Garantie - S.A.V - Délai de livraison - Délai de paiement - Distribution - Etc. PSYCHOLOGIQUES : - Âge		

- Sexe		
- Besoin satisfait		
- Mobiles d'achat (SONCAS)		
- Etc.		

Un autre argumentaire dont le contenu est différent du premier reprend les mobiles SONCAS avec en face de chaque mobile les arguments susceptibles d'être proposés en fonction des caractéristiques du produit ou de la référence. Ces mobiles sont : la sécurité, l'orgueil, la nouveauté, le confort, l'argent et la sympathie. Cet argumentaire est appelé argumentaire SONCAS et est présenté dans le tableau 3 comme suit :

Tableau 3 : l'argumentaire selon la méthode SONCAS.

Mobiles d'achats SONCAS	Arguments à proposer (caractéristiques)
Sécurité	
Orgueil	
Nouveauté	
Confort	
Argent	
Sympathie	

Le contenu de ces trois (3) tableaux est brièvement expliqué aux apprenants et les enseignants les renvoient aux travaux pratiques pour plus d'explications. Dans les cours, les enseignants rappellent les connaissances antérieures susceptibles d'aider les apprenants à comprendre ces tableaux.

À la suite des commentaires faits sur le contenu des tableaux, un exercice d'application est proposé aux apprenants. Une dizaine de minutes leur est accordée pour réfléchir et traiter l'exercice. Cette activité est proposée aux apprenants, à une quinzaine de minutes de la fin de la leçon, pour mesurer leur degré de compréhension et d'assimilation du cours.

Concernant la méthode d'enseignement mise en œuvre, les deux (2) enseignants observés se sont appuyés notamment sur la méthode dogmatique. Ils ont procédé par des interrogations tout le long du cours. Appréciables ou commentées, les réponses des apprenants sont souvent écrites au tableau. Les apprenants sont sollicités de temps en temps par les enseignants pour répondre aux questions ou pour aller au tableau écrire une réponse ou pour traiter un exercice. À la fin du cours, s'en est suivi la visualisation des vidéos et un entretien avec chaque enseignant observé pour une analyse de la prestation pédagogique.

Au cours des entretiens, les enseignants investigués ont commenté leurs pratiques de classe et fait des propositions pour l'amélioration des contenus et du déroulement de leurs cours. Les enseignants reconnaissent qu'il y a beaucoup d'efforts à fournir pour améliorer les définitions des termes clés et de ce fait leurs prestations pédagogiques. Ils ont aussi reconnu les insuffisances que comportent l'animation du cours et promettent d'y remédier à l'avenir. Ils s'engagent à changer de démarches pédagogiques et à encourager davantage les apprenants à participer à la construction de leurs propres savoirs à travers des techniques pédagogiques appropriées.

Toujours au cours de l'entretien, les enseignants enquêtés reconnaissent que l'analyse des pratiques de classe permet d'étudier les tâches prescrites d'une part et l'activité réalisée en situation réelle de travail d'autre part. Cette démarche est appréciée par les enquêtés et leur a permis de proposer des adaptations de l'environnement de travail (organisation du travail, artefacts...). Elle s'intéresse, selon Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), aux apprentissages des pratiques professionnelles de référence et à la meilleure façon de préparer les apprenants à exercer leur futur métier, que ce soit par la voie de la formation professionnelle ou sur les lieux de stages (Kunegel, 2011).

Concernant la méthode d'enseignement exploitée, les deux (2) enseignants observés soutiennent qu'elle n'est pas du tout adaptée pour aborder le concept étudié. Ils relèvent que des apprenants s'ennuient parfois parce que les cours sont très abstraits. Selon PO2, la méthode dogmatique facilite peu l'apprentissage et l'appropriation du cours. En sus, selon lui, elle ne permet pas aux apprenants d'être plus performants et ne les aide que temporairement à surmonter les difficultés de compréhension et d'interprétation de certaines situations professionnelles. L'analyse des observations de classe montre que la topogénèse est majoritairement du côté de l'enseignant au niveau des séances observées. À titre illustratif, pour la première séance, elle est largement dominée par l'enseignant PO1 soit 65% du temps de séance contre 35% pour les élèves. Pour la séance de PO2, l'enseignant occupe plus de 80% du temps de la séance contre moins de 20% pour les élèves.

Pour PO1, les apprenants, de nos jours, sont devenus maîtres des technologies de l'information et de la communication (TIC). Pour cette raison, selon lui, les enseignants de VAC devraient pouvoir exploiter ces technologies pendant leurs cours comme moyens pédagogiques. Il ajoute que les enseignants peuvent utiliser des vidéos projetées et des simulations ou jeux de rôles pour renforcer les compétences des apprenants.

Les entretiens ont permis une connaissance précise des démarches intellectuelles individuelles et offert l'occasion aux enseignants investigués de verbaliser leur prestation pédagogique à travers une analyse réflexive. La mise en place d'un temps de visualisation du film suivie de la verbalisation après l'action aide l'enseignant à découvrir de quoi a été fait son acte professionnel. La démarche a consisté à inviter l'enseignant à se rappeler des différentes étapes de déroulement de son cours et à mettre en exergue ses perceptions, ses intentions ainsi que les opérations menées. L'entretien avec le chercheur a comporté un jeu de questions-réponses-reformulation-relance afin de permettre à l'enseignant de s'exprimer absolument sur ses pratiques didactiques et pédagogiques. À présent, il convient de mener une discussion sur les pratiques enseignantes de l'argumentaire de vente des enseignants investigués.

III. 2 Discussion des résultats

La discussion des résultats est construite autour de la démarche de l'enseignement-apprentissage de l'argumentaire de vente, du contenu enseigné et de la méthode pédagogique.

Concernant la démarche, les deux (2) professeurs ont abordé différemment le concept d'argumentaire de vente. Pendant que l'un (PO1) explique les notions associées au concept étudié, l'autre (PO2) définit d'abord le verbe « argumenter » avant d'apporter une précision sur

l'argumentation. Cependant, la définition de l'argumentaire de vente formulée par PO1 comme étant « un document (ou outil) qui aide les vendeurs à structurer leurs entretiens de vente, à parler de leur entreprise ou produit en tenant compte des attentes du client » n'est pas fausse. Mais elle aurait pu intégrer, selon Lellouche et Piquet (2010, pp. 9-10), les éléments suivants : « La présentation, la découverte des besoins, l'argumentation, la proposition, la réponse à l'objection et la conclusion ». Quant aux outils de la découverte psychologique et du traitement des objections, ils peuvent intervenir plus tard. Le lien que PO2 établit entre l'argumentaire, la caractéristique du produit, l'avantage et la preuve à travers la formule « Argumentaire = Une Caractéristique du produit + Avantage(s) + Preuve(s) » nécessite une explication détaillée de chaque élément. En effet, un argumentaire de vente est constitué d'un ou plusieurs arguments de vente mettant en avant les caractéristiques, avantages et bénéfices d'un produit ou service. C'est ce qui permet d'ailleurs de convaincre un client de passer à l'achat lors d'un entretien commercial en face en face, en télémarketing, dans une lettre commerciale, un mailing ou encore une page de vente en ligne. Autrement dit, l'argumentaire de vente est un discours stratégique du vendeur qui regroupe les arguments nécessaires pour convaincre les prospects et les clients, dans le but de conclure des ventes. Il regroupe donc des éléments de langage permettant de mettre en valeur le produit ou le service que l'entreprise souhaite vendre. L'objection enseignée en classe sous-tend qu'elle peut être énoncée par le client sous forme de question ou par un « non-dit ». Au cours de l'entretien, en insistant sur les mots du client qui paraissent significatifs, le vendeur peut se donner le moyen d'explorer le « non-dit » qui représente, selon Méharabian (1972), 93% du message ou de l'interaction. Cela confirme la définition de Goffman (1973) à savoir que dans un face à face, il y a une influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres. La présentation des techniques d'argumentation et des outils de découverte et du traitement des objections aident les apprenants à comprendre les différents aspects de l'argumentaire de vente. Comme le disait Sensevy et Quilio (2002), à l'intérieur d'un milieu générateur de possibles et de nécessaires, des règles précises conditionnent la signification des problèmes pour les apprenants. Ainsi, pour renforcer leurs capacités, beaucoup d'exercices doivent être traités et des séances de simulations organisées. L'essai par simulation est un moteur de l'apprentissage. Pour cela, l'enseignant de VAC devrait, lors de certains cours, permettre aux élèves de faire, de façon autonome, des essais à travers des techniques d'animation convenables. Les activités liées à la découverte du client, comme c'est le cas dans cette étude, pourraient être concernées par cette démarche pédagogique. La pratique entraîne une augmentation de la vitesse et de la précision lors de l'exécution des tâches. C'est pourquoi Anderson (2008) soutient que la pratique augmente considérablement la probabilité que les apprenants se souviennent de façon permanente des nouvelles informations, libère leurs ressources cognitives pour leur permettre de traiter des tâches plus complexes.

La méthode SONCAS présentée par les enseignants, par exemple, consiste à découvrir les préférences de l'acheteur. Pour mieux l'assimiler, Lellouche et Piquet (2010) conseillent la Programmation neurolinguistique (PNL) à travers le visuel, l'auditif, le kinesthésique, l'olfactif et le gustatif (VAKOG) qui permet au vendeur de trouver le moyen de communication le plus efficace avec un interlocuteur précis en utilisant son canal sensoriel privilégié. Le VAKOG peut donc être détecté à travers les mots et le visuel. Pour chaque élément, un tableau synthétique

peut être proposé aux apprenants. Ainsi, le concept de « compétence communicative » défini par Kerbrat Orecchioni (1990) comme étant l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques a tout son sens.

En abordant le traitement des objections, il est fondamental que l'enseignant de VAC apprenne aux élèves comment comprendre le langage non verbal de l'acheteur. Pour cela, il leur apprendra à pratiquer l'écoute active à travers la technique du questionnement-reformulation, à utiliser un langage positif par le choix adéquat des mots, à comprendre le langage gestuel. Ce qui atteste le second principe de base de l'analyse interactionnelle de Flahault (1978) selon lequel la parole anticipe le calcul interprétatif de l'interlocuteur. À l'instar de Barbier (2011), la performance d'un négociateur peut être comparée à celle d'un jazzman, dont l'art consiste à entrer en résonance avec les autres joueurs. Dans la pratique professionnelle, il est également important que le vendeur connaisse, selon Vairez (2009), le Système de représentation sensoriel (SRS) dominant du client, et être apte à détecter son canal de communication privilégié. L'enseignant fera retenir aux élèves que dans le SRS visuel, le client a tendance, tout en parlant, à lever les yeux ou à laisser aller son regard de droite à gauche. Le client à SRS auditif, lui, va, de temps en temps, regarder à gauche et en bas. Quant au client à SRS kinesthésique, il regarde souvent, pendant l'entretien, au sol et à droite. De ce fait, le destinataire du message émis par le client potentiel a besoin pour comprendre les propos de ce dernier d'imaginer son système de référence, ses intentions et donc de s'appuyer sur une image de ce partenaire. Ces trois (3) catégories de clients, ci-dessus cités, n'ont pas le même répertoire lexical. Selon Vairez (2009, pp. 56-58), le visuel emploie généralement les mots « à vue d'œil », « fixer », « regarder », etc., l'auditif les mots « accorder », « dire », « oral », etc. tandis que le kinesthésique a pour mots préférés « actif », « ferme », « saisir », etc.

La prise en compte des différents éléments du non verbal liés à la découverte du client renforce assurément la qualité de la formation des apprenants de TVC. Ces aspects précédemment mentionnés, bien que figurant dans le programme actuel de formation, sont peu approfondis. Il est important au cours de la formation de faire comprendre aux apprenants qu'au moment du face à face, pour réussir à faire passer le message et donner envie à l'interlocuteur de coopérer, la prise en compte du langage non verbal est nécessaire pour s'adapter à la personnalité de l'acheteur éventuel. Cela va permettre inévitablement au vendeur de trouver la stratégie adaptée pour présenter ses offres et obtenir une collaboration ou une adhésion de l'acheteur.

Conclusion

Cette étude, portant sur l'argumentaire de vente, a consisté à observer et à filmer des enseignants en situation de classe, à visualiser les vidéos et à nous entretenir. L'objectif poursuivi était d'analyser l'enseignement-apprentissage du concept d'argumentaire de vente afin de dégager les insuffisances au niveau de la démarche et du contenu. Le protocole méthodologique adopté nous a permis de collecter des données auprès des enseignants et de co-analyser les pratiques d'enseignement afin d'en dégager les insuffisances. Les enseignants interrogés ont souligné diverses difficultés qui entravent l'efficacité de leurs enseignements. Ils reconsidèrent les formations continues dans leur spécialité, incriminent leur non-maîtrise des méthodes et/ou techniques pédagogiques, dénoncent le manque de ressources didactiques conformes aux

contenus de VAC. Pour améliorer l'enseignement-apprentissage de l'argumentaire de vente aux fins de développer des compétences chez les apprenants de TVC, les enseignants enquêtés suggèrent des formations sur ce concept, la mise à la disposition des établissements techniques et professionnels des ouvrages adaptés à l'enseignement-apprentissage de la VAC. La prise en compte de ces propositions est un défi pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels au Burkina Faso.

La formation des enseignants à l'argumentaire de vente va leur permettre d'assurer aux apprenants une solide formation en argumentaire commercial afin de les outiller davantage à trouver de nouveaux clients, les convaincre et à les fidéliser au cours des stages ou de leur vie professionnelle au métier de vendeur. La formation à la vente est un processus consistant à développer chez les futurs commerciaux les compétences dont ils ont besoin pour réussir le métier.

Références bibliographiques

- Flahault, F. (1978). *La Parole intermédiaire*, Paris, éditions Seuil.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris, éditions de Minuit.
- Hymes, D. H. (1984). *Langue et apprentissage des langues*, Paris, éditions Hatier-Crédif.
- Jemaa, A.B. (2018). *Une ingénierie didactique fondée sur une démarche d'investigation avec simulation pour enseigner les ondes mécaniques au lycée*. Thèse de doctorat, Université virtuelle de Tunis, Tunisie.
- Johsua, S. (1996). Le concept de contrat didactique et l'approche vygotskienne. In Raisky C. et Caillot M., pp. 145-158.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales*, Tome I, Paris, éditions Armand Colin.
- Kunegel, P. (2011). *Les maitres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*, Paris, éditions l'Harmattan.
- Lellouche, Y. et Piquet, F. (2010). *Négociation Acheteur/vendeur*, Paris, 2^e éd., éditions Dunod.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique, In Raisky C. et Caillot M., pp. 223-252.
- Martinot, C. (2005). Qu'est-ce-que la Reformulation ? Nécessité d'une redéfinition. Vol LIII, fac. 5, 5-13
- Meharabian, A. (1972). *Non verbal communication*, Paris, éditions Aldine.
- Mercier A. ; Schubauer-Leoni M. L. et Sensevy G. (2002). Vers une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, pp. 5-16.
- Pastré, P. Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. In revue française de pédagogie, 154, pp. 145-198.

- Rosenberg, M. B. (2003). *La Communication Non violente au quotidien*, Paris, éditions Jouvence.
- Sacks, H. ; Schegloff, E. et Jefferson, G. (1984). A Simplest systematic for the organisation of turn-taking in conversation. In *Language*, n° 50.
- Sarrazy, B. (2001). Didactique et enseignement des mathématiques. L'enjeu de leurs rapports pour la formation des professeurs. In Mercier A., Lemoyne G., Rouchier A., pp. 163-178.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficultés en mathématiques. In Raïsky C. et Caillot M., pp. 159-191.
- Sensevy G., Quilio S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, pp. 47-56.
- Sensevy G., Mercier A., Schubauer-Leoni M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la Course à 20, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, n° 20 / 3, pp. 263-304.
- Vairez, R. (2007). *Techniques de vente et management des vendeurs : vendre au détail ou en magasin*, Bruxelles, éditions De Boeck Université.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. In *Psychologie française*, (30), pp. 245-252.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 10. n°23, pp.133-170.
- Viau, J. et al. (2015). *La négociation commerciale*, Paris, éditions Dunod.
- Zarman, I. W. (2004). Concevoir la théorie de la négociation en tant qu'approche de résolution de conflits économiques, Dans *Revue française de gestion* 2004/6 (no153), pp.15-27
- 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.

LA FORMATION DE L'HOMME DANS LA MÉTALLURGIE ET SON IMPACT DANS UNE SOCIÉTÉ EN ÉMERGENCE DU DÉVELOPPEMENT INDUSTRIEL

MBIDA NDZENGUE Josyane

Résumé

Former l'homme dans le domaine de la métallurgie est le souci principal de la rédaction de notre article. R. Carbonneau dans le destin de Frère Thomas « *Investir dans la formation c'est conjuguer au présent mais aussi au futur le souci des hommes et le souci des résultats* ». Former dans le domaine de la métallurgie aide le pays à se développer rapidement. Nous avons réparti notre analyse en trois grandes idées : la formation de l'homme-Pourquoi former l'homme ? Buts, finalités et objectifs. Former l'homme dans la métallurgie, un impératif pour le développement industriel au XXI^e Siècle. Nous avons analysé profondément les trois parties de notre réflexion et nous avons conclu que : former l'homme augmente le capital humain, rend l'homme compétent et productif dans la société. Les idées que nous avons élaborées sur la formation de l'homme en métallurgie peuvent contribuer au développement rapide des pays africains.

Mots clés : Formation-Développement-métallurgie-industrie-homme.

Abstract

Training people in the field of metallurgy is the main concern of writing our article. R. Carbonneau in the destiny of brother Thomas « *Investing in training means combining the present but also the future with concern for people and concern for results* ». Training in the field of metallurgy helps the country to develop rapidly. We have divided our analysis into three main ideas: the training of man - Why train man? Goals, purposes and objectives - to train man in metallurgy, it is an imperative for industrial development in the 21st Century. We deeply analyzed the three parts of our thinking and we concluded that training man increases human capital, makes man competent and productive in society. The ideas we have developed on the training of man in metallurgy can contribute to the rapid development of African countries.

Keywords: Training - Development - metallurgy – industry-mankind.

Introduction

L'intérêt de former l'homme dans le but d'augmenter le capital humain a toujours été une préoccupation majeure dans les économies des pays. Former l'homme est un investissement, et tout investissement suppose l'attente des bénéfices. L'un des plus grands bénéfices est l'augmentation d'une bonne production. Dans cet article, nous allons définir ce que c'est que la formation de l'homme, pourquoi former l'homme ? But, finalités et objectifs. Ensuite nous allons expliquer l'impact positif de la formation de l'homme dans une société, enfin nous allons relier l'incidence d'une bonne formation du capital humain et le développement industriel.

1. La formation de l'homme

1.1. Définition du Concept

Former l'homme selon Comenius c'est lui assigner une éducation d'une manière ou d'une autre. C'est faire de lui un type d'homme particulier dans un domaine précis. A une certaine époque, on formait l'homme pour qu'il devienne un citoyen-guerrier, c'est-à-dire un homme libre différent de l'esclave ou alors d'un étranger. C'était dans la Sparte Antique. L'homme devait être un orateur éloquent, un humaniste, un homme lettré, un homme honnête. L'homme devait être formé selon une culture déterminée. L'éducateur a donc pour rôle de façonner une nature appropriée à chaque individu. Comenius (1592-1670). Comenius signale la nécessité de l'éducation pour tous. Les auteurs qui ont succédé à Comenius ont trouvé que l'éducation est un puissant facteur de changement. Elle améliore la santé et les moyens de subsistance, contribue à la stabilité sociale et stimule la croissance économique à long terme. C'est ce dernier aspect qui attire notre attention et captive notre réflexion sur la formation : «de la croissance économique à long terme ». Ce critère participe aux dix-sept objectifs du développement durable. La formation de l'homme est la clé qui permettra à l'individu d'atteindre de nombreux autres objectifs dans sa vie.

Les personnes qui ont accès à une éducation de qualité peuvent rompre le cycle de pauvreté dans leur vie. La formation de l'homme dans ce sens aide par conséquent à réduire les inégalités sociales.

La formation de l'homme est tellement nécessaire que si on gardait l'être humain sans formation, il ne serait pas différent d'un animal. Michel Le Du (2009) dans « le concept de personne éduquée : un holisme éducatif » pense que : inculquer à l'homme (le savoir, le savoir-faire, le savoir-être) produit en l'homme des propensions, des capacités et perspectives cognitives qui le démarquent d'un animal. Et de ce fait même, ces capacités acquises par la formation et l'éducation le propulsent dans une autre sphère de la société. L'homme passe de la phase de l'homme inculte à l'homme éduqué ou l'homme formé dans une activité quelconque. Dans ce cas, former l'homme devient donc un stade de développement chez ce dernier. Imbues de cette volonté de développement, toutes les sociétés se sont mises à capaciter leurs individus dans des domaines différents. L'éducation et la formation de l'homme sont devenues les premières priorités de chaque nation. Chaque Etat cherche à innover dans son système éducatif. L'on cherche les plus belles façons de changer les mémoires des apprenants dans les écoles, on réfléchit sur les plus belles disciplines à mettre aux différents programmes scolaires, on perfectionne les plateaux techniques dans les écoles et différents centres de

formation, on met sur pied le meilleur réseau de Communication, le plus efficace afin d'atteindre rapidement le monde entier. En fait, former l'homme est devenu un bien réel objectif de compétition. Le capital humain le mieux formé est le plus productif. Dans tous les domaines les états se font et se donnent les meilleurs moyens de former leurs individus. C'est le siècle de vitesse.

La maîtrise de certains savoirs joue un rôle très important dans l'esprit. Ce que nous avons donc remarqué, c'est que les sociétés se sont mises à former l'homme dans deux grandes dimensions importantes : la dimension de l'esprit et la dimension physique. C'est l'objet de notre réflexion dans cet article.

1.2. Formation de l'homme dans la dimension de l'Esprit

La formation de l'esprit a intéressé de nombreux écrivains depuis des siècles. Cela signifie que c'est un thème riche en apprentissage. Chez Gaston Bachelard qui a ajouté à la formation de l'esprit l'adjectif « Scientifique » dans son ouvrage intitulé : *La formation de l'esprit scientifique*. Gaston Bachelard pense que : « La science ne provient pas du raffinement de l'intuition sensible. La vérité scientifique n'est pas à chercher dans l'expérience ; c'est l'expérience qui doit être corrigée par l'abstraction des concepts »

Les différentes écoles ont appris à l'individu à penser rationnellement, à échelonner sa pensée, à développer un processus spontané dans l'être humain. Différentes thèses ont été développées, il faut que l'homme augmente ses connaissances, sa science, son savoir, l'esprit est toujours en action, avec beaucoup d'interrogations : comment améliorer le niveau de vie ? Mon environnement ? Ma santé ? Les moyens de communication ? Les transports, etc ?²⁸ L'homme a développé les pratiques de la science, les capacités, les méthodes. Les savants ont appelé cela : chercher l'épanouissement de l'homme. L'esprit de l'homme a poussé sa réflexion au-delà de sa sphère géographique, il est allé jusqu'à réfléchir sur toute la terre, réfléchir sur l'immensité de l'eau, réfléchir sur le ciel et autres. L'esprit de l'homme cogite. L'esprit doit lutter contre lui-même pour s'arracher à ses illusions et atteindre la connaissance. Il se pose des questions, il cherche à connaître scientifiquement.

Parmi les savants qui ont réfléchi sur l'étude de l'esprit, il y a aussi Edgard M Morin. Morin parle du principe de boucle rétroactive. Dans ce principe l'esprit permet à la connaissance de produire les processus autorégulateurs. Il complète le principe de causabilité c'est-à-dire la cause agit sur l'effet ou encore, les mêmes causes produisent les mêmes effets. On peut prendre comme exemple du travail de l'esprit : la période de préparation du doctorat.

On l'appelle : rédiger la thèse, ou bien, on s'inscrit en thèse. Ce qui signifie qu'on va produire une œuvre de l'esprit. La thèse fait référence au document que l'on doit écrire. Ce document sera présenté devant un jury pour obtenir un diplôme qu'on appelle le doctorat. L'esprit s'est construit autour d'un thème, ce thème a aiguisé les capacités à remettre en cause, à remettre les choses en question. La formation de l'homme au niveau de son esprit est donc très intéressante à cette dimension, l'individu peut éviter les positions « carrées » (Jamais), il lève les doutes, il approfondit les analyses, il écoute l'instinct.

²⁸ Gaston Bachelard (1938), *la formation de l'esprit scientifique*.

1.3. Les limites de l'esprit

L'une des principales limites de l'esprit est relative à l'impossibilité de construire un discours qui ne suscite pas de doute. Aucun esprit ne peut construire un discours qui a des fondements sûrs. Les limites prédictives montrent que l'esprit ne peut prévoir certains phénomènes avec précision, parce qu'il y a le facteur "temps", le facteur "contexte historique", et bien d'autres.

1.4. La dimension physique de la formation de l'homme

Former l'homme dans la dimension physique dans notre recherche signifie faire acquérir à l'homme un métier qui va faire de lui un spécialiste dans un domaine précis. Selon la doctrine marxiste, la nature de l'homme existe, mais elle n'est pas immuable « en agissant sur la nature en dehors de lui, l'homme modifie en même temps sa propre nature ²⁹ ».

L'orthodoxie marxiste voit dans l'environnement le principe de toute explication de l'homme, et dans les pays communistes, on a cru pouvoir former un homme nouveau, faire de l'éducateur un ingénieur des âmes. Selon B.F. Skinner, il nous assure que nous pouvons créer à volonté chez n'importe quel individu, n'importe quelle conduite sociale en mettant simplement en place le type adéquat d'environnement social pour l'éduquer. La formation physique de l'homme dans ce sens nous relie à donner à l'homme une profession, elle essaie de comprendre l'homme, le modélise et lui explique les phénomènes naturels de l'univers. L'homme étant donc différent de l'animal, il est "la créature la plus achevée et la plus excellente".

Tel que décrit Comenius³⁰. Il est donc doué de raison, il est capable de faire différentes choses. Il est apte à acquérir les différentes connaissances de toute sorte de chose. Les spécialistes de la psychologie disent que : à cette dimension d'analyse, l'homme n'a aucune limite : l'homme a la capacité de prendre possession du monde. Après avoir appris les choses dans un domaine précis il acquiert l'expérience, sa main peut exécuter toute sorte d'ouvrage avec intelligence, il a la capacité de transformer. C'est ce verbe qui nous intéresse en profondeur dans notre recherche, parce que, quand l'homme est déjà formé dans un métier quelconque, il va transformer beaucoup de choses, on peut même dire qu'il peut transformer le monde, à partir de son environnement. Il est doué de la faculté opérative. La raison lui montre ce qu'il convient de faire, ou de ne pas faire. Il a la semence de la Vertu. Il peut contrôler ses impulsions intérieures et ses actions extérieures.

Dans " *La grande didactique* "

Comenius dit que l'homme possède le sens de l'harmonie c'est-à-dire qu'il comprend bien les goûts, l'esthétique. Quand nous parlons de l'importance de la capacité à transformer nous voulons parler du réglage de toute activité selon les besoins de l'homme, de son espace, de son environnement.

Cette capacité de transformer nous amène donc à notre thème principal : la formation en métallurgie transforme pour le développement.

²⁹ Karl Marx (1847) *Misère de la philosophie*.

³⁰ Comenius. *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* (1657).

2. la formation en métallurgie propulse le développement industriel

Nous allons l'expliquer dans les trois rubriques qui suivent :

2.1. But –finalités et objectif de la formation de l'homme

Dans notre analyse, il nous a semblé utile d'aborder la formation de l'homme dans les aspects qui sont : le but, les finalités et l'objectif.

2.2. But de la formation de l'homme

Dans cette partie qui traite du but, nous voulons d'abord définir ce que c'est qu'un but F.Cury, D.Da Fonséca (2001), [approche évitement et théorie des buts : données empiriques et avancées conceptuelles] ces auteurs pensent que : un but signifie parvenir à un objectif, la théorie des buts d'accomplissement a pour principal objet d'analyser les conduites humaines. Conduites qui sont tournées vers la démonstration de la compétence. Ces compétences sont mises en jeu devant les situations sociales. Quel est alors le but de la formation de l'homme ?

Le but de la formation de l'homme (*selon l'explication qui correspond à notre thème*). C'est de développer au maximum le potentiel de l'apprenant, de lui donner toutes les chances de participer pleinement, et de façon responsable à la vie de la société. C'est de produire un capital humain avéré, compétent, productif, efficace, qui peut transformer la société. Parlant du capital humain. C'est le plus grand levier sur lequel il faut appuyer dans ces temps de développement du digital. Gary Backer définit la théorie du capital humain comme : "l'ensemble des connaissances, qualification, compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création d'un bien être personnel, social et économique". Le capital humain constitue un bien immatériel qui peut faire progresser et soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité³¹.

Partant donc du but de la formation de l'homme, nous prolongeons dans la formation de l'homme en métallurgie.

Il est à rappeler que la métallurgie est une filière d'étude qui se fait dans les lycées techniques. C'est l'ensemble des industries et des techniques qui assurent la fabrication des métaux et leur mise en œuvre. On parle de la métallurgie de fer. L'analyse qui est la nôtre dans cet article veut que nous puissions nous attarder sur l'importance de la formation en métallurgie et son impact dans le développement industriel d'un pays. Dans nos recherches, nous avons découvert que la formation en métallurgie possède beaucoup d'avantages :

- Cette filière d'étude a beaucoup d'autre métiers (Aide forgeron-Aide-soudeur-chaudronnerie-monteur-reparateur-conducteur de machine à usiner, conducteur de four à fusion-conducteur de presse à forger, bref, il y a plus que ce que nous avons cité.
- Avec l'avancée de la technologie, il y a d'énormes avantages à la consommation : les canettes des boissons, les chaises, les pièces des machines, les hautes machines industrielles, la construction des ponts, etc.
- L'innovation est perpétuelle (par exemple la construction des avions, des bus, et autres.
- Le fer sert à la santé de l'homme. C'est le fer qui fortifie les os du corps humain, et empêche l'usure des os.

³¹ OCDE, (2001). *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social*.

- Le métallier est bien payé dans les entreprises.

Après avoir expliqué le but de la formation de l'homme, nous avons étendu notre analyse jusqu'à la formation de l'homme en métallurgie, les avantages de la formation de l'homme en métallurgie, nous avons souligné l'importance du capital humain. Dans les lignes qui suivent, nous allons aborder les finalités de la formation de l'homme.

2.3. Finalités de la formation de l'homme

Nous pouvons commencer notre analyse par ce questionnement : quel est la finalité de l'homme ? Notre réponse sera la suivante : l'homme cherche le bonheur sur la terre où Dieu l'a envoyé vivre. Mais pendant son parcours sur terre, il rencontre beaucoup de difficultés, c'est pour cette raison qu'il va rechercher la justice. Certains penseurs jugent que, l'homme ne doit pas chercher le bonheur par ce que le bonheur est inaccessible, il doit plutôt chercher à faire son devoir. En faisant donc son devoir sur la terre des hommes, c'est en ce moment qu'il a besoin de la formation, de l'éducation : la formation à un métier va assurer son épanouissement. Un homme formé est épanoui dans sa personnalité, dans son domaine de connaissance, il développe sa volonté et sa sensibilité, il acquiert l'autonomie, le bon sens, l'esprit de responsabilité, l'engagement et les valeurs morales³².

Les travaux sur les théories de la formation de l'homme abondent sur le marché des lectures. P.Champy-Remousse-mard dans un article ont publié d'importants travaux sur les théories de la formation. Ils ont mené une réflexion sur la professionnalisation et prouvent que cette visée conduit à une logique de compétences, des déterminants qui sont à la base du succès d'un individu, ou d'une société. La théorie de la formation de l'homme s'adosse sur des méthodes, des outils, des modèles qui offrent l'accès à une bonne pratique de l'activité qui deviendra le métier d'un individu.

Tenez par exemple le processus suivant (en ce qui concerne la formation en métallurgie). On commence par une activité-dans l'activité, il y a des actions-dans l'action-il y a la pratique – dans la pratique il y a le travail. L'apprenant, pour se former, traverse alors toutes ces étapes. Ce que nous voulons relever dans l'explication de la théorie de la formation de l'homme.

C'est l'intérêt que revêt ce concept de former l'homme. Former l'homme est essentiel, cela est primordial, cela est capital dans toute société. C'est la ressource la plus importante dans une entreprise, dans une société.

En Afrique en particulier où il y a encore d'énormes potentialités de recherche, d'exploitation du sol et du sous-sol, l'homme a besoin d'être formé. Il peut être formé par les entreprises, par les lycées et collèges techniques, il peut être formé dans les structures agréées.

2.4. Les limites de la formation de l'homme

Aucune activité humaine ne peut être faite, sans qu'il y ait des défis à surmonter. La Formation de l'homme surtout dans le domaine de la métallurgie rencontre encore d'énormes difficultés :

³² G.Rocher (1960-2000), *Finalités de l'éducation et mission de l'école*.

- Il y a l'insuffisance des volontés politiques des états.

Par exemple, selon les sources de l'UNESCO, la construction d'un Lycée Technique demande au moins un milliard. Voyant le coût que cela fait, la plupart des états africains préfèrent investir dans l'enseignement général que dans l'enseignement technique.

- La corruption est une gangrène qui freine dangereusement

L'investissement dans le système éducatif. Parfois les budgets alloués à des secteurs clé de l'éducation sont détournés.

- La faiblesse réelle des finances de l'état. Il n'y a pas assez de devises pour monter les vrais programmes de formation des citoyens.
- L'ignorance des parents : la plupart des parents ne connaissent pas les profonds avantages de l'enseignement technique. Ils pensent que l'enseignement technique c'est pour les élèves moins intelligents
- Le manque de sensibilisation : Depuis les indépendances l'école coloniale a orienté les états vers la recherche de la bureaucratie. Jusqu'à nos jours, les esprits sont focalisés à chercher le travail de l'administration au lieu d'un travail technique personnel. Le parlement et les institutions spécialisées n'ont pas encore pris l'enseignement/technique à bras le corps.
- Les services d'orientation dans les établissements scolaires ne sont pas encore assez compétents pour convaincre les apprenants. Il n'y a qu'à voir le rejet que les élèves africains ont du travail manuel dans les établissements scolaires. Pour la plupart d'entre eux, le travail manuel constitue une punition. Alors que la terre de leurs ancêtres est vaste et riche.

La suite de notre analyse nous amène à parler des objectifs de la formation de l'homme.

2.5. Les objectifs de la formation de l'homme

Avant de présenter l'objectif pour lequel il faut former l'homme, il est important de définir d'abord ce que c'est qu'un objectif ? Un objectif est une déclaration sur ce que vous souhaitez obtenir en accomplissant une ou plusieurs activités spécifiques.

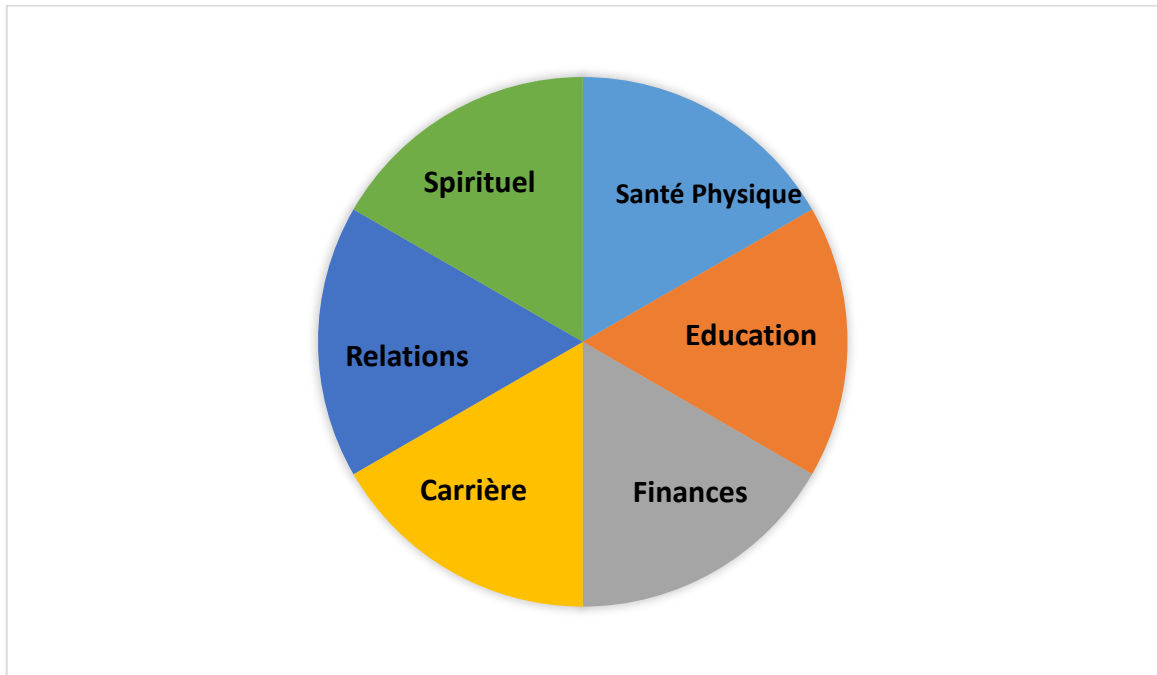
Atteindre un objectif passe par un changement de comportement de la part de celui qui conçoit et élabore son objectif.

L'objectif doit être suffisamment détaillé pour permettre la planification des activités du travail. Cette méthode consiste à rendre les objectifs mesurables, ambitieux, réalistes et temporels. Les objectifs doivent être clairs, précis, sans ambiguïté. Un objectif doit être spécifique. Exemple : à la fin de ma formation en métallurgie, je veux être un métallier compétent. (<https://www.fao.org...>)

Lorsque nous avons fini de définir ce que c'est qu'un objectif, nous pouvons maintenant présenter comment on peut atteindre un objectif. Les penseurs des théories des organisations disent qu'il y a 5 pistes pour atteindre ses objectifs :

- Reposer sur d'excellentes motivations. Pour atteindre ses objectifs, il est important de reposer sur de bonnes raisons.
- Déterminer les bénéfices que vous en tirez.
- Prévoir la récompense que vous aurez au bout
- Réunir toutes les conditions gagnantes.
- Croire en vous-mêmes

Pour fixer les objectifs de votre vie considérez par exemple ce cercle (SMART) le concept de SMART.



Cette dernière analyse peut aussi nous aider à formuler un objectif (car beaucoup de gens échouent dans leurs vies à cause de l'ignorance ou la non observance des petites choses). Pour formuler vos objectifs, posez-vous d'abord ces quelques questions :

- Est-ce que ces objectifs sont à ma portée ?
- Est-ce que je dispose des ressources humaines et financières nécessaires ?
- Est-ce que je dispose des compétences nécessaires ?
- Est-ce que j'ai assez de temps ?

Après ces explications longues sur le concept (les objectifs), nous allons donc relier maintenant le concept " Objectif", à la formation de l'homme en métallurgie.

- **La formation en métallurgie implique des objectifs louables.**

La profession est une activité qui nous ennoblie et choisir une profession demande un temps suffisant de réflexion. Si vous choisissez de devenir un métallier, vous devez fixer vos objectifs, savoir les mobiles qui vous attirent dans cette profession, mesurer les étapes à franchir, considérer le but et les finalités. Nous l'avons déjà expliqué plus haut, la métallurgie est très

riche en sous-métiers, il y a un bon revenu dans tous les métiers de la métallurgie, mais il y a aussi des difficultés à traverser. Il y a de nombreuses contraintes.

- surmonter les préjugés (savoir que l'apprentissage de la technique n'est pas un fait dégradant)
- payer la formation technique coûte cher, dans les structures formelles comme dans les structures informelles
- disposer du temps (une bonne formation dure longtemps et elle n'admet pas l'absentéisme)
- avoir de l'amour pour sa profession (il est difficile de se consacrer à une activité que vous n'aimez pas, vous n'allez pas supporter les tracasseries qui se trouvent dans cette activité).
- habiter non loin de votre lieu de formation (environnement faciliter l'accès), (ensuite humain, vous devez être encouragé par les parents, l'entourage, la communauté), car vous serez très utile à toute votre communauté et partant, à tout votre pays.

3. L'importance de la formation en métallurgie dans le développement industriel

La suite de notre analyse nous amène à découvrir les effets positifs de la formation en métallurgie. Elle (Propulse) le développement industriel). Nous présentons d'abord l'importance du fer en Afrique. Le fer a joué un rôle central dans le développement des sociétés traditionnelles de l'Afrique avant l'ère coloniale. Le fer a favorisé la généralisation de la production des armes et des outils agricoles. Ceci représente un grand changement au sein des sociétés. La chasse et la pêche sont devenues faciles grâce aux objets en fer qui sont plus solides et plus faciles à manier. Les fabricants d'armes se sont multipliés.

En dehors de la classe des forgerons, les nouveaux métiers se sont développés. La métallurgie quant à elle n'a jamais cessé de progresser. Les crises sanitaires et économiques ont contribué à découvrir des nouveaux procédés. Tous les secteurs dévoilent les nouveaux métiers (les chaudronniers, les forgerons, les métalliers, les soudeurs, les fondeurs, etc ...). Les métiers dans ce secteur sont accessibles, du CAP au diplôme d'Ingénieur, chaque apprenant trouve son compte. Le secteur industriel se développe, les nouvelles technologies apparaissent, l'innovation et la transformation pilulent, les compétences évoluent sans cesse.

3.1. L'industrie de métallurgie.

Elle est en constante évolution, c'est un secteur d'avenir, elle offre des conditions et un environnement de travail à la hauteur des attentes des nouvelles générations des salariés. Chaque chercheur d'emploi (formé en métallurgie) peut trouver son compte.

3.2. Avantages de l'industrie de fer sur la santé

Le fer favorise l'oxygénation du sang, des cellules, des muscles. En entrant dans la composition de l'hémoglobine, il contribue au transport de l'oxygène, de l'air inspiré vers tous les organes du corps. Le fer est indispensable au bon fonctionnement du système immunitaire.

3.3. Le fer en industrie

En Afrique, l'Afrique du Sud a un secteur métallurgique très développé (Jin Peng Mining), c'est l'industrie qui a fait prospérer, l'Afrique du Sud. L'Afrique du Sud est la première puissance économique du continent africain, en particulier grâce à ses réserves minières très importantes et à son secteur métallurgique très développé. Ce pays représente à lui seul près du quart du PIB africain depuis 1994, il a un taux de croissance de 5% par an. Le Brésil et plusieurs autres pays en occident connaissent aussi leur essor industriel grâce à la métallurgie. Nous ne pouvons sortir de cette étape d'analyse sans parler de la métallurgie numérique.

3.4. La métallurgie numérique

La métallurgie numérique est une nouvelle discipline qui permet, en amont de la production des pièces, de calculer et prédire le comportement d'un alliage lors de sa transformation et ses propriétés fonctionnelles à l'aide des outils numériques par différentes approches possibles (méthode ab-initio, méthode Calphad, simulation de la microstructure, Machine Learning). Il est à retenir que la métallurgie numérique est différente de l'approche expérimentale, mais, elle ne la remplace pas. Néanmoins, la métallurgie numérique a des avantages suivants :

- Un faible coût
- Des résultats rapides et non dispersés
- La possibilité d'explorer de multiples compositions ou microstructures
- Tester les hypothèses difficiles à appréhender
- Une meilleure compréhension des paramètres de premier ordre³³.

4. Former l'homme en métallurgie moderne est un impératif pour le développement industriel au xxi^e siècle

Les États doivent avoir la clairvoyance pour détecter dans quel secteur il faut orienter les investissements. Le développement est cyclique et il comporte des saisons favorables dans tel ou tel domaine.

- Si on prend le domaine de la santé : la biotechnologie semble être privilégiée en 2023, peu importe les caprices de la conjoncture, la santé a ceci de particulier que dans ce secteur l'action doit être d'abord défensive, ce qui suppose donc la fabrication des nouvelles machines, des nouveaux matériels, et pour y arriver, on utilise le métal. A tous les niveaux de fabrication des outils, l'usage du métal apparaît, n'en parlons pas des plateaux techniques, en santé, il faut les renouveler régulièrement parce qu'il est question de rechercher les meilleures performances. La nécessité de promouvoir la filière d'étude de la métallurgie s'impose d'elle-même, parce qu'il faut avoir un capital

³³ Jean-Christophe Duchateau (2021), « *Artisan fromager, dirigeant ...* ».

humain approprié. Ce n'est pas le médecin qui va fabriquer le microscope. Il faut bien un spécialiste dédié à cette activité.

- Prenons le secteur des technologies de l'information, la fabrication des appareils nouveaux pour faciliter la célérité de circulation de l'information, elle utilise le métal. Les équipements d'une chaîne de télévision sont lourds et coûteux. La filière métallurgie est à la base de l'enseignement de la fabrication des outils.
- Les énergies renouvelables, le matériel à utiliser là-bas sera fabriqué par un spécialiste (Chaudronnerie, Soudeur, fondeur, etc...)
- L'armée et le transport (tous les transports confondus). C'est le plus grand utilisateur du fer et du produit du fer. La métallurgie est la formation de base pour la maîtrise de beaucoup de choses. De la fabrication d'une pièce de machine à l'industrie lourde. L'histoire nous apprend que ceux qui voulaient retarder le développement industriel de l'Afrique ont fermé la filière métallurgie dans les écoles polytechniques, parce que, ceux-là connaissaient très bien les avantages de cette filière d'étude. Ils ont conduit les africains vers l'agriculture et l'élevage. Qu'à cela ne tienne, il est temps de se réveiller. Les écrits de Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso) née en 1922, un historien, nous ont édifié sur un certain nombre de préjudices causés à l'extraction, l'exploitation et pour tout dire : le développement du fer en Afrique.

1. La monnaie : le fer sert de monnaie et fait progresser l'économie.

Notre étude nous a montré que la filière métallurgique est méconnue en Afrique, là où elle existe, elle est sous-traitée, minimisée, ou tout simplement mal gérée. L'objectif de cet article était de ramener les esprits à la conscience que notre fer est important. La filière d'étude (la métallurgie) dans les lycées techniques, elle est appelée F1 fabrication mécanique, cette filière est à encourager. Il faut une grande sensibilisation auprès des parents, auprès des pouvoirs publics. Pour reprendre une expression de Ki-Zerbo dont nous avons parlé plus haut « le destin de l'Afrique est profondément inséré dans celui de l'humanité toute entière ». Le destin de l'Afrique est inséré dans le développement du fer.

Conclusion

Pour conclure cette recherche, nous disons que notre hypothèse consistait à démontrer l'importance de la formation de l'homme en métallurgie. Tout au long de notre étude, nous avons insisté sur les potentialités qui sont dans la formation en métallurgie. Les apprenants formés en métallurgie ont le ciel ouvert dans le domaine de l'emploi. La métallurgie donne l'emploi dans le domaine de la santé (la biotechnologie), dans le domaine des techniques de l'information. (Exemple : tous les appareils modernes de télévision, télécommunication. Les énergies renouvelables (le métier de soudeur, fondeur, ajusteur etc...). Le transport (la fabrication des avions, autobus, motos, vélos). Dans l'armée (la fabrication de tous les outils de l'armement, jusqu'au radar). Le fer (l'exploration, l'extraction, l'exploitation, la transformation, la distribution, l'entretien, etc...). Nous avons parlé du but de la formation de l'homme, c'est de développer les capacités qui sont dans l'apprenant, c'est de développer le capital l'humain dans les sociétés. Après avoir présenté le but, nous avons analysé les finalités : la formation de l'homme en métallurgie a pour finalité de : recherche le bonheur de l'homme,

le bien vivre, le bien-être dans le milieu où il se trouve. Notre étude a présenté les objectifs de la formation de l'homme en métallurgie. Nous avons dit que : pour que l'homme atteigne ses objectifs dans la formation en métallurgie, il doit d'abord changer de mentalité. On ne peut pas demeurer sur une même place et penser que les choses vont changer du jour au lendemain. L'Africain doit changer sa façon de penser, sa façon de se comporter, enlever les limites et croire en lui-même. Il y a toute une filière d'éducation au changement de mentalité. Nous avons mis en relief la formation de l'homme en métallurgie et le développement industriel d'un pays. Nous avons parlé des limites de la formation de l'homme dans cette partie, nous avons indiqué que toute œuvre humaine a des limites. A la fin, nous avons indiqué que toute œuvre humaine est imparfaite, il y a toujours des insuffisances dans la formation de l'homme en général et particulièrement dans le domaine de la métallurgie. Nous ne pouvons pas prétendre avoir épuisé la recherche dans tous les aspects de la formation de l'homme. Nous ouvrons la réflexion à tous les esprits susceptibles de contribuer à l'avancement des nouvelles pistes de recherche dans ce domaine.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, Martine, (1997), art " *pour une éducation à l'altérité*"
- Achille Pier, (1986), avec Croteau Georges, « *Dogmatisme, catéchèse et développement cognitif* »
- Alaoui Driss, (2018), « *le Journal intellectuel critique : un dispositif pour une intervention éducative émancipatrice* »
- Alava Seraphin, (2001), Avec Langevin Louise, « *L'Université, entre l'immobilisme et le Renouveau* »
- Alexandre Marie, (2017), « Wittorski R., 2016, *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux ... Universitaires de Rouen et du Havre* ».
- Edgar Morin, (2016), « *Edgar Moring : Enseigner la complexité* ».
- Etienne Krotky, (1592-1670), « *Former l'homme : l'éducation selon Comenius* »,
- G.Rocher (1960-2000), « *Finalités de l'éducation et mission de l'école* ».
- Gaston Bachelard (1938), « *la formation de l'esprit scientifique* ».
- Jean-Christophe Duchateau (2021), « *Artisan fromager, dirigeant ...* »
- John Locke, (1686), « *La lettre sur la tolérance* »
- Karl Marx, (1847), « *Misère de la philosophie* ».
- M. Michel, (1999), « *Eduquer-Former : Pourquoi faire ?* »
- Maria Montessori 1949, « *La formation de l'homme* », *Testament spirituel*
- OCDE, 2001, *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social.*

LA PRATIQUE ENSEIGNANTE AU SUD-BÉNIN

AYELO Coomlan Justin, KPONOU Fiacre Jean-Marie

Résumé

La réussite scolaire des apprenants nécessite de la part des acteurs de l'école et surtout de la part des enseignants des conduites qui restent en adéquation avec la morale professionnelle, le cahier des charges et la législation scolaire en vigueur dans le pays. Mais, il est constaté que les comportements des instituteurs en classe et dans la société s'écartent de plus en plus des normes en la matière. La présente recherche vise à faire l'état des lieux de la pratique enseignante dans les écoles au sud du Bénin notamment à travers cinq Régions Pédagogiques. L'approche méthodologique adoptée est mixte, combinant les techniques de collecte de données qualitatives et quantitatives auprès de 215 acteurs et réalisée à l'aide du questionnaire d'enquête et, des grilles d'entretien et d'observation de séquences de classe. Il ressort des investigations que la pratique enseignante est réellement en difficulté au Sud-Bénin, au regard des opinions des enseignants eux-mêmes, des directeurs d'école et des autorités administratives.

Mots clés : pratiques enseignantes, école, sud-Bénin

Abstract

Learner success requires necessary on the part of school actors and especially on the part of the teacher of behaviors that remain in adequacy with the professional morality, the specifications and school legislation in force in the country. But, it is found that the behaviors of the teachers in the classroom and in society are increasingly deviation from the norms in this area. This research aims to establish the inventory of teaching practice in schools of southern Benin, in particular through five educational regions. The methodology adopted is a mixed approach combining qualitative and quantitative data collection techniques with 215 actors and carried out using the survey questionnaire, grids for discussion and observation of class sequences. It emerges from the investigations that the logic of the teaching practice is really in difficulty in southern Benin, given the opinions of teachers themselves, school principals and administrative authorities.

Keywords: teaching practices, logic, school, southern Benin

Introduction

Chaque enseignant qui enseigne a une conception de sa fonction qui se caractérise au quotidien par une posture particulière, des comportements et des pratiques qui l'identifient spécifiquement. La formation initiale reçue dans les Écoles Normales d'Instituteurs a transformé certains enseignants et ceci transparaissait à travers leurs pratiques de classe, leurs entrains au travail, le respect des règles professionnelles, morales et éthiques du métier. Au regard des dispositions légales, la responsabilité de l'enseignant est totalement engagée dans l'acte éducatif. Ainsi, la loi d'orientation de l'éducation nationale du Bénin dispose que :

Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires ou universitaires des élèves et des étudiants. Ils en assurent le suivi et l'évaluation au sein d'équipes pédagogiques, sous la responsabilité des chefs d'établissements. (loi d'orientation de l'éducation nationale, 2003, article 63).

Il convient de souligner que dans le passé, les enseignants du Bénin étaient bien appréciés de par la qualité de l'enseignement dispensé et les résultats obtenus. Ceci a rendu admiratifs bon nombre d'observateurs au point de qualifier le pays de "quartier latin" : « *Au départ, l'enseignement était inspiré de la politique assimilationniste française. Le système éducatif béninois était une copie de celui en France. Cette politique a porté ses fruits et le Bénin était longtemps considéré comme "quartier latin de l'Afrique"* » (Toungara D, 2001, p.6).

La pratique enseignante n'est plus pareille aujourd'hui. Il est constaté que certains enseignants n'exercent pas bien leur métier. Il est fréquent de voir des enseignants abandonnant la démarche d'enseignement-apprentissage-évaluation des matières d'enseignement, négligeant la gestion du temps et la préparation de classe ; on rencontre d'autres enseignants harceleurs, absentéistes, débiteurs insolvable ou éthyliques, violant toutes les règles de la morale et de l'éthique. C'est ainsi que certains champs de formation sont délaissés au profit d'autres. L'Education Physique et Sportive et l'Education Artistique par exemple en font partie. Selon Tossou (2017)

Les enseignants n'ont plus le temps de se consacrer aux activités de théâtre, de danse, la tresse de cheveux, le macramé et autres. Les activités culturelles au cours desquelles les enfants font sortir leurs talents artistiques ne sont plus organisées. C'est seulement lorsque l'enseignant a un examen professionnel à passer qu'il fait véritablement l'effort sur lui-même pour dérouler régulièrement ou par moment les séquences de classe de chant, dessin, poésie, et conte. De telle façon, les objectifs cherchés par l'EA ne pourraient pas être atteints malgré les valeurs que véhicule ce champ de formation (Tossou 2017, p.11).

On en arrive même à constater des dysfonctionnements relatifs à la mise en œuvre des contenus d'enseignement-apprentissage chez certains enseignants. Pour Dakoudi (2021),

il nous a été donné de constater à partir de la préparation de classe que nombre d'enseignants du Cours Élémentaire Deuxième Année (CE2) de cette zone pédagogique de Cotonou, n'arrivent pas à produire eux-mêmes des fiches pour les activités d'intégration. Pour les quelques rares qui le font, nous

avons pu nous rendre compte qu'en ce qui concerne les SA1 et 2 par exemple, les questions formulées à l'endroit des apprenants sont constituées uniquement de questions fermées pour certains et, pour d'autres, de questions faisant appel en majorité aux connaissances déclaratives (p.3).

Si les enseignants d'hier taillent plus d'importance à leur métier en développant des manières orthodoxes d'enseigner malgré les conditions de vie et de travail difficiles et qu'aujourd'hui cette perception du métier est en galvaudée, on est en mesure de se demander ce qui est à la base de cet état de chose.

C'est alors pour comprendre les tenants et les aboutissants de cette situation que se situe le présent travail de recherche sur le sujet « *la pratique enseignante dans les écoles du sud-Bénin* ». Pour mieux le cerner, nous proposons d'entreprendre la présente recherche autour des questions de recherche ci-après : Quelles sont les déterminants de la pratique enseignante actuellement au sud-Bénin ? Pourquoi cette pratique enseignante actuelle est-elle en perte de vitesse ? Quelles perspectives envisager pour une amélioration de la pratique enseignante dans les écoles du sud-Bénin ?

Trois hypothèses ont guidé nos recherches dans le cadre de cette étude. Il s'agit de l'hypothèse principale et des hypothèses spécifiques. L'enseignement se pratique actuellement de façon inappropriée par certains enseignants au sud du Bénin ; il existe des facteurs explicatifs qui permettent de dire que la pratique enseignante actuelle est en perte de vitesse ; il existe des perspectives d'amélioration de la pratique enseignante dans les écoles du sud-Bénin.

L'objectif principal de cette recherche est d'identifier les déterminants qui font qu'on pourrait parler de la pratique enseignante en souffrance actuellement au sud-Bénin. Il s'agit de :

- décrire comment se pratique l'enseignement de nos jours au sud-Bénin;
- analyser les facteurs explicatifs qui permettent de dire que la pratique enseignante actuelle est en souffrance;
- proposer des perspectives d'amélioration de la pratique enseignante dans les écoles du sud-Bénin.

Le présent compte rendu de la recherche comprend quatre axes. Dans un premier temps, la clarification de concepts et l'exploration de la littérature existante sur la pratique enseignante a permis d'explorer les différents angles sous lesquels la question a été abordée. Vient ensuite la méthodologie de la recherche, suivie de la restitution des résultats obtenus. Enfin la discussion des résultats vient clôturer le papier.

1. Définition et revue littéraire autour de la pratique enseignante

Le petit Robert 2014 définit la pratique comme « *une activité volontaire visant des résultats concrets ; c'est aussi une manière concrète d'exercer une activité, une façon habituelle d'agir* » (p.35). Le dictionnaire Universel 2016 désigne la pratique comme « *qui a trait à l'action, à la réalisation concrète (par opposition à théorique, spéculatif)* » (p.1002). La pratique enseignante regroupe toutes les activités que mène l'enseignant pour aboutir à un résultat concret qui est l'apprentissage des apprenants.

Le terme pratique apparaît en 1256 selon Rey et Morvan (2005, p. 1991), emprunté au latin chrétien *practica* désignant la vie active par opposition à la contemplation. Ce vocable exprime une action habituelle, associée à une règle d'action et visant des résultats concrets. La pratique enseignante exprime dans le langage courant la manière habituelle de procéder de ce groupe professionnel. La pratique « correspond à un champ d'activités humaines déterminés par des procédés, des conduites propres à une personne ou un groupe professionnel marqué par une culture, une idéologie, des techniques » (Vinatier et Pastré, 2007, p. 97). Ainsi, la pratique comporte une double dimension : d'une part, les gestes et les conduites, d'autre part, les objectifs, stratégies et idéologies (Beillerot, 2003). Altet (2002, p. 86) définit la pratique comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement ». Clanet (2008, p. 55) entend par pratique enseignante « l'ensemble des activités déployées par un enseignant dans le cadre de son activité professionnelle ». Enfin, la pratique varie fortement d'un enseignant à un autre, et plus encore de façon intra individuelle et il est plus approprié de parler des pratiques au pluriel.

La pratique enseignante a fait l'objet de nombreuses recherches dans le monde de l'éducation. Certaines sont orientées vers la détermination des pratiques efficaces telles que les recherches du type processus-produit (Altet, 2002), ou vers la détermination des variables organisatrices stables des pratiques et la compréhension de leurs interactions (Altet, 2002 ; Bru, 2002). Quelle que soit l'orientation de la recherche pour étudier la pratique enseignante, un des défis majeurs à relever est de répondre à ces questionnements : qu'entend-on par pratique enseignante ? Quelle démarche d'analyse faut-il privilégier quand il s'agit d'étudier la pratique enseignante considérant ses multiples dimensions ?

Elle, qui semble au premier abord simple, ne revêt pas la même signification pour tous les auteurs (Saint-André et coll., 2010). En effet, elle est parfois considérée comme un concept flou (Bressoux, 2001), polysémique (Tupin, 2003) et pour Altet (2003) son sens dépend des orientations des recherches qui sont menées sur ou avec lui. C'est ainsi que, Altet (2002, 2003) définit la *pratique enseignante* comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité d'enseignement. En outre, Altet, Bru, et Blanchard-Laville mettent l'accent sur le fait que « la pratique n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais qu'elle comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne en interaction avec d'autres avec les réactions, les interactions, les choix, les prises de décision » (2012, p. 13). De plus, pour ces auteurs, « c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse » (Altet, Bru, et Blanchard-Laville, 2012, p.13). Dans un autre ordre d'idées, Vinatier et Pastré (2007) défendent l'idée que la notion de *pratique* se situe ainsi à l'articulation de deux types de composantes, celles qui sont personnelles et celles qui sont collectives. Selon ces auteurs, les premières impliquent un engagement singulier et un engagement dans un groupe professionnel, une action finalisée, située et inscrite dans un contexte général organisationnel, une dimension englobante de type praxéologique et une dimension adaptée à un besoin spécifique de type pragmatique. Les secondes supposent une culture professionnelle collective qui colore la pratique singulière de chaque professionnel et la détermine à chacun des niveaux évoqués ci-dessus : au niveau de l'engagement personnel, au niveau de l'action inscrite en situation, au niveau des valeurs dans la place que prend l'acteur dans la structure organisationnelle dans laquelle il se situe.

Toutefois, même si les auteurs ne s'accordent pas sur une définition de la pratique enseignante, ils sont d'avis que la pratique enseignante ne se résume pas seulement à ce que les enseignants font en classe en présence d'élèves, mais elle comprend également la manière dont la planification, le déroulement des activités d'enseignement, la gestion et le maintien de l'ordre dans la classe et l'évaluation favorisent les interactions entre les acteurs de la classe et reflètent la diversité des origines des élèves (Altet, 2002, 2003; Roth et Garnier, 2006; Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012). Si la pratique est toujours une pratique de « quelque chose » (Vinatier et Pastré, 2007), la pratique enseignante ne peut pas être réduite à une application d'une méthode pédagogique (Bru, 2002). Dans cette perspective, ce dernier auteur propose d'étudier la *pratique* enseignante à partir de ses composantes, appelées « variables d'action » (Bru, 2002) qu'il définit ainsi: « les variables didactiques sont en rapport avec le savoir à enseigner; les variables relatives aux processus relationnels et de gestion de classe sont appelées variables de processus pédagogiques et les variables d'organisation pédagogique se rapportent au temps, à l'espace, au groupement des élèves, à l'utilisation du matériel » (p. 72). Décrire la pratique enseignante selon une méthode demanderait à ce que la pratique ne soit pas variable : une telle approche « reviendrait à considérer que l'enseignant agit toujours à partir d'un plan préalable et selon une démarche rationnelle (une méthode) relevant de sa délibération souveraine » (Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004, p. 75).

L'étude des pratiques enseignantes pose bien évidemment des questions épistémologiques au premier rang desquelles figure la question de la visée sociale de la recherche. Celle-ci aurait-elle une finalité prescriptive qui permettrait d'impulser un changement à partir de la définition des « bonnes » pratiques ? Dans ces conditions, il s'agirait de modéliser les conditions de l'efficacité enseignante dans un mouvement applicationniste descendant (*top down*) de la théorie vers la pratique. Selon Talbot (2012, p.11), cette question est centrale pour les acteurs de l'éducation comme pour les responsables politiques car « les pratiques enseignantes représentent une des rares variables sur lesquelles on peut agir pour améliorer les apprentissages des élèves ». Les travaux sur l'effet-maître, visant à mesurer la plus-value apportée par l'enseignant aux apprentissages de ses élèves, relèvent de cette démarche de type processus-produit : il s'agit d'identifier les « bonnes pratiques » et les modalités permettant d'y parvenir.

Cependant, la quête des conditions d'efficacité visant les apprentissages des élèves n'est pas le seul objectif de l'enseignant dans sa classe. Il lui faut gérer un multi agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton, 2009) avec pour conséquence le fait que la « bonne pratique revient davantage à trouver un compromis viable entre plusieurs objectifs en fonction de la disponibilité personnelle du moment et des ressources qui peuvent être mobilisées » (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012, p. 20).

Pour Martinez (2018),

Les savoirs théoriques relèvent du déclaratif et se déclinent en savoirs à enseigner, c'est-à-dire les savoirs disciplinaires et les savoirs didactisés à faire construire aux élèves, et les savoirs pour enseigner, pédagogiques et didactiques ainsi que les savoirs de la culture enseignante. Les savoirs pratiques. Les savoirs pratiques réunissent les savoirs sur la pratique, savoirs

procéduraux sur le comment faire, savoirs formalisés et les savoirs de la pratique, c'est-à-dire les savoirs d'expérience. Cette typologie est éclairante car elle permet de catégoriser les savoirs que mobilise l'enseignant professionnel (p.40).

2. Méthodologie de la recherche

La recherche a procédé par approche mixte en combinant les techniques de collecte de données qualitatives et quantitatives. Elle a en outre interprété le sens de certains comportements et discours non perceptibles par les statistiques, mais qui sont liés à des représentations, des sentiments et à des actions des participants. Elle se base aussi sur l'observation directe pour identifier et décrire des comportements.

L'enquête de terrain s'est déroulée simultanément sur cinq Régions Pédagogiques (RP) dans cinq départements du Sud-Bénin : la Région Pédagogique de Zogbodomey située dans le département du Zou, la Région Pédagogique de Djakotomey située dans le département du Couffo, la Région Pédagogique de Tori-Bossito située dans le département de l'Atlantique, la Région Pédagogique de Missérété située dans le département du l'Ouémé et celle de Sakété dans le département du Plateau. Elle a été réalisée avec différents groupes cibles constitués d'enseignants, premiers acteurs impliqués dans la pratique d'enseignement, de directeurs d'établissements responsables hiérarchiques directs et encadreurs immédiats des enseignants, puis des responsables administratifs et pédagogiques en service dans les régions pédagogiques.

Il s'agit d'un échantillonnage à choix raisonné, dont les individus des groupes cibles ont été déterminés de façon aléatoire. Le travail de terrain proprement dit, est réalisé à l'aide de la grille d'observation, de la grille d'entretien semi-directif et du questionnaire d'enquête. Cette enquête s'est déroulée du 6 au 15 mars 2023 précédé d'un pré-test qui s'est tenue le 2 mars. Dans le cadre de la présente recherche, l'échantillon enquêté est composé de 30 enseignants du CI au CM1 et 10 directeurs d'école par Région Pédagogique ; en ce qui concerne l'entretien il est fait avec 3 personnes dans chaque RP soit 15 personnes ressources. Quant à l'observation, 5 salles de classes ont été observées : L'échantillon ainsi constitué se résume au tableau n° 1.ci-dessous.

Tableau n° 1: Configuration de l'échantillon

Départements/ RP	Atlantique/ Tori-Bossito	Couffo/ Djakotomey	Ouémé/ Missérété	Plateau/ Sakété	Zou/ Zogbodomey	Total
Groupes d'acteurs						
Effectif de l'échantillon des enseignants du CI au CM1	30	30	30	30	30	150
Effectif de l'échantillon des directeurs d'écoles	10	10	10	10	10	50
Effectif de l'échantillon des personnes ressources (CP, Inspecteurs)	03	03	03	03	03	15
Total	43	43	43	43	43	215

(Source: résultats d'enquête, mars 2023)

Les données de terrain ont été collectées auprès de 215 acteurs au total avec différents instruments de collecte. Le questionnaire a visé les enseignants en situation de classe et l'interview, le corps d'encadrement, pédagogues et administratifs. En plus, cinq classes ont été observées pendant deux de séances de cours, soit 10 heures de temps environ. Les personnes ressources échantillonnées (15) sont ceux impliqués dans l'encadrement, le suivi, la supervision, l'évaluation et l'accompagnement des enseignants, notamment les Chefs de Région Pédagogique (C/RP) et les Conseillers Pédagogiques (CP) de zones. Le questionnaire d'enquête a permis de recueillir les perceptions des pratiques enseignantes en usage dans les écoles notamment les déterminants et les facteurs explicatifs qui font qu'on pourrait parler de la pratique enseignante en souffrance actuellement au sud-Bénin; il aborde aussi les perspectives d'amélioration de la pratique enseignante dans les écoles proposées aussi bien par les enseignants du CI au CM1 que par les directeurs d'écoles. La grille d'entretien comprend cinq points de discussion qui ont permis de recueillir les connaissances des acteurs ciblés du phénomène, notamment les facteurs qui permettent de dire que la pratique enseignante est en perte de vitesse aujourd'hui dans les écoles et les impacts de la pratique enseignante actuelle sur les apprentissages des apprenants. Enfin, la grille d'observation a permis de suivre in situ les enseignants en classe et de recueillir des informations sur leurs rayonnements au sein de la société pendant deux jours. Les points observés comprennent la préparation de classe, l'assiduité et respect des horaires, l'organisation administrative de la classe, l'organisation pédagogique, la gestion des devoirs écrits et évaluations, le niveau d'exécution du programme et des renseignements sur le rayonnement social de l'enseignant.

3. Résultats

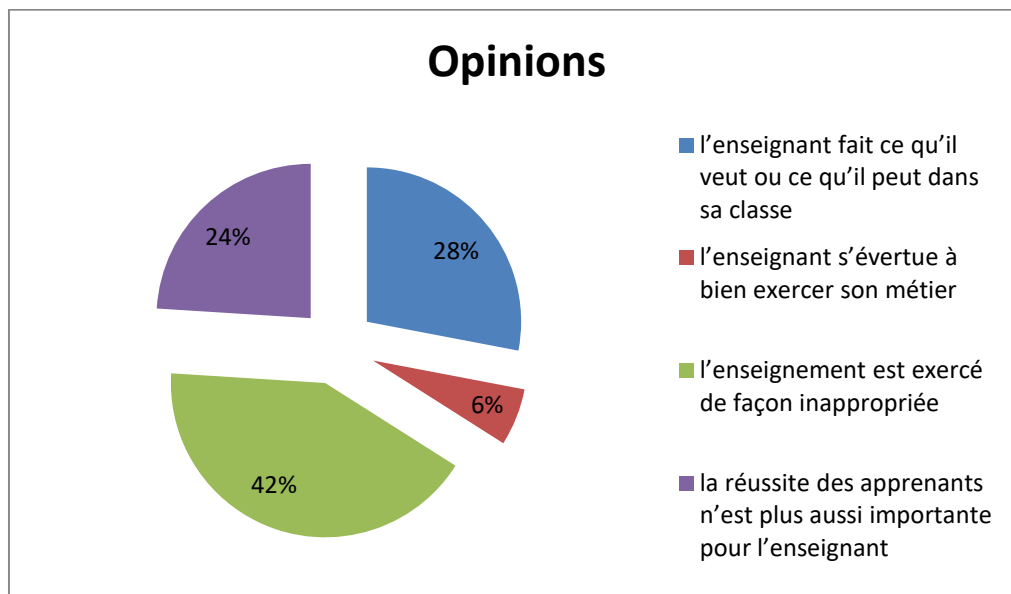
3.1 État des lieux des de la pratique enseignante dans les écoles au sud du Bénin

Les données recueillies ont permis de dresser l'état des lieux de la pratique enseignante au Sud-Bénin en commençant par les indicateurs et facteurs explicatifs qui font qu'on pourrait parler de la pratique enseignante en souffrance actuellement, ensuite quelques déterminants de la pratique enseignante relevés par les acteurs eux-mêmes et enfin les perspectives d'amélioration de la situation. Malgré la diversité des conceptions des acteurs sur la manière dont l'enseignement se pratique de nos jours, la majorité reconnaît que tout n'est pas rose et que la situation pédagogique est souvent inadéquate en classe.

3.1.1. Des indicateurs significatifs de la pratique enseignante en difficultés

Les enseignants du CI au CM1 ont été interrogés sur comment se pratique actuellement l'enseignement dans les écoles. 24 parmi eux soit 16% ont déclaré que l'enseignant fait ce qu'il veut ou ce qu'il peut dans sa classe tandis que 4% seulement affirment l'enseignant s'évertue à bien exercer son métier. Dans la même veine, 20% parmi les enseignants interrogés pensent que la réussite des apprenants n'est plus aussi importante pour l'enseignant aujourd'hui alors que 60% ont déclaré qu'en définitive l'enseignement est exercé de façon inappropriée. En ce qui concerne la question de savoir si le métier est négligé ou valorisé par l'enseignant lui-même, 80,67% affirment que le métier est plus négligé que valorisé tandis que 19,33% pensent le contraire.

Les responsables d'établissements ont aussi été abordés sur la question. Leurs opinions sont consignées dans le graphique ci-après :



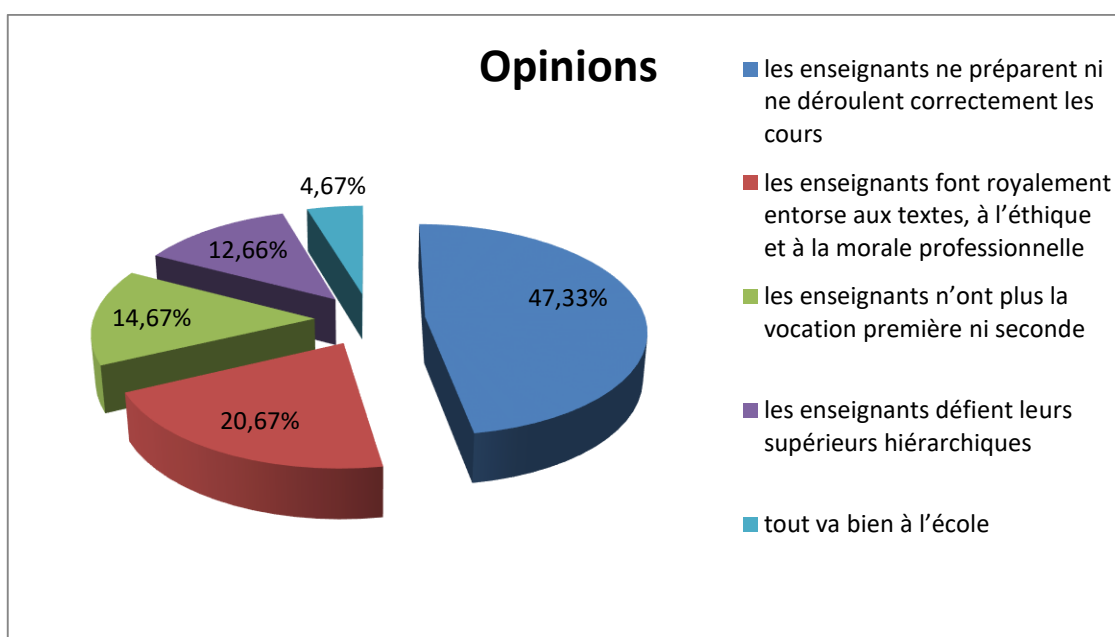
Graphique n°1: état actuel de la pratique enseignante dans les classes selon les directeurs d'école
(source: résultats d'enquête, mars 2023)

Du graphique ci-dessus, il ressort que 42% des directeurs d'école déclarent que l'enseignement est exercé de façon inappropriée par les enseignants, 28% d'entre eux pensent que l'enseignant fait ce qu'il veut ou ce qu'il peut dans sa classe, 24% avouent que la réussite des apprenants n'est plus vraiment la préoccupation des instituteurs tandis que 6% affirment que l'enseignant s'évertue à bien exercer son métier. En ce qui concerne la valeur accordée à leur fonction par les enseignants, 70% ont déclaré que le métier est plus négligé que valorisé alors que 30% ont avoué qu'aujourd'hui, le métier est plus valorisé que négligé. Pour les autorités pédagogiques, la majorité donne un avis négatif au sujet de la manière dont la pratique enseignante s'effectue dans les classes. Une de ces autorités déclare :

les enseignants n'exercent plus correctement leur métier aujourd'hui ; certains se foutent pas mal de la qualité de l'offre éducative». Dans cette même logique, une autre personne ressource trouve que « certains enseignants font semblant de tenir la classe alors que fondamentalement ils ne font pas grande chose ; moi je les assimile à des gardiens d'enfants (Enquête, 2023).

✓ *Quelques facteurs explicatifs de la situation*

Il importe pour nous d'identifier quelques facteurs pouvant expliquer les comportements des enseignants en classe. Le graphique et le tableau ci-après rendent compte des résultats obtenus.



Graphique n°2: facteurs explicatifs qui permettent de dire que la pratique enseignante actuelle est en perte de vitesse selon les enseignants (source: résultats d'enquête, mars 2023)

Il ressort de ce graphique que 47,33% des enquêtés estiment que les enseignants ne préparent ni ne déroulent correctement les cours, 20,67% parmi eux pensent que les enseignants font royalement entorse aux textes, à l'éthique et à la morale professionnelle ; 14,67% estiment qu'ils n'ont plus la vocation première ni seconde, 12,66% déclarent que les enseignants défient leurs supérieurs hiérarchiques tandis que seulement 4,67% pensent que tout va bien à l'école aujourd'hui. Examinons quelques déterminants actuels de la pratique enseignante. Les directeurs d'école ont aussi opiné sur les facteurs pouvant expliquer que la pratique enseignante est actuellement en perte de vitesse à l'école. Leurs points de vue sont récapitulés dans le tableau suivant.

Tableau n°2: facteurs explicatifs qui permettent de dire que la pratique enseignante actuelle est en perte de vitesse selon les directeurs d'écoles

Opinions	Effectif	Pourcentage
<i>les enseignants ne préparent ni ne déroulent correctement les cours</i>	21	42%
<i>les enseignants font royalement entorse aux textes, à l'éthique et à la morale professionnelle</i>	10	20%
<i>les enseignants n'ont plus la vocation première ni seconde</i>	11	22%
<i>les enseignants défient leurs supérieurs hiérarchiques</i>	7	14%
<i>tout va bien à l'école</i>	01	2%
Total	50	100%

De ce tableau il ressort que 42% des directeurs enquêtés estiment que les enseignants ne préparent ni ne déroulent correctement les cours, 20% parmi eux pensent que les enseignants font royalement entorse aux textes, à l'éthique et à la morale professionnelle ; 14% déclarent que les enseignants défient leurs supérieurs hiérarchiques. 22% estime que leurs collaborateurs

n'ont plus la vocation première ni seconde tandis que 5% seulement déclarent que tout va bien à l'école aujourd'hui.

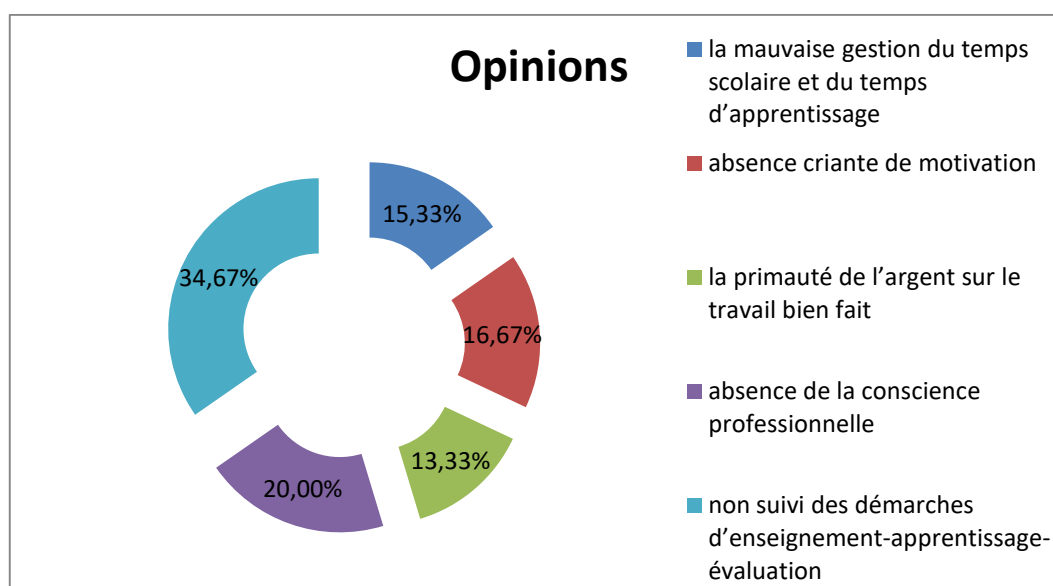
De même, les personnes ressources interrogées ont avoué que tout n'est pas rose en termes de pratique enseignante dans les écoles. Pour certains, *« le facteur le plus déterminant des mauvaises pratiques enseignantes de nos jours est le défaut de conscience professionnelle dont l'existence devrait guider toute posture ou action de l'instituteur »*. Cet état de chose a pour corolaire *« la non préparation et le déroulement incorrect des cours et le défi flagrant des autorités hiérarchiques par les enseignants »*. Le constat de l'absence de tout appel à la fonction enseignante qui est par-dessus tout un sacerdoce est tangible sur le terrain : *« on note une rareté de la vocation première même seconde ; les enseignants prennent le métier comme une situation d'attente qu'ils quitteront s'ils trouvent mieux. Ceci éloigne leur cœur de l'ardeur au travail et les pousse à faire entorse aux textes régissant la fonction »* (Enquête, 2023).

Quant aux déterminants et leurs impacts sur les apprenants, Certaines personnes interrogées sont unanimes sur le fait que *« le non suivi des démarches d'enseignement-apprentissage-évaluation et absence criante de motivation »* sont des déterminants qui caractérisent les actes de l'enseignant dans les écoles. La lassitude et la désinvolture de certains enseignants ont fait le lit à des *« comportements chronophages qui fait constater dans beaucoup d'écoles une mauvaise gestion du temps scolaire et du temps d'apprentissage »* (Enquête, 2023). Ces indicateurs ont tous des répercussions non négligeables sur les apprentissages des apprenants. Certaines autorités ont reconnu que ces facteurs contribuent *« à la déperdition et à l'échec scolaires »*.

L'observation des dix (10) séquences de classe a permis de constater que de façon générale, la préparation de classe (lointaine, immédiate, matérielle) est défaillante dans la majorité des classes (4/5). La plupart des enseignants observés arrivent à l'école avec 5 à 40min de retard. La gestion administrative et celle des devoirs écrits ou évaluations est le plus négligée des points focaux. C'est alors qu'on observe des cahiers journaux non remplis sans fiches de préparation, des registres d'appel non arrêtés et des tableaux d'affichage non à jour. Les devoirs sont corrigés (par endroits) avec des appréciations et annotations fantaisistes. La démarche d'enseignement-apprentissage-évaluation des séquences est respectée dans 4 séquences sur 10 et la gestion du temps est inappropriée (dépassement des durées prévues pendant 7 séquences). Le niveau d'exécution des programmes est acceptable par endroit et le rayonnement social des enseignants observés a recueilli comportement antisocial dans 2 cas, comportement ambigu pour un enseignant et bon comportement pour les 2 autres.

3.2. Des données actuelles peu reluisantes sur la pratique enseignante au sud-Bénin

Les enseignants ont été interrogés pour donner quelques déterminants actuels de la pratique enseignante. Les réponses recueillies sont retracées dans le graphique ci-après :



Graphique n°3: Quelques déterminants actuels de la pratique enseignante selon les enseignants
(source: résultats d'enquête, mars 2023)

Il se dégage de ce graphique que 34,67% des enquêtés pensent que le non suivi des démarches d'enseignement-apprentissage-évaluation est le premier identifiant de la pratique enseignante en souffrance dans les écoles ; 20% parmi eux estiment que l'absence de conscience professionnelle est un déterminant significatif de la pratique enseignante. L'absence criante de motivation des enseignants vient en troisième position avec 16,67% des opinions suivie de la mauvaise gestion du temps scolaire et du temps d'apprentissage avec 15,33% des opinions. La primauté de l'argent sur le travail bien fait ferme la marche des déterminants avec 13,33% des points de vue. 26% parmi les directeurs d'écoles enquêtés pensent que l'absence de conscience professionnelle est le premier identifiant de la pratique enseignante en souffrance dans les écoles ; 22% parmi eux estiment que la mauvaise gestion du temps scolaire et du temps d'apprentissage est un déterminant significatif de la pratique enseignante. L'absence criante de motivation des enseignants vient en troisième position avec 20% des opinions suivie du non suivi des démarches d'enseignement-apprentissage-évaluation avec la même proportion. La primauté de l'argent sur le travail bien fait ferme la marche des déterminants avec 12% des points de vue.

3.3. Des perspectives pour changer la donne

Les enseignants et les responsables d'établissements ont été questionnés sur des pistes de suggestions pour redorer le blason des pratiques enseignantes au sud-Bénin. Les propositions envisagées sont consignées dans le tableau et retracées par le graphique ci-après :

Tableau n°3: perspectives d'amélioration de la pratique enseignante dans les écoles du sud-Bénin

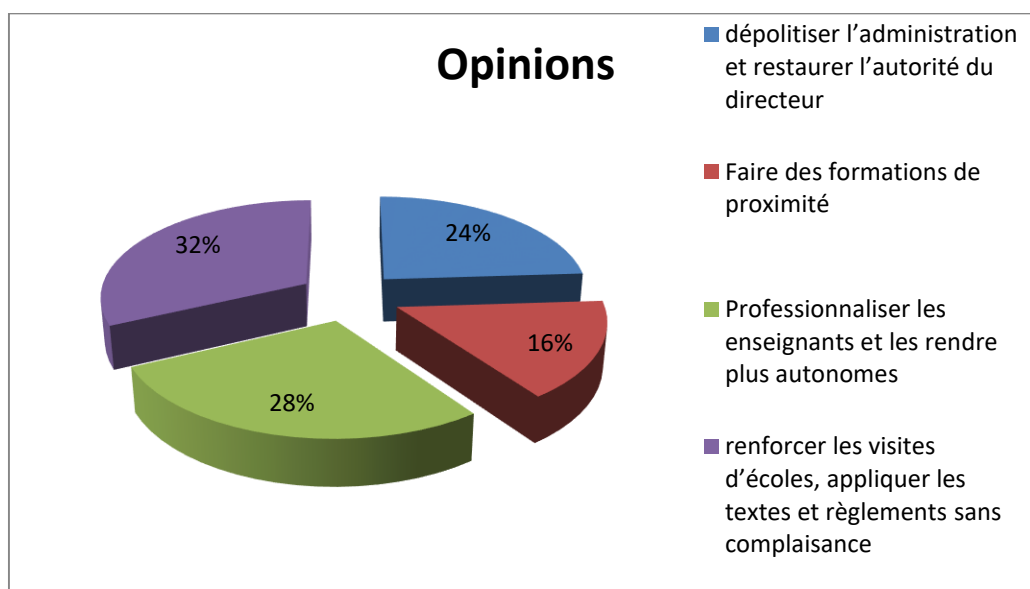
Perspectives	Effectif	Pourcentage
Motiver à nouveau les enseignants avec des mesures incitatives	28	18,67%
Faire des formations de proximité	22	14,67%
Professionaliser les enseignants et les rendre plus autonomes	55	36,66%

Intensifier les contrôles et les sanctions	45	30%
Total	150	100%

(Source: résultats d'enquête, mars 2023)

Pour l'amélioration de leurs pratiques, les enseignants ont déclaré à 36,66% qu'on professionnalise les enseignants en les rendant plus autonomes, 30% ont proposé que les supérieurs hiérarchiques intensifient les contrôles et les sanctions. 18,67% ont suggéré qu'on les motive avec des mesures incitatives, tandis que 14,67% ont pensé que faire des formations de proximité aux enseignants peut changer la donne actuelle.

Les responsables d'établissements ont eux aussi évoqué des pistes d'amélioration des pratiques de leurs collaborateurs :



Graphique n°5: perspectives d'amélioration de la pratique enseignante dans les écoles du sud-Bénin (source: résultats d'enquête, mars 2023)

Pour l'amélioration des pratiques des collaborateurs les directeurs ont déclaré à 32% que le corps d'encadrement renforce les visites d'écoles et appliquent les textes et règlements sans complaisance. 28% propose qu'on professionnalise les enseignants et les rendre plus autonomes, 24% suggère que l'on dépolitise l'administration et restaurer l'autorité du directeur tandis que 16% ont pensé que faire des formations de proximité aux enseignants peut changer la donne actuelle. Quant aux personnes ressources, elles ont souhaité dans leur majorité que la prise de conscience soit la denrée la mieux partagée au sein ses enseignants de tous les cours car ils la cheville ouvrière du système éducatif. Certains proposent que « *les enseignants prennent d'abord au sérieux le métier pour lequel ils sont payés en adoptant et en mettent en vraiment en pratique les prescriptions morale et éthique de l'enseignement ; ceci est capital à nos yeux* » déclarent-ils (Enquête, 2023). La piste de la formation et du suivi régulier est aussi évoquée par les personnes interrogées. Pour eux, « *il va falloir continuer avec les formations de proximité, rendre plus professionnels les enseignants et surtout renforcer les visites et inspections d'écoles afin d'appliquer les textes sans complaisance* »

La diminution des parrainages politiques est vivement souhaitée :

Certains de nos collaborateurs se sentent soutenus d'en haut et défient l'autorité impunément. Ça, c'est dangereux pour le système éducatif. Les autorités centrales qui épaulent les enseignants doivent lâcher du lest. La dépolitisation effective de l'administration doit être une réalité afin de corriger les imperfections relatives à la gestion des enseignants et remettre tout le monde sur les rails (Enquête, 2023).

4. Discussion

Des résultats obtenus, l'évidence de ce que l'enseignement est exercé de façon inappropriée par les enseignants est tangible. Ainsi donc 60% parmi les enseignants et 42% des directeurs d'école, ont déclaré que l'enseignement est exercé de façon irrégulière dans les écoles. 80,67% parmi les enseignants et 70% des directeurs interrogés ont d'ailleurs affirmé que le métier est plus négligé que valorisé. De même, les personnes ressources sont allées dans la même direction en déclarant : « *les enseignants n'exercent plus correctement leur métier aujourd'hui ; certains se foutent pas mal de la qualité de l'offre éducative* ». Ceci voudra dire que les comportements éducatifs caractérisent l'enseignant et corroborent l'idée d'Altet et all qui expliquent que

« la pratique enseignante regroupe toutes les activités que mène l'enseignant pour aboutir à un résultat concret qui est l'apprentissage des apprenants. La pratique enseignante a fait l'objet de nombreuses recherches dans le monde de l'éducation. Certaines sont orientées vers la détermination des pratiques efficaces telles que les recherches du type processus-produit (Altet, 2002), ou vers la détermination des variables organisatrices stables des pratiques et la compréhension de leurs interactions (Altet, 2002 ; Bru, 2002).

En ce qui concerne les facteurs explicatifs de la perte actuelle de vitesse de l'enseignement, cumulativement, 68% des enseignants estiment que les instituteurs en situation de classe ne préparent ni ne déroulent correctement les cours et font royalement entorse aux textes, à l'éthique et à la morale professionnelle. Dans la même veine, 42% des directeurs enquêtés estiment que les enseignants ne préparent ni ne déroulent correctement les cours, 20% parmi eux pensent que les enseignants font royalement entorse aux textes, à l'éthique et à la morale professionnelle ; 14% déclarent que les enseignants défient leurs supérieurs hiérarchiques. 22% estime que leurs collaborateurs n'ont plus la vocation première ni seconde. Ces données confirment les déclarations des autorités pédagogiques et administratives qui ont avoué dans leur majorité que

la non préparation et le déroulement incorrect des cours, le défi flagrant des autorités hiérarchiques par les enseignants sont palpables aujourd'hui à l'école ». Pour eux : « on note une rareté de la vocation première même seconde ; les enseignants prennent le métier comme une situation d'attente qu'ils quitteront s'ils trouvent mieux. Ceci éloigne leur cœur de l'ardeur au travail et les pousse à faire entorse aux textes régissant la fonction (Enquête, 2023).

De la grille d'observation nous pouvons aussi noter que la pratique enseignante est sérieusement en difficulté dans les écoles du Sud-Bénin. Il ressort de nos investigations que

de façon générale, la préparation de classe (lointaine, immédiate, matérielle) est défailante dans la majorité des classes (80%). La plupart des enseignants observés

arrivent à l'école avec 5 à 40min de retard. La gestion administrative et celle des devoirs écrits ou évaluations est le plus négligée des points focaux. C'est alors qu'on observe des cahiers journaux non remplis sans fiches de préparation, des registres d'appel non arrêtés et des tableaux d'affichage non à jour. Les devoirs sont corrigés (par endroits) avec des appréciations et annotations fantaisistes ». (Enquête, 2023).

Ceci nous permet aussi de percevoir la plurifonctionnalité des pratiques enseignantes soutenue par Garnier et All qui pensent que

la pratique enseignante ne se résume pas seulement à ce que les enseignants font en classe en présence d'élèves, mais elle comprend également la manière dont la planification, le déroulement des activités d'enseignement, la gestion et le maintien de l'ordre dans la classe et l'évaluation favorisent les interactions entre les acteurs de la classe et reflètent la diversité des origines des élèves (Altet, 2002, 2003; Roth et Garnier, 2006; Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012).

Aussi, les renseignements recueillis sur le rayonnement social des enseignants observés n'affichent-ils pas deux comportements antisociaux, deux comportements ambigus contre un seul comportement d'enseignant acceptable dans la société. L'instituteur qui, jadis, était un modèle à suivre, un guide pour son milieu, l'est-il toujours ?

✓ ***Des Déterminants actuels et perspectives d'amélioration de la pratique enseignante***

Au terme des différentes investigations, cumulativement, environ 55% d'enseignants ont estimé que le non suivi des démarches d'enseignement-apprentissage-évaluation et l'absence de conscience professionnelle sont les premiers indicateurs actuels de la souffrance de la pratique enseignante dans les écoles au Sud du Bénin. L'absence criante de motivation des enseignants et la mauvaise gestion du temps scolaire et du temps d'apprentissage suivent avec des proportions moindres. La tendance est quelque peu renversée au niveau des directeurs d'école qui ont déclaré cumulativement à 48% que l'absence de conscience professionnelle et la mauvaise gestion du temps scolaire et du temps d'apprentissage sont les premiers identifiants de la pratique enseignante en perte de vitesse dans les écoles. Ceci va dans le même sens que les personnes ressources qui ont indiqué que « le *non suivi des démarches d'enseignement-apprentissage-évaluation et absence criante de motivation* » sont des déterminants qui caractérisent les actes de l'enseignant dans les écoles. La lassitude et la désinvolture de certains enseignants ont fait le lit à des « comportements chronophages qui fait constater dans beaucoup d'écoles *une mauvaise gestion du temps scolaire et du temps d'apprentissage* » (Enquête, 2023). Ces indicateurs ont tous des répercussions non négligeables sur les apprentissages des apprenants. Certaines autorités ont reconnu que ces facteurs contribuent « à la *déperdition et à l'échec scolaires* ». Ces données vont dans le sens des écrits de Vinatier et Pastré qui expliquaient qui défendent l'idée que

la notion de pratique se situe ainsi à l'articulation de deux types de composantes, celles qui sont personnelles et celles qui sont collectives. Selon ces auteurs, les premières impliquent un engagement singulier et un engagement dans un groupe professionnel, une action finalisée, située et inscrite dans un contexte général

organisationnel, une dimension englobante de type praxéologique et une dimension adaptée à un besoin spécifique de type pragmatique. Les secondes supposent une culture professionnelle collective qui colore la pratique singulière de chaque professionnel et la détermine à chacun des niveaux évoqués ci-dessus : au niveau de l'engagement personnel, au niveau de l'action inscrite en situation, au niveau des valeurs dans la place que prend l'acteur dans la structure organisationnelle dans laquelle il se situe (Vinatier et Pastré 2007).

Quant aux perspectives d'amélioration de la pratique enseignante dans les écoles, il ressort des résultats que les enseignants ont déclaré à 36,66% qu'on professionnalise les enseignants en les rendant plus autonomes, 30% ont proposé que les supérieurs hiérarchiques intensifient les contrôles et les sanctions. 18,67% ont suggéré qu'on les motive avec des mesures incitatives, tandis que 14,67% ont pensé que faire des formations de proximité aux enseignants peut changer la donne actuelle. Les responsables d'établissements ont déclaré à 32% que le corps d'encadrement renforce les visites d'écoles et appliquent les textes et règlements sans complaisance. 28% propose qu'on professionnalise les enseignants et les rendre plus autonomes, 24% suggère que l'on dépolitise l'administration et restaurer l'autorité du directeur tandis que 16% ont pensé que faire des formations de proximité aux enseignants peut changer la donne actuelle. Ceci corrobore les déclarations des autorités administratives et pédagogiques qui ont proposé qu'

« il va falloir continuer avec les formations de proximité, rendre plus professionnels les enseignants et surtout renforcer les visites et inspections d'écoles afin d'appliquer les textes sans complaisance » et que « la dépolitisation effective de l'administration soit une réalité afin de corriger les imperfections relatives à la gestion des enseignants et remettre tout le monde sur les rails » (Enquête, 2023).

Conclusion

Le fil conducteur de cette recherche a été d'établir l'état des lieux de la pratique enseignante dans les écoles au sud du Bénin. Les Régions Pédagogiques de Zogbodomé, de Djakotomé, de Tori-Bossito, de Misséré et de Sakété ont servi de terrains de collecte de données, pour répondre à la préoccupation d'identifier les déterminants et facteurs explicatifs de la pratique enseignante en perte de vitesse dans les écoles et les suggestions pour changer la donne. Les données collectées auprès de 215 divers acteurs du terrain par l'approche mixte, ont permis de constater que la réalité de la pratique enseignante relève plus du non suivi des démarches d'enseignement-apprentissage-évaluation et l'absence de conscience professionnelle et des comportements chronophages des enseignants que des autres facteurs évoqués par les acteurs. Cette logique enseignante en souffrance dans les écoles a pour conséquences l'abandon de l'école par les élèves, la déperdition et l'échec scolaires toutes choses contraires à l'Objectif de Développement Durable 4 qui vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

Pourtant des efforts sont consentis par les autorités pour l'amélioration de l'offre éducative. Cette recherche a permis de comprendre qu'il faudra mettre en synergie ces efforts, conscientiser l'enseignant en le rendant plus professionnel, plus responsable et dépolitiser

effectivement l'administration afin de corriger les imperfections relatives à la gestion des enseignants et remettre tout le monde au travail. La présente recherche n'a pas la prétention d'avoir relevé tous les déterminants permettant de dire que la pratique enseignante est en souffrance. Elle s'est circonscrite à quelques-uns et son champ d'étude n'est pas national. Les réflexions ultérieures dans le cas d'espèce peuvent par exemple conduire à effectuer la recherche dans les sept autres départements en montrant l'impérieuse nécessité pour le corps d'encadrement, de remplacer les supervisions et contrôles actuels par l'accompagnement pédagogique pour mettre à l'aise les enseignants dans les classes.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : une analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*. P138, 85-93
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. p.10, 31-42
- Altet, M. (2008). Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans « un débat scientifique en cycle 3 ». Dans M. Altet et I. Vinatier (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (p. 47-56). Rennes: PUR.
- Altet, M. Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). Observer les pratiques enseignantes. Paris, L'harmattan.
- Bacconnier, B. (2006). Pratiques enseignantes, les dossiers de la veille. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*. p.5, 35-52. Lyon cedex7, France.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à confronter et à développer.
- Bru, M. Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*. p.148, 75-87.
- Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (2007). Éditorial (No. 56, p. 5-14). *ENS Editions*.
- Clanet, J. (2008). Que se passe-t-il en classe? Éléments pour une intelligibilité des pratiques
- Dakoudi, M. Kponou, F. (2021). Les séances d'intégration en E.S.T : quelle gestion pour un réel développement de compétences chez l'apprenant du CE2 dans la Circonscription Scolaire de Gbégamey. Ecole de Formation du Personnel d'Encadrement de l'Education Nationale (EFPEEN). Porto-Novo. République du Bénin. Mémoire de CAIP.
- Kant, E. (1781). Critique de la raison pure. PUF Paris
- Loi n°2003-17 du 17 octobre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin.
- Martinez, C. (2018). Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure. Université de la réunion. Thèse de doctorat.

- Ousmane, S. (2019). Effets des pratiques enseignantes effectives sur l'intérêt des élèves sénégalais du cycle moyen à l'égard des sciences et de la technologie. Université du Québec. Thèse de doctorat
- Rey, B. (2012). Les compétences professionnelles des enseignants: étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis*.
- Rey, B. (2005). Peut-on enseigner la problématisation? *Recherche & Formation*, 91-105
- Tossou, C. (2017). Les difficultés d'enseignement/apprentissage de l'Education Artistique (EA) à l'école primaire dans la Circonscription Scolaire d'Abomey-Calavi2 : Analyses et perspectives. Université d'Abomey-Calavi-Bénin. Mémoire de Maîtrise en sciences de l'éducation.
- Toungara, D. (2001). Les difficultés de l'enseignement du français au niveau II des collèges et lycées : cas du CEG Bassila. ENS de Porto-Novo. Mémoire de CAPES.
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*. p.10, 5-15.
- Vinatier, I. (2013). Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle. (1 éd.). Bruxelles, Belgique. *Éditions De Boeck*.
- Vinatier, I. et Altet, M. (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante. France. *Presses Universitaires de Rennes*.
- Vinatier, I. et Pastré, P. (2007). Organisateur de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*. p.56, 95 -108.

**OBSERVATOIRE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN ÉDUCATION
PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) À L'ÉCOLE PRIMAIRE AU BENIN:
RÉALISATION D'UNE RECHERCHE-ACTION POUR UN
APPRENTISSAGE DE QUALITÉ AU NIVEAU 1**

**CHANOU Pierre, ALLADAKAN Agbodjinou Germain, AKA Oscar Rémi,
SALAMI Mohamed Koudous Mobéréola, MODJIROLA Dine, TÉTÉDÉ
Mouhouye-Dine Modjirola, AGOSSOU Christin Samuel, WANOUE Émile,
CHABI Chambi Maxime**

Résumé

La présente recherche-action vise à analyser les pratiques enseignantes en EPS en identifiant et en s'intéressant aux différentes variables didactiques manipulées dans l'objectif de trouver des approches de solutions aux mécanismes de guidage, de contrôle, d'orientation des actions des apprenants, voire de régulation pour les faire progresser dans la construction de leurs savoirs. Dans ce cas, un protocole de recherche adapté de Catroux (2002) a été proposé afin d'en faciliter la mise en œuvre d'une démarche de recherche-action. Il ressort de l'analyse des résultats qu'il y a un écart entre les pratiques attendues et celles obtenues, ainsi qu'au niveau de la démarche d'enseignement-apprentissage-évaluation. De même, la régulation didactique, les stratégies régulatrices et organisationnelles peinent dans leur mise œuvre.

Mots clés : intentions didactiques, approche par compétences, régulation didactique, CS Abomey.

Abstract

The present research-action aims at analyzing the teaching practices in PES by identifying and focusing on the different didactic variables manipulated with the objective of finding approaches to solutions to the mechanisms of guidance, control, orientation of learners' actions, and even regulation to help them progress in the construction of their knowledge. In this case, a research protocol adapted from Catroux (2002) was proposed in order to facilitate the implementation of an action research approach. The analysis of the results shows that there is a gap between the expected practices and those obtained, as well as in the teaching-learning-evaluation approach. In the same way, didactic regulation, regulatory and organizational strategies are struggling in their implementation.

Key words: didactic intentions, competency-based approach, didactic regulation, CS Abomey.

Introduction

Les activités de l'éducation physique et sportive (EPS) restent et demeurent méthodiques. Elles évoluent dans une dynamique multidimensionnelle. Ces pratiques sont, depuis longtemps, un sujet qui intéresse parce qu'elles visent le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices. En effet, l'EPS est un champ de formation connu dans les textes officiels comme tous les autres champs de formation enseignés à l'enseignement primaire. Au Bénin, bien que les instructions officielles de ce champ datent des années 1946, l'EPS a jusqu'à un passé récent souffert d'un enfermement méthodologique et d'une absence de programme cohérent qui définiraient les liens dialectiques devant exister entre les orientations éducatives et les programmes (Guide de l'enseignant en EPS, CM1, 2003). La circulaire n°3367 IAD / du 26 novembre 1961 du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, relative au Certificat d'Etudes Primaires (CEP) en est un témoignage illustratif. Cette circulaire présente les raisons pour lesquelles, tous les candidats aptes au CEP ont l'obligation de subir les épreuves physiques sous forme de Brevet Sportif Scolaire. Ces épreuves sont essentiellement composées des activités individuelles (la course de vitesse, le lancer de poids, le saut en longueur et le grimper à la corde). Mais, cette initiative a très tôt été supprimée à cause du manque de passion chez les enseignants de l'école primaire (Agbodjogbé et *al.*, 2015). Il est évident que les enseignants éprouvent des difficultés dans sa mise en œuvre.

Nonobstant l'existence d'un cadre institutionnel qui régit l'enseignement de l'EPS, il est constaté dans les différentes écoles lors de la réalisation de cette recherche-action au niveau 1 (CI, CP2 et CE1) dans la circonscription scolaire d'Abomey que, cet enseignement ne reste pas sans difficulté pour les enseignants. L'observatoire des activités en EPS vise à mettre un accent sur l'amélioration de leurs pratiques et à réfléchir sur leur pédagogie pour un apprentissage de qualité. Il ressort des observations et entretiens que la plupart des enseignants notamment ceux du niveau 1 éprouvent de difficultés dans les dimensions didactique et pédagogique puis à analyser convenablement la didactique des séquences observées. De ce fait, leurs difficultés ne favorisent guère leur mise en œuvre. Ainsi, à n'en point douter, les pratiques enseignantes à ce niveau en EPS à l'école primaire sont tombées de Charybde en Scylla. Pourtant, l'EPS s'occupe à la fois du corps et de l'âme puisqu'elle favorise non seulement le développement de la forme physique mais aussi l'accroissement du rendement scolaire dans les autres champs de formation (Ayélo, 2015). L'observatoire de la phase de réalisation au niveau 1 de l'école primaire reste une gageure aujourd'hui tant il est vrai que les enseignants y rencontrent des difficultés dans la construction de nouveaux savoirs à partir de la présentation de l'objet d'apprentissage ainsi que dans les régulations didactique et organisationnelle apportées par les enseignants. Ainsi, la description et la compréhension de l'action enseignante sont dans une bonne tendance et les écarts restent encore importants à combler. Cela interpelle et questionne les pratiques enseignantes.

Ces constats étant faits, nous conduisent à mener une recherche-action dans le cadre d'une démarche de conception et d'expérimentation d'activités d'enseignement-apprentissage réalisées en collaboration avec les enseignants et les membres des Commissions Techniques d'Interventions Spécialisées (CTIS). Ces activités ont pour objectif d'analyser les pratiques enseignantes du niveau 1 en EPS en identifiant et en s'intéressant aux différentes variables didactiques manipulées pour faire progresser les apprenants dans la construction de leurs savoirs. De façon spécifique, la présente recherche-action vise d'une part à décrire les savoirs pratiques co-construits par les enseignants et d'autre part à analyser les actions didactiques des enseignants de ces différentes écoles notamment les mécanismes de guidage, de contrôle, d'orientation des actions des apprenants, voire de régulation via une pédagogie dite hybride propres aux enseignants ainsi que les stratégies de formation soutenant l'amélioration des pratiques réflexives. Dans ce contexte, nous nous interrogeons, non pas sur le quoi, mais particulièrement sur le comment en nous servant du modèle de cadre théorique du système des pratiques professionnelles des enseignants du primaire (Marcel, 2002). Ce modèle permet de décrire les activités de construction des savoirs nouveaux en EPS (Guide du nouveau programme d'études, 2010) et de trouver de réponses aux questions.

1. Orientations institutionnelles et démarches pédagogiques en EPS au Bénin

Au cours des dernières années, la vision de l'enseignement primaire face aux différents champs de formation en général, et de celle des pratiques en EPS en particulier, d'abord centrée sur l'enseignant s'est déployée sur la mise en œuvre des orientations instituées et sur les démarches pédagogiques prescrites dans le programme scolaire. Ces dernières sont considérées comme déterminants d'un processus d'enseignement-apprentissage-évaluation de qualité. En réponse à ce bouleversement fondamental dans la manière de penser l'éducation, les réformes du système éducatif adoptées au Bénin se sont inscrites dans le vaste courant de réforme curriculaire issu de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous depuis Jomtien en 1990. En Afrique francophone, cette réforme s'est appuyée sur le cadre d'action de Dakar et sur la prise en compte d'indicateurs proposés par l'OCDE en 2008 (UNESCO, 2010). Dans cette mutation du système éducatif, les programmes d'études au Bénin s'inscrivent dans un paradigme épistémologique fondé sur l'approche par compétences (APC). Cette dernière est fondée sur le cognitivisme et le socioconstructivisme en s'imbriquant dans trois démarches à savoir : les démarches disciplinaires, les démarches d'enseignement-apprentissage-évaluation et celles pédagogiques (Jonnaert, 2003). De ces trois approches, celles disciplinaires sont spécifiques à l'EPS.

L'APC a notamment défini de nouveaux rôles aux principaux acteurs de la relation didactique. De ce fait, l'apprenant est dorénavant placé au centre de la construction de ses savoirs alors que l'enseignant crée un environnement qui encourage un apprentissage actif et coopératif. Pour ce faire, l'enseignant propose aux apprenants des situation-jeux qui sont des situations-problèmes à résoudre car, son rôle étant de créer un environnement motivationnel et coopératif dans lequel

il agit en tant que coach. Dans ses pratiques, l'enseignant ne réprimande pas les erreurs des apprenants et n'imprime pas son modèle. Le choix de cette nouvelle approche n'est donc pas resté sans influence sur les pratiques formatives dans les écoles normales des instituteurs qui constituent des centres appropriés pour la formation des enseignants du primaire. Ainsi, les contenus de formation sont retenus et développés conformément aux principes qui sous-tendent l'approche. Mais, quoi qu'on dise, le fondement épistémologique de l'APC reste encore vivace et controversé (Legendre, 2004).

En termes de démarche pédagogique, les pratiques des activités en EPS à l'école primaire sont axées sur trois phases : l'introduction, la réalisation et le retour et projection. Chaque phase propose aux enseignants une approche pédagogique qui leur permet de suivre concrètement la vision éducative que le programme scolaire en vigueur soutient. En introduction, on distingue, la prise en main et la mise en train. Lors de la prise en main, l'enseignant dans ses pratiques de classe motive les apprenants, leur fait porter les tenues de sport, fait former les rangs, faire marquer le pas, fait marcher aux pas cadencés et en chantant en direction du terrain. Au niveau de la phase de mise en train, l'enseignant dans sa démarche fait le premier exercice et fait faire le deuxième exercice. Le troisième exercice s'il est l'un des précédents est considéré par exemple comme la petite foulée. Pendant ce temps, l'enseignant fait rappeler oralement le titre de la séquence d'apprentissage (SA) passée. Il fait exécuter sous forme gestuelle cette SA, met en situation et prend en compte les acquis antérieurs, propose la nouvelle acquisition puis envoie en animation un autre groupe. Afin d'analyser et de mettre en œuvre convenablement la phase de réalisation, l'enseignant dans ses pratiques de classe fait construire de nouveaux savoirs en présentant l'objet d'apprentissage. De même, il fait réaliser librement la tâche et fait recenser les différentes façons de réaliser la tâche puis faire comparer ces différentes façons en appréciant leur degré de conformité tout en faisant énumérer les difficultés rencontrées et les stratégies utilisées pour les surmonter. Au cours de cette phase, l'enseignant dans ses pratiques prend position et s'engage dans l'action ou l'exécution en prenant en compte à chaque fois les corrections pour s'améliorer etc. La phase de retour et projection, la dernière exige de l'enseignant, l'objectivation de ce qui est appris, l'évaluation et la projection (Nouveau programme d'études, 2010). En clair, ces trois phases s'achèvent par le retour au calme au travers duquel, l'enseignant choisit un exercice de retour au calme dans le guide pour la relaxation. Ainsi, la reprise en main au détour de laquelle, l'enseignant organise sa classe en rangeant le matériel, en formant les rangs tout en marchant aux pas cadencés, en chantant en direction de la classe avec des cris de joie. Ces trois phases se terminent par les ablutions et l'entrée des apprenants en classe. La mise en œuvre rigoureuse des orientations institutionnelles et des différentes démarches pédagogiques détermine la qualité des pratiques enseignantes en EPS à l'école primaire au Bénin et favorise la réalisation d'un apprentissage de qualité. Pour y parvenir, nous avons suivi une démarche méthodologique qui engage une recherche réalisée à l'école primaire.

2. Approche méthodologique

La présente recherche-action, comme mentionnée précédemment, s'inscrit dans un processus qui possède un fort ancrage dans le milieu scolaire, l'environnement scolaire en quelque sorte. Dans la méthodologie adoptée, son objet de recherche a un impact sur la communauté éducative, voire surtout les enseignants intervenant dans les écoles primaires publiques de Agnangnan, Houégoudo et de Houngoudo dans les classes de CP et CE1. Cette recherche est réalisée sur une durée de 3 mois à compter du jeudi 13 octobre 2022 au jeudi 08 décembre 2022 dans la Région pédagogique d'Abomey. Elle a abordé au regard des méthodes et de leur instrumentation, les caractéristiques du milieu de la recherche et celles des participants.

2.1 Statut des membres de l'équipe de recherche

La recommandation de cette recherche-action par le Directeur de l'INFRE est faite suite aux difficultés enregistrées au sein des enseignants du niveau 1 dans les pratiques enseignantes en EPS au cours primaire. Ces difficultés sont constatées par les membres des commissions techniques d'interventions spécialisées (CTIS) lors des séances d'observation de classe et d'entretien en collaboration avec les chercheurs du service de recherche en éducation (SRE) dudit institut pendant la phase recherche. Cette recommandation fait suite à la prise de note de service N°751/D-INFRE/MEMP/SG/SRE/SA du 05 octobre 2022 par le Directeur de l'Institut dans le but d'améliorer la qualité des enseignements-apprentissages-évaluations en EPS à partir de l'analyse des pratiques enseignantes du niveau 1 en EPS et l'identification de différentes variables didactiques manipulées pour faire progresser les apprenants dans la construction de leurs savoirs.

Les membres CTIS chargés de cette recherche-action comptent en leur sein un docteur en Sciences de l'Éducation et de la Formation, un inspecteur de l'enseignement du premier degré, un conseiller pédagogique, un formateur, un professeur certifié de Physique, Chimie et Technologie et un professeur d'histoire et géographie des lycées techniques et de collèges d'enseignement général du secondaire.

La taille de l'échantillon des enquêtés n'est pas obtenue par des théories mathématiques probabilistes. Pour ce faire, les quinze (15) enseignants du niveau 1 en EPS (Cours préparatoire deuxième année et Cours Élémentaire première année) du primaire ont accepté de participer dans cette phase de recherche-action. Parmi les enseignants ayant accepté de participer volontairement à ladite recherche, nous dénombrons 2 Fonctionnaires de l'État (FE), 11 Agents Contractuels des Droits de l'État (ACDE) et 2 aspirants au métier d'enseignement (AME). Dans cette catégorie, il faut signaler que dix (10) enseignants de l'équipe de recherche ont une ancienneté comprise entre 11 et 25 ans. Par contre, six (06) enseignants se trouvent entre 1-10 ans d'ancienneté générale dans leur carrière.

Par ailleurs, pour réaliser ladite recherche, il nous a fallu avoir autres caractéristiques de ces enseignants. Nous avons décompté 53,33 % des enseignants de sexe féminin contre 46,67 % de sexe masculin. Cette tendance confirme la faible représentation des hommes dans le corps enseignant intervenant dans les trois écoles cibles de ladite recherche. La réalisation de ce

travail nous a permis d'identifier les difficultés inhérentes liées à l'observatoire des pratiques d'une séquence de classe en EPS, d'analyser le vécu pédagogique et de proposer des perspectives. Ainsi, nous avons fait au total 09 observations de classe à raison de 03 par complexe scolaire. Dans cette catégorie d'enseignants, plus de la moitié ont moins de 05 ans d'ancienneté dans les cours observés. Cette recherche-action menée est établie grâce à la collaboration de ces enseignants en lien avec leur propre situation de classe. Leur implication dans ladite recherche a facilité l'établissement de sa phase de réalisation (Jaeger, 1988).

2.2 Phase de réalisation de la recherche-action

A cette rubrique, nous nous sommes référés au modèle de Catroux (2002). Un modèle qui présente les différentes phases de réalisation d'une recherche-action en 05 étapes afin d'en faciliter sa mise en œuvre de la découverte jusqu'à la maîtrise des outils existants correspondant aux nécessités de ladite recherche.

2.2.1 Phase d'identification des difficultés réelles

Cette phase ressort au cours de la toute première séance, l'identification du réel problème rencontré par les enseignants. Dans ce contexte, le problème a été identifié le 13 octobre 2022 par les enseignants et les membres des Commissions Techniques d'Interventions Spécialisées (CTIS). Ce problème est identifié à partir des différentes variables didactiques manipulées par les enseignants en EPS. Il a fait objet de la co-construction de la problématique de recherche.

2.2.2 Phase d'élaboration des activités mises en œuvre

A la suite de la première étape, les 06 membres des Commissions Techniques d'Interventions Spécialisées (CTIS) en accord avec les quinze (15) enseignants des différentes classes identifiées au niveau 1 en EPS ont élaboré un plan d'action après un compte-rendu d'événements. Ce compte-rendu expose les difficultés observées dans les pratiques enseignantes en EPS lors de la phase recherche. A l'unanimité, les participants à la recherche ont choisi d'observer chaque enseignant dans ses pratiques de classe dans l'objectif d'identifier les difficultés et de s'améliorer pour faire progresser les apprenants dans la construction de leurs savoirs. La prise de notes qui accompagne cette méthode de compte rendu a permis aux participants sous forme de descriptions détaillées du contexte d'élaborer un planning de travail pour l'observatoire des pratiques enseignantes de façon rotative. Ces observations ont permis d'appréhender la méthodologie d'une séquence de classe en EPS. Elles ont ainsi servi à déterminer les attitudes de l'enseignant et des apprenants vis-à-vis des activités de l'EPS. Ainsi, il est constaté que les stéréotypes et les préjugés sur les activités de l'EPS sont susceptibles de déterminer ou d'agir sur le comportement de l'apprenant. Les observations ont permis de voir si les apprenants participent librement ou sont sollicités par l'enseignant. Elles ont été possibles grâce à des enregistrements de films vidéo. Ces enregistrements ont non seulement permis d'appréhender l'action pédagogique comme un travail en cours, mais aussi d'analyser les pratiques enseignantes dans toute sa complexité, avec ses incertitudes, ses urgences, ses dimensions historique et publique (Veillard & Tiberghin, 2013).

Dans le cadre de ladite recherche, les participants à la suite d'une concertation ont œuvré pour passer à la phase de confrontation dans une salle de classe après celle de mise en œuvre des activités de l'EPS. Cette décision est maintenue et mise en vigueur durant toute la période de la recherche. Elle a facilité l'analyse du vécu pédagogique des activités observées. Elle a également permis aux participants de porter un regard critique sur les pratiques attendues et celles déclarées et a amené les enseignants à revisiter leurs pratiques, à expliquer leurs démarches pédagogiques et à faire une autocritique. Pour ce faire, nous avons identifié des dispositifs qui permettent, d'une part, de revisiter les actions, et d'autre part, de s'exprimer sur leur évaluation. D'où la nécessité d'une auto-confrontation qui rend plus accessible l'expérience des enseignants, ce que les enregistrements vidéographiques n'arrivent pas à faire véritablement (Aka, Houédénou & Kaboré-Paré, 2021). Ainsi, grâce à l'auto-confrontation, les enseignants sont amenés à revisiter leurs pratiques de classe, à expliquer leurs démarches pédagogiques et à faire une autocritique de celles-ci.

Dans ce cas, lors des différents enregistrements le dispositif est conservé avec les enseignants. Le caméscope est installé sur un trépied sur le terrain. Les enseignants sont équipés d'un micro-cravate émetteur sans fil. Le récepteur est branché au caméscope, permettant ainsi un enregistrement sonore de bonne qualité. Ces différentes étapes ont permis de réaliser le script des séances d'EPS. Il faut faire remarquer que les appareils d'enregistrement ont permis de recueillir toutes les données qui ne figurent pas dans cette grille puis de contrôler toutes les variables. Dans cette optique, des visites effectuées dans des écoles (pour être témoin de la mise en œuvre des différentes dimensions des pratiques de classes) nous ont été rentables. En clair, cette phase a permis de s'interroger sur le bien-fondé des méthodologies qui lient la mise en œuvre des activités d'EPS et l'efficacité des pratiques enseignantes aux performances des apprenants en posant le problème du choix des variables dépendantes et indépendantes habituellement utilisées (Carette, 2008).

2.2.3 Phase d'exécution des activités

A cette étape, nous retenons qu'une fois le plan établi, la recherche-action proprement dite est mise œuvre. Ce plan est véritablement exécuté après les phases précédentes et l'exécution a démarré le jeudi 13 octobre 2022 pour une durée de trois mois. Pendant cette période, nous avons observé les différentes parties du déroulement de séquences de classe en EPS, analysé le vécu pédagogique et évalué les actions des enseignants et des apprenants. Au total, 09 observations de classe directes d'activités ont été retracées et enregistrées en fonction de nos outils de collecte des données durant toute la période de ladite recherche. C'est-à-dire tous les jeudis de chaque semaine de 15h à 17h30 mn et a pris fin le jeudi 08 décembre 2022 après le partage des résultats issus de la recherche dans les trois écoles, représentant le cadre de notre recherche. La grille d'observation de classe et le guide d'entretien ont permis de collecter les données.

Par ailleurs, à l'unanimité, les participants procèdent parfois à des modifications au fur et à mesure qu'ils constatent des changements pendant l'analyse du vécu pédagogique pour mieux

situer la recherche. Ces modifications interviennent rarement mais permettent d'harmoniser le chronogramme établi et de réduire en un le nombre d'enseignants observés à chaque passage. Ainsi, les différentes modifications observées ont permis aux participants pendant cette phase de prendre le temps d'examiner en détail les données au fur et à mesure de leur collecte. De même, elles facilitent l'analyse et la réflexion indispensable de manière à évaluer les effets des actions menées et d'y apporter des actions correctives (Catroux, 2002). Cette posture nous a permis dans ce cadre, de nous immerger davantage dans notre milieu de recherche pour filmer les activités et de procéder à des changements en cours de route lors de la collecte et d'apporter des corrections. Cette démarche a comme avantage de faciliter la saisie des comportements et des événements sur le vif ; le recueil d'un matériel d'analyse non suscité par le chercheur et donc relativement spontané ; la relative authenticité des comportements par rapport aux paroles et aux écrits.

2.2.4 Phase d'appréciation des activités de mise en œuvre

Dans le cadre de cette recherche, les participants au fur et à mesure qu'ils accèdent aux informations évaluent le plan d'action mis en exécution durant toute la période de cette recherche. Cette évaluation est faite de façon individuelle et collective. A l'accomplissement, l'évaluation individuelle a été faite avec chaque enseignant ciblé au niveau 1 en EPS. Tandis que celle collective est réalisée en présence de tous les enseignants sous forme de focus group. C'est pourquoi, lors de la dernière séance tenue le jeudi 09 décembre 2022 à l'EPP Houégoudo/A, nous avons procédé à l'analyse et à une pratique réflexive sur les changements observés lors de la mise en œuvre des activités d'EPS au plan personnel au sein des enseignants, des apprenants et de façon collective. Cette démarche marque la fin de la phase d'action et oriente l'évaluation qui change de façon singulière désormais les pratiques enseignantes en EPS.

2.2.5 Phase de restitution et valorisation des travaux

Dans le projet qui est le nôtre, nous nous intéressons davantage sur le fait que les enseignants ciblés dans la réalisation de ladite recherche proviennent de différentes écoles. Ces enseignants sont invités avec leurs directeurs chargés de faire le contrôle, l'encadrement pédagogique et la gestion de l'administration scolaire. Ces différents agents sont invités dans le but de partager et de confronter les points de vue sur le projet de recherche. Ici, cette recherche-action n'est pas réalisée dans l'isolement. Elle est conçue avec les enseignants dans le but d'engager avec succès l'apport des personnes extérieures. Pour ce faire, elle est partagée à une plus vaste échelle de la connaissance acquise au cours de sa réalisation. Ce partage ambitionne de manière lucide, concise et explicite tout en montrant les relations logiques entre le problème, l'action, les informations collectées et l'évaluation de cette action (Catroux, 2002).

2.3 Observation d'une séquence de classe en EPS

Dans le cadre de cette recherche, trois enseignants (CE1, CP et CE1) de chaque groupe des trois complexes ciblés et leurs directeurs ont permis la réussite des séances d'observation des pratiques enseignantes en EPS. Ces observations ont permis de savoir les modalités de travail

institué (individuel, groupe et collectif) par le législateur, les pratiques de classe effectives et celles déclarées. En outre, les observations ont porté sur la méthodologie d'une séquence de classe en EPS. L'observation a permis de mener simultanément plusieurs actions : le repérage et le dénombrement des comportements (séquence observée, heure d'arrivée et de démarrage, gestion du temps, les intentions didactiques et pédagogiques des enseignants, etc.), leur notation dans la grille et la prise de notes complémentaires.

Par ailleurs, les observations de classe ont permis d'appréhender les stratégies mises en œuvre par les enseignants et leurs respects par les apprenants à partir de consignes énumérées. L'intérêt a été aussi centré d'une part sur le type de terrain, le dispositif, les matériels, le style vestimentaire, l'animation, l'organisation, la préparation, et d'autre part, les informations ont été organisées en quatre ensembles : les propos des enseignants, « *Enseignants disent* » ; les principales actions des enseignants « *Enseignants pratiquent* » ; les apprenants respectent les consignes « *Apprenants suivent* » ; les principaux faits et gestes des apprenants « *Apprenants font* ». En outre, l'observation de classe a permis d'appréhender les intentions didactiques des enseignants, l'analyse didactique des séquences observées, les régulations didactiques et organisationnelles apportées par les enseignants et les observateurs.

La méthodologie adoptée nous a permis d'aboutir aux résultats suivants.

3. Résultats issus de la recherche-action

Les résultats de cette recherche-action sont présentés en fonction des séquences observées et sont basés sur la concrétisation des notions en EPS. Cette phase de concrétisation a permis de présenter essentiellement les différents axes mis en œuvre dans les situations d'apprentissage en EPS. Ces axes sont regroupés en quatre (4) phases : les intentions didactiques des enseignants suivis, l'analyse didactique des séquences observées, les régulations didactiques et organisationnelles apportées par les enseignants et les observateurs.

3.1 Intentions didactiques des enseignants en EPS

Les 9 séances observées et filmées ont ensuite été analysées à l'aide d'une grille d'observation construite à partir des variables repérées lors des pratiques enseignantes en EPS et corrélées avec les intentions didactiques des enseignants.

Tableau n° 1 : Récapitulatif des intentions didactiques des enseignants

Différents enseignants	Enseignants en action	Observations faites
Intentions didactiques	-La pratique individuelle de l'activité physique et sportive ; -La pratique collective de l'activité physique et sportive	-Elèves en pratique d'activités physiques et sportives individuellement et collectivement ; - Enseignants donnant des consignes et présentant les activités à exécuter par les élèves ; - Déroulement d'activités suivant l'ordre et la discipline pour produire du jeu et de l'esthétique
Stratégie d'enseignement	Travail individuel - Travail de groupes - travail collectif- Jeux	-Organisation spatiale et matérielle ; - Mobilité et gestion du temps

Source : Enquête de terrain, 2022

Ce tableau relève les intentions didactiques des enseignants observés. Il ressort que ces derniers ont respectivement enseigné la course de vitesse et la course de relais avec des objectifs bien définis. Il est constaté que ces enseignants adoptent des stratégies d'ordre organisationnel identiques. Par contre, les activités d'apprentissage diffèrent suivant les APSA (Activités physiques Sportives et Artistiques) et les documents utilisés pour préparer les séances. Mais, les observations de classe révèlent qu'ils ne maîtrisent pas certains déroulement et mobilité ainsi que la gestion du temps en éducation physique et sportive. Par exemple, ils vont au-delà du temps imparti à chaque étape et dans le choix de la méthode. A cet effet, l'enseignant a procédé à la synthèse que voici : « Je n'arrive pas faire évoluer un jeu. J'ai des difficultés à lui apporter un changement en vue de satisfaire des intentions éducatives, des stratégies pédagogiques. C'est pourquoi, mes apprenants ont de difficultés à réussir les activités après plusieurs essais ». On observe chez les enseignants que les moyens d'atteindre leur intention font l'objet de réflexion et d'imagination de la part de l'apprenant.

Globalement, pour pratiquer véritablement l'EPS, il est constaté que les enseignants mettent en œuvre des variétés d'activités et spécifiques ayant rapport aux documents exploités et à leur propre savoir. Ainsi, l'enseignement de l'EPS dans les différentes écoles de ladite recherche a connu d'énormes difficultés. Celles-ci sont pour la plupart inhérentes à l'absence de formation et à la non application des textes régissant cet enseignement. Toutefois, l'évolution des méthodes d'enseignement dont la plus récente au Bénin l'approche par les compétences à distinguer l'intervention des enseignants (UNESCO, 2000). Ainsi, de ces observations, il apparait des écarts au niveau de la démarche d'enseignement entre les contenus définis comme devant être enseignés et ceux réellement enseignés chez les enseignants. Les enseignants observés font-ils correctement l'analyse didactique des séquences de classe observées au primaire, que ce soit au niveau des contenus didactiques qu'organisationnel ?

3.2 Analyse didactique des séquences observées en EPS

Dans cette rubrique qui porte sur l'analyse des séquences de classe, nous avons observé chez les enseignants diverses activités et des stratégies pédagogiques mises en œuvre ainsi que les difficultés enregistrées pendant les différentes phases de l'EPS. Le tableau ci-après nous donne la synthèse des tendances.

Tableau n° 2 : synthèse des données observées chez les enseignants

Différentes séances	Enseignants en action	Observations faites
Prise en Main (PEM)	Motivation des élèves pour la pratique de l'EPS- Port des tenues- Formation des rangs- Marche aux pas cadencés en chantant en direction du terrain.	L'enseignant et les élèves, tous en tenue d'EPS ont toujours manifesté une motivation de pratiquer l'EPS. Mais tous les élèves ne sont pas encore bien aux pas cadencés.
Mise en train (MET)	Petites foulées -Exercices d'échauffement et de préparation des différentes parties du corps à solliciter dans les activités d'apprentissage, entrecoupés de marche.	La mise en train est toujours observée. Mais l'exécution des exercices n'est pas toujours rythmée et bien maîtrisée par tous les élèves.
Partie principale (PP) ou réalisation	Présentation de l'objet d'apprentissage- Préconception- Essais libres- Echanges sur les techniques d'exécution de l'activité en cours d'apprentissage- Présentation des productions en plénière – Recueil des observations pour améliorer les productions- Prise en compte des améliorations dans les productions individuelles puis de groupes- présentations en plénière des productions améliorées- Objectivation des apprentissages- Evaluation des apprentissages.	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant fait souvent preuve d'une maîtrise globale de l'organisation et de la conduite des activités en EPS. - Les apprenants ne comprennent pas parfois certaines consignes de l'enseignant. - Au niveau des essais, l'enseignant manque d'accompagner les apprenants dans la mise en œuvre des activités. - La majorité des élèves ont eu l'occasion de pratiquer les jeux en cours d'apprentissage. - A la fin des séquences, une évaluation de la maîtrise du jeu appris a toujours été faite.
Retour au calme (RAC)	Exécution d'un exercice de relaxation du corps.	Un exercice de relaxation approprié a toujours été fait par les élèves.
Activités post-apprentissage (APA)	Formation des rangs- Rangement du matériel- Marche aux pas cadencés en chantant en direction de la classe- Cris de joie- Ablution	Toutes ces activités sont toujours faites dans la joie et la discipline par les élèves.

Source : Enquête de terrain, 2022

Le tableau 2 rapporte les contenus des séances observées au cours des cinq phases importantes de mise en œuvre des activités en EPS à partir de la démarche disciplinaire en vigueur prescrite scolaire au Bénin. Il ressort que la quasi-totalité des activités des enseignants prend des formes de message à caractère didactique et pédagogique qui ponctuent les interactions enseignant/apprenants. En effet, il est observé qu'à chaque activité il y a un objectif à atteindre. Ainsi, à l'étape de phase de prise en main, il relève des observations de classe que de

nombreuses difficultés jalonnent cette phase. Il s'agit des difficultés liées à la formation de rangs des petits, moyens, grands et les plus grands au besoin. Le non-respect de la marche aux pas cadencés chez la plupart des apprenants et la mauvaise organisation de la classe, etc. Par contre, dans la phase de mise en train, il est observé que les enseignants rencontrent des difficultés liées à la forme non circulaire du terrain, à l'indisponibilité de l'espace (terrain), à l'effectif pléthorique et dans les zones de dimensions inégales. On peut dire que les activités de prise en main et de mise en train sont exécutées par les apprenants en fonction des tâches proposées par les enseignants, de l'espace, etc.

De plus, à la partie principale, il est observé que les activités varient selon les objets d'apprentissage, le support didactique utilisé et le rapport des enseignants aux objets. La phase de retour au calme a été exécutée sans difficultés chez certains enseignants contrairement à d'autres. Alors que la phase de reprise en main des enseignants pendant les trois premières séances a été plus fournie que celle des autres séances. En outre, à la phase de prise en main, il ressort la non prise en compte de la variable taille des apprenants dans leur alignement dans les rangs et le manque de précision de l'objectif de la séance par certains enseignants. Par exemple, dans certaines écoles, les apprenants ont démarré la séance sans avoir une idée claire sur son contenu. Il se pose un problème de l'ignorance de l'importance en EPS de la variable taille et de la nécessaire compréhension de l'objectif de la séance par les apprenants. Or, la prise en compte des variables comme la composition des équipes et la taille des apprenants, dans l'analyse des interactions en classe en termes de contrat didactique et de milieu est importante capitale (Thépaut *et al.*, 2000). Par contre, une minorité d'enseignants respecte la prise en compte de la taille des apprenants et l'explicitation de l'objectif de la séance. Cette prise en compte a permis une meilleure compréhension de la leçon, grâce aux pratiques verbales positives entre ces enseignants et leurs apprenants. En effet, le savoir enseigné prend place dans la classe à travers les interactions entre acteurs (Mouhamadou, 2008). Il est évident que les enseignants s'inspirent de la noosphère pour élaborer les savoirs. Ainsi, la forte corrélation observée à la phase pré-active et active semble être attribuée, non seulement aux supports didactiques utilisés, mais aussi à la nature des programmes d'études en vigueur (Agbodjogbé *et al.*, 2015).

Globalement, l'analyse des contenus de ce tableau montre des éléments de disparité d'un enseignant à l'autre. Ces éléments apparaissent au niveau de toutes les phases de la démarche de construction de nouveaux savoirs et mettent en évidence les écarts observés entre les pratiques de classe de tous enseignants. Ainsi, les décisions prises par les enseignants devraient être finalisées par des intentions didactiques dont le but est de favoriser l'appropriation des contenus.

3.3 Contenu des régulations didactiques apportées par les enseignants

A ce sujet, le tableau 3 ci-après présente la synthèse des régulations effectuées par les enseignants et les types d'intervention associés aux épisodes didactiques.

Tableau n° 3 : Récapitulatif des contenus des régulations didactiques des enseignants

Description des épisodes didactiques	Communication par interruption des apprenants	Types d'intervention de l'enseignant
<p>Activité N°1 : Départ d'une course.</p> <p>Les élèves ne maîtrisent pas la position de départ. Certains sont à genoux sur une jambe, l'autre jambe fléchie en avant, pied à plat au sol, les bras pendant le long du corps, buste droit et regard détourné vers l'enseignant et d'autres partaient presque debout.</p>	<p>Les élèves ayant compris la consigne aident leurs camarades à l'exécuter et réussir l'exercice.</p>	<p>L'enseignant se déplace vers les élèves en difficulté pour leur repréciser la consigne et les aider à réussir l'exercice.</p>
<p>Activité N°2 : Correspondance de l'essai de l'exercice à l'image le présentant</p> <p>L'incompréhension de l'exercice tel que présenté sur l'image, ce qui a induit la difficulté de sa réalisation au niveau de plusieurs élèves.</p>	<p>Des élèves ont dit leur compréhension de l'exercice tel qu'il est présenté sur l'image.</p>	<p>-L'enseignant fait beaucoup de commentaires pour expliquer le contenu de l'image afin que les élèves réussissent l'exercice correspondant.</p> <p>- Il a été retenu de demander à deux élèves au moins de faire la démonstration de l'exercice à leurs camarades afin que les essais au niveau des groupes soient en conformité avec l'image témoin avant le lancement de l'activité.</p>
<p>Activité N°3 : Comparaison des productions au premier essai.</p> <p>Absence de comparaison des différents essais de l'exercice par les élèves afin de retenir la meilleure production.</p>	<p>Certains élèves ont échangé sur leur première production au sein de leur groupe.</p>	<p>-L'enseignant a circulé de groupe en groupe pour apprécier les productions individuelles des élèves.</p> <p>- Il a été retenu de demander à chaque groupe de présenter en plénière sa production d'essai de l'exercice pour que les comparaisons soient faites afin de retenir la meilleure production.</p>
<p>Activité N°4 : Organisation de jeu</p> <p>- Exemple du combat de coq</p> <p>Les élèves n'ont pas compris toutes les règles du jeu et les mesures de sécurité avant de s'engager à l'essai.</p>	<p>Quelques élèves ayant compris le jeu ont essayé de l'organiser au sein de leur groupe.</p>	<p>-L'enseignant passe d'atelier en atelier pour préciser les règles du jeu et les mesures de sécurité.</p> <p>-Il est retenu que pour l'apprentissage d'un jeu, il faut donner toutes les informations concernant : le déroulement et l'exécution correcte du jeu ; les règles du jeu ; les mesures de sécurité et les conditions de réussite ou d'échec au jeu.</p>

Source : Enquête de terrain, 2022

Il relève de l'analyse de ce tableau que lors des différents épisodes didactiques observés, certains enseignants interviennent contrairement à d'autres qui réagissent toujours lorsqu'il y a

problème. De même, il est observé que la plupart des apprenants exécutent comme ils peuvent les tâches proposées par les enseignants. En effet, il est constaté que certains enseignants sont restés inactifs lorsque les apprenants persistent à garder le témoin dans la main droite et le recevoir de la main gauche.

En effet, les résultats du tableau ont montré que l'enseignante ne définit pas correctement ses tâches : « Départ d'une course. Correspondance de l'essai de l'exercice à l'image le présentant ». Cette consigne reste insuffisante sans la transmission des règles constitutives et définitoires de l'activité (Sensevy et al, 2005). Dans cette même perspective, la reconnaissance du milieu s'avère indispensable. Dans la mise en place du dispositif d'étude, les enseignants semblent minorer la prise en compte du milieu (contexte cognitif et antagoniste) institué par la tâche et en même temps, le nouveau contrat qu'elle génère (Agbodjogbé et al, 2015).

Par ailleurs, les résultats révèlent comment les enseignants manipulent les variables sujet et didactique et s'impliquent corporellement dans la construction de savoir de leurs apprenants par des pratiques ostensives. C'est-à-dire qu'ils indexent les apprenants, les placent et les replacent sur la ligne de départ. En effet, les contenus qui ne sont pas nécessairement ceux préconisés par le programme en vigueur, mais surtout ceux qui ont émergé lors des interactions comme le stipulent Agbodjogbé et al. (2015, p.14) qui précisent que « les contenus enseignés ne constituent pas, en EPS, un corpus stabilisé, organisateur de la séance. Ils émergent au moment des réalisations des apprenants et en interaction avec eux ». Ainsi, la construction des relations des enseignants devrait constituer des opportunités de régulations pour eux.

3.4 Contenu des régulations organisationnelles apportées par les enseignants

Tableau n°4 : Contenus des régulations organisationnelles apportées par les enseignants

Description des épisodes organisationnels	Communication par interruption des actions des élèves	Types d'intervention de l'enseignant
L'espace aménagé est insuffisant pour avoir un terrain carré aux dimensions normales	Les élèves s'adaptent aux espaces disponibles en réduisant les écarts entre eux pour faire les exercices	- L'enseignant veille à l'utilisation rationnelle de l'espace disponible de manière à ce que les exercices soient bien exécutés et que les élèves ne se bousculent pas. -Il est retenu que des efforts soient fournis pour dessoucher les arbres en vue d'agrandir l'espace disponible pour le terrain.
La classe est mal structurée	Néant	-L'enseignant replace certains élèves dans les rangs en suivant le critère de taille. -Il est retenu que le seul critère à suivre pour structurer la classe au CI-CP-CE1 est la taille. On place les élèves à la droite de l'enseignant du plus petit au plus grand pour former le nombre de rangs que l'effectif de la classe admet (3 ou 4).

Les élèves ne sont pas bien alignés dans les rangs	Les capitaines demandent de marquer un arrêt et réajustent les rangs.	L'enseignant arrête la marche aux pas cadencés, replace les élèves, ordonne les rangs et réajuste l'alignement des élèves.
Les exercices de mise en train ne sont pas bien exécutés par certains élèves, ce qui ne donne pas de l'harmonie aux mouvements d'ensemble.	Les élèves ayant déjà la maîtrise de l'exercice en font la démonstration	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant marque un arrêt pour redemander la démonstration de l'exercice par un élève, demande à tous les élèves de reprendre les bonnes positions en respecter les écarts et relance l'exercice. - L'enseignant suit l'exécution correcte de l'exercice par chaque élève, tout en faisant les corrections appropriées. - Il est retenu qu'avant de lancer l'exécution d'un exercice d'échauffement du corps, l'enseignant s'assure d'abord de la maîtrise de cet exercice par la majorité des élèves et de faire un suivi de sa réussite individuelle, afin de maintenir l'harmonie du mouvement d'ensemble.
Le rangement du matériel est mal fait	Des élèves rappellent leurs camarades à l'ordre	L'enseignant demande aux élèves de maintenir l'ordre et la discipline pour la marche aux pas cadencés en direction de la classe et que seuls les malades ou les élèves de la dernière ligne procèdent au rangement du matériel.
La pratique de l'EPS est irrégulière dans la classe	Les élèves manifestent le désir de pratiquer les séquences d'EPS et sont joyeux une fois en tenues et en rangs pour aller sur le terrain.	<ul style="list-style-type: none"> -Il est retenu de faire les deux séquences d'EPS prévues à l'emploi du temps, tout au moins les étapes de prise en main, de mise en train et de reprise en main. -Spécifiquement pour les complexes scolaires n'ayant pas suffisamment d'espace pour tracer plusieurs terrain d'EPS, il est recommandé de faire, sous le contrôle des directeurs d'école, une planification rotative d'utilisation des terrains disponibles afin de permettre à chaque enseignant de pratiquer au moins une fois par semaine les séquences d'EPS.

Source : Enquête de terrain, 2022

Le tableau 4 présente les différents épisodes organisationnels qui ont eu lieu pendant la rencontre des enseignants des trois écoles ciblées dans la CS d'Abomey. On remarque que contrairement aux épisodes didactiques, ils sont intervenus trois fois pendant les épisodes organisationnels. En effet, les tableaux 1, 2 et 4, montrent que la quasi-totalité des interventions des enseignants, ne prennent pas la forme de message à caractère didactique ponctuant les interactions enseignant-apprenants. Ils interviennent souvent dans les épisodes organisationnels : « Les élèves ne sont pas bien alignés dans les rangs à l'arrivée ; les enseignants se placent à l'arrivée et les orientent vers leurs équipes respectives » (Cf. tableau 4). Les enseignants ne montrent vraiment pas d'épisodes didactiques, à exception de quelques-uns comme « Les élèves ne maîtrisent pas la position de départ. Certains sont à genoux sur une jambe, l'autre jambe fléchie en avant, pied à plat au sol, les bras pendant le long du corps, buste droit et regard détournés vers l'enseignant et d'autres partaient presque debout » (Cf. tableau 3). Pourtant, la

gestion de la classe qui relève de l'organisation, ne posant pas de problème particulier, la majorité des interactions entre les enseignants et les apprenants, devraient concerner la dimension régulatrice de l'action didactique (Amade-Escot, 2003), celle relative aux changements d'attitude et de comportements attendus par les enseignants. En dépit des changements d'attitude, les savoirs enseignés, c'est-à-dire aux transformations attendues par les enseignants. En l'occurrence, comment faire pour atteindre l'objectif visé (course de relais, départs décalés, avec transmission de témoin). L'objectif est ici finalisé par un but à atteindre, il s'agit de transmettre (le relayé) et de recevoir (relayeur) le témoin, et courir avec le plus vite possible, sans se faire rattraper par les équipiers adverses.

Face aux difficultés des apprenants (épisodes didactiques, 1, 2 et 3 cf. tableau 3), les enseignants n'ont pas pu réagir efficacement. Cela pourrait faire penser qu'ils ignorent le caractère imprévisible des pratiques enseignantes en EPS.

4. Perspectives d'actions éducatives

Pour former les apprenants à développer le meilleur d'eux-mêmes en EPS, il est important que les enseignants et les responsables de l'univers scolaire travaillent en collaboration pour trouver les meilleurs mécanismes permettant de consolider non seulement les compétences professionnelles des enseignants dans la mise en œuvre des activités de l'EPS, mais aussi porter attention aux modalités qui favorisent leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que leurs intentions didactiques, l'analyse didactique des séquences observées, les régulations didactiques et organisationnelles apportées. Ce type de recherche offre des indications pour améliorer l'apprentissage scolaire en ciblant des objets d'apprentissage et assure une plus grande cohérence entre la formation professionnelle et les formations initiale et continue (Gervais, 2011) de même qu'un meilleur passage de la formation initiale aux pratiques de classe. Pour cela, dans ce contexte, il est souhaitable que pour avoir une pratique enseignante réflexive ou pour former un enseignant de qualité, que les enseignants et les formateurs travaillent en étroite collaboration en vue de trouver les meilleures stratégies permettant de consolider non seulement les compétences professionnelles, mais aussi de prêter attention aux modalités qui favorisent les pratiques enseignantes en EPS. En effet, la région pédagogique d'Abomey tout comme à la première phase de notre recherche-action effectuée du 07 au 11 décembre 2021, a encore eu le privilège d'accueillir la deuxième phase de notre action hypothético-déductive. Etant une panacée thérapeutique tant pour les enseignants que pour les apprenants, l'Education Physique et Sportive (EPS) vise à permettre de lutter contre le stress quotidien qui déstabilise le mental. C'est pourquoi, au regard des résolutions prises au cours des débats qui ont suivi chaque séquence de classe dans les diverses écoles : EPP Houégoudo A/B, Hougoudo A/B et Agnangnan A/B que des Perspectives d'actions éducatives s'offrent à nous.

Ainsi, lors des activités de l'EPS, il serait souhaitable que nous ne tolérions pas les exemptions fantaisistes puisque les apprenants à besoins spécifiques doivent y participer d'une manière ou d'une autre. L'enseignement de l'EPS doit nécessiter la participation des apprenants aux

exercices prévus en corrigeant individuellement leurs erreurs et en félicitant les meilleurs. Dès lors, l'enseignant doit être persuadé qu'un geste s'enseigne par l'exemple et par répétition et non par des discours ou par des réprimandes. La formation des enseignants devrait être également orientée vers l'amélioration de leurs sentiments d'efficacité personnelle et professionnelle ainsi que leurs intentions didactiques, leurs régulations didactiques et organisationnelles pour une meilleure pratique enseignante.

L'école primaire aurait été ainsi le lieu propédeutique pour l'émergence des talents sportifs qui manquent au Bénin.

Conclusion

La recherche-action restituée a proposé une description et une analyse des pratiques enseignantes en EPS. Cette recherche a permis l'analyse des pratiques enseignantes en EPS en identifiant et en s'intéressant aux différentes variables didactiques manipulées par les 15 enseignants ciblés dans les écoles primaires publiques de Houégoudo A/B, de Hougoudo A/B et de Agnangnan A/B pour les faire progresser dans la construction de leurs savoirs. Elle a permis aux participants de développer une pratique réflexive sur les pratiques enseignantes. Aussi, permet-elle d'identifier les actions didactiques des enseignants observés notamment les mécanismes de guidage, de contrôle, d'orientation des actions des apprenants, voire de régulation et de déterminer les limites de la théorie sur l'action.

Des différentes observations des pratiques en EPS, il relève que les moyens didactiques et pédagogiques font largement défaut (absence ou manque criard d'infrastructures et de matériels). Ainsi, il est constaté que de nombreuses difficultés endiguent les pratiques en EPS. Il ressort que la plupart des difficultés rencontrées par les enseignants sont liées au manque de formation et la place qu'occupent les activités de l'EPS dans le système éducatif béninois et surtout dans les complexes d'Agnangnan, Hougoudo et Houégoudo. Pour ce faire, il est souvent difficile pour l'enseignant de mettre en œuvre véritablement les activités d'EPS. Il convient de souligner que la présente recherche-action constitue pour les enseignants de l'équipe une première collaboration scientifique avec des chercheurs. Cela a vraisemblablement contribué à changer d'une manière positive leur regard sur l'intérêt de la recherche dans l'amélioration des pratiques enseignantes en particulier et des questions éducatives en général. Aussi, vu l'importance de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire, ce champ de formation doit être assuré de manière régulière, pour que le système éducatif puisse garantir davantage le droit à l'éducation physique et au sport à tous les enfants des écoles primaires du Bénin.

Références bibliographiques

- Agbodjogbé, D.B., Atoun, E.C., Attiklemè, K., Ogueboulé, B.M. et Kpazaï, G. (2015). L'éducation Physique et Sportive au primaire au Bénin et au Congo : une étude comparée en termes de régulation des apprentissages. In *Revue Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques N°07 (2015/1)*. Institut de l'EPS. Université d'Alger.

- Amade-Escot, C. (2003). *Didactique de l'éducation Physique- Etat de Recherche* : Edition de la Revue EPS. Paris.
- Aka, R.O., Houédénou, A. F. et Paré-Kaboré, A. (2021). Pertinence des pratiques enseignantes dans les établissements primaires du département des Collines au Bénin. *Actes du colloque scientifique international (En hommage au Professeur Gabriel C. BOKO)*. Université d'Abomey-Calavi/Bénin.
- Jaeger, R. (1988). *Complementary Methods for Research in Education*. Washington, DC : American Educational Research Association.
- Jonnaert, Ph. (2003). Perspectives curriculaires contemporaines et changement des rapports aux savoirs. In Maury, S., et Caillot, M. (direction), *Rapport au savoir et didactique*. (pp.105-121). Paris : Edition Fabert.
- Legendre, M-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme, des fonctionnements théoriques à leur utilisation dans la mise en œuvre des nouveaux de formation. In Ph, Jonnaert, A, M'Batika (direction), *les réformes curriculaires : regards croisés* (pp.13-43). Québec: Presse de l'Université de Québec.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M L., Ligozat, F. & Perrot, G. (2005). An attempt to model the teachers action in mathematics. *Educational studies in mathematics*, 59 (1). p.18.
- Thépaut, A. (2002). Echec scolaire et éducation physique et sportive à l'école élémentaire. Etude des interactions maître-élèves dans la construction des savoirs, l'exemple de l'apprentissage de la passe au basketball. Thèse de doctorat STAPS.
- UNESCO (2000). *Rapport sur réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les Etats Africains au Sud du Sahara*. Paris : Edition de l'UNESCO.
- Veillard L. Tiberghien A. (2013). *Instrumentation de la recherche en éducation*. Editions de la Maison des Sciences de l'homme. Paris, Openedition Books. ISBN électronique : 9782735116218. DOI : 10.4000/books.editionsmsmh.1930.

**LE PARTENARIAT LINGUISTIQUE (LANGUES NATIONALES-FRANÇAIS)
DANS L'ALPHABÉTISATION AU BURKINA FASO: ANALYSE DES
PRATIQUES DANS LES CENTRES À FORMULE ENCHAÎNÉE (CFE) ET
PROPOSITIONS DIDACTICO-ANDRAGOGIQUES.**

SOMMA Lallé

Résumé

Le Burkina Faso, pour corriger les insuffisances en lien avec l'inadaptation et l'inefficacité des systèmes d'alphabétisation a introduit, depuis la campagne d'alphabétisation de 2012-2013, des réformes majeures dont la plus importante demeure la formule enchaînée.

Des données collectées à partir d'un questionnaire, de guides d'entretien et de grille d'observation des pratiques dans ces Centres à Formule enchaînée (CFE) ont permis de dégager le niveau d'effectivité de l'enseignement de la discipline (français oral), de déceler les difficultés éprouvées par les acteurs clés (apprenants, animateurs, superviseurs) et de proposer des solutions institutionnelles, stratégiques et didactico-andragogiques pour un meilleur ancrage du partenariat linguistique (langues nationales-français) dans les CFE au Burkina Faso.

Mots clés : interférences phonétiques ; insécurité linguistique ; intimidation linguistique ; zone de convergence ; zone de divergence.

Abstract

Burkina Faso, in order to correct the inadequacy and inefficiency of literacy systems, has introduced major reforms since the 2012-2013 literacy campaign, the most important of which is the chained formula. Data collected from a questionnaire, interview guides and an observation grid of practices in these Formula Chained Centers (FCC) made it possible to identify the level of effectiveness of the teaching of the subject (oral french), to detect the difficulties experienced by the key actors (learners, facilitators, supervisors) and to propose institutional, strategic and didactico-andragogical solutions for a better anchoring of the linguistic partnership (national languages-French) in the FCCs in Burkina Faso.

Keywords: phonetic interference; language insecurity; language intimidation; zone of convergence; zone of divergence.

Introduction

Près de soixante ans après les indépendances politiques africaines, les systèmes d’alphabétisation d’Afrique noire francophone restent caractérisés par les mêmes phénomènes inquiétants : refus d’inscription dans les centres d’alphabétisation, forts taux d’abandons en cours de campagne, carriérisme, absence de certification, manque de pertinence du système d’évaluation, non maîtrise des statistiques, inadaptation des programmes et des méthodes andragogiques, manque cruel de moyens matériels et financiers, absence d’outils didactiques, persistance de l’analphabétisme de retour due au manque d’environnement lettré, démotivation des animateurs, absence de passerelles entre le non formel et le formel, etc.

Or, l’un des aspects majeurs à prendre en compte pour une alphabétisation fondamentalement fonctionnelle concerne la vision même de l’alphabétisation : elle doit améliorer son caractère inclusif, intégrateur vis-à-vis des autres secteurs de la vie pour mieux garantir l’adaptation à la mondialisation, aux changements rapides et aux nouveaux défis sociaux, économiques, environnementaux, technologiques et politiques (démocratie). C’est dans cet élan de réforme et de dynamisation de ce sous-secteur que le Programme National d’Accélération de l’Alphabétisation (PRONAA) a été initié.

Au Burkina Faso, il existe une pluralité de formules utilisées diversement par les acteurs de l’alphabétisation mais avec une prédominance des langues nationales comme langues d’apprentissage. De ces langues utilisées, on peut retenir principalement le moore, le dioula, le fulfuldé, le gourmantchéma, le lyélé, le nuni, le dagara ... Depuis les premières expériences de l’alphabétisation jusqu’à nos jours, ce sont les langues nationales qui ont servi de base aux apprentissages, le français n’étant abordé que de façon marginale dans une minorité de CPAF à travers quelques rares formules innovées telles que l’Apprentissage du Français Fondamental et Fonctionnel (A3F). En effet, la langue française est enseignée sous sa forme orale uniquement, dans les Centres Permanents d’Alphabétisation et de Formation (CPAF) dénommés Centres à Formule Enchaînée (CFE) et ce, depuis la campagne d’alphabétisation de 2012-2013. La nécessité de son introduction trouve toute sa justification selon le ministère de l’éducation à travers les propos de (DRENF 2012, p.14) selon lesquels « *Le français étant la langue officielle du Burkina, son introduction vise à corriger une injustice sociale, celle de la marginalisation des non locuteurs du français (même alphabétisés en langues nationales) par rapport à ceux qui parlent français* ». L’apprentissage de cette langue à statut international va permettre à cette frange de la population de mieux s’ouvrir à leur environnement, au monde extérieur, de satisfaire leurs besoins de communication avec l’administration publique dans laquelle le français est la langue dominante. Il les aidera également à développer et à entretenir des échanges avec des partenaires, des interlocuteurs de tous ordres qui ne s’expriment pas dans l’une des langues nationales. Les Centres à Formule Enchaînée (CFE) sont des centres d’alphabétisation où est appliquée la formule enchaînée. Son objectif global est d’accélérer l’accroissement des indicateurs d’accès et de qualité de l’Éducation Non Formelle (ENF). La formule enchaînée se base essentiellement sur les nouveaux curricula des adultes, pour consolider et accroître l’accès à une alphabétisation de qualité rapide et utile et a pour public-cible, les hommes et les femmes de 15 ans et plus désireux de s’alphabétiser dans une langue nationale et apprendre les notions élémentaires du français oral.

Cependant, les résultats des recherches de terrains et les acteurs de la chaîne de l'alphabétisation constatent et dénoncent la non effectivité de l'enseignement de cette discipline dans la majorité des CFE. Cet état de fait qui dénote de l'inefficacité et de la faible pertinence des pratiques d'alphabétisation au niveau des centres d'alphabétisation au regard du non enseignement du français (oral et écrit) nous oriente dans la présente recherche dans la province du Séno (Région du Sahel).

1. Questions de recherche

Après le constat fait sur la non effectivité de l'enseignement du français oral dans les centres d'alphabétisation et la non prise en compte du français écrit dans les programmes d'alphabétisation, notre principale question de recherche est la suivante :

1.1. Question principale

Quel est le niveau d'effectivité du partenariat entre les langues nationales (fulfulde, dioula, moore) – langue française (orale) dans les centres d'alphabétisation à formule enchaînée? Cette question centrale fait appel à trois (03) questions secondaires.

1.2. Questions secondaires

- Le français oral uniquement (50 heures) tel qu'introduit dans les centres d'alphabétisation au côté de langue nationale (fulfulde) suffit-il pour créer une plus-value motivationnelle des néoalphabétisés et des analphabètes?
- Les acteurs clés (animateurs, superviseurs...) disposent-ils de compétences nécessaires à la mise en œuvre de ce bilinguisme (langues nationales – langue française) dans les centres d'alphabétisation?
- Quelle stratégie efficace faut-il mettre en œuvre pour un bilinguisme (langues nationales - langue française) susceptible de répondre aux besoins de ces populations ? Abordons à présent les hypothèses de la présente étude.

1.3. Hypothèses

Dans le souci de mieux canaliser notre recherche nous avons émis quatre (04) hypothèses dont une (01) principale et trois (03) secondaires. Cela nous permet de cerner les contours de la question, à travers l'analyse des facteurs de démotivation des néo-alphabètes en milieux urbain et rural en rapport avec les langues d'alphabétisation et de formation.

1.3.1. Hypothèse principale

Le partenariat langues nationales (fulfulde, dioula, moore) et la langue française n'est pas effectif dans les centres d'alphabétisation. Cette non effectivité traduit l'inadéquation entre l'offre de formation à travers les langues d'alphabétisation (langues nationales uniquement) et les besoins objectifs des populations urbaines et rurales ; toute chose qui constitue une source de démotivation de celles-ci en ce sens que sans bilinguisme effectif (langues nationales-langue française), il n'y a aucune plus-value motivationnelle.

1.3.2 Hypothèse secondaire 1

Le français oral sans un minimum d'écrit s'avère insuffisant pour motiver les analphabètes urbains et ruraux à s'inscrire et à se maintenir dans les CFE.

1.3.3. Hypothèse secondaire 2

Les acteurs clés (animateurs, superviseurs...) ne disposent pas de compétences essentielles pour l'enseignement effectif du français oral dans les CFE au regard de leur profil d'entrée et de leurs formations initiale et continue.

1.3.4. Hypothèse secondaire 3

Le dispositif bilingue actuel (langues nationales - langue française orale) ne répond pas aux besoins objectifs des populations analphabètes de la province du Séno. Seule une stratégie d'enseignement / formation bilingue prenant en compte le français (oral et écrit) et une langue nationale est susceptible d'apporter une réponse positive aux attentes de ces populations tout en améliorant l'environnement lettré, condition sine qua non à la lutte contre l'analphabétisme de retour.

1.4. Les objectifs

Ils se déclinent en objectif général et en objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

Nous voulons à travers cette étude, contribuer à l'amélioration quantitative et qualitative des résultats des campagnes d'alphabétisation en milieux urbain et rural de la province du Séno à travers la mise en place d'une stratégie efficace de partenariat linguistique, langues nationales (fulfulde) – langue française (oral + écrit) répondant aux besoins objectifs des néo-alphabétisés et des analphabètes.

1.4.2. Objectifs spécifiques

- dégager le niveau d'effectivité du partenariat linguistique (fulfulde – langue française) dans les Centres à Formule Enchaînée ;
- déterminer le niveau de compétences et le profil d'entrée des acteurs clés des Centres à Formule Enchaînée ;
- proposer une stratégie efficace de partenariat linguistique (langue nationale – langue française) susceptible de répondre aux besoins des populations urbaines et rurales.

1.5. Cadres théorique et méthodologique

1.5.1. Cadre théorique

Parlant du cadre théorique, notre travail s'inscrit étroitement dans le cadre de la sociodidactique, une science qui se trouve au carrefour de la sociolinguistique et de la didactique des langues. À l'instar de la sociolinguistique qui se préoccupe du contexte social pour la compréhension des faits linguistiques, la sociodidactique focalise son attention sur les environnements macro (national, global) et micro (interactionnels) dans lesquels se déroule l'enseignement/apprentissage et dans lesquels les apprenants s'insèrent et s'inséreront.

1.5.2. Cadre méthodologique

1.5.2.1. Description du public-cible

Dans chacune des trois (03) provinces que sont le Kadiogo pour le moore, le Houet pour le dioula et le Séno pour le fulfulde, nous nous sommes intéressé à dix (10) CFE dont cinq (05) en milieu urbain et cinq (05) en milieu rural ; soit un total de trente (30) CFE au niveau national (15 en milieu urbain et 15 en milieu rural). Précisons que le nombre de CFE retenus par milieu est en rapport avec le faible nombre de CFE dans les localités. En effet, la majorité des communes de nos provinces retenues ont moins de cinq CFE. Aussi, avons-nous privilégié les CEB des arrondissements (milieu urbain) et des communes rurales ayant au moins cinq (05) CFE. Nous nous sommes intéressé également à cent-cinquante (150) apprenants, soit cinq (05) apprenants par CFE, aux trente (30) animateurs des CFE cibles, à deux (02) opérateurs d’alphabétisation par province, soit six (06) opérateurs, à deux (02) superviseurs par province, soit six (06) superviseurs. Le nombre d’apprenants (05) par CFE cible s’explique par la faiblesse des effectifs des CFE du Séno et pour des raisons d’harmonisation de l’échantillonnage dans les deux autres provinces.

Parlant du choix des Opérateurs et des Superviseurs, il faut noter dans nos trois provinces cibles, il y a en moyenne trois (03) Opérateurs officiant dans la Formule Enchaînée dans chacune d’elle. Nous avons donc privilégié deux (02) Opérateurs dans chaque province en tenant compte de l’appartenance de nos CFE cibles. En d’autres termes, les deux (02) Opérateurs et les deux (02) Superviseurs ciblés par province sont ceux étant promoteurs de nos CFE cibles.

Au niveau déconcentré, six (06) personnes de ressources (encadreurs pédagogiques) sont concernées par province (01 DPEPPNF, 02 CCEB, 01 RAENF/DPEPPNF, 02 RAENF/CEB). Ainsi, au plan national, nous avons au total, dix-huit (18) personnes- ressources (encadreurs pédagogiques). Ces personnes- ressources, en tant qu’acteurs clés du processus du suivi-évaluation des activités des CFE sont les mieux placées pour apporter une appréciation de la qualité des services rendus dans les CFE tout en faisant des suggestions nécessaires pour leur amélioration. Au niveau central, quatre (04) spécialistes de l’alphabétisation dont deux (02) techniciens (01 de la DRENF, 01 de la DGENF) et deux (02) de la société civile (01 de SOLIDAR SUISSE et 01 de l’APENF). Ces spécialistes sont appelés à se prononcer aussi sur la qualité des services des CFE et à proposer des stratégies de leur amélioration en tant qu’acteurs étatiques pour les uns et bénéficiaires pour les autres.

1.5.2.2. L’échantillonnage

Pour notre étude, l’échantillonnage de type aléatoire simple a été privilégié. En d’autres termes, tous les échantillons de même taille et appartenant à la même population mère ont la même chance d’être choisis comme éléments représentatifs.

1.5.2.3. Présentation des instruments de collecte des données

Notre étude a requis l’utilisation de trois types d’instruments :

- un (01) questionnaire (à administration indirecte) élaboré avec le logiciel Sphinx, adressé aux apprenants des CFE, à l’effet d’appréhender les niveaux d’effectivité et de satisfaction de l’enseignement du français oral dans les CFE ;
- quatre (04) guides d’entretien élaborés à l’intention, respectivement des animateurs, des opérateurs des centres d’alphabétisation, des superviseurs et des personnes de

ressources (DPEPPNF, CCEB, RAENF, Techniciens du MENA et structures associatives œuvrant dans l’alphabétisation ; dans l’optique de cerner le niveau d’efficacité, les difficultés, les défis et les perspectives de l’enseignement de cette discipline clé de motivation des apprenants des CFE ;

- une grille d’observation des pratiques andragogiques dans des centres d’alphabétisation ciblés : observation d’une leçon de français oral (dialogue).

Cette grille d’observation avait pour objet de collecter et d’analyser les paramètres didactiques du français oral tel qu’enseigné dans les CFE en lien avec la préparation des leçons, le respect de la démarche méthodologique, les attitudes de l’animateur et celles des apprenants pendant la séance.

1.6. Discussion des résultats et propositions

À l’issue de ce travail de prospection mené à travers des guides d’entretien, des questionnaires et une grille d’observation dans Centres à Formule Enchaînée (CFE) dans la province du Séno, nous pensons disposer de données fiables nous permettant de nous prononcer par rapport aux hypothèses émises au préalable.

1.6.1. Discussion des résultats

1.6.1.1. Interprétation en rapport avec l’hypothèse 1

Cette hypothèse stipule que « *le français oral sans un minimum d’écrit s’avère insuffisant pour motiver les néo-alphabètes et les analphabètes urbains et ruraux à s’inscrire et à se maintenir dans les CFE* ». À ce niveau, notons que taux d’insatisfaction général est de 76 %. Ce niveau d’insatisfaction le plus élevé se trouve au Séno avec 100%, suivi que l’enseignement du français oral seul (sans l’écrit) est diversement apprécié par les apprenants des CFE enquêtés. En effet, le niveau d’insatisfaction du Kadiogo (94 %) et du Houet (83 %). Les raisons de l’insatisfaction de ces derniers dans l’enseignement du français oral seul (sans un minimum d’écrit) sont liées au manque de l’écriture et de la lecture en français et leur besoin de lire les panneaux publicitaires et d’indications. En sus, pour 97 % des animateurs interrogés, le français oral seul ne constitue aucunement un élément de motivation pour les apprenants. Aussi, dans les perspectives de la motivation des apprenants des CFE, 90 % d’entre eux estiment-ils qu’il faut, pour ce faire, un enseignement du français oral et écrit contre 7 % seulement qui déclarent que le français oral seul constitue un élément de motivation des apprenants à la fréquentation des CFE. Tous les Opérateurs et Superviseurs enquêtés affirment que le français oral seul tel qu’enseigné aux apprenants dans les CFE, n’est pas suffisant pour leur permettre une maîtrise du français. Les raisons avancées par ces Opérateurs et Superviseurs sont les suivantes :

- « *Les apprenants veulent apprendre tout le français (parler, écrire et compter).* »
- « *Les apprenants adultes ont besoin aussi de maîtriser l’écrit et la lecture en français comme les enfants depuis le CPI le font.* »
- « *Le français oral seul est insuffisant pour les apprenants. Il faut y ajouter la lecture, l’écriture, le calcul et l’expression écrite.* »

Selon 100 % des personnes-ressources interrogées des provinces du Houet, du Kadiogo et du Séno, le français oral seul sans l'écrit ne permet pas d'asseoir les compétences de base en français chez les alphabétisés dans les CFE et ce, pour les raisons évidentes suivantes :

- L'oral et l'écrit se complètent pour une bonne maîtrise du français ;
- Les apprenants ont aussi besoin de maîtriser l'alphabet français pour pouvoir écrire le français et le lire ;
- Pour que les apprenants aient une base solide en français, l'écrit en français permet de mieux fixer les acquis de l'oral ;
- « *L'oral n'est qu'un aspect dans l'apprentissage de la langue. Seule une combinaison entre l'oral et l'écrit peut aboutir à des résultats probants dans la maîtrise du français chez les apprenants. Le reste ne sera que du saupoudrage linguistique.* », affirme (SS).

Pour 75 % des personnes-ressources spécialistes enquêtées, le français oral seul sans l'écrit ne permet pas d'installer des compétences de base chez les apprenants des CFE. Au regard des éléments ci-dessus mentionnés, nous pouvons affirmer que cette hypothèse 1 est confirmée à tout point de vue.

1.6.1.2. Interprétation en rapport avec l'hypothèse secondaire 2

Cette hypothèse part du postulat selon lequel, « *les acteurs clés (animateurs, superviseurs...) ne disposent pas de compétences essentielles pour l'enseignement effectif du français oral dans les CFE au regard de leur profil d'entrée et de leurs formations initiales et continue* ».

Par rapport à cette hypothèse, il convient de retenir que concernant le niveau d'études des animateurs, nous relevons que 20 animateurs sur les 30 enquêtés, soit 67 % ont un niveau inférieur ou égal à la classe de 5ème des lycées et collèges. Ainsi, seulement 33% ont un niveau d'étude compris entre la classe de 4ème et de seconde des lycées et collèges. Au vu de ces données, nous pouvons affirmer que plus de la moitié des animateurs, soit 67 % n'ont pas le niveau d'études requis dans les cahiers de charges pour assurer la fonction d'animateur des CFE. Sur le plan des diplômes, la majorité des animateurs, soit 44 % ont le CEP. Cette majorité est suivie de ceux n'ayant aucun diplôme (30 %), des brevetés (13 %) et de ceux titulaires du BEPC+ CEAP (13%). Ainsi, nous pouvons affirmer que seulement 13 % des animateurs sont titulaires du BEPC. Par rapport à la formation initiale, 97 % des animateurs affirment avoir reçu la formation initiale organisée en début de campagne par la DPEPPPNF, contre 3 % affirmant le contraire.

Pour les stages de recyclage (formation continue) portant sur l'enseignement du français oral dans les CFE, 90 % des animateurs affirment n'avoir reçu aucun stage de recyclage en la matière. Notons que 50 % des Superviseurs interrogés affirment que les animateurs/animateuses de par leurs profils et la formation initiale reçue ne sont pas outillés pour l'enseignement du français oral dans les CFE en avançant l'argumentaire suivant :

- Beaucoup d'animateurs n'ont que le CEP ;
- La majorité des animateurs des CFE étant issus des anciens CPAF, n'ont pas fréquenté l'école classique et donc ne maîtrisent pas le français.

En outre, 83% des Superviseurs déclarent que les animateurs rencontrent des difficultés dans l'enseignement du français oral dans les CFE. Pour les personnes - ressources au niveau déconcentré, 67% d'entre eux trouvent que les animateurs des CFE ne disposent pas de compétences requises au regard de leurs profils et de la formation initiale reçue pour enseigner le français oral. Ceux-ci justifient leurs déclarations à travers les arguments suivants :

- Le recrutement de la majorité des animateurs se fait par affinité (parenté, amitié...) par les Opérateurs d'abord sans tenir compte de leur niveau réel requis en français ;
- Beaucoup d'animateurs n'ont pas le BEPC ;
- L'insuffisance de la formation initiale et l'absence de stages de recyclage (formation continue) ;
- La majorité des animateurs sont les anciens alphabétiseurs (ancienne méthode) des CPAF où seule la langue nationale était enseignée.

En ce qui concerne l'autre acteur clé, à savoir les Superviseurs, il convient de relever que concernant le niveau d'études, nous notons que quatre (04) Superviseurs sur les six (06) interrogés, soit 67 % ont un niveau compris entre les classes de CE1 et CM2 et les deux (02), soit 33 % ont fréquenté les classes de 4ème et 3ème des lycées et collèges.

Notifions que contrairement aux animateurs dont le niveau requis est précisé dans le cahier de charges, aucun niveau (d'études, diplôme...) n'a été précisé pour les Superviseurs. Cependant, au regard du profil de sortie et du niveau de responsabilité de la fonction de Superviseur, nous pouvons affirmer à la lumière des éléments susmentionnés qu'aucun Superviseur n'a le niveau minimal de base pour assumer cette fonction d'encadreur andragogique. Pire, ceux-ci ont un niveau d'études inférieur à la majorité des animateurs des CFE interrogés. Parlant du manque ou insuffisance du niveau en français de certains Superviseurs aussi pour le travail d'encadrement, l'Opérateur (LN) déclare que « *les Superviseurs eux-mêmes ne comprennent pas le français, ils vont encadrer les animateurs comment ?* ». Pour la formation initiale, 100 % des Superviseurs enquêtés déclarent n'avoir reçu aucune formation à l'encadrement des animateurs dans le cadre de l'enseignement du français oral. À la lumière de tout ce qui précède, nous pouvons affirmer que cette deuxième hypothèse secondaire se trouve confirmée.

1.6.1.3. Interprétation en rapport avec l'hypothèse secondaire 3

La dernière hypothèse part du postulat selon lequel, « *le partenariat linguistique actuel (langue nationale - langue française orale) ne répond pas aux besoins objectifs des populations analphabètes. Seule une stratégie d'enseignement / formation bilingue prenant en compte le français (oral et écrit) et une langue nationale, est susceptible d'apporter une réponse positive aux attentes de ces populations tout en améliorant l'environnement lettré, condition sine qua non à la lutte contre l'analphabétisme de retour* ».

En effet, l'enseignement du français oral seul (sans l'écrit) est diversement apprécié par les apprenants des CFE enquêtés. Le niveau d'insatisfaction le plus élevé se trouve au Séno avec 100%, suivi du Kadiogo (94 %) et du Houet (83 %).

L'une des raisons majeures de cette insatisfaction de ces apprenants dans l'enseignement du français oral réside dans le manque du français écrit. Ce qui conduit ces apprenants à suggérer l'ajout de la lecture, de l'écriture et du calcul en français dans les programmes des CFE. Pour 97 % des animateurs interrogés, le français oral seul ne constitue aucunement un élément de motivation pour les apprenants. Aussi, dans les perspectives de la motivation des apprenants des CFE, 90 % d'entre eux suggèrent-ils un enseignement du français oral et écrit. Quant aux Superviseurs enquêtés, 100 % affirment que le français oral seul tel qu'enseigné aux apprenants dans les CFE, n'est pas suffisant pour leur permettre une maîtrise du français. Les raisons avancées par ces Superviseurs sont les suivantes :

- « *Les apprenants veulent apprendre tout le français (parler, écrire et compter).* »
- « *Les apprenants adultes ont besoin aussi de maîtriser l'écrit et la lecture en français comme les enfants depuis le CP1 le font.* »
- « *Le français oral seul est insuffisant pour les apprenants. Il faut y ajouter la lecture, l'écriture, le calcul et l'expression écrite.* »

Toutes les personnes de ressources interrogées (100 %) reconnaissent que le français oral seul enseigné sans l'écrit ne permet pas d'installer les compétences de base en français chez les alphabétisés. Elles avancent les arguments suivants pour motiver leur position : l'oral et l'écrit se complètent pour une bonne maîtrise du français ; les apprenants ont aussi besoin de maîtriser l'alphabet français ; pour que les apprenants aient une base solide en français, l'écrit en français permet de mieux fixer les acquis de l'oral.

Aussi, émettent-ils comme suggestions le recrutement des animateurs nantis au moins du BEPC, l'ajout du français écrit, du calcul dans les programmes des CFE et la formation des apprenants des CFE en deux (02) ans au minimum. Pour 75 % des personnes ressources spécialistes, le français oral seul sans l'écrit ne permet pas d'installer des compétences de base chez les apprenants des CFE. Ainsi, le répondant (SP02) estime que « *faire du français oral, sans l'écrit n'est pas pertinent surtout pour des apprenants adultes car ceux-ci demandent le français dans sa globalité. Savoir lire un panneau d'indication ou de publicité constitue aussi une compétence de vie à développer chez ces derniers* ». Au regard des pertinents éléments ci-dessus, nous pouvons affirmer que cette troisième hypothèse a été confirmée.

1.6.1.4. Interprétation en rapport avec l'hypothèse principale

Elle part du postulat selon lequel le partenariat linguistique (langue nationale et langue française) n'est pas effectif dans les centres d'alphabétisation. Cette non effectivité traduit l'inadéquation entre l'offre de formation à travers les langues d'alphabétisation (langues nationales uniquement) et les besoins objectifs des populations urbaines et rurales. Toute chose qui constitue une source de démotivation de celles-ci en ce sens que sans bilinguisme effectif (langue nationale-langue française), il n'y a aucune plus-value motivationnelle.

Nous constatons que selon les apprenants, le français oral n'est pas effectivement enseigné dans les CFE des trois provinces. En effet, il est de 98 % au Kadiogo, 86% au Houet et 2% au Séno, à en croire les apprenants. Pour l'ensemble des Opérateurs enquêtés, 67% ont déclaré que le français oral est effectivement enseigné dans leurs Centres. Ils sont tous des provinces du Houet et du Kadiogo. Ceux ayant répondu par la négative sont de la province du

Séno. En d'autres termes, le français oral n'est effectivement enseigné dans aucun CFE du Séno. Les raisons expliquant le non enseignement de cette discipline sont les suivantes, selon ces Opérateurs :

- le faible niveau en français des animateurs ;
- la formation initiale ne prend pas en compte le français oral car il n'est pas enseigné effectivement dans les centres ;
- l'insuffisance du temps imparti (50 heures) pour le français dans l'année ; ce temps est utilisé pour l'enseignement/apprentissage d'autres matières (lecture, calcul en langue nationale).
- le faible niveau de motivation (salaire) qui ne motive pas les jeunes ayant un bon niveau en français à s'intéresser à l'emploi d'animateur.

S'agissant des Superviseurs, 67 % déclarent que l'enseignement du français oral est effectif dans les CFE. Ceux-ci proviennent des provinces du Houet et du Kadiogo. Les Superviseurs ayant répondu à la négative (33 %) concernent ceux de la province du Séno où la discipline n'est pas enseignée dans les CFE. Pour les personnes - ressources (Techniciens de l'éducation au niveau déconcentré) enquêtées du Houet, elles affirment de façon unanime (100 %) que l'enseignement du français oral est effectif dans les CFE de leur province. S'agissant de l'effectivité de l'enseignement du français oral dans les CFE du Kadiogo, 83% des personnes-ressources enquêtées de la province répondent par l'affirmative.

Quant aux personnes-ressources de la province du Séno, ils déclarent tous (100 %) que parmi les disciplines enseignées aux apprenants dans les CFE, le français oral n'y figure pas. Il n'est pas réellement pratiqué. Il convient de notifier qu'au cours de nos enquêtes de terrain pour l'observation des leçons de français oral, nous avons constaté que seuls les CFE du Houet et du Kadiogo connaissaient effectivement l'enseignement du français oral. Par contre, au Séno, le français oral n'était enseigné dans aucun CFE. Ainsi, aucune leçon de français oral n'a fait l'objet d'observation. Au regard de ce qui précède, nous pouvons affirmer que cette hypothèse principale a été confirmée, car le français oral n'est pas effectivement enseigné dans tous les CFE des trois (03) zones d'enquête.

1.5.2. Propositions

La pertinence et le caractère fonctionnel de l'alphabétisation au Burkina Faso ne peuvent être effectifs que si elle confère aux néo-alphabétisés un sentiment de changement qualitatif d'être et d'avoir à travers une maîtrise moyenne, minimaliste de la langue officielle, de communication publique, celle pratiquée dans les différents milieux de vie socio-économique, à savoir le français. Les propositions s'adressent principalement au Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN), aux chercheurs (linguistes, andragogues...) et surtout aux acteurs clés de la chaîne d'alphabétisation (Animateurs et Superviseurs).

1.5.2.1 Au ministère de l'Education nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MENAPLN)

- revoir sa politique d’alphabétisation en adoptant la stratégie du « Faire Avec » au lieu du « faire-faire) afin de répondre aux exigences de qualité de la Formule Enchaînée en assurant un meilleur suivi de proximité des opérateurs en alphabétisation ;
- réécrire les modalités de mise en œuvre de la Formule Enchaînée en intégrant le français écrit (lecture, écriture, expression écrite, calcul) et en augmentant la durée de la formation en 800 heures, soit deux (02) ans et non un (01) an pour déclarer un analphabète, alphabétisé ;
- revisiter le cahier de charges des opérateurs en intégrant le nouveau profil des animateurs à recruter à partir du BEPC et du BAC pour les Superviseurs;
- recruter les enseignants sortants des ENEP et EPFEP titulaires du CEAP ou du DFENEP au profit des CFE ;
- créer un corps de Formateurs (linguistes titulaires de la Licence au moins) d’Animateurs et de Superviseurs des CFE dans chaque DPEPPNF pour assurer la formation, l’appui technique et le pilotage du secteur ;
- évaluer toutes les disciplines y compris le français oral lors des évaluations sommative et certificative ;
- introduire dans la formation initiale des animateurs et des Superviseurs les modules relatifs à la psychologie de l’adulte, à la didactique du français, à la remise à niveau en français et aux techniques d’animation de groupes;
- créer un corps de formateurs spécialisés des Animateurs des CFE dans les directions provinciales ;
- concevoir un « guide d’apprentissage du français oral » destiné uniquement aux apprenants pour usage à domicile.

1.5.2.2. Aux chercheurs (linguistes)

- mener des recherches sociolinguistiques sur le développement des stratégies de sécurité linguistique des apprenants des CFE en lien avec le partenariat fulfulde-français ;
- développer des approches d’enseignement du français langue étrangère aux adultes ;
- développer des modules de renforcement des capacités des animateurs et superviseurs des CFE sur l’enseignement du français en général et du français oral en particulier.

1.5.2.3. Propositions didactiques et andragogiques (aux animateurs et superviseurs)

Les animateurs et les superviseurs doivent adopter la technique suivante pour la phase « phonétique » pendant la séance de présentation de la leçon de français oral :

- **An.....15 App** (l’Animateur prononce trois fois le mot difficile et le fait répéter une fois par 15 apprenants) ;
- **1 An 3 App** (ensuite l’Animateur reprend le même mot en le prononçant successivement une fois et le fait répéter successivement une fois par trois apprenants).

En termes de propositions didactiques, pour corriger les interférences phonétiques dans l’enseignement/apprentissage du français oral, il faut introduire les modules de linguistique générale dans la formation des animateurs et des superviseurs. De façon spécifique, il s’agit d’introduire dans les curricula de la formation de ces acteurs, des modules traitant des aspects de la phonétique et de la phonologie. Parlant des techniques de correction des erreurs de

prononciation, nous recommandons l'utilisation par les animateurs de deux (02) méthodes : la méthode de prononciation directe et des syllabes et la méthode des paires minimales.

A en croire GARBA C. (2002 :26), « *la méthode de prononciation directe et des syllabes permet à l'élève d'apprendre la prononciation correcte du nouveau son seul et également à l'intérieur des syllabes, en le distinguant du son qui lui est plus proche.* » Pour le même auteur, la méthode des paires minimales permet à l'enseignant d'opposer deux à deux des unités contenant les deux sons proches de manière à montrer la différence phonique entre ces deux sons. En plus de ces techniques de correction des erreurs de prononciation, l'animateur ou le superviseur pourrait par anticipation, prévenir les éventuelles erreurs d'apprentissage du français rencontrées par les apprenants fulaphones pour y apporter des solutions. Pour ce faire, nous lui recommandons l'utilisation des zones de convergence et de divergence. La zone de convergence selon GARBA C. (2002) regroupe les phonèmes communs au français et à la langue nationale, langue maternelle de l'apprenant. Ces phonèmes étant déjà connus par l'apprenant, celui-ci n'éprouvera aucune difficulté pour les produire. Pour le même auteur, la zone de divergence comprend deux sous-zones : la zone de sous-différenciation et la zone de surdifférenciation. La zone de sous-différenciation regroupe uniquement les phonèmes propres à la langue maternelle de l'apprenant et qui est inexistant en français. Ces phonèmes n'ont aucune influence dans l'apprentissage du français. La zone de surdifférenciation regroupe les phonèmes propres au français et qui sont inexistants dans la langue maternelle de l'apprenant. Ces phonèmes étant nouveaux pour l'apprenant, celui-ci pourrait éprouver des difficultés dans l'apprentissage du français.

Conclusion

L'introduction du français oral dans les CFE a été un acte salvateur aux yeux des analphabètes de la part du ministère de l'éducation nationale. Cependant, comme le révèle cette étude, le partenariat linguistique voulu à travers cette innovation n'est pas effectif car seul le fulfulde est enseigné dans les CFE. Le français oral est inexistant dans tous les CFE cibles de cette étude. L'alphabétisation est un moyen et non une fin, et l'instauration du bilinguisme dans ledit secteur demeure une nécessité car selon A. NAPON (1998, p.97) : « *Ce bilinguisme vise à permettre aux sans voix (analphabètes) de prendre la parole.* » Et comme l'indiquent les résultats de l'étude, l'introduction des matières en lien avec le français écrit et le calcul en français, la révision des cahiers de charge avec les opérateurs (profil d'entrée des animateurs et superviseurs), l'amélioration des conditions de vie des acteurs de la chaîne, est d'une nécessité absolue si l'objectif poursuivi est d'aller au-delà des statistiques mirobolantes des évaluations de fin de campagne d'alphabétisation pour viser l'essentiel qui est l'autonomisation des populations déclarées alphabétisées.

Références bibliographiques

Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation. (2009). *Programme officiel de formation pour l'Education Non Formelle au Burkina Faso (profils, domaines, contenus)*, DGIREF/DRINA.

Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation. (2012). *La formule enchaînée d'alphabétisation des adultes « alphabétiser vite et utilement »*, DGIREF/DRINA.

- Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation. (2013). *Manuel de procédures pour l'expérimentation et la validation des innovations en Education Non Formelle au Burkina Faso*, DGIREF/DRINA.
- Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation. (2013). *Guide d'apprentissage du français oral*, DRINA.
- Napon, A. (1998). « *Pour un bilinguisme français/langues nationales : Propositions glottopolitiques.* », in les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : Etats des lieux et perspectives, Actes du colloque, MEBA, Ouagadougou, pp 102-119.
- Garba C. (2002). *Essai d'analyse contrastive à but pédagogique des systèmes phonologiques du fulfulde et du français*. [Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou].
- Some Z. Maxime. (2003). « *politique éducative et politique linguistique en Afrique : enseignement du français et valorisation des langues nationales. Le cas du Burkina Faso* », Paris, l'Harmattan.
- Somma L. (2016). *Analyse des pratiques d'alphabétisation et besoins des populations urbaines : cas de la ville de Dori*. [Mémoire de Master, Département de linguistique, UFR/LAC, Université de Ouagadougou.]

PRATIQUES ET PERSPECTIVES DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE DE L'EVEIL SCIENTIFIQUE DANS LES ECOLES PRIMAIRES AU MAROC: UNE ANALYSE COMPAREE DES TEXTES OFFICIELS ET DES PERSPECTIVES DES ENSEIGNANTS

BOUKHCH Mohamed

Résumé

Cet article examine l'enseignement bilingue de l'éveil scientifique dans les écoles primaires au Maroc en comparant les Textes Officiels avec les perspectives des enseignants. L'enseignement bilingue est récemment adopté par la Loi-Cadre n° 51-17 en contexte marocain (depuis la rentrée scolaire 2019-2020). Notre interrogation porte sur les contenus des Textes Officiels et les déclarations des enseignants concernant ce type d'enseignement. Pour atteindre cet objectif, nous avons choisi le cadre conceptuel de l'enseignement bilingue et avons utilisé une analyse de contenu pour les Textes Officiels combinée à une analyse quantitative pour les perspectives des enseignants. À travers notre étude, nous voulons ainsi tester la cohérence interne des Textes Officiels et leur cohérence avec les perspectives des enseignants au sujet de l'enseignement bilingue de l'éveil scientifique. Les résultats montrent l'existence d'une certaine divergence entre les orientations des Textes Officiels et les perspectives des enseignants.

Mots clé : enseignement bilingue, éveil scientifique, Discipline dite Non Linguistique alternance des langues, Textes Officiels.

Abstract

This article examines the bilingual teaching of scientific awakening in primary schools in Morocco by comparing the Official Texts with the perspectives of teachers.

Bilingual teaching was recently adopted by Framework Law No. 51-17 in the Moroccan context (the start of the 2019-2020 school year). Our question concerns the contents of the Official Texts and the declarations of the teachers concerning this type of teaching. To achieve this objective, we chose the conceptual framework of bilingual teaching and used a content analysis for Official Texts combined with a quantitative analysis of teachers' perspectives. Through our study, we thus want to test the internal coherence of the Official Texts and their coherence with the teachers' perspectives about the bilingual teaching of the scientific awakening. The results show the existence of a certain divergence between the orientations of the Official Texts and the teachers' perspectives.

Keywords: bilingual teaching, scientific awakening, Non linguistic discipline, Language alternation, Official Texts.

Introduction

La Loi-Cadre n° 51.17, relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, vient d'être récemment adoptée³⁴ par le Ministère de l'Education au Maroc. Cette Loi-Cadre apporte différents progrès, notamment l'adoption « *de l'alternance linguistique* » dans le système éducatif marocain comme étant « *une approche pédagogique et un choix éducatif progressif, investi dans l'enseignement plurilingue, en vue de la diversification des langues d'enseignement, en sus des deux langues officielles de l'Etat, à travers l'enseignement de certaines matières notamment les matières scientifiques et techniques, ou certains contenus ou modules, en une ou plusieurs langues étrangères ;* » (Bulletin Officiel, Loi-Cadre 51-17, 2020 : article 2). Il s'agit dorénavant d'assurer un enseignement bilingue (arabe- français) des sciences au primaire et un enseignement immersif (en français) des disciplines scientifiques et techniques au secondaire.

Le ministère de tutelle s'est focalisé sur ces deux leviers après avoir pris conscience de la rupture alarmante entre les cycles pré-universitaires (primaire + secondaire) et le cycle universitaire en ce qui concerne la langue de l'enseignement des disciplines scientifiques. En effet, la langue d'enseignement des filières scientifiques à l'université diffère de celle utilisée au primaire et au secondaire (l'arabe). Cette rupture linguistique ainsi que le faible niveau des élèves en français sont, selon le ministère, les principaux facteurs expliquant le taux élevé d'abandon universitaire. Cette nouvelle réforme qui permet d'utiliser une L2 de manière authentique dans la construction du savoir scientifique, peut constituer une opportunité pour améliorer le niveau des apprenants marocains en français. En effet, Coste (2003) affirme que l'on « *apprend bien les langues en se focalisant sur les disciplines* ». Par conséquent, cette nouvelle orientation officielle, qui combine « sciences » et « alternance des langues », pourrait permettre aux apprenants de développer simultanément leur compétence bilingue et leur compétence disciplinaire en sciences.

Cependant, cette réforme peut présenter certaines difficultés pour les enseignants impliqués étant donné la diversité de leurs profils (certains ayant une formation littéraire et d'autres une formation scientifique ou technique, certains ayant une formation académique en français et d'autres en arabe ou dans d'autres langues). En prenant en considération ces difficultés possibles, il est supposé qu'une multitude de perspectives coexistent sur le terrain variant en fonction de la diversité des profils académiques des enseignants, de leurs répertoires langagiers et de leurs méthodes d'enseignement.

Au vu de l'effervescence actuelle au sein du système éducatif marocain, nous avons jugé opportun de s'inscrire dans cette conjoncture. Ainsi, afin de clarifier cet objet d'étude, nous avons entrepris une recherche visant à atteindre les objectifs suivants :

- Analyser les orientations du système éducatif marocain en matière d'enseignement bilingue de l'Eveil Scientifique ;
- Collecter, analyser et interpréter les perspectives des enseignants impliqués ;

³⁴ Après plusieurs consultations qui ont débuté dès l'année 2017, cette loi a été finalement votée et adoptée officiellement le 2 août 2019, ce qui implique son application dès l'entrée scolaire 2019-2020. Parmi les points de désaccord entre les décideurs politiques figurent notamment le choix des langues d'enseignement des matières scientifiques.

- Tester la cohérence interne et externe entre les Textes Officiels et les perspectives des enseignants.

Pour mener cette étude, nous avons délimité notre cadre théorique qui s'inscrit, bien évidemment, dans le cadre conceptuel de l'enseignement bilingue avec les différentes réflexions portant sur ce type d'enseignement.

Au niveau méthodologique, nous avons opté pour le choix d'une approche mixte (qualitative-quantitative) se situant dans un paradigme interprétatif et combinant deux sources d'informations : les Textes Officiels et les perspectives des enseignants. L'étude repose sur une analyse de contenu qualitative pour les Textes Officiels suivie d'une analyse statistique quantitative pour les perspectives des enseignants.

L'analyse de contenu des Textes Officiels est fondée sur une grille d'analyse et une catégorisation thématique³⁵. Les textes de notre corpus sont les cadres référentiels majeurs à savoir : La Charte Nationale de l'éducation et de la formation (CNEF), le Livre Blanc (LB), la Vision Stratégique 2015-2030 (VS), la Loi-Cadre 51-17 (LC). Le recours à une diversité de textes est envisagé en vue d'une étude globale de l'évolution de notre sujet ainsi que pour l'étude d'une éventuelle continuité/rupture entre les différentes réformes en matière de l'enseignement bilingue de l'éveil scientifique. L'objectif visé à ce niveau consiste à relever les orientations du système éducatif marocain quant à l'enseignement bilingue de l'éveil scientifique au primaire. Ceci dans la perspective de répondre à la question suivante :

- Comment les Textes Officiels en vigueur abordent-ils la question de l'enseignement bilingue de l'Eveil Scientifique au primaire ?

L'analyse quantitative des perspectives est fondée sur un questionnaire en ligne élaboré sur google-forms. Le lien google-forms a été adressé aux enseignants de l'ES du cycle final (5ème et 6ème année) de l'Académie Régionale de Draa-Tafilalet³⁶ via les E-mails de leurs établissements scolaires³⁷. Le nombre d'enseignants d'ES dans ce cycle final exerçant au sein de l'Académie étudiée est de 1551 enseignants. Le nombre de répondants au questionnaire qui est de 211 enseignants constitue un taux de représentativité de 13.60%. Taux que nous estimons suffisant pour pouvoir généraliser les résultats obtenus sur l'ensemble de l'Académie Régionale étudiée. D'autant plus que nous n'avons aucune influence ni connaissance préalable de ces enseignants enquêtés qui ont choisi au hasard de répondre au questionnaire. Il s'agit donc d'un échantillonnage aléatoire simple.

Cette analyse quantitative tente de répondre à la question suivante :

³⁵ Les catégories d'analyse sont : 1- Les compétences et objectifs assignés à l'enseignement de l'ES 2- L'approche et la démarche pédagogique adoptées 3- L'alternance des langues en Eveil Scientifique.

³⁶ L'étude par questionnaire a été effectuée en territoire régional de l'Académie Draa-Tafilalet. Cette Académie est l'une des 12 Académies du Royaume instituées en 2001 puis réaménagées par le découpage territorial de 2015. Dominant un large territoire au Sud-Ouest du Maroc, l'AREFDT chapeaute 5 Directions Provinciales (DP) dont la DP de Midelt, la DP d'Errachidia, la DP de Tinghir, la DP de Zagora et la DP d'Ouarzazate.

³⁷ Nous avons obtenu l'autorisation de l'Académie Régionale de l'Education et de la Formation nous permettant de partager le lien de notre questionnaire numérisé avec les directeurs des écoles (via les e-mails des établissements) qui sont censés le partager de leur côté aux enseignants de l'éveil scientifique de leurs établissements.

- Comment les enseignants perçoivent et réagissent-ils à cette nouvelle réforme portant sur l'enseignement bilingue de l'Eveil Scientifique au primaire ?

Les questions posées portent sur les perspectives des enseignants par rapport, d'un côté, à la diversité et au choix des langues en enseignement de l'ES et, de l'autre côté, à leurs pratiques et formation telles qu'ils les perçoivent à savoir que les perspectives influencent majoritairement les pratiques effectives.

1. Enseignement Bilingue en faveur de l'apprentissage des langues

Les chercheurs considèrent comme enseignement bilingue uniquement les cursus adoptant officiellement l'emploi total ou partiel d'une L2 en tant que langue d'enseignement d'une discipline dite non linguistique (DdNL). Il est donc à exclure catégoriquement de l'enseignement bilingue l'emploi d'une L2 en tant que langue enseignée pour elle-même ainsi que l'enseignement par répétition du programme en L1 et L2 (Coste, 1994 : 106 ; Duverger, 1995 : 2).

Les chercheurs (Baker : 1993, Coste : 1994, Calvé : 1994, Duverger : 1995/2007, Cuq et Gruca : 2002, , Braz : 2007, , , Brohy et Gajo : 2007, Steffen : 2015, Vuksanovi et Grobet : 2018) s'accordent sur le fait de considérer comme enseignement bilingue uniquement l'emploi d'une seconde langue en tant que véhicule de matières non linguistiques. Cet emploi d'une seconde langue peut être partiel (alternance des langues dont la L2 fait partie) ou total (recours exclusif à une L2). C'est, principalement, sur ce point que les chercheurs ne s'accordent pas. Les uns (Coste : 1994, Calvé : 1994, Duverger : 1995/2007, Braz : 2007, etc.) ne considèrent que l'emploi partiel (ou immersion partielle) d'une seconde langue comme faisant partie de l'enseignement bilingue alors que d'autres chercheurs (Baker : 1993, Cuq et Gruca : 2002, Brohy et Gajo : 2007, Steffen : 2015, Vuksanovi et Grobet : 2018, etc.) considèrent également l'immersion totale comme cas de figure de l'enseignement bilingue d'une DdNL.

Les chercheurs du deuxième courant défendent leur point de vue en affirmant, d'un côté, que le recours à l'alternance des langues est majoritairement présent dans les pratiques de classe même lorsqu'il s'agit d'un enseignement qui se déclare officiellement immersif et, de l'autre côté, que les enseignements, même en enseignement immersif, peuvent avoir des résultats positifs quant au développement de la compétence bilingue des élèves (Steffen, 2015 : 203).

Sur le terrain coexiste une panoplie de modèles d'enseignement bilingue. Duverger (1995 : 3-5) y distingue des modèles de bilinguisme scolaire précoce, des modèles de bilinguisme scolaire intermédiaire (lorsque le L2 est introduite au milieu ou à la fin du cycle primaire comme c'est le cas à l'école primaire marocaine) et des modèles de bilinguisme scolaire tardif; des modèles favorisant l'introduction progressive de la L2 (enseignée sur quelques années avant de devenir langue d'enseignement comme c'est le cas au Maroc) ; des modèles favorisant l'introduction brutale d'une L2 et des modèles d'immersion brutale et tardive en L2; etc. Gajo et Steffen (2015 : 466) recensent également plusieurs modèles d'enseignement bilingue en y distinguant modèles séparant physiquement les langues souvent de manière paritaire 50 %/50 % (un enseignant – une langue, alternance par demi-journée, par journée entière, etc.) et modèles intégrant les langues d'enseignement (un enseignant travaille avec deux langues en

coprésence³⁸ ou deux enseignants travaillent en coprésence avec chacun une langue). Le cas de l'enseignement marocain de l'ES peut être situé, suivant cette classification, dans le deuxième cas de figure (un enseignant- deux langues) du fait que l'enseignement de cette discipline, pour les deux dernières années du primaire, est dispensé par un enseignant bilingue qui enseigne par l'arabe et le français en coprésence.

Il est clair que l'enjeu capital de l'enseignement bilingue pour tous ces modèles reste la maîtrise linguistique. Ó Riagáin et Lüdi (2003 : 30) soulignent à ce sujet que :

Il est nécessaire, en règle générale, de chercher à assurer une solide compétence en L1 avant d'effectuer un passage complet à la L2. C'est peut-être à cette condition seulement que les élèves peuvent acquérir une bonne connaissance théorique et intellectuelle de la deuxième langue (...) on peut dire que l'utilisation de la L2 en tant que langue d'enseignement doit commencer à un stade où la L1 est déjà bien acquise par les élèves.

C'est précisément le cas dans le contexte de l'école marocaine : l'introduction partielle de la L2, en enseignement des matières scientifiques (ES et Maths), n'est adoptée officiellement que pour le cycle primaire intermédiaire (de la 3^{ème} année à la 6^{ème} année du primaire). Les élèves marocains apprennent la L1 (l'arabe langue nationale) durant les deux années du préscolaire et les deux premières années du primaire (premier cycle du primaire) avant de se lancer dans un enseignement scientifique partiel en L2 (le français) pour le cycle primaire intermédiaire et puis un passage complet vers la L2 à partir du collège. C'est donc l'alternance des langues au niveau disciplinaire qui caractérise principalement l'enseignement bilingue, aussi faut-il que cette alternance soit didactisée et raisonnée avec une certaine mise en contraste régulière des deux langues d'enseignement lorsque la situation la permet ou l'impose. Pratiquement, les chercheurs (Duverger : 1995, Gajo : 2007, Causa : 2011) appellent à une alternance par séquences (alternance séquentielle). Dans ce sens, Duverger (ADEB, 2011 : 64-65) propose par exemple une trame méthodologique de l'alternance séquentielle que le tableau suivant reprend :

³⁸ Comme c'est le cas à l'école primaire marocaine.

Tableau n° 1 : trame méthodologique de l'alternance séquentielle de Duverger (2011)

L'étape de la leçon	La distribution des langues	Justification
Le titre	Elle doit être donnée en L1 et L2	signe fort et symbolique qui indique que le cours va se dérouler dans les deux langues ; il permet aussi de montrer que très souvent les deux intitulés sont assez éloignés d'une traduction littérale, renvoyant par conséquent à des interprétations et manières d'aborder les notions et concepts visés de manière culturellement différente ; c'est déjà la base d'une double réflexion, linguistique d'une part, mais aussi épistémologique en ce qui concerne la discipline.
L'introduction	Elle doit impérativement se dérouler en L1	L'enseignant incite ici les apprenants à faire émerger les « représentations », hypothèses et présupposés dont ils sont porteurs à propos de la thématique concernées ; c'est dans la langue 1, maternelle, que ces représentations des apprenants ont été vécues et se sont construites.
Le travail central	Il doit être conduit successivement dans les deux langues en passant d'une séquence à l'autre ou d'un support à l'autre	L'alternance séquentielle se réalise dans le travail alterné et prévu/préparé de séquences successives à partir de documents en L1 et L2, (textes, graphiques, schémas etc.) puisés d'abord dans le manuel mais aussi au cours de recherches documentaires diverses (internet etc.), d'interviews s'il y a lieu, des sources du savoir en général
Le contrôle et l'évaluation	Il doit être conduit successivement dans les deux langues	Les exercices d'application présentent un moment d'évaluation ce qui nécessite de vérifier si les apprenants ont bel et bien acquis les savoirs visés dans les deux langues.

L'enseignement bilingue présente plusieurs bénéfices et sur diverses facettes. D'une part, il contribue au développement des capacités intellectuelles des élèves (Duverger, 1995 : 11 et Cavalli, 2011 : 21) dont les capacités d'abstraction (prise de conscience de l'arbitraire signifiant/signifié), les capacités de conceptualisation (exposition à des interactions linguistiques et culturelles), des capacités de traitement de l'information (perceptions plus vastes et plus fines, capacités d'écoute, d'attention, de vigilance), des capacités d'adaptabilité et de flexibilité mentale (alerte intellectuelle), des capacités de créativité et de pensée plus ouverte et divergente. En plus de ces compétences, Gajo (2015) souligne que l'enseignement bilingue contribue au développement d'autres compétences cognitives plus difficiles à détecter et rarement testés dans les systèmes éducatifs, parmi celles-ci il cite les stratégies de découverte et d'improvisation que l'on doit valoriser lors de l'évaluation des élèves dans un enseignement bilingue. Des tests évaluant la connaissance approfondie des concepts mathématiques chez des élèves issus de l'enseignement bilingue montrent également une amélioration de l'expérience cognitive dans ce groupe (Van de Craen et al., 2010), de ce fait l'on peut admettre avec Van de Craen et al. (2010 : 135) l'existence d'une certaine « *supériorité des bilingues au niveau cognitif [puisqu'ils disposent] d'une capacité de raisonnement plus divergent et créatif, une plus grande flexibilité cognitive* ».

L'enseignement bilingue présente donc plusieurs bénéfices disciplinaires surtout lorsqu'il y a possibilité de la mise en pratique de l'intercompréhension entre les langues puisqu'il permet, dans ce cas, de promouvoir « *un regard croisé non seulement sur les langues en présence, mais*

sur les langues et les matières scolaires (...) [du fait que] l'utilisation de L2 favorise le retour sur L1 et la conceptualisation disciplinaire. » (Gajo, 2007 : 135). D'autre part, l'enseignement bilingue permet d'acquérir les langues de façon spontanée voire quasi-naturelle à travers les situations de communication authentiques qu'il présente. La langue dans les DdNLs n'est plus un simple outil de travail. L'un est là au service de l'autre. Le contenu disciplinaire s'apprend par la langue et la langue par le contenu. Hanse (2000 :152) confirme ce postulat en ces mots :

L2 et DNL doivent devenir l'une pour l'autre outil et vecteur. L2 en DNL devient outil de communication, dans un usage, spécifique, de transmission des connaissances. La DNL est aussi un « outil » pour L2 : elle l'authentifie en situation. Il y a donc un mouvement réciproque d'instrumentalisation/légitimation.

La conscience métalinguistique se développe donc davantage dans des cours bilingues. Cette conscience n'aboutit pas seulement à une meilleure maîtrise de la langue maternelle et de la langue cible, mais elle permet aussi d'aborder une troisième langue (Duverger, 1995). Van de Craen et al. (2010) constatent également que les bilingues ont généralement une conscience métalinguistique plus développée. La manière d'envisager une discipline scolaire est en effet très différente si elle est apprise dans une langue ou bien dans une autre (Thyrion, 2006). En ce sens l'enseignement bilingue est une forme d'éducation interculturelle.

Ainsi, l'enseignement bilingue englobe plusieurs bénéfices dont des bénéfices linguistiques pour les deux langues, des bénéfices cognitifs et disciplinaires, des bénéfices sociaux et interculturels ainsi que des bénéfices au niveau d'économie curriculaire. De ce fait, son adoption officielle par le système éducatif marocain aura certainement des résultats positifs sur la maîtrise des langues et des disciplines. Voyons ce qu'en disent les Textes Officiels marocains en vigueur.

2. L'enseignement bilingue dans les Textes Officiels marocains

Cet axe porte sur l'analyse de contenu des Textes Officiels. Les textes analysés sont présentés par ordre chronologique : la Charte Nationale de l'Education et de la Formation (CNEF, 1999), le Livre Blanc (LB, 2002), la Vision Stratégique (VS, 2015) et la Loi-Cadre 51-17 (BO, LC, 2020).

2.1. La Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation

La Charte Nationale de l'Education et de la Formation est un texte officiel majeur élaboré en 1999 et visant la réforme du système éducatif marocain. Elle marque une réaction à l'échec des réformes antérieures et à la crise de l'enseignement au Maroc en période d'arabisation du système éducatif. La Charte Nationale de l'Education et de la Formation (désormais CNEF) met en place un nombre de mesures touchant à l'ensemble des aspects de la vie scolaire et déclinées autour d'une série de principes majeurs, d'objectifs et d'espace et leviers de changement. Cette analyse se focalisera plus particulièrement sur les orientations liées à l'enseignement de l'éveil scientifique en rapport avec les langues de son enseignement au cycle primaire.

La CNEF voit la promotion de la qualité de l'enseignement national dans cinq piliers principaux, dont elle cite comme 5^{ème} pilier « *le renforcement et le perfectionnement de l'enseignement des langues* » (la CNEF : 13). Il est donc clair que la CNEF se focalise sur la maîtrise des langues en tant que charpente d'un enseignement de qualité. Elle assigne à l'enseignement des sciences à l'école primaire les objectifs suivants (*Ibid.* : 27-28): le développement des habiletés de compréhension et d'expression, en langue arabe, nécessaires à tous les apprentissages disciplinaires ; le développement des structures opératoires de l'intelligence pratique, notamment par l'application des opérations concrètes de sériation, classification, numération, calcul et orientation spatio-temporelle, ainsi que des méthodes de travail ; la découverte des notions, des concepts, des systèmes et des techniques de base appliquées à l'environnement naturel, social et culturel immédiat de l'élève ; une première initiation aux technologies modernes d'information, de communication et de création interactive. Il est à signaler que la CNEF ne mentionne pas un objectif portant sur le rapport éveil scientifique/compétence bilingue, mais s'inscrit plutôt dans un enseignement monolingue (en arabe) des disciplines.

Au sujet de l'enseignement bilingue, la CNEF appelle déjà à l'enseignement de certains modules scientifiques en langue étrangère en précisant que « *l'enseignement de chaque langue étrangère sera associé à l'enseignement, dans cette même langue et dans la limite de l'horaire qui lui est consacré, de modules culturels, technologiques ou scientifiques permettant son utilisation fonctionnelle, son exercice pratique soutenu et, partant, la consolidation, l'entretien et le perfectionnement des compétences de communication linguistiques proprement dites* » (*Ibid.* : 46). Le terme « *chaque* » nous laisse prétendre qu'il s'agit d'au moins deux langues étrangères à savoir le français et l'anglais.

La CNEF donne donc une vision globale de la réforme aspirée en mettant la focale sur l'enseignement des sciences et des langues étrangères tout en soulignant l'importance de recourir à l'enseignement bilingue 'immersif' de certains modules scientifiques en une langue étrangère. Cependant, la CNEF n'a précisé ni les modules scientifiques concernés, ni les langues étrangères choisies, ni la distribution de ces dernières par rapport à ces modules, ni même le cycle scolaire concerné pour cette recommandation (puisque aucun cycle n'est mentionné, nous présumons qu'il s'agit d'une généralisation portant sur tous les cycles).

2.2. Le Livre Blanc

Le Livre Blanc est un document officiel élaboré en arabe³⁹ par plusieurs comités. Il a été publié par le Ministère de l'Education Nationale en 2002 et vise la mise en application de la Charte Nationale en procédant à une révision de l'organisation et des programmes de l'enseignement scolaire. Parmi les nouveautés introduites par le Livre Blanc (1^{ère} partie, 2002 : 21), on peut citer notamment la spécification du profil de sortie lié aux valeurs sociales et aux compétences à développer en fin du cycle primaire. Pour la discipline de l'éveil scientifique, il s'agit de développer chez l'apprenant la capacité de découvrir les concepts, systèmes et techniques de base s'appliquant à son environnement naturel, social et culturel immédiat ainsi que l'acquisition de compétences lui permettant de développer ses capacités mentales, sensorielles

³⁹ Nous avons procédé par traduction

et motrices et le développement de la capacité d'utiliser les médias et de communiquer et d'interagir de façon créative.

Il est à constater que, malgré la précision d'un profil général de sortie du cycle primaire, le Livre Blanc n'a mentionné ni les objectifs visés ni les compétences que chaque discipline est censée développer pour chaque niveau scolaire. Au niveau des langues, le LB a appelé à l'introduction de la langue amazighe (dans les deux premières années du primaire), une deuxième langue étrangère (dans les deux dernières années du même cycle) et le français dès la 2^{ème} année sans pour autant signaler une certaine alternance des langues en enseignement scientifique. Ce qui veut dire qu'officiellement ce dernier se dispensera encore et exclusivement en arabe. Le Conseil Supérieur de l'Enseignement⁴⁰ (CSE) a effectué plusieurs études portant sur l'évaluation de la mise en pratique des instructions de la réforme adoptée par la CNEF et le Livre Blanc. Les différents rapports ont enregistré de faibles résultats ce qui a poussé les responsables du secteur à initié une nouvelle vision de la réforme à partir de 2015.

2.3. La Vision Stratégique 2015-2030

Elaborée en 2015 après de larges consultations engagées par le CSEF⁴¹, la Vision Stratégique 2015-2030 (VS) est le fruit d'une réflexion collective et d'une élaboration participative impliquant l'ensemble des parties prenantes de l'éducation et de la formation. Il s'agit d'une feuille de route visant le dépassement des dysfonctionnements du système éducatif marocain.

La VS a pour visée générale « *d'asseoir une École nouvelle portée par trois grands fondements : l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous et la promotion de l'individu et la société* » (CSEF, la Vision Stratégique 2015-2030, 2015 :7) tout en s'engageant « *dans la société du savoir, de la science, de la création, de l'innovation et des nouvelles technologies* » (*ibid.* :10). Parmi les lignes d'action proposées dans le cadre de cette vision, il y a le secteur de la formation des enseignants. Ainsi, la Vision Stratégique (*ibid.* :30-33) stipule, dans le levier 9, la nécessité d'améliorer la formation de tous les acteurs éducatifs.

Les objectifs assignés à l'enseignement de l'éveil scientifique ne sont pas mentionnés dans la VS parce qu'il s'agit d'une vision globale (macroscopique) de la réforme.

Concernant la question de l'enseignement bilingue de l'Eveil scientifique, La VS a consacré un levier entier (levier 13) à la question des langues vu son rôle capital dans la qualité des apprentissages, dans la réussite scolaire de l'apprenant et dans son insertion sociale et professionnelle. Elle précise ainsi que « *la détermination claire de la position et du statut de chaque langue à l'École est un facteur décisif pour améliorer l'apprentissage des langues, établir leur complémentarité et contribuer à développer la cohérence entre les composantes du système éducatif* (*ibid.* :45). Dans le même sens, la Vision Stratégique (*Ibid.* :45-46) appelle au renforcement des langues enseignées et à la diversification des langues d'enseignement. Pour ce faire, la VS (*Ibid.* : 46-47) appelle à la diversification des langues d'enseignement, notamment par le biais de l'alternance linguistique⁴² à travers « *la mise en œuvre progressive*

⁴⁰ Il devient par la suite (en 2014) Conseil Supérieur de l'Education et de la Formation (CSEF).

⁴¹ Conseil Supérieur de l'Education et de la Formation.

⁴² La Vision Stratégique définit le concept de l'alternance linguistique comme suit : « un outil pédagogique que l'on choisit, dans un enseignement bilingue ou plurilingue, pour perfectionner l'acquisition d'une ou de plusieurs langues en les utilisant partiellement dans l'enseignement de certaines matières. L'alternance linguistique est surtout pratiquée pour la maîtrise des langues étrangères ». (*Ibid.*:94).

de l'alternance linguistique. Ainsi, l'enseignement de certains contenus ou modules en langue française se fera, à court terme, dans l'enseignement secondaire qualifiant et à moyen terme dans l'enseignement collégial tout en accordant à la langue arabe sa place en tant que langue principale d'enseignement ».

Ici, la VS n'a pas mentionné le cycle primaire, ce qui nous laisse supposer que ce cycle n'est pas concerné par cette mesure portant sur l'adoption de l'alternance linguistique en enseignement des sciences.

En effet, le dispositif linguistique, conçu par la VS, doit se décliner au niveau du cycle primaire comme suit (*Ibid.* : 47) :

- La langue arabe : obligatoire à tous les niveaux de ce cycle, en tant que langue enseignée et langue d'enseignement de toutes les matières (C'est nous qui soulignons) ;
- La langue française : langue obligatoire à tous les niveaux de ce cycle, en tant que langue enseignée (c'est nous qui soulignons) ;

Ainsi, la VS a omis d'intégrer le cycle primaire à cette mesure portant sur l'enseignement bilingue des sciences.

Le CSEF recommande de recourir, dans le court terme, à la traduction de la VS de la réforme 2015-2030 en « *une Loi-Cadre votée par le Parlement et qui tient lieu de pacte national que tous s'engagent à honorer, à mettre en œuvre et à accompagner* » (*Ibid.* :83).

2.4. La Loi-Cadre n° 51-17

Fondée sur les directives de la Vision Stratégique 2015-2030, la Loi-Cadre n° 51-17 (LC) est officiellement entrée en vigueur le 7 décembre 2020 après sa publication dans le Bulletin Officiel⁴³. Cette Loi-Cadre constitue le premier cadre juridique relatif au système éducatif adopté dans l'histoire de la législation marocaine.

La LC (BO, 2020, préambule) stipule la prise en compte d'une multitude de mesures de changement, entre autres, l'adoption « *du plurilinguisme et de l'alternance linguistique* » dans le système éducatif marocain⁴⁴. Dans ce sens, la LC décrète la mise en place d'une ingénierie linguistique dans le domaine de l'enseignement (*Ibid.* : article 3). Ainsi, le principe de l'alternance des langues en enseignement des sciences vient d'octroyer un statut de grande envergure d'abord par le fait même d'être adoptée par une loi cadre et ensuite par le fait de devenir ici l'un des leviers du changement escompté. La LC envisage, pour enseigner l'Eveil Scientifique, non seulement le recours aux langues étrangères (le français dans ce cas) mais également aux langues nationales (l'arabe et l'amazigh). Nous nous interrogeons ici sur la place de la darija⁴⁵. Erreur ! Signet non défini. La mise en œuvre d'un Portefeuille de mise en pratique de la LC par le ministère de l'éducation⁴⁶, a mis en avant certains projets prioritaires (*Ibid.* :82-83). Nous en distinguons certains projets liés directement à l'optimisation de l'instauration du

⁴³ Dahir n° 1-19-113 du 7 hijra 1440 (9 août 2019) portant promulgation de la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Publié sur le Bulletin Officiel n° 6944 de 7-12-2020 (version française).

⁴⁴ Ce concept (l'alternance linguistique) est défini par la LC comme étant « une approche pédagogique et un choix éducatif progressif, investi dans l'enseignement plurilingue, en vue de la diversification des langues d'enseignement, en sus des deux langues officielles de l'Etat, à travers l'enseignement de certaines matières notamment les matières scientifiques et techniques, ou certains contenus ou modules, en une ou plusieurs langues étrangères » (BO, Loi-Cadre 51-17, 2020 : article 2).

⁴⁵ La darija et l'amazigh sont les langues maternelles majoritaires au Maroc.

⁴⁶ MEN, Portefeuille des projets de mise en pratique de la Loi-Cadre n°51-17, 2020.

principe de l'alternance linguistique. Ainsi, le projet 8 lié à la mise en pratique de l'alternance linguistique dans le cycle primaire fixe, comme critères de suivi, le nombre des modules enseignés en langues étrangères au primaire ; le nombre des niveaux scolaires au sein desquels on applique l'alternance des langues ; l'intégration d'un module portant sur l'alternance des langues dans le cycle de formation des enseignants du primaire au sein des CRMEF.

Bref, le principe de l'alternance des langues en enseignement de l'éveil scientifique au primaire est officiellement adopté. Reste à préciser les procédures de l'application de cette nouvelle mesure en ce qui concerne la manière d'alterner les langues (d'une séance à l'autre, à l'intérieur de la séance, d'une activité à l'autre, au sein d'une même activité, etc. ?). Autrement dit, la didactisation de cette alternance des langues. L'absence d'instructions officielles sur ce point peut conduire à la coexistence de pratiques divergentes d'alternance des langues en cours d'Eveil Scientifique. Ainsi, l'analyse de contenu des Textes Officiels nous a permis de répondre à la question du départ à savoir :

- comment les Textes Officiels, en vigueur actuellement, abordent-ils la question de l'enseignement bilingue de l'Eveil Scientifique au primaire ?

En effet, certains de ces textes accordent une place centrale à l'enseignement bilingue au cycle primaire à savoir la Charte Nationale et la Loi-Cadre 51-17 en classant ce type d'enseignement parmi les leviers de la réforme escomptée. Alors que les autres textes à savoir le Livre Blanc et la Vision Stratégique⁴⁷ ne s'inscrivent pas dans cette orientation. Pour l'ensemble des textes, nous avons remarqué l'absence : d'objectifs langagiers visés par le système éducatif marocain au niveau de l'enseignement bilingue **Erreur ! Signet non défini.** de l'ES **Erreur ! Signet non défini.** ; d'un cadre référentiel prescrivant la modalité de distribution des langues en cours d'ES ; de propositions didactiques liées à la mise en pratique de l'alternance des langues au niveau microscopique en cours d'ES **Erreur ! Signet non défini.** Passons à présent aux résultats de l'analyse quantitative des perspectives des enseignants.

3. L'enseignement bilingue de l'Eveil scientifique du point de vue des enseignants

Cet axe porte sur le dépouillement du questionnaire en ligne traitant les perspectives des enseignants de l'ES⁴⁸ en région Draa-Tafilalet⁴⁹ quant à l'enseignement de l'ES via l'alternance des langues. Cette analyse tente de répondre à la question suivante :

- Comment les enseignants perçoivent et réagissent-ils à cette nouvelle réforme portant sur l'enseignement bilingue de l'Eveil Scientifique au primaire ?

Pour conduire cette analyse quantitative, nous avons supposé que les perspectives des enseignants en matière de l'enseignement bilingue de l'ES seraient variées. Cette analyse, ayant pour support les données statistiques recueillies via Google-forms, est structurée en 4 phases : Les profils socio-académiques des enquêtés, les points de vue des enquêtés quant à la (aux) langue(s) d'enseignement de l'ES, leur formation en enseignement bilingue de l'ES et leurs pratiques de l'enseignement bilingue de l'ES.

⁴⁷ La VS appelle à l'adoption de l'enseignement bilingue au secondaire collégial et qualifiant mais pas au primaire.

⁴⁸ Au nombre de 211 enseignants.

⁴⁹ La région Drâa-Tafilalet représente 12,5% du territoire national. La région est limitée administrativement de Fès-Meknès et la région de Béni Mellal-Khénifra au Nord ; de la région de l'Oriental à l'Est ; des régions de Marrakech-Safi et la région de Souss-Massa à l'Ouest et de l'Algérie à l'Est et au Sud.

3.1. Les profils socio-académiques des enquêtés

Tableau n° 2 : synthèse des résultats obtenus pour l'axe des profils socio-académique des enquêtés

Profils socio-académiques des enquêtés																	
Genre		Expérience			Niveau académique				Spécialité académique			Langue de spécialité					
féminin	masculin	Moins de 5 ans	Entre 5 et 10 ans	Entre 11 et 15 ans	Plus de 15 ans	Bac	Deug	Licence	Master	Doctorat	scientifique	technique	littéraire	arabe	Français	Arabe-français	autres
																	6.16%
																	0.01%
																	61.13%
																	32.70%
28.00%	72.00%	24.60%	13.70%	11.80%	49.80%	21.30%	6.60%	63.50%	7.50%	0.90%	41.70%	11.40%	46.90%	32.70%	61.13%	0.01%	6.16%
																	0.01%
																	61.13%
																	32.70%
																	46.90%

Il est à constater que le genre masculin constitue les deux tiers des enquêtés alors que le genre féminin ne constitue qu'un tiers. La moitié des enquêtés (49.8%) ont une expérience dépassant 15 ans d'exercice. Ceci pourrait avoir des répercussions positives sur leurs pratiques.

Dans la majorité des cas, le niveau d'études des enquêtés oscille entre le baccalauréat (21.3%) et la licence (63.5%). La plupart d'entre eux sont donc licenciés alors que sont rares ceux qui ont dépassé ce niveau (15.20%). Cependant, nous considérons que l'obtention d'une licence est suffisante pour conduire à bien des cours bilingues d'ES mais reste à interroger la spécialité académique des enquêtés et la langue d'enseignement de cette spécialité.

Les données relatives à la spécialité peuvent être distribuées essentiellement selon deux catégories équilibrées : la catégorie des enseignants de spécialité scientifique (46.9%) et la catégorie des enseignants de spécialité littéraire (41.7%). Compte tenu de la remarque précédente et si la moitié des enquêtés (première catégorie) sont supposés conduire les cours d'ES sans grandes difficultés, nous supposons que l'autre moitié des enquêtés (deuxième catégorie) auront de sérieuses difficultés disciplinaires à enseigner l'ES vu leur formation académique littéraire.

61.1% des enseignants questionnés ont eu le français comme langue d'enseignement de la spécialité alors qu'uniquement 32.7% ont eu l'arabe comme langue d'enseignement de celle-ci. Ce qui signifie que les deux tiers des participants auront probablement une certaine sécurité langagière en enseignant l'ES en français surtout ceux ayant un profil scientifique alors que le tiers restant peut avoir encore certaines difficultés langagières en utilisant le français comme langue d'enseignement.

3.2. Les perspectives des enquêtés

Tableau n° 3 : synthèse des résultats obtenus pour l'axe des perspectives

Maîtrise du français			Français et développement des capacités scientifiques			Enseignement de l'ES, vous êtes pour usage de		Le plurilinguisme et le développement des capacités scientifiques			Choix de ar-fr langues d'enseignement	
Bien à très bien	Moyen à satisfaisant	Insatisfaisant à nul	oui	non	neutre	Plusieurs langues	Une seule langue	oui	non	neutre	Adeptes	opposants
83.41%	15.16%	0.01%	47.90%	30.80%	21.30%	67.30%	32.70%	59.20%	28.00%	12.80%	63.50%	36.50%

Généralement et compte tenu de notre sujet d'étude, les enseignants questionnés déclarent avoir une bonne maîtrise des langues officielles d'enseignement de l'ES à savoir l'arabe standard (93.84%) et le français (83.41%). Si ce niveau exprimé coïncide avec leur niveau réel cela ne peut qu'être bénéfique pour l'enseignement bilingue de cette discipline et peut également encourager ceux-ci à recourir à une alternance des langues maîtrisée didactiquement parlant.

Presque la moitié des enquêtés (47.9%) considèrent l'usage du français en ES comme favorable au développement des capacités scientifiques des élèves alors qu'un tiers d'entre eux (30.8%) ne voit pas cet avantage. Cette représentation positive exprimée par la première catégorie des enquêtés ne peut qu'influencer positivement leurs pratiques liées à l'usage du français en ES et inversement pour les enseignants de la deuxième catégorie. Les justifications⁵⁰ données par les enquêtés de la 2^{ème} catégorie sont :

- Les élèves ne maîtrisent pas bien cette langue ce qui peut constituer un obstacle pour leur développement intellectuel ;
- Il existe des cas de personnes très compétentes en sciences mais qui bloquent devant le français ;
- Il vaut mieux recourir aux langues maternelles comme c'est le cas dans d'autres pays ;
- Le français n'est pas une langue de sciences ;
- Actuellement, c'est l'anglais qui est la langue de sciences.

Les deux tiers des enquêtés (67.3%) sont pour l'usage de plusieurs langues en enseignement de l'ES alors que seulement un tiers d'entre eux préfère le recours à une seule langue d'enseignement. Ce qui est encourageant parce que la majorité sont convaincus de la nécessité de recourir à plusieurs langues d'enseignement et s'inscrivent par-là dans la même perspective bi-plurilingue adoptée par certains Textes Officiels, la Loi-Cadre 51-17 en l'occurrence.

⁵⁰ Les justifications sont majoritairement paraphrasées.

Ici également les perspectives des enquêtés gardent quasiment la même distribution : la majorité (59.2%) considèrent que l'enseignement bi-plurilingue de l'ES peut contribuer au développement des capacités scientifiques des élèves alors que seulement 28% des enquêtés ne voient pas que ce type d'enseignement peut avoir cet impact sur les capacités scientifiques des élèves. Le tableau suivant synthétise les justifications récurrentes données par chaque catégorie :

Tableau n° 4 : les justifications quant au rapport bi-plurilinguisme/capacités scientifiques

	Réponse	Pourcentage	Justifications
Catégorie 1	Oui	59.20% (125 répondants)	<ul style="list-style-type: none"> - les sciences sont construites en plusieurs langues donc il vaut mieux les enseigner en plusieurs langues ; - l'enseignement par plusieurs langues élargit la capacité de visualisation de l'apprenant qui acquiert facilement les capacités d'analyser, d'associer, de mesurer, de déduire, de penser et d'exprimer des concepts d'une manière différente, et son esprit devient plus flexible ; - la diversification des langues permet d'élargir les stratégies linguistiques, de faciliter la compréhension du cours, d'enrichir le vocabulaire terminologique en plusieurs langues en plus de permettre par la suite de consulter des références élaborées en plusieurs langues ; - utilisation de plusieurs langues augmente la motivation chez les élèves ; - donner l'occasion d'apprendre avec plusieurs langues ouvre plusieurs opportunités dans l'avenir de l'élève ; - cela peut fournir largement plusieurs choix de découvrir les sciences ; - la diversification des langues d'enseignement permet d'améliorer les capacités des élèves au niveau de la traduction.
Catégorie 2	Non	28.00% (59 répondants)	<ul style="list-style-type: none"> - cela peut perturber la concentration des élèves qui se trouveront dans l'incapacité de suivre la leçon ; - la pensée de l'enfant serait dispersée ; - cela peut amener à l'aliénation psychique chez l'enfant - dans la première phase, nous devons nous concentrer sur une seule langue ; - utiliser deux langues signifie un double effort et la possibilité de confondre les concepts.

Nous remarquons donc que la majorité se représente positivement l'enseignement bi-plurilingue des sciences. Cependant, certains gardent encore des représentations négatives voire erronées sur l'enseignement bi-plurilingue des sciences ce qui peut influencer négativement leurs pratiques liées à ce type d'enseignement.

Pour la question liée au choix de l'arabe et du français comme langues d'enseignement les deux tiers des enquêtés (63.5%) acceptent ce choix et s'inscrivent ainsi dans le choix officiel adopté

par la Loi-Cadre 51-17. Cependant, un tiers des enquêtés (36.5%) n'est pas d'accord pour ce choix et exprime des propositions qui oscillent généralement entre un enseignement unilingue en anglais (13.27%), en arabe (7.11%) ou en français (2.84%), ou bien un enseignement bi-plurilingue via le couple arabe/anglais (4.27%) ou via les langues maternelles (2.84%).

Passons à présent aux données liées à la formation des enseignants.

3.3. Formation des enseignants de l'ES

Tableau n° 5 : synthèse de l'ensemble des résultats liés à l'axe de la formation des enquêtés

Formation des enquêtés							
Formation à l'enseignement de l'ES (211)		Formation en langues à l'enseignement de l'ES en (36) :			Satisfaction liée à la formation (36)		
OUI	NON	Uniquement l'arabe	Uniquement le français	Les deux en même temps	OUI	Pas assez	NON
17.10%	82.90%	58.30%	8.30%	33.30%	33.30%	50.00%	16.70%

La majorité des enquêtés ont déclaré ne pas bénéficier de formation en enseignement de l'ES (175 sur 211) ce qui nous a étonné. Les 36 participants ayant bénéficié d'une formation déclarent que leur formation a porté sur l'enseignement de l'ES en uniquement l'arabe (58.3%) alors qu'un tiers d'entre eux (33.3%) déclare que leur formation a porté sur l'enseignement de l'ES en deux langues l'arabe et le français en même temps et 8.3% en français uniquement. Ainsi, 41.7% ont été formés à l'ES en français uniquement ou en français et en arabe. Nous constatons donc que le pourcentage des enquêtés qui ont bénéficié d'une formation, portant sur l'enseignement de l'ES en français ou en deux langues l'arabe et le français, ne dépasse pas 7.11%. Ce qui nous laisse déduire que la majorité des enseignants enquêtés (92.89%) ne sont pas tout à fait prêts à un enseignement bilingue (ar-fr) de l'éveil scientifique. Parmi les besoins en formation exprimés par ceux-ci nous citons plus spécifiquement :

- une formation en ES via un français scientifique.
- une formation en méthodologie d'enseignement bilingue de l'ES ;
- une formation portant sur la didactisation de l'alternance des langues en enseignement de l'ES ;
- une formation sous forme d'ateliers et de cours d'application ;

Cela dit, qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ?

3.4. Les pratiques des enseignants

Tableau n° 6 : synthèse des résultats obtenus pour l'axe des pratiques

Pratiques des enquêtés																			
Recours effectif à la langue maternelle (211 ⁵¹)		Circonstances d'usage de la langue maternelle (134)					Vous enseignez l'ES en (211)					Modalités d'alternance codique (156)							
OUI	NON	Traduire un concept scientifique	Expliquer un concept scientifique	Résoudre un problème de communication	Expliquer un aspect culturel lié à la langue d'enseignement	Enseigner la langue maternelle	Uniquement l'arabe	Uniquement le français	deux langues arabe/français	Arabe/français et les langues maternelles	Traduction terminologique	Reprise de l'activité en L2	Reprise de la leçon en L2	Changement de langues d'une séance à l'autre	Résumé en français	Alternance au sein de l'activité	1.30%	53.80%	24.20%
63.50%	36.50%	56.00%	52.20%	67.90%	35.80%	0.70%	21.80%	4.20%	49.80%	26.30%	9.60%	3.80%	3.80%	3.80%	1.30%	1.30%	1.30%	1.30%	1.30%
Planification de l'alternance séquentielle au sein d'une séance (84)		Distribution des langues selon les moments pédagogiques (84)															Sentiment d'insécurité linguistique liée à l'usage du français en ES (211)	NON	OUI
OUI	NON	Rappel	Situation déclenchante et hypothèses	Investigation	Mise en commun et vérification	Généralisation	Evaluation	ar	fr	ar/fr	ar	fr	ar/fr	ar	fr	ar/fr	ar	fr	ar/fr
57.10%	42.90%	66.04%	18.87%	73.08%	15.38%	11.54%	41.67%	30.00%	28.33%	45.31%	31.25%	25.37%	32.83%	41.79%	37.68%	33.33%	28.99%	51.70%	48.30%

Nous constatons que les deux tiers des participants (63.5%) déclarent recourir aux langues maternelles en enseignement de l'ES. De l'autre côté, un peu plus d'un tiers des participants (36.5%) déclarent ne pas recourir aux langues maternelles en enseignement de l'ES.

La majorité des enquêtés, qui a déclaré utiliser la langue maternelle en classe (63.5%), déclare recourir à celle-ci pour particulièrement résoudre un problème de communication (67.9%), traduire un concept scientifique (56%) ou l'expliquer (52.2%) alors que seulement 35.8% de ces enquêtés l'utilisent pour expliquer un aspect culturel lié à la langue d'enseignement.

⁵¹ Nombre des enquêtés concernés par le volet.

Concernant les langues d'enseignement utilisées par les enseignants, nous constatons que 74 % des enquêtés (156 enseignants) déclarent respecter la mesure prescrite dans la Loi-Cadre 51-17 portant sur l'adoption officielle de l'enseignement bi-plurilingue de l'ES (arabe/français/langues maternelles). Tandis que 26% des enquêtés ne prennent pas en considération cette mesure et s'inscrivent dans un enseignement de type mono/unilingue.

Nous allons à présent nous concentrer sur les pratiques d'alternance codique pour les 156 enseignants déclarant recourir à un enseignement bi-plurilingue de l'ES. Nous constatons que les pratiques professorales liées à l'alternance codique sont variées. Cependant, la pratique dominante est celle qui consiste à alterner les langues d'un moment pédagogique ou activité à l'autre (53.8% des enquêtés concernés)⁵², vient en deuxième position la pratique d'une simple traduction terminologique (26.3%). D'autres pratiques sont déclarées telles les reprises de l'activité (9.6%) ou de la leçon (3.8%) en L2⁵³ ou encore l'usage du français pour exclusivement le résumé (1.3%) ou simplement une alternance ponctuelle momentanée (1.3%).

Comme nous l'avons souligné dans le cadre théorique, l'alternance séquentielle (par séquences ou activités) constitue la pratique privilégiée pour un enseignement qui se déclare bilingue. Nous allons nous focaliser dans ce qui suit sur ce groupe d'enseignants déclarant mettre en pratique une alternance par activité/moment pour vérifier s'il s'agit d'une alternance par activité ou par moment pédagogique⁵⁴.

57.1% des enquêtés concernés déclarent planifier cette alternance séquentielle dans les fiches de préparation alors que 42.9% déclarent pratiquer celle-ci sans la préparer par écrit. Voyons à présent comment ces enseignants distribuent les langues d'enseignement officielles (arabe/français) sur les moments pédagogiques d'un cours d'ES.

Les deux tiers (66.04%) des enseignants concernés (84 en total) utilisent l'arabe au moment du rappel alors que seulement 15.09% utilisent le français et 18.87% alternent les deux langues. Même constat pour le moment de la problématisation, 73.08% de ces enseignants déclarent utiliser l'arabe contre seulement 15.38% pour le français et 11.54% pour les deux langues à la fois. D'autres part, 41.67% des 84 enquêtés concernés déclarent traiter les documents au moment d'investigation en uniquement l'arabe alors que 30% déclarent les traiter en français contre 28.33% des enquêtés alternant les deux langues. Pour la mise en commun, 45.31% de ces enquêtés déclarent mener cette phase en arabe contre 31.25% qui la mènent en français et 23.44% seulement alternant les deux langues. La phase de généralisation est déclarée être conduite en arabe par 41.79% des enquêtés concernés, en français par 32.83% et par alternance des deux langues par 25.37%. Pour clore la séance, les enseignants évaluent les apprentissages de leurs élèves ou bien en recourant uniquement à l'arabe (37.68%), ou bien uniquement en français (33.33%) ou encore en alternant les deux langues (28.99%). Cette diversité de

⁵³ Nous avons signalé dans le cadre théorique que la pratique de répétition de cours en L1 puis en L2 ne doit pas faire partie de l'enseignement bilingue

⁵⁴ Les moments pédagogiques d'un cours d'ES : Rappel, situation déclenchante/hypothèses, investigation (traitement des documents), mise en commun et vérification, généralisation, évaluation

configurations s'explique par l'absence d'une distribution standardisée (et officielle) des langues selon les moments pédagogiques. Rares sont les enseignants (entre 11% et 28%) qui ont déclaré alterner l'arabe avec le français dans les différents moments pédagogiques et qui se servent parallèlement de ces deux langues pour la conceptualisation. C'est cette catégorie d'enseignants qui s'inscrit dans ce que nous avons qualifié, dans le cadre théorique, d'enseignement bilingue. Cependant la majorité tend à alterner les deux langues d'enseignement selon les moments pédagogiques (L1 ou L2 pour le rappel, L1 ou L2 pour la présentation de la situation déclenchante et ainsi de suite). Malgré cette distribution quasi-équilibrée, l'arabe semble rester encore la langue la plus présente en classe d'ES. Probablement parce que les enseignants ou bien continuent encore de considérer cette langue comme matrice des enseignements ou bien se sentent mal à l'aise en utilisant le français. C'est cette dernière hypothèse que nous allons vérifier à présent.

Effectivement, plus de la moitié des enquêtés (51.7%) déclarent ressentir une certaine insécurité linguistique en utilisant le français contre seulement 48.3% qui déclarent être à l'aise en utilisant cette langue en classe d'ES. Cette insécurité linguistique peut avoir comme conséquence en effet le recours exclusif à l'arabe par certains enseignants.

A ce sujet, il s'avère intéressant de délimiter les difficultés langagières rencontrées par les enseignants. Parmi celles déclarées nous citons :

- le problème lié à la maîtrise du français scientifique que ça soit au niveau de la terminologie qu'au niveau de la structure des phrases. Problème souligné surtout par les enseignants de spécialité littéraire ou ayant leur enseignement scientifique en arabe ;
- la difficulté liée à la répétition de ruptures et hésitations lors de la communication ordinaire en français ce qui aboutit à des moments de blocage ;
- la difficulté d'expliquer le concept scientifique en français ce qui amène au recours à l'arabe ;
- la difficulté liée à l'utilisation de temps et de modes convenables.

Dans cet axe, nous avons présenté les résultats statistiques de notre enquête quantitative. Cette partie de l'étude nous a permis ainsi de confirmer l'hypothèse selon laquelle les perspectives des enquêtés quant à l'enseignement de l'ES sont variées par manque d'un cadre référentiel standard.

Conclusion

Notre article porte sur l'enseignement bilingue de l'éveil scientifique à l'école primaire marocaine. L'enseignement bilingue adopté récemment dans le contexte éducatif marocain comme réponse aux dysfonctionnements enregistrés au niveau de l'apprentissage des langues étrangères (le français en l'occurrence), englobe plusieurs bénéfices. Ainsi, son adoption en enseignement de l'ES pourrait donner des résultats positifs sur la maîtrise à la fois des langues et des disciplines. L'étude part de la question de recherche suivante : comment les Textes Officiels, en vigueur actuellement, abordent-ils la question de l'enseignement bilingue de l'Eveil Scientifique au primaire et comment les enseignants perçoivent et réagissent-ils à cette nouvelle réforme ?

Pour conduire notre étude, nous avons situé l'objet de recherche dans le cadre conceptuel de l'enseignement bilingue avec les différents apports et réflexions portant sur ce type d'enseignement. Pour répondre à notre question de recherche, nous avons opté pour le choix d'une approche mixte (qualitative-quantitative) se situant dans un paradigme interprétatif et combinant deux sources d'informations : les Textes Officiels et les perspectives des enseignants. L'étude repose sur une analyse de contenu qualitative pour les Textes Officiels suivie d'une analyse statistique quantitative pour les perspectives des enseignants.

La réalisation de ces analyses, nous a permis d'obtenir les résultats suivants :

- Il y a une certaine rupture entre les Textes Officiels en matière de l'enseignement bilingue de l'Eveil Scientifique. En effet, certains de ces textes accordent une place centrale à l'enseignement bilingue au cycle primaire à savoir la Charte Nationale et la Loi-Cadre 51-17 en classant ce type d'enseignement parmi les leviers de la réforme escomptée. Les autres textes à savoir le Livre Blanc et la Vision Stratégique⁵⁵ ne s'inscrivent pas dans cette orientation. Pour l'ensemble des textes, nous avons remarqué l'absence d'objectifs langagiers visés par le système éducatif marocain au niveau de l'enseignement bilingue de l'ES ; d'un cadre référentiel prescrivant la modalité de distribution des langues en cours d'ES que ça soit au niveau du programme d'étude dans son intégralité qu'au niveau des moments pédagogiques d'une séance ; de propositions didactiques liées à la mise en pratique de l'alternance des langues au niveau microscopique en cours d'ES ;
- Les perspectives des enseignants en matière de l'enseignement bilingue de l'ES sont variées ; que cela soit au niveau de leurs représentations à l'égard de ce type d'enseignement, du choix de langues adoptées, de leur formation en enseignement bilingue ainsi que de leurs pratiques de classe déclarées.

Par ailleurs, notre étude, qui est une des premières au moins au niveau national, portant sur l'enseignement bilingue de l'éveil scientifique, présente, malgré tout, des limites sur le plan méthodologique. En effet, même si les résultats issus de l'analyse de contenu des Textes Officiels peuvent être généralisables sur l'ensemble du pays, les résultats de l'analyse statistique des points de vue nécessitent d'être complétés par une recherche portant sur les pratiques effectives conduite par des enregistrements de classe, ou par des investigations microscopiques en classe d'ES auprès d'enseignants de différents profils (littéraire/scientifique, titulaire/cadre d'académie, etc.). Il serait intéressant également de mener une étude évaluative sur le degré de réussite de cette nouvelle réforme liée à l'adoption de l'enseignement bilingue de l'éveil scientifique en contexte marocain. A ce sujet l'on peut déjà poser la question suivante : la nouvelle réforme a-t-elle réussi à améliorer le niveau des élèves en français et à développer leur compétence plurilingue ?

Dans le cadre de l'alternance des langues adoptée par le ministère de tutelle pour l'enseignement/apprentissage des sciences au primaire, nous estimons judicieux de mener une réflexion sur la production et sur la création de ressources et supports didactiques bilingues capables d'aider les enseignants dans la mise en œuvre de cette pratique d'alternance des

⁵⁵ La VS appelle à l'adoption de l'enseignement bilingue au secondaire collégial et qualifiant mais pas au primaire.

langues. La formation des enseignants est un sujet toujours problématique, dans les projets de réforme des systèmes éducatifs. Par conséquent, il est souhaitable d'interroger les modalités et les contenus de formation des enseignants de l'éveil scientifique.

Références bibliographiques

- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Vol. 79). Bristol: Multilingual Matters.
- Braz, A. (2007). *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue, Méthodologie, repères, exemples*. Edition Consejería de Educación de Cantabria. Xtec. Consulté le 10 octobre 2022 sur : <https://blocs.xtec.cat/jornadafrances/files/2007/11/lybro>
- Brohy, C. et Gajo, L. (2008). *L'enseignement bilingue: état de situation et propositions*. CIIP-GREL, série «Vers une didactique intégrée».
- Gouvernement Marocain. (2020). *Loi-Cadre 51-17* (version française). In Bulletin Officiel marocain n° 6944.
- Calvé, P. (1994). *L'immersion au Canada*. Études de linguistique appliquée.
- Causa, M. (2011). L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue. In *Enseignement bilingue le professeur de « discipline non linguistique » statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, 60-63.
- Cavalli, M. (2011). L'enseignement bilingue doit être bilingue et profiter aux deux langues concernées. In *Enseignement bilingue le professeur de « discipline non linguistique » statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, 21-22.
- Conseil Supérieur de l'Education et de la Formation. (2015). *La vision Stratégique 2015-2030*. csefrs.ma. Consulté le 29 juillet 2022 sur : <https://www.csefrs.ma/publications/vision-strategique-de-la-reforme/?lang=fr>
- Coste, D. (1994). *Conceptualisation et alternance des langues : à propos de l'expérience du Val d'Aoste*. Études de Linguistique Appliquée (96), 105-120
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble. PUG
- Duverger, J. (1995). *Repères et enjeux*. Openedition. Consulté le 20 septembre 2022 sur: <http://journals.openedition.org/ries/3942>.
- Duverger, J. (2007). *Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL*. Openedition. Consulté le 17 novembre 2022 sur: <http://journals.openedition.org/trema/302>

- Duverger, J. (2011). Une trame méthodologique d'alternance séquentielle des langues. In *Enseignement bilingue le professeur de « discipline non linguistique » statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, 64-67.
- Gajo, L. (2007). *Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation*. Openedition. Consulté le 13 août 2022 sur : <http://journals.openedition.org/trema/448>
- Gajo, L. et Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : Le cas de l'enseignement bilingue précoce. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 71 (4), 457–485.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (1999). *La Charte Nationale de l'Education et de la Formation*.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2002). *Le Livre Blanc, deuxième partie, les curricula des deux cycles de l'enseignement primaire* [en arabe].
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2020). *Portefeuille des projets de mise en pratique de la Loi-Cadre n°51-17, février 2020* [en arabe].
- O Riagáin, P. et Lüdi, G. (2003). *Eléments pour une politique de l'éducation bilingue*. Pour le Conseil de l'Europe. rm.coe.int. Consulté le 05 juin 2022 Sur : <https://rm.coe.int/16806acca0>
- Steffen, G. (2015). Enseignement Bilingue et apprentissage intégré des disciplines et des langues. In *Xavier Gradoux et al., Agir dans la diversité des langues*. 191-208.
- Thyryon, F., (2006). Lorsque la langue devient culture. La tradition française de l'argumentation scolaire : implications pour la didactique de l'écrit en FLE. In *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/FLS ?*.
- Vuksanovi, I. et Grobet, A. (2018). L'élaboration conceptuelle aux niveaux micro et méso dans les interactions en classe bilingue. In *Studia Universitatis Babes-Bolyai philologia 2*, Volume 63 (LXIII), 171-186.

LE MANUEL SCOLAIRE: OUTIL DE REFLEXION ET D'ACTION TRANSGENERATIONNELLE (ORAT)

MEBRIM PAYOS MBA Giscard, ESSONO ÉBANG Mireille, PAMBOU Jean-Aimé

Résumé

L'objectif de cet article consiste à relever l'importance d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des disciplines avec comme outil, l'utilisation des manuels scolaires. Ce qui nous a amenés à effectuer une analyse sur l'outil de réflexion et d'action transgénérationnelle qu'est le manuel scolaire. Les outils utilisés sont des techniques d'évaluation qualitative basée sur l'étude documentaire. L'exploration du thésaurus des bases de données (ERIC, Education Source et PsychInfo, Google scholar, Repère) a permis de cibler les sources primaires pertinentes. Ainsi les opérateurs ont été reliés à notre thème « Le manuel scolaire : outil de réflexion et d'action Transgénérationnelle. » Notre échantillon était constitué de douze participants, dont dix hommes et deux femmes intervenant dans et en dehors de la capitale gabonaise⁵⁶ dans les écoles primaires (4), les collèges (2), les lycées (5) et à l'université (1). Les résultats obtenus révèlent des problématiques autour de l'acquisition et de l'utilisation des manuels scolaires utilisés dans les salles de classe. En dehors des manquements signalés, il se trouve que le manuel scolaire est un outil pédagogique à portée socio-culturel puissant en ce qu'il véhicule « un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture. »

Mots clés : Manuels scolaires, qualité, système de valeurs, idéologie, culture.

Abstract

The objective of this article is to highlight the importance of improving the teaching and learning of disciplines with the use of textbooks as a tool. This led us to carry out an analysis on the tool for reflection and transgenerational action that is the textbook. The tools used are qualitative evaluation techniques based on documentary research. The exploration of the thesaurus of databases (ERIC, Education Source and PsychInfo, Google scholar, Repère) made it possible to target the relevant primary sources. Thus the operators were linked to our theme "The school textbook: a tool for reflection and Transgenerational action. Our sample was made up of twelve participants, including ten men and two women working in and outside the Gabonese capital in primary schools (4), in colleges (2), in high schools (5) and at university. (1). The results obtained reveal the issues around the acquisition and use of textbooks used in classrooms. Apart from the shortcomings reported, it turns out that the textbook is an educational tool with a powerful politico-social scope in that it conveys "a system of values, an ideology, a culture. »

Keywords: Textbooks, quality, value system, ideology, culture.

⁵⁶ Nous avons eu 2 participants de la ville de Makokou dans la province de l'Ogooué-Ivindo, 1 participant de la ville d'Oyem dans la province du Woleu-Ntem et 8 participants dans la capitale Libreville.

Introduction

Le manuel scolaire (du latin *manus*, la main), considéré au XIX^e siècle comme le livre résumant tous les autres est un ouvrage didactique ayant un format maniable et regroupant l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Il a donc trait à l'éducation. Le manuel scolaire est destiné à être utilisé en classe comme support de cours avec l'aide directe ou indirecte d'un enseignant. Il doit tenir compte du caractère progressif de l'apprentissage (âge des élèves, capacités cognitives) (Paolo Bianchini, 2013, p. 17.). Aussi, le manuel scolaire est-il considéré à juste titre comme un outil de réflexion et d'action Transgénérationnelle en abrégé (ORAT). Le terme homophone « Aura », mot latin, signifie d'après le dictionnaire Larousse « vapeur, souffle, exhalaison subtile que l'on supposait s'élever du corps. Atmosphère immatérielle qui enveloppe certains êtres, une bande de lumière entourant les êtres humains, que pourraient voir les médiums et dont la couleur varierait selon l'état spirituel du sujet. » Ce sont ces caractéristiques que nous attribuons au manuel scolaire en plus d'être « transgénérationnelle », puisque d'une génération à l'autre, cet outil sert de relai qui véhicule des valeurs, transaction intergénérationnelle grâce au marché du livre. Si aujourd'hui le manuel scolaire s'avère être un outil indispensable dans les systèmes éducatifs à travers le monde, ses contenus et son utilisation dans les contextes pédagogiques et technologiques actuels sont l'objet de débats. Le Gabon, à l'instar de la communauté internationale, travaille à l'atteinte de 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 ». Celle-ci passe nécessairement par la conciliation de l'ancrage disciplinaire des manuels avec l'enseignement dispensé et l'intégration des outils et ressources numériques. Afin d'atteindre ces objectifs, la CONFEMEN à travers le Programme d'appui au changement et à la transformation de l'éducation (PACTE) a mis en œuvre, en collaboration avec l'UNESCO, une évaluation de la qualité des manuels scolaires dans certains pays d'Afrique. Notre article se propose d'initier une grille de correction à même de contribuer au bon choix des manuels scolaires à introduire dans les systèmes éducatifs, des manuels scolaires de qualité, susceptibles de contribuer à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des disciplines avec cet outil au Gabon. Dans ce contexte, nous voulons savoir, comment les manuels scolaires arrivent à jouer le rôle de relai culturel entre générations ? De quelle manière les manuels scolaires sont obtenus par les enseignants ? L'analyse va s'appuyer sur plusieurs aspects :

- les différents fondements des programmes d'enseignement ;
- les fondements philosophiques du programme scolaire ;
- les fondements sociopolitiques des programmes scolaires ;
- les fondements psychologiques des programmes scolaires ;
- les fondements axiologiques des programmes scolaires ;
- les fondements anthropologiques des programmes scolaires ;
- l'Intégration des manuels scolaires par niveau dans le système éducatif gabonais ;
- le Diagnostic des besoins réels des apprenants ;
- l'Intérêt à travailler sur les manuels scolaires.

1. Contexte

Le manuel scolaire constitue une arme à partir de laquelle l'enseignant élabore et planifie les argumentaires de ses leçons. On ne peut pas évoquer le manuel scolaire sans parler des politiques éducatives (objectifs) ou du curriculum qui les sous-tendent. **Atfa et Abila** pensent que « le manuel scolaire est un vecteur essentiel d'instruction et de socialisation, il est porteur de savoirs, mais également de normes et de valeurs » (2014, p.1). C'est dans cette perspective que BABA-MOUSSA (Secrétaire général de la CONFEMEN) indique qu'il est utile dans l'amélioration d'un système éducatif. Il présente deux enjeux : un enjeu culturel et un enjeu pédagogique.

S'agissant de l'enjeu culturel, le curriculum ou programme scolaire dont les manuels scolaires sont les supports est toujours le produit de sélection d'un certain nombre d'éléments culturels jugés suffisamment pertinents pour être transmis aux jeunes générations. Ainsi, la qualité du manuel scolaire est nécessaire pour permettre à l'éducation d'assurer pleinement sa mission, tout en tenant compte des valeurs et l'identité culturelle des apprenants. Pour l'enjeu pédagogique, les manuels scolaires constituent des supports (Artefacts) dans l'enseignement/apprentissage. Et cela a été démontré par les études réalisées par le PASEC (<https://pasec.confemen.org/methodologie/evaluation-internationale-pasec2019>) qui montrent une corrélation forte entre la disponibilité des manuels scolaires et la performance de l'apprenant. Ce rapport indique que le manuel scolaire est l'un des déterminants de la qualité de l'éducation. Dans le système éducatif gabonais, le constat est que les recherches dans le domaine des sciences de l'éducation ont marqué peu d'intérêt aux programmes et manuels scolaires. Bien que n'étant pas une question socialement vive, susceptible de nourrir un débat public, il reste que la qualité des manuels scolaires est un élément indispensable. Aujourd'hui, quels sont les enjeux de cet outil de réflexion et d'action Transgénérationnelle ?

En effet, la tendance actuelle est marquée au niveau national comme international par un mouvement d'intensification et de redéfinitions multiformes des visées et buts de l'éducation. C'est dans ce contexte qu'on assiste à l'intérieur des États à des réformes de toutes sortes impulsées par des organismes supranationaux. Ces réformes sont souvent justifiées par le souci d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves, mais aussi d'améliorer le rendement interne et externe du système éducatif. Cette recomposition des mondes éducatif et scolaire vise généralement à rapprocher un peu plus le monde scolaire de celui des entreprises (Malet, 2008). Avec l'utilisation des concepts comme ceux de compétitivité et d'efficacité. C'est dans ce sens que Schriewer souligne que « (...) ce qui vaut pour l'économie et la consommation (...) déterminerait toujours plus la réalité des systèmes éducatifs contemporains » (Schriewer, 2004, p.14). C'est dire à quel point le monde scolaire serait influencé et transformé par les logiques économiques, notamment capitalistes à telle enseigne que certains auteurs considèrent que l'éducation deviendrait un « sous-secteur de l'économie » (Sauvé, 2007, p.4). Le manuel scolaire ou curriculum du système éducatif gabonais répond-il à cette donne ?

2. Manuel scolaire et programme d'enseignement

Un programme d'enseignement est un programme d'étude de différentes disciplines enseignées dans un établissement, qu'il soit public ou privé. Son élaboration engage la consultation des

experts, c'est un processus qui s'étale sur plusieurs années. Les principales étapes sont la conception et la rédaction qui comprennent des relectures des amendements et l'approbation. Plus simplement : énoncer des thèmes d'une discipline dont l'étude est prévue dans une classe ou sur lesquels doit porter un examen. Il s'agira pour l'enseignant de consulter les différents manuels pour arriver à bien aborder ledit thème, puisqu'il est rare de trouver un manuel scolaire qui rassemble complètement le programme d'enseignement.

2.1. Les différents fondements des programmes d'enseignement

Il existe une littérature abondante à propos des programmes d'enseignement. La plupart des ouvrages posent la question de savoir « quels contenus », quels objectifs, quelles compétences développer au sein de telle ou telle action de formation (Bélair, 1996 ; Roegiers, 2010). Ceci en fonction du type d'homme à former qui doit être d'ailleurs, en harmonie avec les attentes, les besoins d'une société spécifique. C'est ce qui justifie la raison d'être du programme de chaque pays. De cela découlent les questions suivantes : qu'est-ce qui mérite d'être enseigné aux jeunes ? Car face à l'abondance des connaissances scientifiques et techniques, des systèmes de valeurs et des besoins sociaux, le formateur ne peut pas tout enseigner, il doit opérer des choix. De ce fait, plusieurs fondements doivent être revisités : à savoir philosophique ; sociopolitique ; psychologique ; axiologique et anthropologique (Belinga Bessala, 2013, p.108).

2.1.1 Les fondements philosophiques du programme scolaire

Dans tous systèmes éducatifs, quatre questions méritent d'être posées : qu'est-ce qui doit être enseigné ? Pourquoi enseigner les contenus sélectionnés ? Quelles sont les finalités de ces enseignements ? Quel est le profil de l'homme à former et pour quelle société ? L'enseignant doit s'assurer que ce qu'il enseigne a un sens et contribue au développement de l'esprit, de certaines habiletés de ses apprenants.

Il se trouve que malheureusement la plupart de nos programmes scolaires manquent de cette justification philosophique. C'est ainsi qu'on observe des programmes surchargés, déconnectés des contenus pratiques dont la société a besoin, du moins sur le plan socioprofessionnel.

2.1.2 Les fondements sociopolitiques des programmes scolaires

Les programmes scolaires, encore appelés curricula, dépendent des paramètres politiques de la société. Ils mettent en relation les apprenants et le contexte social. Car leur conception dépend du type de société dans laquelle l'on se trouve. Une société dictatoriale ne saurait avoir un programme conçu dans un esprit démocratique. L'intervention de l'autorité politique dans la prescription des lignes générales de formation est de mise. Historiquement, selon Platon, l'État est celui qui détermine le programme de formation des guerriers. C'est lui qui définit les contenus à enseigner et censure les contenus qu'il estime inappropriés pour la formation de ses guerriers. Ce sont les institutions comme le ministère de l'Éducation qui planifient et organisent les enseignements et les évaluations à travers les examens officiels. Les contenus de l'enseignement ont historiquement trois sources : sociale, politique et économique (Gimeno Sacristan et Pérez Gomez, 1993).

2.1.3 Les fondements psychologiques des programmes scolaires

Avant d'envisager toute formation dans un système scolaire, il convient de connaître le sujet à former et les finalités de la formation. La psychologie est pour le moment la seule science à même de communiquer des informations sur le développement mental des apprenants et sur les théories d'apprentissage à développer chez l'élève. Ainsi, tout programme doit nécessairement être lié à une ou plusieurs théories d'apprentissage. Historiquement celle en vogue dans les années 1970 était la psychologie béhavioriste. Il existe d'autres théories d'apprentissage qui peuvent constituer des fondements scientifiques des programmes scolaires. Il s'agit de :

- la théorie d'apprentissage significatif de Ausubel (1976) ;
- la théorie de constructivisme de Bruner (1985) ;
- la théorie de la construction sociale de Vygotski (1979)
- le réalisme de Piaget et Garcia (1983) ;
- le rationalisme de Mathy et Fourew (1997)
- l'empirisme de La Rochelle (2011), Etc.

Chacune de ces théories psychologiques devrait être à la base de l'élaboration de tout programme de formation. Il importe cependant de connaître la structure cognitive des apprenants au moment de l'élaboration du programme scolaire. C'est elle qui doit informer et orienter sur ce que les élèves savent ou ne savent pas au sujet de l'objet de notre enseignement. Sachant que l'acte d'apprendre n'est pas neutre, il est toujours empreint soit de l'idéologie, soit de l'épistémologie de l'enseignant, de l'apprenant ou de l'institution scolaire. L'acte d'enseigner a pour but de susciter des apprentissages.

2.1.3 Les fondements axiologiques des programmes scolaires

Comme précisé plus haut, l'élaboration des programmes scolaires exige la définition des systèmes de valeurs à prendre en compte. Pour le cas du Gabon, il peut être question de former des jeunes honnêtes, responsables, sincères, ponctuels, travailleurs, solidaires, entreprenants, tolérants vis-à-vis des autres cultures.

« Les curricula, les offres de formation, les infrastructures et les équipements d'enseignement et de formation doivent, à cet effet, permettre, selon les niveaux, l'appropriation des connaissances et des compétences en matière de formation à la citoyenneté sociale, sociétale, civique et environnementale de langues locales » (Loi n° 21/2011 du 11 février 2012 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche)

Dans ce cas les thèmes choisis dans le programme doivent obéir à cette prescription.

2.1.4 Les fondements anthropologiques des programmes scolaires

Il faut dans ce contexte savoir la connaissance de la nature humaine avant l'élaboration du programme scolaire. La réflexion doit se diriger vers la question suivante : l'homme est-il statique ou dynamique par nature ? Dans le cas où la réponse serait statique par nature, la mentalité serait difficile à changer. Cela veut dire qu'un apprenant qui échoue à une matière est condamné et ne connaîtra plus de succès. Dans le cas où on admet que l'homme est de nature dynamique, il faut donner plus de chance à l'élève de réussir, sachant que son échec constitue un moment passager, un accident de parcours. Bref, les contenus de formation d'un programme scolaire doivent s'inscrire dans la dimension dynamique de l'homme.

C'est dans cette perspective que Raulin (1996) pour sa part considère les programmes d'enseignement comme un élément important de la réforme d'un cycle d'enseignement. Ils sont souvent représentés sous forme « d'arrêtés » commandés puis validés par le ministre de l'Éducation. En ce sens, ils fixent la norme officielle de ce qui doit être transmis aux élèves et renseigne donc sur les contenus à véhiculer. C'est pourquoi en France comme dans les pays de développement économique comparable, les programmes ont connu une évolution qui a permis l'instauration du Conseil national des programmes. Dans ce contexte, la mise au point des programmes de l'enseignement secondaire est maintenant le résultat d'un processus long et minutieux dans lequel les intervenants sont multiples.

- L'université : détentrice et créatrice du savoir scientifique, elle participe dès l'origine à la rédaction des projets ;
- Les corps d'inspection : responsables institutionnels de la pédagogie, ils apportent leurs connaissances de la réalité des classes et leurs compétences dans la didactique de leur discipline ;
- Le corps professoral qui doit à terme mettre en œuvre les programmes : contraintes de faire au quotidien des choix didactiques, ils apportent le regard des praticiens ;
- Le Conseil national des programmes : sa composition pluridisciplinaire lui permet de prendre de la distance par rapport aux choix disciplinaires faits dans chaque programme ;
- Les associations de spécialistes, les associations de parents d'élèves et les organisations syndicales.

Toutefois, l'enchevêtrement d'acteurs ayant des intérêts parfois divergents est considéré par Legris (2009) comme source d'instabilité dans les programmes car chacun des acteurs appartenant à des groupes différents, tentera de défendre les intérêts de son groupe. Le Programme devra donc tenter de contenter tout le monde. Une situation qui fait courir des risques d'allongement de celui-ci. Une fois validé, le programme s'applique dans tous les établissements publics comme privés du territoire. Cette validation obéit à des valeurs défendues par les décideurs. En France, par exemple, ces valeurs sont liées à la démocratie et aux droits de l'homme. Au Gabon, il s'agit de l'éducation à la citoyenneté liée à l'environnement, au développement durable, à la justice, aux droits de l'homme, à la culture de la paix.

L'intervention de plusieurs acteurs dans l'élaboration des programmes a comme avantage l'équilibre entre les savoirs universitaires et les savoirs enseignés, leur mise en œuvre pédagogique et la traduction didactique ou la transposition didactique.

2.2. Diagnostic des besoins réels des apprenants

Pour initier une réforme curriculaire, un certain nombre de préalables doit être posé. À la suite du débat sur la qualité de l'éducation et de la formation en Afrique, après la conférence Jomtien (1990), plusieurs pays ont pris l'initiative de réformer leur système éducatif en mettant l'accent sur les questions d'accès, de qualité et d'équité. Le dénominateur commun fut les réformes curriculaires. Ceci passe par la mise en place d'un nouveau programme axé sur le développement des compétences des élèves. Ainsi, rendre les apprenants compétents constitue

un besoin. Dans ce cas, il n'y a l'ombre d'aucun doute que pour que les élèves deviennent compétents, les enseignants doivent être professionnalisés.

Roegiers et le pool d'experts africains en sciences de l'éducation (2008) suggèrent quelques caractéristiques à prendre en compte dans le dispositif de formation. Les étudiants ou les adultes devraient comprendre les objectifs de la formation, les accepter, voire se les approprier. Cela suppose que les objectifs existent, et qu'ils leur soient communiqués. Ils veulent être certains qu'ils pourront utiliser ce qu'ils apprennent, ils aiment que l'on parle de ce qu'ils connaissent et de ce qu'ils vivent en formation, ils aiment être impliqués dans les apprentissages, ils s'intéressent à ce qu'apportent les autres participants et attendent les partages d'expérience. Le curriculum constitue une porte d'entrée pour toute formation.

2.3. Intérêt à travailler sur les manuels scolaires

Dans le rapport de la mission d'inspection sur le manuel scolaire (Borne, 1998) il est rappelé le rôle symbolique et économique de cet outil qui participe à la transformation de l'éducation. En dépit de cela, cet outil reste peu ou mal exploité par les enseignants et les apprenants. De plus, la littérature sur les travaux relatifs à la formation au supérieur (Essono Ebang, 2021 ; Eyeang, 2021 ; Pambou, 2021 et 2014) reste assez critique à l'endroit des manuels et programmes scolaires, tous niveaux confondus. En effet, ils ne semblent pas répondre aux objectifs de formation du citoyen. Par conséquent, le manuel scolaire ne constitue pas toujours une référence de premier choix.

Afin de mieux comprendre le déclin actuel du manuel scolaire, nous avons adressé un questionnaire aux enseignants de tous les niveaux, du primaire à l'université.

2.4. Intégration des manuels scolaires par niveau dans le système éducatif

2.4.1. Le cas du Gabon

Le choix des manuels scolaires au Gabon est lié à l'analyse de l'ouvrage. L'auteur de l'œuvre dépose 5 exemplaires à la direction de l'IPN via service de recherche de cette institution. Une commission disciplinaire est mise en place en fonction de la discipline scolaire concernée. La commission disciplinaire est constituée par trois conseillers pédagogiques et un enseignant d'université, pour la caution scientifique. Parmi les cinq (5) exemplaires demandés, un exemplaire est retenu pour les archives à l'IPN. C'est cette commission qui, à partir de l'analyse de l'ouvrage, détermine le niveau à affecter pour l'ouvrage en question. Bien entendu, les auteurs des œuvres doivent tenir compte du programme scolaire du Gabon. L'analyse des ouvrages et manuels scolaires se fait sur la base d'une grille. Un procès-verbal est dressé indiquant l'avis favorable ou défavorable selon le cas. Il y a également une recommandation relative à l'apporter des compléments en cas de besoin. Ce procès-verbal est transmis à la commission nationale. Cette procédure ne concerne pas les manuels de SVT qui sont universels. Ils doivent cependant être conformes au programme pour être retenus.

Ainsi la validation des manuscrits suit un circuit en six étapes :

- une lettre de demande de validation du manuscrit adressée à madame la Directrice adjointe de la Recherche et des Publications pédagogiques de l'Institut Pédagogique National (IPN) ;

- transmission du manuscrit au cabinet de Monsieur le Directeur de l'Institut Pédagogique National (IPN) ;
- instructions du Directeur de l'IPN au département disciplinaire concerné pour analyse du manuscrit dont l'amendement sera accompagné d'un procès-verbal ;
- dépôt du procès-verbal à la Commission de validation des manuscrits scolaires et ouvrages à caractère éducatif dont l'IPN est le Rapporteur général ;
- décision finale de validation ou non par la Commission de validation ;
- notification de la décision finale de la commission à l'auteur du manuscrit.

Une fois la Commission nationale valide l'ouvrage ou le manuel scolaire, le service de la recherche de l'IPN transmet l'avis à l'auteur. Les manuels ou ouvrages retenus sont enregistrés dans les registres des manuels au programme édité par l'IPN et distribué aux établissements. Ainsi le manuel est au programme pour deux ans.

Ces actions sont encadrées par le Décret n° 00632/PR/MENESRSI du 10 août 2010 portant attributions et organisation du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation qui fixe le cadre de fonctionnement de cette institution. Elles donnent à la Direction de l'IPN, en son article 82, la faisabilité de ses actions.

2.4.2. Grille d'évaluation des manuels scolaires

Il existe une commission d'évaluation des manuels scolaires, en abrégé CVMS. Celle-ci est chargée d'instruire la commande du ministre ; d'établir un cahier de charges à l'endroit de l'IPN, organe technique chargé de donner des avis techniques sur les manuels ou les ouvrages à caractère éducatif ; de procéder à l'examen et à la validation des avis techniques de l'IPN concernant les manuels ou les ouvrages qui lui sont soumis, article 2. En ce qui concerne l'évaluation des manuels scolaires, Wheeler (1976) et Belinga Bessala (2013) énumèrent différentes composantes.

Pour Wheeler, la planification de l'enseignement doit s'articuler autour de six composantes, à savoir :

- analyse liminaire de la situation ;
- spécification des objectifs ;
- sélection des contenus de l'éducation ;
- organisation des contenus de l'éducation ;
- élaboration de l'unité didactique.

Quant à Belinga Bessala, il préconise qu'on prenne en compte la structure cognitive des apprenants comme point de départ de l'activité didactique. Pour lui, c'est une composante importante non explicite dans les propositions de Wheeler (1976), qui d'ailleurs préconise qu'on prenne en compte les activités quotidiennes liées à la formation des apprenants. Il pense que la structure cognitive des apprenants est la zone par excellence d'intervention des enseignants en vue d'opérer des changements positifs dans le comportement de l'éduqué, c'est la zone de la formation intellectuelle et morale de tout être humain. Nous convenons avec les auteurs qu'il est important de connaître les idées, les expériences que les élèves apportent à

l'école autour de différentes unités didactiques à développer. L'enseignant ne peut pas modifier certaines attitudes, la mentalité, le comportement de ses apprenants, s'il ignore leurs idées préconçues sur des notions. Pour découvrir les conceptions personnelles de l'apprenant, l'enseignant doit amener ses élèves à expliciter leur modèle explicatif de la réalité à étudier, en vue d'identifier et de prendre en compte leurs idées qui ont une incidence positive et directe sur le processus de l'apprentissage. Ces différentes conceptions nous amènent à proposer la grille d'évaluation comme suggestion voir 4.4

3. La méthodologie

Notre collecte de données s'est fondée sur la recherche documentaire, via l'exploration du thésaurus des bases de données (ERIC, Education Source et PsychInfo, Google scholar, Repère) pour cibler les sources primaires pertinentes. Ainsi, les opérateurs ont été reliés à notre thème « Le manuel scolaire : outil de réflexion et d'action Transgénérationnelle. » Ainsi, les sources retenues ont été exclusivement les articles scientifiques ainsi que les travaux de recherche (mémoires de master). La lecture des titres et des résumés des articles a permis de retenir des documents qui définissent les différents concepts relatifs aux manuels scolaires. Il s'agit de dix (10) documents qui nous ont permis d'extraire des informations indiquées dans cet article. En nous situant dans une démarche de recherche qualitative, nous avons conçu un questionnaire adressé aux participants via google forms. Ainsi, douze participants, dont dix hommes et deux femmes, ayant des expériences diverses, et intervenant dans et en dehors de la capitale gabonaise⁵⁷ dans les écoles primaires (4), les collèges (2), les lycées (5) et à l'université (1).

4. Résultats

Les questions qui ont donné lieu aux réponses que nous allons présenter sont relatives à la manière dont les enseignants reçoivent les manuels scolaires. À l'état des lieux des manuels scolaires recommandés par les pouvoirs publics aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants.

4.1 La réception des manuels scolaires

Parmi les questions posées, nous leur avons demandé comment ils se procuraient les manuels scolaires. Voici le graphique récapitulatif des réponses.

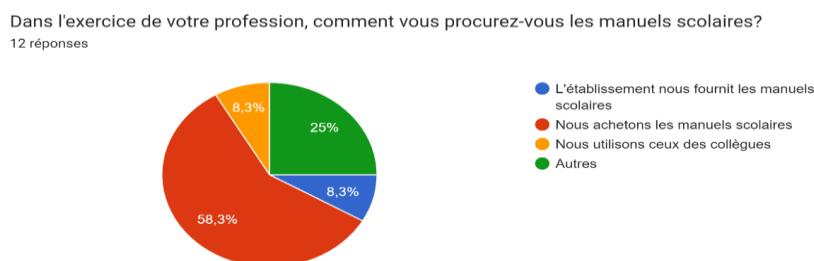


Figure 1 Acquisition des manuels scolaires

⁵⁷ Nous avons eu 2 participants de la ville de Makokou dans la province de l'Ogooué-Ivindo, 1 participant de la ville d'Oyem dans la province du Woleu-Ntem et 8 participants dans la capitale Libreville.

Dans le schéma ci-dessus, 7 sur 12 participants achètent les manuels scolaires, car les établissements ne sont pas toujours en mesure de leur en fournir. D'ailleurs, seul 1 participant a déclaré que l'établissement leur fournit des manuels scolaires. Il s'agit d'ailleurs d'une institution faisant partie des établissements privés dont les efforts de dotation en matériel adéquat pour les apprentissages sont reconnus de tout temps au Gabon. Cette différence entre structures privées et publiques avait déjà été observée lors de l'évaluation PASEC en 2019. Le constat est que le privé semble offrir une meilleure qualité d'enseignement (PASEC, 2020) au primaire et au secondaire au Gabon. La mise à disposition du matériel pédagogique pour les enseignants et les apprenants en est-elle la cause ? Probablement si l'on s'en tient aux analyses sur la question.

Concernant l'analyse des manuels scolaires recommandés, la majorité des participants les estiment « acceptables » tout en restant très critiques sur la forme. C'est aussi ce que nous observons dans les mémoires professionnels des futurs enseignants de l'École normale supérieure du Gabon (répondant).

4.2 Les limites des manuels scolaires actuels (répondant)

L'état des lieux des manuels scolaires (recommandés ou pas) de l'enseignant et de l'apprenant révèle plusieurs manquements :

- absence de rigueur dans le choix ;
- inadéquation entre les contenus et les objectifs de formation ;
- absence de contextualisation ;
- absence de didactisation de certaines notions au programme
- mise à jour des contenus inexistante

Cette réception mitigée des manuels scolaires au Gabon nous invite à une réflexion sur les actions concrètes à mener en vue d'en faire de réels outils répondant à la demande des enseignants et aux besoins des apprenants. Par ailleurs, il est important de donner les moyens à l'IPN en charge de la programmation et de l'intégration des manuels scolaires dans le système éducatif de la maternelle à l'université.

4.3. Discussion

À travers ce travail, nous voulions relever l'importance d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des disciplines avec comme outil, l'utilisation des manuels scolaires. Ce qui nous a amenés à effectuer une analyse sur l'outil de réflexion et d'action Transgénérationnelle qu'est le manuel scolaire. Nous nous sommes appuyés sur plusieurs aspects : les différents fondements des programmes d'enseignement. À ce titre, ces fondements nous ont permis de comprendre que son élaboration engage la consultation des experts, c'est un processus qui s'étale sur plusieurs années. Les principales étapes sont la conception et la rédaction qui comprennent des relectures et des amendements. Aussi, les questions posées sont de savoir « quels contenus », quels objectifs, quelles compétences développer au sein de telle ou telle action de formation (Bélair, 1996 ; Roegiers, 2010). Ceci en fonction du type d'homme à former qui doit être d'ailleurs, en harmonie avec les attentes, les besoins d'une société spécifique. Ainsi, plusieurs fondements doivent être revisités : à savoir philosophique ; sociopolitique ; psychologique ; axiologique et anthropologique (Belinga Bessala, 2005, p .108).

Pour les manuels scolaires au Gabon, ils ne semblent pas répondre complètement aux objectifs de formation du citoyen. Par conséquent le manuel scolaire ne constitue pas toujours une référence de premier choix. Afin de mieux comprendre le déclin actuel du manuel scolaire, nous avons adressé un questionnaire aux enseignants de tous les niveaux, du primaire à l'université.

Parmi les questions posées, nous leur avons demandé comment ils se procuraient les manuels scolaires. Les réponses obtenues sont : 56,3 % affirment acheter par eux-mêmes les manuels scolaires utilisés dans les salles de classe. 25 % utilisent d'autres moyens pour se procurer les manuels scolaires tandis que 8,3 % reçoivent des manuels scolaires de l'établissement. 8,3 % utilisent les manuels scolaires des collègues.

Concernant l'analyse des manuels scolaires recommandés, la majorité des participants les estime « acceptables » tout en restant très critique sur la forme. C'est aussi ce que nous observons dans les mémoires professionnels des futurs enseignants de l'Ecole normale supérieure du Gabon.

- Plusieurs manquements sont à signaler
- Absence de rigueur dans le choix ;
- Inadéquation entre les contenus et les objectifs de formation ;
- Absence de contextualisation ;
- Absence d'appropriation réelle des savoirs par les apprenants

Cette réception mitigée des manuels scolaires au Gabon nous invite à une réflexion sur les actions concrètes à mener en vue d'en faire de réels outils répondant à la demande des enseignants et aux besoins des apprenants. Par ailleurs, il est important de donner des moyens financiers à l'IPN en charge de la programmation et de l'intégration des manuels scolaires dans le système éducatif de la maternelle au lycée.

4.4 Proposition d'une grille de correction

Afin d'identifier et de mieux prendre en compte les conceptions des différentes parties dans le processus de l'apprentissage, nous proposons la grille de correction suivante.

1. FICHE SIGNALÉTIQUE		
1.1. Informations générales sur le manuel		
Titre		
Sous-titre		
Auteur		
Lieu d'édition		
Année de la 1 ^{re} édition		
Numéro de l'édition		
Nombre de pages		
Qualité de la couverture (durable / non durable)		
Qualité de la reliure (résistante / non résistante)		
Format		
Prix		
1.2. Manuels complémentaires		
Réponse à cocher	OUI	NON
Livre d'exercices		
Livres de correction		
Livre de l'enseignant		
Matériel complémentaire (nature du matériel)		
2. STRUCTURE ET PRÉSENTATION DU MANUEL		
Réponse à cocher	OUI	NON
Préface		
Avant-propos		
Table des matières		
Illustrations à préciser (photos, schémas, dessins, etc.)		
Tableaux		

Tableaux		
Bibliographie		
Sitographie		
Glossaire		
Index thématique		
Index des noms		
1. ORGANISATION DU MANUEL		
Réponse à cocher	OUI	NON
Cohérence avec les curricula		
Cohérence avec les progressions		
Cohérence avec les savoirs disciplinaires modernes		
2. OBJECTIFS		
Réponse à cocher	OUI	NON
Mention des objectifs généraux		
Mention des objectifs spécifiques		
3. PUBLIC		
Réponse à cocher	OUI	NON
Précision du pays		
Précision du niveau d'études		
En lien avec le contexte socioculturel de l'apprenant		
4. RÉFÉRENCES THÉORIQUES		
Réponse à cocher	OUI	NON
Courant(s) didactique(s) revendiqué(s)		
Méthodologie revendiquée		

Source : les auteurs

Cette grille oriente le choix des manuels scolaires à intégrer dans le système éducatif. On tient donc compte des informations générales sur le manuel ; vérifier s'il intègre le livre pour enseignant, ainsi que le livre des exercices d'applications. Voir sa structuration et la présentation générale. De même que sa cohérence avec le curricula en vigueur.

Conclusion

Ce travail a permis d'aborder les différents fondements des programmes d'enseignement et de voir, « quels contenus », quels objectifs, quelles compétences développer au sein de telle ou telle action de formation. On retient que pour parvenir aujourd'hui à une éducation de qualité (ODD 4), il est important de travailler sur les manuels scolaires et de mieux organiser la chaîne du livre. Aujourd'hui, le manuel scolaire dans ces divers aspects historique, social, et politique, apparaît non pas seulement un simple outil pédagogique, mais également comme un objet politico-social puissant et le véhicule « d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; [qu'il] participe au processus de socialisation — voire d'endoctrinement — des jeunes générations auxquelles il s'adresse » (Choppin, 1980, p.1). C'est pourquoi il est pertinent d'y consacrer des recherches, et d'alimenter sans cesse le débat autour du manuel scolaire.

Références bibliographiques

- Atfa, M. et Abia, R. (2014). Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social. *Éducation et socialisation* [en ligne], 43 | 2017, mis en ligne le 29 janvier 2017, consulté le 25 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2014> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2014>
- Bélair L. M. (1996). Afin de construire une culture de l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation. Volume 19, numéro 2*, 1-4.
- Belinga Bessela, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants*, édition revue et augmentée. Éditions CLE.
- Bianchini, P. (2013). Manuels scolaires, le soupçon. Entre instruction et politique. *Le Monde diplomatique*, septembre 2013, 17-20.
- Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire*. Inspection générale de l'éducation nationale. https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/994000490.pdf
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. Dans *Histoire de l'éducation. n° 9*, pp. 1-25. DOI : <https://doi.org/10.3406/hedu.1980.1017>
- Raulin, D. (1996). L'élaboration des programmes du secondaire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], 12 | Consulté le 26 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3431> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3431>.
- Essono Ebang, M. (2021). Plan de formation du département d'Études françaises de l'ÉNS : la place de la didactique ». Dans J.-A. PAMBOU, A. NGUIMBI & M. Essono Ebang (Coords), *La didactique au Gabon : fondements, enjeux et pratiques* (pp. 118-139). La Doxa Éditions.
- Eyeang, E. (2021). Parcours et contenus de formation des enseignants en Afrique. Du préscolaire au supérieur. État des lieux et perspectives. Dans E. Eyeang & J. M. Hernández Diaz (Coords), *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains*, (pp. 19-36). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gimeno Sacristan, J. & Pérez Gomez, A. I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.

- Legris, P. (2009). L'identité nationale au travers des programmes d'histoires. Dans S. Dessajan, N. Hossard et E. Ramos (Dir.) *Immigration et identité nationale. Une altérité revisitée* (pp. 69-83). L'Harmattan.
- Malet, R. (2008). *La formation des enseignants comparée. Identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Grande-Bretagne*. [Thèse postdoctorat, Université de Reims].
- Pambou, J.-A. (2014). Pour une terminologie grammaticale scolaire fondée sur les régularités syntaxiques dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde au Gabon. Dans E. Eyeang & J. M. Hernandez Diaz (Coords), *Lengua, Literatura y ciencias de la educacion en los sistemas educativos del Africa subsahariana*, Salamanca (p. 341-350). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pambou, J.-A. (2021). Enseignement/apprentissage de la phonétique au second degré : état des lieux et éléments de remédiation à quelques problèmes posés par les enseignants de français langue seconde au Gabon. Dans E. Eyeang & J. M. Hernández Diaz (Coords), *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains*, (pp. 567-584). Ediciones Universidad de Salamanca.
- PASEC. (2020). *PASEC2019 Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*, CONFEMEN, Dakar.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck Supérieur.
- Sauvé, L. (2007). L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques. *Éducation relative à l'environnement*, Vol. 6, 1-13.
- Schriewer, J. (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une « idéologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systémique » spécifiquement nationale. *Revue française de pédagogie*, n° 146, janvier-février-mars, 7-26.
- Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del curriculum escolar*. Santillana.

Documents officiels

- Arrêté n° 000221/MENFC/CAB/ME (2019), portant création, organisation et fonctionnement de la Commission de validation des manuels scolaires et ouvrages à caractère éducatif, Gabon .
- Décret n° 00632/PR/MENESRSI (2010), portant attributions et organisation du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'innovation, Gabon.
- Loi n°21/2011 du 11 février 2012 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche, Gabon.

STATUT DE LA RÉPRÉSENTATION BACHELARDIENNE ET DU LANGAGE DANS LA PRATIQUE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE EN AFRIQUE

KONAN Yao Abraham

Résumé

La pratique éducative scolaire en Afrique est confrontée à une double difficulté : la première provient du fait que l'apprenant arrive en classe avec des représentations qui s'offrent directement à lui tandis que l'enseignant dispose d'un savoir souvent coupé des réalités de son milieu, de l'environnement africain ; la deuxième relève des programmes pédagogiques qui sont souvent une copie du système éducatif des ex colonisateurs mais surtout ne prenant point en compte les innovations majeures. Ce fait crée une sorte d'obstacle pédagogique pour les apprenants et pour les enseignants qui ne comprennent pas pour quelles raisons les apprenants ne comprennent pas l'enseignement. Dès lors, la pédagogie et la relation enseignant/enseigné deviennent une préoccupation et méritent d'être examinées. L'analyse de ce fait et les critiques que nous y apportons ont permis de nous inscrire dans une construction de la connaissance objective à travers une relation participative entre enseignant et apprenant. Hormis les aspects sociologiques et psychologiques, cette étude propose, pour une optimisation du couple enseignement/ apprentissage, que l'enseignant déconstruise d'abord la fausse connaissance de l'apprenant, ensuite, construise avec lui le savoir, la connaissance objective à travers un langage argumentatif et non, par un enseignement caporalisé.

Mots clés : Conversion intellectuelle, Éducation scolaire, Langage, Représentations, Rupture pédagogiques,

SUMMARY

School educational practice in Africa faces a double difficulty: the first stems from the fact that the learner arrives in class with representations that are offered directly to him, while the teacher has knowledge that is often cut off from the realities of his middle, African environment; the second relates to educational programs which are often a copy of the education system of the former colonizers but above all do not take into account major innovations. This fact creates a kind of pedagogical obstacle for learners and for teachers who do not understand why learners do not understand teaching. Therefore, pedagogy and the teacher/student relationship become a concern and deserve to be examined. The analysis of this fact and the criticisms that we bring to it have allowed us to be part of a construction of objective knowledge through a participative relationship between teacher and learner. Apart from the sociological and psychological aspects, this study proposes, for an optimization of the teaching/learning couple, that the teacher first deconstructs the false knowledge of the learner, then, builds with him the knowledge, the objective knowledge through a argumentative language and not, by caporalized teaching.

Keywords: Intellectual conversion, School education, representation, language, pedagogical k

Introduction

Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est mal connue, voire ignorée. Les obstacles pédagogiques sont tout ce qui ralentit la construction de la connaissance. Ils sont avec les obstacles didactiques les composantes des obstacles cognitifs. Les obstacles sont dits cognitifs parce que tous intéressent la cognition, peuvent avoir à l'intérieur de ce champ des causes multiples : des obstacles d'ordre épistémologiques et des obstacles d'ordre méthodologiques. Ainsi, lorsqu'un enfant est en difficulté dans un apprentissage scolaire, une des causes possibles est la présence d'un obstacle cognitif.

Certains enseignants ont du mal à comprendre que certains de leurs enseignements ne sont pas compris ou mal compris des élèves, des apprenants. Ils ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Ils ne tiennent pas compte du fait qu'« on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation » G. Bachelard, (1996, p. 14). Cette préoccupation soulevée par Gaston Bachelard en 1938, près d'un siècle, est encore retentissante et trouve un écho favorable dans la pratique éducative en Afrique sous un autre aspect. La pratique éducative est mise à l'épreuve face au progrès scientifique et technologique en mutation constante dans le quotidien des apprenants. L'on accumule des informations et des connaissances diverses à travers les outils technologiques, sur internet et réseaux sociaux. Ce développement de la culture scientifique chez les apprenants amplifie leurs opinions. Le fait qu'ils disposent d'une connaissance vague, générale, cela alimente l'illusion de détenir la connaissance scientifique.

En fait, l'apprenant vient à l'apprentissage avec une représentation et un langage préformé tandis que l'enseignant a une connaissance avec un langage qu'il veut enseigner. Le travail de l'enseignant ne sera pas seulement de transmettre une connaissance à l'apprenant mais surtout de l'amener à se défaire des représentations erronées, à surmonter, surpasser les obstacles épistémologiques et pédagogiques, une sorte de repentir intellectuelle de l'apprenant (Bachelard, 1996, p. 14). Un obstacle épistémologique est une entrave au développement de la connaissance scientifique. Ce concept n'a de sens que dans la perspective d'un développement discontinu du processus d'apprentissage. Ce processus engage un changement de représentation, une action de conversion intellectuelle. L'acte de conversion, pour Thomas Kuhn dans le changement de paradigme, se présente comme suit : « au lieu de prouver, chaque parti doit essayer de convertir l'autre par la persuasion » (Kuhn, 2008, *Postface*, p. 269). La conversion intellectuelle apparaît-là comme étant une didactique, un processus dépsychologisant de l'apprenant, de construction du savoir. C'est un passage d'une moindre connaissance à une connaissance jugée supérieure. (Bachelard, 1996)

C'est à ce niveau que se situe le problème qui attire notre attention : Comment se fait la conversion des représentations de l'apprenant par une pratique nouvelle de l'enseignement en Afrique ? En d'autres termes, comment se fait la construction du savoir là où les systèmes éducatifs des pays africains sont encore à l'étape d'adaptation des progrès scientifiques et technologiques en vogue sur les autres continents.

L'objectif principal est de sensibiliser le couple enseignant/apprenant à privilégier la construction du savoir scientifique et non pas à se limiter à la culture scientifique, à la

connaissance générale. Un second objectif est de montrer l'impact de la représentation dans le processus pédagogique. Un autre objectif est de démontrer que la connaissance se bâtit à partir d'une rupture pédagogique, nécessaire préalable des représentations initiales. À travers une démarche critique et analytique nous procédons d'abord par une approche définitionnelle des concepts de : représentation, langage, obstacle pédagogique dans l'éducation, Puis, nous traitons du rapport de la représentation et du langage avec l'innovation technologique dans la pédagogie en Afrique. Enfin, nous présentons la conversion intellectuelle comme une approche didactique dans l'éducation.

1. Approche définitionnelle des notions de représentations, du langage et d'obstacle pédagogique en éducation scolaire

L'éducation est une manière de transmettre le savoir, la connaissance, une pratique. Elle a pour objet non seulement le développement intellectuel, c'est-à-dire l'instruction, mais encore la formation physique, morale et l'adaptation sociale. L'éducation contribue donc à la transmission des valeurs, des normes et, à leurs conservations. Les deux termes « transmission » et « conservation » des valeurs et des normes ont un intérêt capital dans toute éducation ou enseignement. C'est à ce niveau-là que la Philosophie de l'éducation qui est une réflexion sur les moyens, les méthodes de l'éducation trouve son intérêt majeur.

1.1.Approche définitionnelle de la représentation dans l'éducation

La représentation se définit comme étant le fait de rendre sensible (un objet absent ou un concept) au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe. C'est un Processus par lequel une image est présentée au sens. Dans son sens courant, c'est l'image que l'on se fait du monde, autrement dit le monde replacé devant ses propres yeux. En ce sens, la représentation est décrite comme une idée incomplète et provisoire de ce qu'est la vérité.

En Psychanalyse par exemple, la représentation est ce que l'on se représente, ce qui forme le contenu concret d'un acte de pensée et en particulier la reproduction d'une perception antérieure. Freud oppose la représentation à l'affect, chacun de ces deux éléments subissant, dans les processus psychiques, un sort distinct.

En philosophie, la représentation désigne le plus souvent ce qu'il y a dans l'esprit de manière vague et générale, comme l'on peut dire nous n'avons affaire qu'à nos représentations. D'ailleurs pour Bachelard, les constructions de la raison doivent recevoir leur application expérimentale. En d'autres termes, les représentations de la raison doivent être vérifiées par le monde. C'est en ce sens que Bachelard écrit que le monde construit par la science n'est ni notre « *représentation* » ni notre « *convention* » mais, ce « monde est notre vérification » (G. Bachelard, 1987, p. 272). Cela dit, nos représentations s'opposent très souvent à la connaissance scientifique, aux vérifications scientifiques. La vérification fait appel à l'expérimentation avec un langage artificiel tandis que la représentation est plus tournée vers le langage naturel.

1.2.Approche définitionnelle du langage dans l'éducation

Le langage, fonction d'expression de la pensée et de communication entre les Hommes, est mis en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) constituant une langue ainsi que la langue des signes qui est une

expression des idées et sentiments. Pour rappel, on distingue le *Langage naturel* : code linguistique humain, représenté par la totalité des langues du monde (ce sens s'identifie au sens) et le *Langage artificiel*, reposant sur des axiomes et des règles de formation des énoncés, évitant les ambiguïtés des langues naturelles et visant à la cohérence formelle. (Pierre Jacob, 1980, p. 137)⁵⁸ Pour Karl Popper, (1999, p. 390) « la construction de langues artificiels faisant de modèles pour le langage scientifique représente, à mon sens, une recherche intéressante ». Pour ainsi dire que le langage artificiel est le plus usité pour la connaissance scientifique, d'où pour l'éducation scientifique. Toutefois, Karl Popper relève la nuance entre le langage formalisé⁵⁹ et le langage artificiel.

1.3.Obstacle pédagogique

Un obstacle pédagogique désigne un rapport au savoir, mais également des croyances pédagogiques qui font obstacle chez l'enseignant à ce qui pourrait contribuer à faire réussir les élèves. Il est aussi une connaissance mal faite, une représentation qui empêche l'esprit (de l'apprenant) de voir, de percevoir et concevoir autrement, de s'élever et parvenir à la rationalisation. L'obstacle pédagogique est la représentation que se fait l'apprenant de l'objet enseigné et qui l'empêche de comprendre comme il aurait dû comprendre ou aurait pu comprendre. Cet obstacle peut provenir des représentations ou du langage utilisé dans la transmission de la connaissance ou de l'éducation ou encore du manque de cadrage instruit de l'enseignant. Ce fait peut être provoqué volontairement ou involontairement par celui qui enseigne ou éduque.

2. La représentation et le langage face à l'innovation technologique dans la pédagogie en Afrique

La notion de représentation couvre précisément cette zone de réflexion qui oppose et conforte la rationalité scientifique aux autres formes de la connaissance, aux autres manières de comprendre. Cette opposition constitue un obstacle pédagogique dont il convient de surmonter par une rupture pédagogique. La rupture pédagogique est le fait de se détourner d'une tradition, ou d'une connaissance commune ou socioculturelle pour adopter le savoir, la connaissance scientifique.

2.1.La pédagogie en Afrique et le problème de l'innovation technologique

La pratique éducative n'a pas véritablement changé depuis plus d'un demi-siècle en Afrique, hormis les quelques modifications apportées par-ci et par-là dans chaque système. Les systèmes éducatifs des pays africains sont encore à l'étape d'adaptation des progrès scientifiques et technologiques en vogue tels que les formations en ligne, les cours en ligne, les classes virtuelles, etc. Les maquettes pédagogiques offrent une possibilité relative aux apprenants

⁵⁸ « La construction de langages artificiels servant de modèles pour le langage de la science est, à mon avis, une tâche intéressante », Pierre Jacob, 1980, *De Vienne à Cambridge*, Paris, éd. Gallimard, p. 137

⁵⁹ Pour Popper tout langage formalisé est artificiel cependant, tout langage artificiel n'est pas formalisé. « si tout langage formalisé est artificiel, tout langage qui obéit à quelques règles expressément formulées ou qui repose sur des règles plus ou moins clairement énoncées (et est donc artificiel) ne constitue pas nécessairement un langage entièrement formalisé. » K. Popper, 1999, p. 577)

d'être actifs et acteurs des progrès scientifiques et technologiques. Elles semblent être en déphasage avec le marché de l'emploi et répondent moins aux besoins actuels. Dans un contexte où les apprenants envisagent s'offrir la possibilité de la compétitivité avec ceux qui ont fait leurs études hors de l'Afrique, dans des pays industrialisés et développés, le besoin de formater les maquettes pédagogiques s'impose. Il y a lieu de repenser les systèmes éducatifs en Afrique avec les innovations technologiques qui révolutionnent la pratique de l'éducation.

Avec le changement de système ou de paradigme, les maquettes pédagogiques changent également. L'esprit a passé l'ère du nouvel esprit scientifique qui a débuté depuis 1905 avec la révolution d'Albert Einstein (G. Bachelard, 1996), nous sommes désormais dans l'ère technoscientifique ou même de la science technologique. La pratique éducative ne reste pas en marge de ce progrès. Par conséquent, les systèmes éducatifs africains se doivent de s'adapter et se développer avec les offres technologiques et surtout les technologies éducatives. Malgré, les efforts, les systèmes éducatifs africains semblent être pris dans l'engrenage des représentations, l'héritage laissé par le système éducatif colonial. Si jadis, l'héritage pédagogique colonial a permis aux pays africains de former des cadres et des intellectuels, plus d'un demi-siècle après, l'on devrait être en mesure d'actualiser les maquettes pédagogiques au vu des enjeux sociaux, économiques, scientifiques et stratégiques. La population africaine en croissance constante exige un système éducatif débouchant sur les stratégies de création de richesse plutôt que de suivre des formations bureaucratissantes coupées des réalités socioculturelles. C'est dans cette optique que Claudel Noubissie, (2018, p. p. 11- 12) dans son ouvrage *Le Jeune Entrepreneur Africain (Tome 1)*, écrit :

Cette éducation était donc systématiquement orientée vers des formations parfois totalement inutiles, ceci dans l'optique de perpétuer les intérêts de la puissance coloniale en présence. Les programmes scolaires étaient sélectionnés et rédigés afin de pérenniser ce système d'esclavage physique, mental, intellectuel et culturel. (...) Cette pratique a été transmise de générations en générations, et ce même après le départ des colons. C'est pourquoi aujourd'hui encore à l'école, nous continuons d'étudier des leçons qui sont totalement inadaptées à notre contexte social, territorial, économique et culturel. Lorsqu'un enfant africain apprend encore le latin (une langue morte) à l'école, il est clair que cet enseignement ne lui servira à rien en terme d'efficience chez nous !

Pour ainsi dire que la pratique éducative en Afrique est confrontée à une double difficulté. La première difficulté provient du fait que l'apprenant arrive en classe avec des représentations qui s'offrent directement à lui tandis que l'enseignant dispose d'un savoir souvent coupé des réalités de son milieu, de l'environnement africain. La deuxième difficulté relève des programmes pédagogiques qui sont souvent une copie ou image reproduite du système éducatif des ex colonisateurs mais surtout ne prenant point en compte les innovations majeures. Il y a déséquilibre pédagogique qui crée une sorte d'obstacle pédagogique.

Certes, la connaissance scientifique est objective mais, sa transmission à l'apprenant doit prendre en compte un certain nombre de facteurs notamment la déconstruction des représentations et la construction du savoir. « Enseigner, apprendre, sont des actions, des activités, des pratiques, qui ne sauraient se résumer dans la seule description plus ou moins

savante des objets de savoir, dont des avatars plus ou moins reconnaissables constituent l'enjeu et la cible de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. » (Gérard Sensevy, 2009, p. 52) Gérard poursuit son analyse et déduit que comprendre le travail d'un professeur, comprendre la nature de ce travail, et donc la manière dont on doit former un professeur, c'est comprendre comment le professeur doit élaborer un rapport particulier aux contenus qu'il enseigne.

Le professeur doit en effet non seulement maîtriser les contenus comme le ferait un diplômé de la discipline, mais il doit de plus identifier dans ce contenu la substance et la syntaxe qui lui permettront de faire comprendre à ses élèves ce contenu. Cela suppose aussi, nous dit Shulman, qu'il connaisse les conceptions possiblement problématiques des élèves sur un contenu donné et sache travailler avec elles. (Gérard Sensevy, 2009, p. 54)

Cela dit, c'est à un travail de construction de la connaissance qu'est appelé l'enseignant dans l'exercice de son métier et cela s'effectue à travers la déconstruction des représentations.

2.2.La représentation comme un obstacle pédagogique

Pour Bachelard, l'obstacle pédagogique apparaît dans le choc, dans la confrontation des connaissances de l'enseignant avec lui-même et dans sa manière de transmettre la connaissance aux apprenants. L'enseignant est confronté à un obstacle pédagogique en ce sens que la connaissance à transmettre doit être livrée dans un langage scientifique, un langage artificiel et non en langage naturel. Or, les apprenants arrivent en salle ou en classe avec une représentation et un langage préformé. Dans ce contexte, la transmission du savoir ne se fait pas sans difficulté. Les apprenants ont du mal à suivre et à comprendre l'enseignement tandis que l'enseignant, lui, ne comprend pas qu'on ne comprenne pas. Pour illustrer ce fait, lorsqu'on parle d'ensemble vide, cela paraît difficile à comprendre pour celui qui se fait une représentation de l'ensemble d'éléments. Comment des éléments constituant un ensemble peuvent être nommés vide. Incompréhensible et obstacle à la compréhension du cours par l'apprenant. Cela à cause des représentations initiales. C'est cette réalité que Gaston Bachelard appelle obstacle pédagogique. Il écrit à ce propos,

Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion. Les professeurs de sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point pour point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas *d'acquérir* une culture expérimentale, mais bien de *changer* de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne. (Gaston Bachelard, 1996, p.p. 19- 20)

Pour étayer son propos, Bachelard donne un exemple de l'équilibre des corps flottants qui fait l'objet d'une intuition familière et constitue un tissu d'erreurs. Lorsqu'on veut faire comprendre le principe qui permet que le corps flotte en utilisant un langage artificiel, un langage scientifique, l'apprenant lui, traduit ce langage en langage naturel à cause des expériences ou observation empirique qu'il a déjà réalisées. Ces expériences l'empêchent de comprendre le principe comme il aurait dû comprendre. L'enseignant, lui de son côté, essaie de traduire ce principe dans autre langage que le langage approprié, s'éloignant ainsi du langage mathématique simplifié. C'est dans ce sens que Bachelard écrit :

D'une manière plus ou moins nette, on attribue une activité au corps qui flotte, mieux au corps qui *nage*. Si l'on essaie avec la main d'enfoncer un morceau de bois dans l'eau, il résiste. On n'attribue pas facilement la résistance à l'eau. Il est dès lors assez difficile de faire comprendre le principe d'Archimède dans son étonnante simplicité mathématique si l'on n'a pas d'abord critiqué et désorganisé le complexe impur des intuitions premières. En particulier sans cette psychanalyse des erreurs Initiales, on ne fera jamais comprendre que le corps qui émerge et le corps complètement immergé obéissent à la même loi. (Ibid.)

Il résulte de cette illustration de Bachelard que les expériences premières des apprenants constituent le plus souvent des obstacles pédagogiques qui nécessitent comme solution une rupture pédagogique dans le processus de l'éducation. La rupture fait appel au langage.

2.3.La rupture pédagogique par le langage

Le langage n'est pas seulement un élément de la culture parmi d'autres. Les valeurs et le savoir acquis par l'apprenant (par l'enfant), ce sont d'abord des paroles qu'il entend. En même temps que sa langue naturelle, l'apprenant depuis l'enfance apprend les symboles qui structurent la vision du monde propre à la culture à laquelle il appartient. Chaque langue correspond ainsi à une façon de s'approprier le réel et de l'organiser (Émile Benveniste, 1980) « nous pensons un univers que notre langage a d'abord modelé » cela explique que d'une langue à l'autre, certains mots, certaines expressions soient si difficiles à traduire. Le langage reproduit le monde, mais en le soumettant à son organisation propre. À chaque langue correspond une certaine façon de découper et d'organiser le réel qui prédétermine en quelque sorte la vision du monde de ceux qui la parlent.

L'éducation scientifique doit, par conséquent, gérer simultanément les ruptures pédagogiques et les continuités cognitives. La pédagogie dépend du langage, et aussitôt on se heurte à une double difficulté. D'abord celle qui découle de la fonction ambivalente des vocables : « ce qui trompe, c'est que le même mot à la fois désigne et explique. La désignation est la même ; l'explication est différente » G. Bachelard, (1996, p. 17). En ce sens, le langage doit être clarifié afin d'éviter les sens ambigus.

De plus, le langage renferme des fonctions et chacune exprime une relation. Karl Popper, dans *Conjectures et Réfutations*, présente quatre fonctions du langage. Il écrit à propos :

Karl Bühler semble être le premier à avoir formulé, en 1918 la théorie des trois grandes fonctions du langage : fonction expressive ou symptomale, fonction conative ou d'appel et fonction de représentation. J'ai ajouté à celles-ci une

quatrième fonction, argumentative, que l'on peut dissocier de la troisième. Il ne s'agit pas, au demeurant, d'affirmer que le langage ne comporte pas d'autres fonctions (prescriptions, incitation, etc.), mais que les quatre fonctions évoquées constituent une hiérarchie : chacune des fonctions supérieures ne peut être présente sans que toutes celles qui lui sont inférieures ne soient mobilisées, tandis que les secondes peuvent être présentes sans les premières. (K. Popper, 1999, p.p. 432-433)

Ces fonctions de représentation et d'argumentation du langage, d'autant qu'elles mobilisent les autres, sont davantage en usage dans la pratique de l'éducation. Or, la réalité n'appartient pas primitivement et essentiellement au monde de nos *représentations*. Les sens et l'imagination trompent à chaque instant et peuvent tromper toujours. (Maine de Biran, *Examen des leçons de philosophie*, i.) Dès lors, c'est la fonction argumentative du langage qui doit être mise en priorité dans la pédagogie, dans l'éducation.

3. La conversion intellectuelle dans l'éducation comme une didactique

La fonction argumentative du langage est l'un des moyens essentiels pour déconstruire les représentations erronées de l'apprenant et à travers elle, construire la connaissance objective, scientifique. Cette opération de déconstruction des représentations à la construction de la connaissance objective constitue une conversion intellectuelle de l'apprenant. C'est dans cette optique, Bachelard pense que la formation de l'esprit scientifique doit impliquer une sorte de dépsychologisation du sujet (de l'apprenant) qui s'oriente vers la connaissance scientifique. En effet, les obstacles à la connaissance objective sont des obstacles psychologiques et pédagogiques. Les obstacles psychologiques sont les erreurs ou connaissances fausses emmagasinées ou conservées par l'apprenant et qui lui empêchent d'accéder au savoir. Quant aux obstacles pédagogiques, ce sont les méthodes d'enseignement qui apparaissent comme des difficultés pour l'apprenant dans l'acquisition du savoir. Ces deux obstacles rattachés au sujet apprenant ont en commun l'erreur.

Il convient donc d'établir la différentielle de la dépsychologisation qui s'opère dans la pensée scientifique. Selon Michel Sanner (2019), il s'agit pour Bachelard de poser les problèmes non psychologiques⁶⁰ au sens strict mais « métapsychologiques » posés par « psychologie non psychologique, la personnalité dépersonnalisée en fonction des progrès de la personne » (Bachelard, 1973, p. 71) et encore : « pour dire les choses plus simplement, il faut remettre dans les formules un peu de psychologie pour qu'un non-psychologisme en acte se développe en effaçant le psychologisme. Mettre du psychologisme pour l'enlever, voilà une démarche qui est indispensable pour obtenir la conscience de rationalité » (Ibid, p.p. 13-14) Comment le processus de dépsychologisation se veut une didactique constructive dans l'éducation de l'apprenant ?

3.1. La dépsychologisation : une didactique constructive

Dans *Le rationalisme appliqué*, Bachelard (1973, p.p. 13-14) écrit : « pour dire les choses plus simplement, il faut remettre dans les formules un peu de psychologie pour qu'un non-psychologisme en acte se développe en effaçant le psychologisme. Mettre du psychologisme

⁶⁰ Extrait de l'article de Sanner (Michel), 2019, « le point de vue pédagogique chez Gaston Bachelard » in *Raison présente*, n° 38, avril-Mai-Juin 1976, éd. Persée, Mithologie politique, p.p. 89-98 ;

pour l'enlever, voilà une démarche qui est indispensable pour obtenir la conscience de rationalité ». Le processus de dépsychologisation transparait dans cette phrase de Bachelard. Pour lui, la connaissance scientifique ou objective ne doit, en aucun cas, s'inscrire à partir de considérations psychologiques. S'il est vrai que la connaissance naît à partir de la prise de conscience des erreurs de représentations voire psychologiques cependant, la connaissance objective est non psychologique. De plus, dans l'entreprise éducative ou dans la pédagogie, l'enseignant doit amener l'apprenant à découvrir ses propres erreurs et à se défaire de ses représentations premières à travers « une règle de l'exorcisme explicite des idées fausses. La pensée scientifique est en état de pédagogie permanente » (Ibid, p. 16)

Cette perception était déjà enseignée par Socrate qui à travers la maïeutique, l'art de l'accouchement, la méthode des questions-réponses amène l'interlocuteur, ou l'apprenant à découvrir ses erreurs et à changer de conception. Certes, il y a des nuances entre la dépsychologisation dont parle Bachelard et la maïeutique de Socrate. Avec la maïeutique, le maître Socrate, à travers une série de questionnement, le disciple ou l'apprenant découvre ses propres erreurs, sa représentation erronée. L'apprenant après avoir pris connaissance de ses erreurs se tourne dans la direction de la vérité, du savoir. L'approche de Bachelard est voisine de celle de Socrate. Le sujet ou l'apprenant doit lutter contre lui-même, contre ses représentations premières qui se sont posées devant lui comme des obstacles dont il convient de les surmonter dans sa quête du savoir. La découverte de l'erreur dans ses représentations marque le début de la connaissance objective.

Michel Sanner dans un article intitulé : « *Le point de vue pédagogique chez Gaston Bachelard* » écrit :

Le psychologisme consiste à vouloir fonder la connaissance objective sur la psychologie, alors que c'est seulement de l'erreur que Bachelard veut rendre compte par la psychologie, parce que l'erreur est première ; l'expérience première est le premier obstacle signalé par Bachelard, Et ce sera seulement par des rectifications successives de ces erreurs que se fera l'acquisition d'une connaissance objective. (Michel Sanner, 2019, p. 92)

C'est à l'école, dans l'éducation pédagogique que l'enseignant se veut le porte-parole des valeurs épistémologiques qui portent la lumière du savoir dans toutes les zones obscures constituées par les fausses connaissances, les erreurs confuses de l'apprenant.

3.2.La conversion intellectuelle

Bachelard dénonce dans l'entreprise éducative l'autoritarisme des enseignants. En Afrique, dans la pratique de l'éducation, la chicote, par endroit, a diminué considérablement, mais, la pratique autoritariste des enseignants semble encore réelle dans l'enseignement primaire et relative au secondaire et au supérieur. L'éducation intellectuelle ne doit pas se faire de façon caporalisée. Au contraire, l'enseignant doit tenir compte du niveau de compréhension des apprenants dans la pédagogie. L'enseignement doit se faire de façon participative et constructive. La pédagogie doit aboutir au changement de conceptions, au passage de connaissance première ou commune à la connaissance objective. Mais comment ce changement doit-il s'effectuer dans l'entreprise éducative ?

La conversion intellectuelle débute par une rencontre décisive qui influence la manière de percevoir et de comprendre désormais les choses. Cette rencontre amène l'apprenant à imiter l'enseignement et à en faire sien. La conversion est perçue ici comme le passage de la dispersion et de la disparate à l'unité. C'est une tâche qu'on ne peut entreprendre si l'on n'a pas un maître à imiter. La conversion est un mouvement de l'âme toute entière en direction de la vérité, conçu comme un absolu. Cette démarche, qui s'effectue à l'intérieur de l'être, est aussi la condition de l'objectivité, de l'accession à la réalité. Si elle n'a pas lieu, le monde réel se dérobe. C'est dans cette même perspective que Michel Serres (1972, p. 423) écrit :

C'est pourquoi il faut charger pédagogiquement la logique d'infantilisme, mais justement pour en évaluer tout ce qu'elle contient de tares psychologiques. Dans le corrigé auquel je me réfère, Bachelard concluait, et ceci comme une critique : "la phénoménologie est logicisme, logique pure, idée pure". On ne peut pas s'installer dans la logique pure, il faut toujours passer par un processus de purification.

Cette entreprise de l'éducation ou encore la conversion intellectuelle comporte une leçon capitale : la raison, dès qu'elle s'enseigne ne peut se maintenir dans une pure identité à soi-même. La transmission du savoir vient contre la connaissance commune conservée depuis lors par l'apprenant. Il est donc difficile de vouloir transmettre le savoir sans passer par un processus de purification. Notons que tout savoir n'est pas définitif, en la conservant, il convient d'avoir à l'esprit des possibles nouveautés. C'est cela la construction du savoir.

Conclusion

Dans l'éducation, les apprenants sont confrontés à la crise de représentation. Leurs représentations peuvent être des erreurs qui font obstacle à la connaissance objective. L'enseignant doit, par la pédagogie participative, déconstruire la connaissance première et fautive de l'apprenant et construire avec lui la connaissance objective, scientifique. La construction participative de la connaissance amène l'apprenant à surmonter ses représentations et à acquérir le savoir. Cette pédagogie ne doit pas se dérouler sous une forme caporalisée bien au contraire, elle doit tenir compte du niveau de compréhension de l'apprenant en lui permettant de découvrir ses propres erreurs et à s'en détourner ou surmonter. Pour cela, l'enseignant doit mettre en priorité le langage artificiel dans sa fonction argumentative.

Le langage argumentatif de l'enseignant avec une objectivité scientifique permet une conversion intellectuelle de l'apprenant à travers une rupture d'avec ses représentations initiales. Par ailleurs, les programmes éducatifs doivent prendre en compte le niveau de compréhension de ceux à qui le savoir est destiné. Pour ce fait, il faut au préalable faire une évaluation du contexte, de la socialisation des apprenants. De plus, nous sommes désormais dans l'ère de la technoscientifique ou même de la science technologique. La pratique éducative ne reste pas en marge de ce progrès. Par conséquent, le système éducatif africain se doit de s'adapter et se développer avec les offres technologiques et surtout les technologies éducatives. L'enseignant doit tenir compte des erreurs dans la psychologie de l'apprenant. C'est à cette condition que l'éducation pourra avoir un impact réel sur l'apprenant.

Références bibliographiques

- Abdou (Mounouni dioffo), 2021, *L'éducation en Afrique, compte rendu*, J. Brocher, *revue tiers monde*, 1965/ 21/ P. 33, www.persée.fr
- Bachelard (Gaston), 1987, *Essai sur la connaissance approchée*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- Bachelard (Gaston), 1996, *La formation de l'esprit scientifique : contribution à la psychanalyse du feu*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Bachelard (Gaston), 1973, *Le rationalisme approché*, Paris, PUF.
- Benveniste (Émile), 1980, *Problème de linguistique générale*, Gallimard.
- Gérard (Sensevy), 2009, *Didactique et sciences de l'éducation : une reconfiguration ?* Presses Universitaires de Caen, p. 49-58, <http://www.openedition.org/6540>
- Jacob (Pierre), 1980, *De Vienne à Cambridge : l'héritage du positivisme logique*, Bibliothèques des sciences humaines, Gallimard.
- Kuhn (Thomas Samuel), 2008, *Postface*, Traduction de Laure Meyer, Paris, Flammarion.
- Noubissie (Claudel), 2018, *Le Jeune Entrepreneur Africain (Tome 1)*, Nouvelle édition révisée, Éditions SENG'A
- Popper (Karl Raimund), 1999, *Conjectures et Réfutations, la croissance du savoir scientifique*, Payot, traduit de l'anglais par Michelle-Irène et Marc B. de Launay, à Saint-Amand-Montrond.
- Pourtier (Roland), 2010, « L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances. Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte », *Afrique contemporaine*, (n°235), p. 101-114. DOI : 10.3917/afco.235.0101. URL : <https://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2010-3-page-101.htm>
- Sanner (Michel), 2019, « le point de vue pédagogique chez Gaston Bachelard » in *Raison présente*, n° 38, avril-Mai-Juin 1976, éd. Persée, Mithologie politique, p.p. 89-98 ; <https://www.persée.fr/doc/raipr-0033-9075-1976-num-38-1-1804>.
- Serres (Michel), 1972, *L'interférence*, Paris, les éditions de minuit.

**L'ALTERNANCE DES LANGUES DANS L'APPROCHE PEDAGOGIQUE
INTEGRATRICE (API): CAS DES COURS DE MATHEMATIQUES A
L'ECOLE PRIMAIRE BILINGUE DE SAHO**

GUIRE Inoussa

Résumé

Cet article décrit l'utilisation alternée de L1 et L2 dans un cours de mathématiques à l'école primaire bilingue fulfulde-français de Saho réalisé selon l'approche pédagogique intégratrice (API). Le corpus est composé de séquences de cours dispensés de la première à la cinquième année. Si les résultats laissent entrevoir, dans cette approche pédagogique, le respect des indications pédagogiques en matière de l'utilisation de L1 et de du français L2 dans les petites classes, on assiste à un enseignement presque monolingue dans les grandes classes. A cela s'ajoute l'utilisation de vocabulaire non adapté à l'usage local de la L1 des élèves pour l'expression de certaines notions en géométrie. Le non-respect des instructions didactiques en matière de l'enseignement des mathématiques dans certaines classes de cette école bilingue nous fait dire que les résultats scolaires peuvent être négativement impactés si la formation des enseignants n'est pas revue.

Mots clés : compétence linguistique, didactique, acquisition, alternance codique

Abstract:

This article describes the alternate use of L1 and L2 in a mathematics lesson at the Fulfulde-French bilingual primary school in Saho, carried out according to the integrative pedagogical approach (API). The corpus is made up of course sequences given from the first to the fifth school year. If the results suggest, in this integrative pedagogical approach, the respect of the pedagogical indications in terms of the use of fulfulde L1 and French L2 in the small classes, we are witnessing an almost monolingual teaching in the large classes. Added to this is the use of vocabulary not adapted to the local use of the L1 of the pupils for the expression of certain notions in geometry. The non-compliance with didactic instructions for the teaching of mathematics in some classes of this bilingual school leads us to say that school results can be negatively impacted if teacher training is not reviewed.

Key words : linguistic competence, didactics, acquisition, code switching

Introduction

L'enseignement bilingue a une longue expérience au Burkina Faso. Après la grande expérimentation de 1979 à 1985 où la L1 des apprenants et le français L2 étaient enseignés selon les matières, la méthode OSEO-MEBA a vu le jour avec une répartition des langues en termes de pourcentage d'utilisation dans les différentes matières de la première à la cinquième année de scolarisation. Le français passe de 10% dans les petites classes à 90% dans les grandes classes avec un pourcentage inversé pour la L1 des élèves. La démarche méthodologique en mathématiques avait pour pierre angulaire la phase concrète, la phase semi-abstraite et la phase abstraite. Au détour de plusieurs approches, les acteurs du système éducatif ont décidé de la mise en place d'une approche pédagogique dite intégratrice centrée sur l'enfant qui capitaliserait les acquis de toutes les approches et les procédés pédagogiques déjà expérimentés au Burkina Faso. De l'acquisition des nombres dans les petites classes (1^{re} et 2^e années) à la technique de résolution de problème en 5^e année à travers la mise en œuvre de cette nouvelle approche en mathématiques, la L1 devrait être présente partout selon le système bilingue du Burkina Faso, mais de moins en moins utilisée selon la progression des élèves et leur maîtrise du français L2.

1. Objectif et hypothèse de recherche

L'objectif de ce travail est de décrire l'emploi alterné du fulfulde L1 et du français L2 en mathématiques dans les écoles bilingues utilisant l'approche pédagogique intégratrice (API).

Nous partons de l'hypothèse qu'au regard de la formation reçue par les enseignants de l'enseignement bilingue au Burkina Faso, la L1 des élèves et le français L2 sont bien alternées dans les interactions de classe lors des cours de mathématique conformément aux indications didactiques.

2. Cadre théorique

Notre travail s'inscrit dans la didactique des langues, une didactique qui prend appui non sur la sociodidactique au sens de (Blanchet, 2012), mais sur les éléments linguistiques décrits dans le cadre même du fonctionnement de la L1. Nous prenons appui sur le cadre générativiste et le constructivisme de Piaget. De ce fait, nous admettons que le « déjà là » de l'enfant ou de l'apprenant doit être mobilisé pour les nouvelles aptitudes visées en L2. Nous ne nions pas pour autant que la collaboration en interaction et les facteurs sociaux qui en découlent (dans la vision de Vygostki et Bruner) soient importants dans l'acquisition. Et c'est ce qui nous conduit finalement à une conception co-constructiviste de l'acquisition du point de vue de l'élève ou de l'apprenant et de l'utilisation des outils et de la mise en œuvre des méthodes, techniques et procédés conduisant à l'apprentissage réussi impacté par l'action de l'enseignant en milieu institutionnel bilingue. Ce qui fonde d'ailleurs l'Approche pédagogique intégratrice (A.P.I.)

Cette vision de la didactique pourrait se définir comme le lieu d'application des informations issues des divers domaines de la linguistique. Les trois pôles du triangle pédagogique devenu triangle didactique dans le cadre de la didactique générale, ont en commun la langue comme objet et moyen. La problématique de la pratique de classe mérite que les linguistes apportent

leur pierre pour une meilleure prise en compte de la dimension linguistique dans les activités de classe. Ceci parce que « les descriptions scientifiques et exhaustives fournies par la linguistique peuvent constituer une ressource importante pour la didactique de langues » (Germain, 2000, p. 32). « Or, s'il ne saurait plus être question d'appliquer unilatéralement des solutions linguistiques à des problématiques qui ne sont pas seulement linguistiques, il serait tout aussi pernicieux d'abandonner complètement ces domaines à des acteurs (théoriciens, administrateurs, praticiens...) qui ne se préoccuperaient pas suffisamment de leurs dimensions langagières » (De Pietro, 2002, p. 109). La discipline qui nous intéresse dans ce travail est la didactique des mathématiques dans un contexte multilingue. Il s'agit là de considérer les unités phonétiques, phonologiques, lexicales et syntaxiques dans le passage d'une langue à une autre où la recherche appliquée trouve tout son sens. Que ce soit principalement le contexte linguistique et non celui social qui définisse l'usage de la langue dans l'enseignement bilingue dans un cadre empirico-inductive qualitative. En convenant de l'existence de seuils linguistiques en L1 et en L2, (Cummins, 1976)⁶¹ nécessaires pour les acquisitions, nous nous intéressons aux productions de l'enseignant (codé ici par MTR pour maître) et aussi des élèves (ELV) en L1 en classe bilingue. Pris dans un sens de compétence linguistique et non de statut sociolinguistique, et sans donc se soucier de l'aspect soustractif du bilinguisme de l'enfant, la pratique de classe au Burkina se préoccupe simplement de lui fournir les rudiments nécessaires en L1 pour mieux acquérir la L2. « La théorie des seuils présente l'avantage certain de militer en faveur du maintien de la L1 durant l'enfance et la scolarisation des enfants bilingues » (Audrey, 2014, p. 1709). Mais le système burkinabè met plus l'accent sur l'apprentissage de la L2 à partir de la L1. Nous nous intéressons donc non seulement aux réalisations en L1 mais aussi à l'emploi alterné de L1 et de L2. Il ressort des supports didactiques⁶² des enseignants des écoles bilingues, que l'alternance des langues et la reformulation sont deux processus au cœur du dispositif bilingue. « ...formuler des connaissances ancrées dans l'expérience en L1 et les reformuler par la suite en L2, voilà autant d'opportunités créées par l'école faisant évoluer les acquis premiers des apprenants vers des représentations plus générales, via des raisonnements sur les langues, sur les connaissances et représentations du monde » (Mugrabi & Savoy, 2016, p. 12). Pour les cours de mathématiques en contexte bilingue, les enseignants ont suivi des formations spécifiques et disposent de guides d'orientation (guides des enseignants du ministère en charge des enseignements, référentiel de compétences bilingues en mathématique ELAN-Afrique). Ils appliquent l'Approche Pédagogique Intégratrice centrée sur l'apprenant sus-mentionnée élaborée au Burkina Faso par éclectisme didactique à partir des autres approches dont celle dite en anglais Activity - Student - Experiment -Improvisation / Plan -Do -See-Improve en acronyme ASEI/PDSI⁶³, mérite d'être suivie dans sa mise en œuvre en classe bilingue par les acteurs de terrain.

⁶¹ La théorie des Seuils linguistiques prône que l'enfant bilingue a un premier seuil qu'il doit atteindre en L1 pour éviter le bilinguisme soustractif et un second seuil de compétence en L1 et en L2 afin qu'il puisse tirer profit de sa double compétence.

⁶² Supports remis aux enseignants de 3^e année bilingue après leur formation de recyclage à 'ENEP de Loumbila en 2020

⁶³ Voir <https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2021/08/Module-2-ASEI-2013.pdf>

3. Méthodologie

Les données sur lesquelles nous travaillons ont été collectées dans le cadre du projet « Amélioration de l'enseignement-apprentissage des mathématiques dans les écoles bilingues *moore*-français et *fulfulde*-français du Burkina Faso » porté par Dr Issa Diallo. Ces données ont été collectées de janvier à mai 2021 à l'école primaire publique bilingue de Saho dans la province de Tuy au Burkina Faso. La zone étant habitée principalement par des peuls, le fulfulde est la L1 des élèves et de l'ensemble du corps enseignant et la L2 est le français langue officielle du pays.

Le corpus est composé essentiellement de séquences de cours de mathématiques filmées de la 1^{re} à la 5^e année. Ce sont au total dix (10) films de classe. En plus de ces vidéos, nous avons non seulement récupéré les fiches de préparation⁶⁴ qui ont permis aux enseignants de dispenser ces cours, mais aussi réalisé quelques entretiens avec les enseignants. Le tableau suivant fait l'inventaire de ces films :

Tableau 1: inventaire des films

Nom fichier	Date	Année de scolarité	Durée	Activité
Bful-A1-cal-L1-210114.mp4	14/01/2021	1	01:07:58	calcul
Bful-A2-arit-L1-190121.mp4	19/01/2021	2	01:03:57	arithmétique
Bful-A2-geom-L1-180121.mp4	18/01/2021	2	00:42:34	géométrie
Bful-A3-arit-L2-200121.mp4	20/01/2021	3	01:05:30	Arithmétique
Bful-A4-arit-L2-220121.mp4	22/01/2021	4	00:58:21	Arithmétique
Bful-A5-Resol-L2-230121.mp4	23/01/2021	5	01:37:41	résolution de problème
Bful-A4-arit-L2-170521.mp4	17/05/2021	4	01:10:08	arithmétique
Bful-A4-geom-L2-170521.mp4	17/05/2021	4	01:09:56	géométrie
Bful-A3-arit-L1L2-70521.mp4	17/05/2021	3	00:50:09	arithmétique
Bful-A3-systm-L2-170521.mp4	17/05/2021	3	00:29:59	système métrique

Ces séquences de films ont été transcrites avec le logiciel CLAN (Child Language Analysis). En plus des commandes d'extractions prévues de façon standard, nous avons codé les variables suivantes : les alternances codiques L1 /L2 et les emprunts issus de L2 employés en cours de L1. Pour les alternances codiques, il s'agit d'observer les passages de L1 à L2 et vis-versa au cours des leçons de mathématiques en classe bilingue fulfulde -français. La variable

« alternance codique » permet de voir l'utilisation de L1 et de L2 aussi bien par l'enseignant que par les élèves, la fonction de l'alternance, le mode de l'interaction et la forme linguistique du message.

4. Résultats obtenus

La transcription des séquences de cours de mathématiques en classe bilingue avec CLAN a permis de parvenir aux résultats qui sont présentés comme il suit : d'abord la pratique actuelle de l'interaction dans ces classes bilingues, ensuite le respect des normes de codification de L1 et enfin de la problématique de l'utilisation alternée de L1 et L2.

3.1. Les interactions en classe bilingue

En 1^{re} année, la séquence de film intitulée Bful-A1-cal-L1-210121 porte sur le nombre six. Les échanges se font presque entièrement en fulfulde-L1. Le cours a commencé par un chant de mise en forme suivi d'un exercice de révision sur le nombre 5. Il s'agit d'un calcul mental comportant deux exercices oraux et trois exercices écrits. L'enseignant (MTR) donne les consignes et les élèves (ELV) écoutent et exécutent. Les échanges restent asymétriques. Lors de la correction de ces exercices, on observe des questions-réponses entre le maître et les élèves, et les bonnes réponses des élèves sont suivies d'applaudissements. La leçon proprement dite a commencé par une manipulation concrète et individuelle du nombre 5+1 avec les cailloux disposés sur les ardoises, ont suivi ensuite une abstraction et enfin une décomposition du nombre 6 au tableau. Pour chaque activité, les élèves sont guidés par les questions du maître. Si on constate une interaction maître-élèves lors de cette séance, il faut noter l'absence de questions spontanées ou suscitées des élèves adressées à l'enseignant.

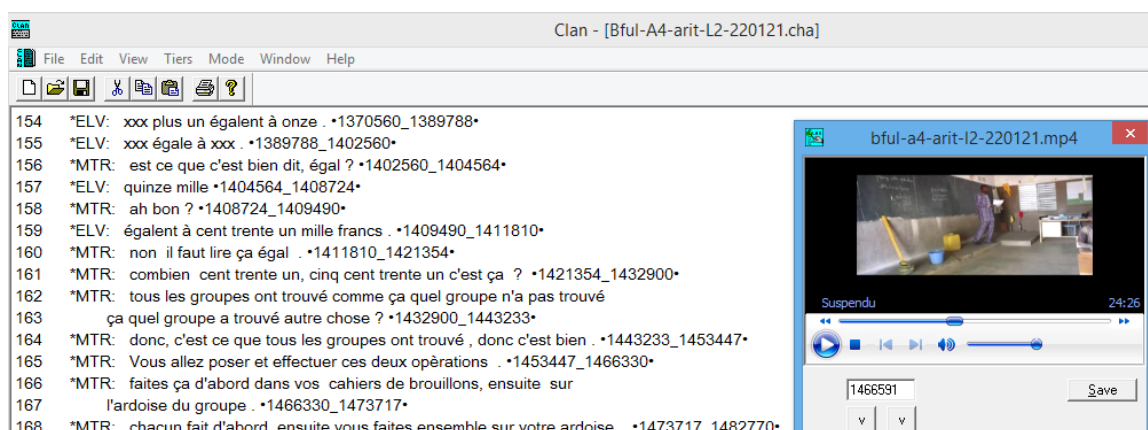
On note que les élèves interagissent rarement, sauf à la 32^e minute (mn) lorsque l'enseignant a instauré des travaux de groupe et les chefs de groupe faisaient compter les cailloux par leurs camarades.

En deuxième année, la leçon d'arithmétique porte sur l'addition avec retenue. Après la révision sur la multiplication d'un nombre par dix, l'enseignant a commencé la leçon par la phase concrète avec les bâtonnets, la phase semi-concrète (représentation au tableau par des petits rectangles et des traits), et enfin la phase abstraite consistant à noter les chiffres correspondants. L'objectif étant de faire manipuler les unités, les dizaines et les centaines. Tout comme la leçon précédente, l'interaction maître-élèves est faite sous forme de questions-réponses et d'instruction données par l'enseignant suivies de leur exécution par les élèves. Ni la phase concrète, ni celle sémi-concrète et encore moins celle abstraite n'ont donné l'occasion à un travail de groupe et une interaction entre élèves. Les échanges entre camarades ont concerné l'utilisation du matériel, notamment les rares cas où un élève veut utiliser le matériel de son camarade. Ce fût aussi le cas de la leçon de géométrie 2^e année.

En troisième année, la leçon a porté sur la dizaine en L2. L'objectif était de faire identifier la dizaine, un groupe de dix objets, de constituer, de compter et de décomposer la dizaine. Après la révision et le calcul mental, l'enseignante passa à la manipulation concrète des cailloux avec les élèves disposés par groupe de quatre ou de cinq. L'interaction lors de cette manipulation est constituée d'instructions données aux élèves. L'enseignante se promène dans la classe et fait

compter les objets disposés sur la grande ardoise par les élèves de chaque groupe. Pour la phase semi-abstraite, elle interroge et envoie quelques élèves au tableau, et par des questions-réponses, les élèves sont invités à faire des manipulations. Lorsque la réponse tarde à venir, l'enseignante donne la bonne réponse et la fait répéter. Ce fut le cas lors de l'abstraction après la phase semi-concrète au tableau où il fallait trouver la formule « une dizaine c'est dix unités » (23^e mn). Ce schéma d'interaction est maintenu tout au long de la leçon. Il n'y a eu pratiquement pas d'interaction entre élèves malgré la disposition des élèves en groupe et l'existence d'une ardoise géante pour chaque groupe.

En quatrième année, la leçon a porté sur l'addition des nombres décimaux. Après la révision sur le nombre décimal et un exercice oral, un exercice écrit fut donné aux élèves. Il s'agissait de deux opérations à poser et à effectuer. La leçon du jour a commencé avec la mise au tableau de deux autres opérations à effectuer. L'instruction était « faite d'abord sur vos cahiers de brouillons ensuite sur l'ardoise commune » (24^e mn correspondant à 1466330 millisecondes de la ligne 166 du fichier de transcription).



Un élève est choisi dans le groupe qui a fini, il va au tableau et corrige la première opération. Ensuite, un autre élève est choisi parmi ceux qui ont levé la main en répétant « monsieur, moi monsieur ». L'élève lit l'opération et procède à la correction. L'enseignant le guide par des instructions indiquant comment il doit disposer l'opération. L'enseignant prend deux ardoises d'élèves et demande aux autres élèves si les opérations qui y figurent sont justes. Ensuite il demande aux élèves « qu'est-ce qu'on va retenir sur l'addition des nombres décimaux ? » (37^e mn). N'ayant pas eu de réponse satisfaisante, il reformule la question « pour l'addition des nombres décimaux on fait comment ? ». Quelques élèves essaient de donner la réponse et l'enseignant la complète puis la porte au tableau. C'est le résumé de la leçon.

On constate également, dans cette séquence, une interaction maître -élèves limitée aux questions réponses et aux instructions. La leçon n'a pas donné l'occasion aux élèves d'interagir entre eux.

En cinquième année, la leçon a porté sur la technique de résolution de problèmes. Après une révision sur la multiplication d'un nombre par dix, suivie d'un calcul mental et de deux exercices d'écriture de nombre en lettres et en chiffres, l'enseignant passe à la lecture de deux exercices portés au tableau. Il donne la consigne afin que les élèves travaillent individuellement puis en groupe. « Vous discutez et vous dites comment vous avez procédé pour traiter ces

exercices, c'est compris ? ». Il leur donne 7 mn pour ce travail. Les travaux de groupe sont passés inaperçus, et les échanges entre élèves se sont limités aux murmures. Il demande aux élèves de communiquer ce qu'ils ont trouvé et ensuite, il leur demande d'expliquer comment chaque groupe a procédé. Il va au tableau et effectue les différentes opérations à partir des réponses des élèves. Par des questions-réponses, il formule la règle avec les élèves et la met au tableau. Puis, il donne un exercice d'application aux élèves.

On retient de cette séquence de 5^e année, l'existence d'une interaction maître-élèves limitée aux instructions et aux questions de l'enseignant. Il n'y a pas eu de questions de compréhension venant des élèves, ni d'intervention volontaire des élèves. On note donc pour cette classe une absence d'interaction entre élèves.

Ces quelques leçons nous ont permis de dire qu'à l'école bilingue fulfulde/français de Saho, les interactions entre élèves ne sont pas suffisamment instaurées en classe quand bien même il existe des dispositions matérielles pour les travaux de groupe. Nous convenons donc qu'il est nécessaire d'encourager les enseignants non seulement à encourager les élèves à participer plus activement en classe et à interagir entre eux, mais aussi à utiliser en cas de besoin leur L1 afin de minimiser les erreurs liées à la compréhension des consignes ou du problème posé en français L2.

Au niveau statistique, l'extraction des énoncés produits par l'enseignant(e) et par les élèves se présente dans le tableau comme il suit selon la commande «mlu -t%mor *.cha » :

Tableau 2: statistiques des énoncés

Nom du film	Interactants	Nombre d'énoncés	Nombre de mots	Quota énoncé/mot
Bful-A1-cal-L1-210121	MTR	424	2974	7.014
	ELV	30	63	2.100
Bful-A2-arit-L1-190121.cha	MTR	88	767	9.6
	ELV	9	45	5
Bful-A2-geom-L1-180121	MTR	117	1437	12.282
	ELV	8	41	5.125
Bful-A3-arit-L2-200121	MTR	199	2626	13.196
	ELV	7	20	2.857
Bful-A4-arit-L2-220121	MTR	183	1514	8.27
	ELV	13	35	8.86
Bful-A5-Resol-L2-230121	MTR	516	4978	9.64
	ELV	45	185	4.11
Bmor-A3-Resol-L2-020321	TEA	306	2501	8.17

	PUP	119	490	4.11
--	-----	-----	-----	------

Nous constatons qu'en dehors des expressions « moi monsieur », « moi, moi » exclus du décompte, les élèves interviennent moins et c'est l'enseignant qui produit plus d'énoncés de la 1^{re} à la cinquième année en classe. C'est lui qui dispense les cours, et donc qui explique et gère la parole. Mais pour une même classe (2^e année par exemple), l'enseignant s'exprime plus oralement en géométrie qu'en arithmétique. Et lorsqu'on compare les classes de l'école bilingue fulfulde-français et celle bilingue moore-français (dernière leçon), on constate que les élèves moorephones participent plus en classe parce qu'ils produisent le tiers des énoncés produits par l'enseignant. Cependant nous ne tenons pas beaucoup compte de ce constat généralement parce que certains énoncés ont dû être omis à cause de la ponctuation souvent mal faite.

Ce corpus nous donne l'occasion de considérer la longueur moyenne de l'énoncé (LME) produit par les élèves. Ceci parce qu'il existe des études qui permettent d'utiliser la LME calculée soit en mots soit en morphèmes corrélée à l'âge des enfants (Parker et Brorson, 2005). Mais non seulement il ne s'agit pas d'évaluer le niveau de développement langagier des élèves, mais aussi parce que même en milieu ordinaire, « Pour évaluer la production du langage du petit enfant, la meilleure technique reste encore celle de le laisser parler spontanément » (Parisse & Le Normand, 2006, p. 3). Ce qui n'est pas le cas dans un milieu guidé où l'enfant ne parle que sur autorisation de l'enseignant sur une notion précise. Nous nous contenterons de rechercher les énoncés où sont alternés les codes linguistiques de L1 et de L2.

3.2. *L'alternance de codes linguistiques*

Tout d'abord, il faut rappeler que dans les petites classes, c'est le fulfulde L1 des élèves qui devrait être utilisé à 90% en première année, à 80% en deuxième année et à 50% en troisième ou année de transfert. A partir de la 4^e année, c'est la L2 qui est plus utilisée. Elle y est utilisée normalement à 80%, puis à 90 % en 5^e année. Cette répartition permet d'asseoir les bases des savoirs nécessaires pour le transfert en 3^e année et un renforcement progressif du français L2. Ceci parce qu'il faut que l'élève ait une maîtrise acceptable de la communication orale et écrite en langue première (L1) et surtout les éléments lexicaux véhiculant les savoirs nécessaires pour pouvoir mieux s'engager dans le processus d'apprentissage de la L2.

3.2.1. *De l'utilisation du français L2 dans les petites classes*

Dans ces petites classes, notamment en 1^{re} et 2^e années, l'utilisation alternée de L1 et de L2 est faite de façon modérée parce que le calcul se fait entièrement en fulfulde L1. Le français est juste utilisé lors des chansons en début de leçon comme une sorte de mise en forme des élèves. En dehors de cela, les quelques éléments interphrastiques ou intraphrastiques en français se résument en instructions données par l'enseignant et aux appréciations qu'il fait du travail des élèves. En première année on a les éléments en L2 comme « bien, on lève la craie » ligne 26, « ce n'est pas bon, c'est bien, ce n'est pas bon » ligne 40. On retrouve les mêmes expressions en deuxième avec des variantes comme « fait attention, c'est pas bien », « il reste une minute » ligne 140, « donc il faut corriger » ligne 238.

Pour la leçon de géométrie, l'objectif fixé était d'identifier chaque droite et tracer les différentes sortes de droites. Si l'enseignant, à travers l'entretien après le cours, dit être satisfait parce que les élèves sont arrivés à identifier les différentes droites et pour certains, à les tracer, il note

quand même quelques difficultés liées à la manière de poser la règle. Il dit avoir recouru à l'interaction lorsque les enfants ont éprouvé des difficultés au traçage des droites et avoir alterné la L1 et la L2 lorsqu'il sentait que les enfants ne comprenaient pas bien ce qu'il dit en français L2⁶⁵. Ce qui prouve que l'enseignant a une conscience du recours à la L1 dans une séquence en L2. Mais la réalité est légèrement différente, dans la mesure où il n'y a eu d'échanges que dans les rares cas où les élèves ont répondu par « non » ou par « oui » à certaines questions de l'enseignant et n'ont presque pas posé des questions à leur enseignant au cours de la leçon. Après la transcription du film, l'extraction statistique des passages où l'enseignant s'exprime en français à travers la commande FREQ du logiciel CLAN donne 21 cas dont 9 appréciations et 8 instructions comme il suit :

```

> Freq +t* +t%ac: +t%gls: *A2-geom*.cha +s*MTR
freq +t* +t%ac: +t%gls: *A2-geom*.cha +s*MTR
Tue Feb 28 17:55:01 2023
freq (19-Jul-2021) is conducting analyses on:
  ALL speaker tiers
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %AC:, %GLS:;
*****
From file <Bful-A2-geom-L1-180121.cha>
Speaker: *MTR:
  9 inter|phra|crea|apre|MTR
  8 inter|phra|crea|inst|MTR
  1 inter|phra|crea|req|MTR
  2 inter|phra|debt|inst|MTR
  1 intra|phra|crea|inst|MTR
-----
  5 Total number of different item types used
  21 Total number of items (tokens)
0.238 Type/Token ratio
This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line
with option: +sm,*;0%

```

En troisième année ou année de transfert, on est sensé avoir 50% de l'utilisation de L2. L'objet du cours est en L2 et le médium est en L1. Il s'agit de faire acquérir la notion de dizaine en français. On constate par moment que la L2 est plus utilisée que la L1. L'utilisation du français est au-delà des 50%. Ceci parce qu'en plus des appréciations et des instructions données en français, le cours lui-même porte sur des notions à acquérir en L2.

3.2.2. L'alternance des langues dans les grandes classes

En 4e et en 5e année, on ne sent plus la L1 dans le cours. On suppose que les enseignants sont passés de 80 à 90% de l'utilisation de L2. Ce qui veut dire que l'on s'attend à voir une utilisation du fulfulde L2 à hauteur de 20% en 4^e année et 10% en 5^e année.

⁶⁵ Ce qui n'est pas entièrement confirmé par la vidéo transcrite


Et pourtant, en 4^e année, l'extraction nous donne un seul énoncé où l'enseignant s'exprime en fulfulde. Il s'agit du contexte où, lorsque l'enseignant passait près d'une table, un élève s'est levé tout en effaçant son ardoise, et a murmuré. L'enseignant lui a dit en fulfulde *dume mbiida* ? « qu'est-ce que tu as dit ? ». Nous avons donc un énoncé en fulfulde sur 296 au total. Ce qui est loin d'atteindre 20%. Et ni l'enseignant, ni les élèves n'ont fait recours encore au fulfulde jusqu'à la fin de la leçon.

Quant au cours de 5^e année, il s'est presque déroulé entièrement en français L2.

3.3. Du respect des normes lexicales et grammaticales en L1

Comme nous l'avons vu, dans les premières classes, le fulfulde L1 reste médium et matière d'enseignement. De façon implicite, le français y est introduit. L'on sait que le premier outil nécessaire dans l'enseignement bilingue est l'utilisation d'un vocabulaire à la portée des élèves. Ce vocabulaire participe à la compréhension, à la communication et à la conceptualisation des savoirs. Cependant, pendant le cours de mathématiques en 1^{re} année, l'enseignant utilise l'expression *tosee faa laaba* pour dire « effacez bien » (ligne 66). C'est donc le verbe **tosude** qui est utilisé pour signifier « effacer ».

Exemple :

64	*MTR: timmii na ? •285056_286849•	
65	%gls: est-ce que c'est fini ?	
66	*MTR: tosee faa laaba, on tosii naa ? •286849_293039•	
67	%gls: effacez bien, avez-vous effacé ?	
68	*ELV: ayyo . •293039_293820•	
69	%gls: oui .	
70	*MTR: kettinee gasin . •293820_297051•	
71	%gls: écoutez encore .	
72	*MTR: [- fra] levez la craie . •297051_299798•	
73	%ac: inter phra crea inst MTR	

Pourtant à la fin du cours, un petit échange avec les élèves nous a fait comprendre que les élèves emploient **moytude** « effacer, essuyer » dans leur vocabulaire en lieu et place de **tosude**. C'est dire donc que l'enseignant n'a pas adapté son répertoire lexical à celui du milieu fulaphone des élèves. Ce qui n'est pas sans difficulté en matière d'apprentissage parce que les élèves sont obligés de se conformer au parler de l'enseignant alors que l'utilisation même de l'enseignement bilingue a pour objectif de se servir du « déjà là » des élèves.

De même, le vocable duku « bavarde ! » dont la forme infinitive est *dukude* « bavarder » est utilisé pour dire « appuyer sur la craie » pour mieux faire voir l'écriture. C'est ce qui apparaît aux lignes 251 et 258 de la transcription de la vidéo suivante :

Clan - [Bful-A1-cal-L1-210121.cha]

File Edit View Tiers Mode Window Help

237 *MTR: ndese. •1001417_1003945•
 238 %gls: posez
 239 *MTR: c'est bon . •1003945_1006499•
 240 %ac: inter|phra|crea|apre|MTR
 241 *MTR: acciree noon, dey moy warata saata arandere
 242 o. •1006499_1009187•
 243 %gls: laissez comme ça. qui viendra corriger le premier ?
 244 *MTR: mse (.) mse . •1009187_1013338•
 245 *MTR: aysata waru, ndaaree wooda de . •1013338_1017580•
 246 %gls: Aissata viens, regardez bien.
 247 *MTR: ndesee allue de ndaaree '.) ndessee ndaaree wooda . •1017580_1021675•
 248 %gls: deposez vos ardoises et regardez bien, regardez bien.
 249 *MTR: ayo do lakre . •1021675_1029722•
 250 %gls: voici la craie
 251 *MTR: duku faa yimbe maata . •1029722_1036295•
 252 %gls: appuie afin que les gens voient.
 253 *ELV: go'o, didi, tati behida go'o, didi de mi lima . •1036295_1043172•
 254 %gls: un, deux, trois plus un, deux et je compte.
 255 *ELV: go'o, didi, tati, nay, joy . •1043172_1047584•
 256 %gls: un, deux, trois, quatre, cinq.
 257 *ELV: xxx . •1047584_1049816•
 258 *MTR: duku [f] duku . •1049816_1054994•
 259 %gls: appuie, appuie !
 260 *MTR: voila@e ha janngu . •1054994_1060091•
 261 %gls: voila, ils maintenant !
 262 *ELV: tati beyda didi habba laata joy . •1060091_1070517•
 263 %gls: trois plus deux égalent cinq.
 264 *MTR: très bien . •1070517_1072697•
 265 %ac: inter|phra|crea|apre|MTR
 266 *ELV: mise [f] mise . •1072697_1075449•
 267 *MTR: sidibé doggu war law, wadu yeesowal ngal. . •1075449_1086615•
 268 %gls: Sidibé viens vite, fais vite vite celui de devant.
 269 *MTR: on fu njeewee ga, limu di fu . •1086615_1107770•
 270 %gls: regardez tous ici, compte-les tous.

L'enseignant aurait dû utiliser *nyoyfyude*⁶⁶ « appuyer ». Il aurait dû donc dire « *nyoyfyu* » au lieu de « duku » qui n'a presque pas de sens ici dans cette localité. Ce mot existe ailleurs dans d'autres parlers du fulfulde, mais encore une fois, il faut contextualiser les unités lexicales. On constate d'ailleurs dans la vidéo que l'élève au tableau ne s'exécute pas et l'enseignant répète son expression.

Au niveau grammatical, on constate que l'alternance consonantique à l'initiale des mots n'est pas respectée. C'est comme si l'enseignant ne maîtrise pas le fulfulde L1 des enfants. Dans toutes les variantes du fulfulde du burkina, on dit *wadu* « fais ! » et *ngadee* « faites ». Mais on constate que l'enseignant dit *wadu* et *wadee*. La règle d'alternance à l'initiale du passage du singulier au pluriel n'est donc pas respectée dans ce cas précis de l'impératif, et de façon générale, dans la conjugaison des verbes dont l'initiale est w. à l'inaccompli.

On peut noter donc en première année, le bafouement des règles grammaticales et d'utilisation des termes consacrés.

Au niveau des leçons, il s'agit de calcul (addition et soustraction) et la géométrie (les lignes) :

En calcul, on dit en fulfulde *go'o* « un » au début d'un décompte, car *go'o* fait appel toujours à *didi* et *gootel* pour dire « un seul » ou « singulier » au sens de la numération. Dans cette leçon, on rencontre *nay beydii go'o* « quatre plus un » (ligne 46 par exemple) ou *joy beydii go'o* pour

⁶⁶ La nouvelle orthographe voudrait que l'on remplace ny par ñ

dire « cinq plus un ». Il aurait fallu dire *nay beydii gootel* « quatre plus un » ou *joy beydii gootel* pour dire « cinq plus un ».

De même, le terme pour dire « est égal » se dit *habba laato* (ligne 264) au lieu de *na hawra*.

264 *ĒLV: tati beyda dīdī habba laata joy . •1060091_1070517|
 265 %gls: trois plus deux égalent cinq.
 266 *MTR: très bien . •1070517 1072697•

Dans l'étude des lignes, au niveau de la leçon de géométrie dont la vidéo est intitulée Bful-A2-geom-L1-180121.mp4, il a fallu bien observer le film pour savoir qu'il s'agit des lignes droites, horizontales et courbes. L'enseignant parle de *dariingol* « vertical », *fukkiingol* « horizontal » et *wahiingol*. Là aussi, l'expression *wahiingol* devrait être remplacée par *turiingol* « penchée ».

315 *MTR: fukkiingol, ngol daariingol, ngol diidol wahiingol . •1387900_1392726•
 316 %gls: ligne horizontale, ligne verticale, ligne penchée
 317 *MTR: très bien . •1392726_1394182•

C'est dire donc que le recours à l'alternance L1/L2 en classe bilingue selon l'approche pédagogique intégratrice permet non seulement à l'enseignant d'enseigner dans les petites classes les notions fondamentales et essentielles en mathématiques en L1, mais aussi aux apprenants d'atteindre un seuil linguistique acceptable permettant de procéder au transfert de ces notions de leur L1 vers le français L2 à partir de la troisième année. Mais cela exige de l'enseignant une maîtrise de la L1 et une adaptation de cette L1 aux réalités et terminologies locales. Ce qui éviterait aux élèves un nouvel apprentissage et une charge cognitive supplémentaire inutile.

Lorsque nous évoquons la prise en compte des réalités lexicales locales, nous ne nions pas une nécessité à un recours à une terminologique élaborée pour des notions absentes, mais nous voudrions juste dire qu'il faut soit adapter le contenu aux unités lexicales connues des apprenants, soit procéder à une création lexicale à partir de ces réalités lexicales. A titre d'exemple, les notions de verticalité et d'horizontalité en français n'ont pas de lien lexical apparent avec les mots « lever » et « coucher ». Pourtant ce lien existe en fulfulde. Dans cette langue, l'expression *ko darrii* signifie « ce qui est levé » et *ko fukkii* signifie « ce qui est couché ». L'expression *-ngol* est un suffixe de classe nominal au singulier. Il permet donc d'obtenir des noms. C'est par ce procédé que l'on obtient *dariingol* « vertical » et *fukkiingol* « horizontal ». C'est donc tout naturellement que l'élève comprend ces mots formés à partir de ces expressions bien adaptées au fulfulde local.

Dans l'approche ACEI/PDSI, des hypothèses devraient être émises avec la participation des élèves, puis testées pour être confirmées ou infirmées avec justification sous forme de déconstruction et de reconstruction. Mais l'API est une sorte de canevas où il faut réadapter l'ACEI à toutes les autres matières. Notre but n'est pas de porter un regard sur la démarche pédagogique, c'est plutôt l'aspect linguistique, notamment l'utilisation des éléments de la L1 et de la L2 aussi bien dans les interactions que dans la facilitation de l'acquisition des notions fondamentales en L1 et du transfert en L2.

L'alternance intraphrastique est utilisée par l'enseignant pour le transfert de L1 vers L2. Pour certaines littératures, « L'alternance des codes, et plus particulièrement l'alternance

intraphrastique, peut être considérée soit comme une impureté, soit comme une richesse, soit encore comme un passage obligé vers un bi/plurilinguisme. » (Anciaux, 2010, p. 98).

3.4. De l'adaptation du vocabulaire aux habitudes linguistiques des apprenants

Pour ce qui est du respect des normes lexicales et grammaticales de L1, nous avons relevé que l'utilisation du vocabulaire doit être adaptée aux usages des élèves. Le cas de cette leçon où l'enseignant n'ajuste pas ses contenus d'enseignement aux usages linguistiques des apprenants ne semble pas aussi isolé. Il ressort d'une étude sur l'alternance codique à l'école bilingue aux Antilles françaises que « Les enseignants ont tendance à utiliser leur propre pratique langagière à l'intérieur de la classe. » (Seddiki, 2020, p. 77). Même si le vocabulaire est consacré dans la langue et dans les livres guides, il convient de l'adapter aux élèves lorsque le but de l'enseignement bilingue est de faciliter le passage de L1 à L2 comme c'est le cas au Burkina Faso. Apprendre aux élèves le vocabulaire des savoirs disciplinaires en L1 sans l'adapter aux variantes locales relèverait d'une volonté d'harmonisation à l'échelle nationale et d'un besoin de parvenir à un bilinguisme équilibré. Il faudra doter les écoles bilingues en manettes pédagogiques prenant en compte les savoirs locaux et habitudes linguistiques du milieu. Mais dans notre contexte, L1 est utilisé comme tremplin pour l'acquisition de L2 même si des efforts sont fournis afin qu'il y ait la possibilité pour les élèves de continuer à renforcer leur compétence en L1 tout en poursuivant leurs études dans un continuum bi/plurilinguistique.

Pour ce qui est de l'utilisation alternée du fulfulde L1 et du français L2 à l'école de Saho, on note morphologiquement aussi bien l'alternance codique intraphrastique que celle intraphrastique par l'enseignant à partir de la 2^e année. On se rend compte que l'idée de certains sociolinguistes qui trouvent que l'alternance intraphrastique peut être considérée comme une impureté, ou un passage obligé vers un bi/plurilinguisme, et que l'individu bilingue passe progressivement de la forme intraphrastique à celle interphrastique (Causa, 1997; Azzedine, 2007; Anciaux, 2010) peut être autrement observée. Si cette position est vraie en milieu ordinaire, en milieu guidé comme celui de l'école et du point de vue de la description, la morphologie de l'AC intraphrastique témoigne d'une maîtrise des deux langues et constitue une stratégie de communication et d'interaction. Elle relève de l'ordre des mots et du respect des contraintes liées à cet ordre dans la langue considérée comme médium d'enseignement. Dans les petites classes, c'est le fulfulde L1 qui est le médium et à partir de la 3^e année c'est le français qui est le médium d'enseignement. La langue utilisée comme médium reste la langue réceptrice et donc dicte l'ordre des mots à respecter pour l'insertion des codes d'une autre langue. Cette langue réceptrice est diversement nommée dans la littérature linguistique. On note « langue matrice (LM) » (Cambrone, 2004), « matrix language frame (MLF) » (Myers-Scotton, 1997) ou « recipient-language » (Poplack & Levy, 2010). « D'une part, la LM définit le cadre syntaxique, elle organise les relations grammaticales au sein de l'énoncé (l'ordre des mots) ; et d'autre part, les éléments de la LE viennent s'insérer dans la LM. » (Cambrone, 2004, p. 06).

A titre illustratif, nous citons des extraits de la leçon de calcul en 1^{re} année et celle d'arithmétique en 3^e année. Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, en 1^{re} année, la leçon porte sur le nombre dix et la leçon d'arithmétique 3^e année porte sur la dizaine. Nous constatons dans ces petites classes que le médium est le fulfulde. Ainsi donc dans les extraits d'alternance

codique intraphrastique, c'est le médium d'enseignement qui est la langue réceptrice et le français est encadré. En clair le prédicat (verbe) qui est le noyau de l'énoncé, est toujours exprimé en fulfulde et ce qui est en français occupe toujours la place de syntagme nominal en fonction sujet ou objet comme l'attestent les exemples suivants

Exemples :

 *** File "Bful-A1-cal-L1-210121.cha": line 198.

*MTR: zéro 6e tinnee kebon fay so deux points on nani naa ?
 %gls: ceux qui ont zéro là , débrouillez-vous pour avoir ne serait-ce que
 deux points, compris ?
 %ac: (1)intra|phra|crea|inst|MTR

 *** File "Bful-A1-cal-L1-210121.cha": line 1111.

*MTR: zéro ma wooda , he chef+de+groupe waree wallee-6e caata .
 %gls: ton zero n'est pas bon , he chefs de groupe venez les aider à corriger.
 %ac: (1)intra|phra|crea|inst|MTR

 *** File "Bful-A3-arit-L2-200121.cha": line 341.

*MTR: ngadee deux dizaines plus une dizaine est égalent à trois dizaines.
 %ac: (1)intra|phra|crea|inst|MTR
 %gls: faites deux dizaines plus une dizaine est égal à trois dizaines

 *** File "Bful-A3-arit-L2-200121.cha": line 366.

*MTR: wana odon anndii cinq dizaines kay ?
 %gls: n'est-ce pas que vous connaissez cinq dizaines au moins ?
 %ac: (1)intra|phra|crea|reqt|MTR

 *** File "Bful-A3-arit-L2-200121.cha": line 370.

*MTR: cuudi didi di ko hawri combien de dizaines ?
 %gls: ces deux cases rassemblées c'est combien de dizaines ?
 %ac: (1)intra|phra|crea|expl|MTR

 *** File "Bful-A3-arit-L2-200121.cha": line 407.

*MTR: cinquante beydii foti wonii soixante ?
 %gls: cinquante plus combien égalent à soixante ?
 %ac: (1)intra|phra|crea|reqt|MTR

 Pour que l'enseignant puisse user de l'alternance codique intraphrastique, il faut qu'il maîtrise parfaitement non seulement la L1 des élèves, mais aussi la L2 objet de la leçon. On ne peut donc pas admettre en milieu guidé que l'utilisation de l'alternance codique intraphrastique comme une étape de l'évolution de l'individu bilingue, mais plutôt comme une utilisation de l'AC à fonction didactique (Guiré, 2017). Pour les activités a-didactiques, « les AC apparaissent de différentes manières et remplissent plusieurs fonctions : articuler le discours, faire de l'ironie ou de l'humour, et organiser la classe » (Seddiki, 2020, p. 75). Les fonctions

d'ironie et d'humour n'ont pas été notées dans ce corpus. En calcul 1^{re} année, l'exemple de la ligne 198 est une invite aux élèves qui ont eu zéro point sur dix après la correction de l'exercice afin qu'ils fassent plus d'effort pour obtenir au moins 2 points. Celui de la ligne 1111 est aussi une instruction afin qu'un élève qui a mal écrit le chiffre zéro le corrige et que les chefs de groupes aident leurs camarades à corriger. En arithmétique 3^e année, dans l'exemple de la ligne 341, seul le premier mot est en fulfulde, tous les dix autres mots sont en français. Mais il se trouve que c'est ce mot en fulfulde qui est la tête de l'énoncé. Il instruit les élèves à poser et à effectuer les dizaines. Les exemples aux lignes 366, 370 et 407 sont des alternances codiques intraphrastiques où le code en français porte directement sur la composition/décomposition de la dizaine, objet de la leçon. Si les élèves interviennent peu dans cette école en mathématiques comparativement à l'école bilingue moore-français, on note cependant qu'ils produisent des AC interphrastiques inter-individus.

Dans cette école bilingue publique de Sabo où l'enseignement se fait selon l'approche pédagogique dite intégratrice, on note aussi bien d'AC interphrastique que d'AC intraphrastique. Il serait judicieux d'indiquer la manière d'utiliser l'alternance de langues en classe bilingue pour les fonctions didactiques et celles a-didactiques liées aux savoirs disciplinaires du point de vue de l'enseignant et aussi des élèves.

Conclusion

Dans la mise en œuvre de l'approche pédagogique intégratrice à l'école bilingue fulfulde-français, on retient que les interactions ont été des moments d'échanges plus ou moins asymétriques. Si le fulfulde L1 et le français L2 connaissent une alternance codique interphrastique et intraphrastique et par moment extraphrastique dans l'interaction maître-élèves en mathématiques, ce n'est pas le cas pour l'interaction élèves-maitre et élèves-élèves. On note d'ailleurs que l'entr'aide entre élèves est très peu observée oralement malgré la mise en place du dispositif de travail en groupe. En 3^e année, année de transfert par excellence, L2 est utilisée à plus de 50% comme le veut le système bilingue sur lequel se fonde l'approche AP.I., tandis qu'en 5^e année, l'utilisation du français L2 est passée à 100% en mathématiques au lieu de 90% comme voulu par les indications pédagogiques. La nécessité du respect des règles grammaticales en fulfulde L1 dans les petites classes par l'enseignant a été soulignée. Aussi, l'adaptation du vocabulaire aux habitudes linguistiques des élèves en L1 a été mise en exergue avec les notions de lignes et de droites en géométrie, ce qui constitue un apport didactique non négligeable en mathématiques pour la mise en place d'un seuil linguistique favorable au transfert de L1 à L2. Ce vocabulaire pourrait être comptabilisé comme éléments du contenu d'une mallette pédagogique à disponibiliser à l'école. L'alternance de langues en milieu guidé comme celui de l'école de Saho, pour être mieux didactisée, doit être implémentée dans le cursus de formation des enseignants en termes de formes linguistiques et de fonctions didactiques et a-didactiques. Ce sera l'occasion plus tard, de définir un cadre pour repenser les concepts propres au milieu burkinabè et aux expérimentations bilingues appropriées pour nos enfants qui renforcent leurs compétences en L1 dans les petites classes, passent par le transfert en 3^e année et enfin qui n'utilisent la L1 que s'il y a nécessité pour le renforcement de la L2 dans les grandes classes.

Références bibliographiques

- Anciaux, F. (2010). Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises. *Colloque international spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes*", pp. 97-112.
- Audrey, N. (2014). La théorie du macrosystème interlectal et l'acquisition langagière en contexte plurilingue : réflexion sur la situation réunionnaise. (E. Sciences, Éd.) *Congrès Mondial de Linguistique Française – 8 CMLF*, pp. 1701-1717. Récupéré sur <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801050>
- Azzedine, M. (2007). La transition de l'intraphrastique à l'interphrastique dans les usages conversationnels des étudiants algériens. *Synergies Algérie*(1), pp. 49-62.
- Blanchet, P. (2012). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique: enjeux théoriques et méthodologiques. (R. S. 1, Éd.) *Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique*, pp. 13-20. Récupéré sur <https://www.researchgate.net/publication/280789453>
- Cambrone, S. (2004). Contact de langues en milieu scolaire. L'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies ? *Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français*, p. 21.
- Causa, M. (1997). Maintien, transformation et disparition de l'AC dans le discours de l'enseignant : du niveau débutant au niveau avancé. *Etudes de Linguistiques appliquées*(108), pp. 457-465.
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth : a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis. *Working Papers of Bilingualism*(9), pp. 1-43. Récupéré sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125311.pdf>
- De Pietro, J.-F. (2002, janvier). La linguistique appliquée, après 75 numéros. (U. d. Neuchâtel, Éd.) *Bulletin suisse de linguistique appliquée*(75), pp. 99-111. doi:ISSN 1023-2044
- Germain, C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue canadienne de linguistique appliquée/ Canadian Journal of applied linguistics*, 3(1-2), pp. 23-33. Récupéré sur <http://www.aclacal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-art-germain.pdf>
- Guiré, I. (2017). Vers une didactisation de l'alternance codique à l'école bilingue au Burkina Faso. *Dynamiques éducatives au Burkina Faso: bilan et perspectives*, 151-174. Ouagadougou.
- Mugrabi, E., & Savoy, E. (2016). *L'entrée à l'écrit dans deux langues, Langue Nationale-Français*. Enfants Du Monde.
- Myers-Scotton, C. (1997). *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Clarendon Press . doi:ISBN 978-0-19-823712-9

- Parisse, C., & Le Normand, M. T. (2006). Une méthode pour évaluer la production du langage du langage spontanée chez chez l'enfant de 2 à 4 ans. *GLOSSA* 97, p. 27.
- Poplack, S., & Levy, S. (2010). Contact-induced grammatical change. *Language and Space And International handbook of linguistic variation*, 1, pp. 391–419.
- Seddiki, Z. (2020). L’alternance codique, un geste professionnel à plusieurs fonctions : étude comparative entre disciplines linguistique et non-linguistique dans une université algérienne. *Contextes et didactiques, Revue semestrielle en sciences de l'éducation*(16), pp. 67-78. doi:: <https://doi.org/10.4000/ced>.

MODÉLISATION D'UNE DÉMARCHE COMMUNICATIONNELLE DE LUTTE CONTRE LA TRICHERIE EN MILIEU SCOLAIRE

KAMAGATÉ Vahama

Résumé

La mise en contexte des modèles et des approches en communication de changement social et comportemental traduit la dynamique de la communication appliquée au développement.

La présente étude, empruntant la théorie du constructivisme dans l'avènement des nouveaux comportements, met en avant une nouvelle démarche pour renforcer les acquis de communication de changement social et comportemental. Il s'agit du Modèle de Croyance Basée sur la Foi ou Faith Based Model (FBM).

Cette étude, axée sur une démarche exploratoire et déductive à partir du cas des candidats au BEPC du Groupe Scolaire Confessionnel Hinneh, fait ressortir la croyance religieuse comme une source d'influence du choix des élèves de ne pas tricher lors des examens.

L'intervention stratégique du religieux sur l'espace public favorise l'engagement des communautés cibles pour le changement social et comportemental durable. Ce qui n'est pas forcément une atteinte à la laïcité de l'État.

Mots clés : Tricherie, Changement social et comportemental, Foi, Éducation, Inclusion.

Abstract

The contextualization of social and behavior change communication models and approaches reflects the dynamics of development communication.

This study, borrowing from the theory of constructivism in the advent of new behaviors, highlights a new approach to strengthen the communication skills of social and behavior change. This is the Faith Based Model (FBM).

This study, based on an exploratory and deductive approach based on the case of candidates for the BEPC of the Hinneh Confessional School Group, highlights religious belief as a source of influence in the choice of students not to cheat during exams.

The strategic intervention of the religious in the public space promotes the engagement of target communities for sustainable social and behavior change. This is not necessarily an attack on the secularity of the state.

Keys words: Cheating, Social and behavior change, Faith, Education, Inclusion

Introduction

La compréhension des interactions sociales et la connaissance des motivations des gens restent indéniables à la construction d'un consensus pour l'engagement des individus et des communautés. Au demeurant, les expériences en changement social et de comportement sont à capitaliser. Le changement « ne doit se poursuivre en ignorant les valeurs culturelles, religieuses et traditionnelles fondamentales du système » (Mowlana et al., 1988, p.14). Ce sont des états de conscience, de croyance et de culture qui alimentent les interactions sociales et les perceptions des populations.

La tricherie « scolaire et universitaire a fait l'objet ces dernières années d'une forte médiatisation, en particulier à l'approche des examens » (Michaut, 2013, p. 131). L'État et les partenaires se heurtent à une résistance des élèves tricheurs par l'adaptation de leurs méthodes et de leurs moyens. En effet, « la facilité d'utilisation des téléphones dits « intelligents », leur capacité de stockage ajoutés à une connexion à Internet offre des opportunités nouvelles aux lycéens qui généralement maîtrisent parfaitement les fonctionnalités du téléphone » (Michaut, 2013, p.133).

Les élèves tricheurs et leurs soutiens se sont accommodés à la tricherie. D'ailleurs l'une « des raisons de l'échec tient au manque d'adhésion des populations, lui-même explicable par les configurations sociales et politiques qui sont à l'origine des fraudes et des résistances qu'elle a même suscitées » (Lanoue, 2004, p.103). Et pourtant « chez les catholiques, semble-t-il, la discipline, le respect des programmes, les relations parent d'élèves et élèves, y sont observés » (Nyongolo et Mbecke, 2020, p.30). D'où une mise en avant de la rigueur dans les écoles confessionnelles.

Lors de la session 2022 de l'examen du BEPC en Côte d'Ivoire, les élèves candidats du Groupe Scolaire Confessionnel Hinneh (GSCH), ont décidé volontairement de dire non à la tricherie, à ne pas tricher et à dénoncer la tricherie dans leur différent centre de composition. Le caractère confessionnel de cet établissement scolaire privé a certainement influé sur l'adoption de ce nouveau comportement des élèves candidats qui, malgré les intimidations et les menaces sont restés résilients.

La présente étude entend modéliser la démarche communicationnelle qui a abouti à ce changement comportemental. La lutte contre la tricherie en milieu scolaire a préoccupé les ministres en charge de l'éducation nationale en Côte d'Ivoire. C'est à juste titre que la ministre Mariatou Koné, lors de son discours du 4 juillet 2022 à l'occasion de la fête des mères, exhortait en ce sens, « ensemble, engageons-nous pour relever tous les défis du système éducatif. Il s'agit, entre autres, de la lutte contre l'échec scolaire, la tricherie, les violences, les grossesses en milieu scolaire, l'alcool, la drogue, l'abandon de la scolarité etc ». Sachant ainsi que les autorités éducatives sont engagées à trouver une solution durable à la tricherie lors des examens de fin d'années scolaires, il importe ainsi de connaître la structure et les mécanismes qui ont été mis en cohérence pour construire chez ces élèves une attitude de rejet et un comportement de refus de la tricherie.

Cette démarche qui se veut holistique a permis de mettre en évidence le Modèle de croyance basée sur la Foi ou Faith Based Model (FBM) qui, tout en s'inspirant du Health Belief Model,

dégage une approche qui fait de la foi ou des facteurs d'influences de comportement liés à la foi, une source crédible et durable de changement social et comportemental.

Si, de plus en plus, les processus de changement social et comportemental requièrent une prise en compte des valeurs religieuses et culturelles (Guy Bessette, 1996 ; Keval K. Kumar, 1988/89) qui identifient les cibles d'intervention, recourir à la Foi comme facteur indéniable pouvant favoriser l'adoption de nouveaux comportements ne serait remettre en cause la laïcité de l'État. Dissocier l'homme de sa croyance et de sa religion, définir pour lui un espace privé réservé à l'expression de sa foi et un espace public dédié à la manifestation de son moi collectif et citoyen (Gauthier, 2017 ; Balibar, 2004), tel que prônés par une forme rigide de la laïcité méritent d'être relativisés. Aussi, l'homme, « n'est rien sans les hommes, il vient dans leurs mains et s'en va dans leurs mains » Seydou Badian (1928-2018). Cette altérité originelle de cet « animal politique » (Aristote, 384-322 av. J.-C.), se trouve contrariée quand des facteurs d'influence de sa sociabilité sont occultés dans la détermination des stratégies d'engagement individuel et communautaire.

1. Méthode et Théories

1.1. Référencement théorique :

Cette étude recourt au « constructivisme » dans la formation des comportements. Un paradigme selon lequel, « le comportement n'existe pas en tant que tel ». Alors, « il faut le construire sur la base des expériences indépendamment du sujet-construisant » (Abolou, 2020, p.49). En effet, « le sujet connaissant ne représente pas des choses, mais des opérations (ou des interactions) et la connaissance qu'il en construit par des représentations est elle-même opératoire ou active » (Le Moigne, 2021, p.74). C'est donc « une théorie de la connaissance et de l'apprentissage » qui « décrit la connaissance non pas comme une vérité à transmettre ou à découvrir, mais comme des explications construites émergentes, évolutives, non-objectives et viables par des humains engagés dans la construction de sens dans les communautés culturelles et sociales de discours » (Fosnot, 2013, préface).

Dans le cadre de cette étude, l'initiative volontaire de l'administration scolaire induit la promotion d'un modèle de comportement qui va s'inscrire dans un processus de changement comportemental. C'est cette réalité processuelle qui motive la convocation de ce paradigme qui coïncide avec l'adoption volontaire de comportement des acteurs du Groupe Scolaire Confessionnel Hinneh (GSCH).

1.2. Méthodologie

À la session 2022 de l'examen du BEPC, les élèves de 3^{ème} du GSCH⁶⁷ refusent de tricher et de cautionner la tricherie dans leur centre de composition. En effet, et déjà depuis 1992, « la mentalité des ivoiriens en général et aussi à l'école, c'est d'exiger beaucoup et facilement » (Proteau, 2002, p.273). Nous partons du constat de refus de ces candidats au BEPC de tricher pour cerner le discours et comprendre s'il s'agit d'une « stratégie délibérée », ou d'une « stratégie émergente » de changement de comportement et la mettre en rapport avec les approches classiques ou formalisées de changement de comportement.

⁶⁷ Groupe Scolaire Confessionnel Hinneh

Cette étude met en relation, les élèves candidat au BEPC, le personnel administratif et enseignants de même que des personnes ressources pour l'encadrement scolaire et l'accompagnement des élèves. Il s'agit d'une étude qualitative avec pour champ le GSCH Abobo-Biabou. La période de référence de l'étude est l'année scolaire 2021-2022. L'étude a permis d'interroger le personnel administratif, d'encadrement et les élèves de 3^{ème} du GSCH. L'étude a ainsi procédé à un échantillonnage par cas unique à système clos et s'est fondée sur un échantillon de milieu par boule de neige. L'échantillon de milieu « n'exige pas nécessairement que toutes les observations soient faites dans un seul lieu, mais tout simplement qu'elles soient traitées comme se rapportant globalement à un même milieu. (Pires, 1997).

Le corpus empirique est constitué des membres de l'Administration scolaire, les enseignants de la classe de 3^{ème}, les élèves de la classe de 3^{ème} et l'Association des parents d'élèves du GSCH sur l'année scolaire 2021-2022. Nous avons eu recours à des entretiens semi-structurés individuels et de groupe. Un guide d'entretien élaboré prenant en compte la qualité de la cible interviewée a favorisé le recueil des informations qui nous permettent de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse. Nous avons ainsi conduit des entretiens individuels et de groupe avec les différents acteurs du Groupe Scolaire jusqu'à saturation empirique. « La saturation empirique désigne alors le phénomène par lequel le chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique » (Pires, 1997, p.67). Les logiciels Word et Excel ont permis de retranscrire et traiter les verbatims et les notes recueillies lors des entretiens. L'analyse a été menée sur la base d'une grille informationnelle élaborée par champs à renseigner.

Tableau n°1 : Échantillonnage de l'étude

N°	PERSONNES RESSOURCES	NOMBRE		TYPE D'ENTRETIEN
1	Le Directeur des études	1		Semi structuré individuel
2	Le Coordonnateur du Camp de la retraite académique	1		Semi structuré individuel
3	Educateurs des classes de 3 ^{ème}	3		Semi structuré de groupe
4	Enseignants du programme officiel	3		Semi structuré de groupe
5	Enseignants du programme Arabe et Religieux	2		Semi structuré de groupe
6	Les élèves candidats admis à la session 2022 du BEPC et orientés en Seconde	21	76% de filles	Semi structuré de groupe
			24% de Garçons	
7	Les élèves candidats à la session 2022 du BEPC doublant la classe de 3 ^{ème}	15	53% de filles	Semi structuré de groupe
			47% de garçons	
8	Le Président de l'Association des parents d'élèves	1		Semi structuré individuel

Source : Données de l'étude, 2022

2. Résultats

2.1. Structuration de la lutte contre la tricherie

Le GSCH a ouvert ses portes en 2018. La lutte contre la tricherie dans cet établissement s'articule autour de trois étapes à savoir l'appropriation contextuelle de la notion de tricherie, le suivi pédagogique et l'accompagnement scolaire.

La notion de tricherie a été diversement définie par les acteurs et les parties prenantes de notre environnement d'étude. Pour les élèves, tricher dans le contexte scolaire, c'est « aller contre la volonté de Dieu », « désobéir à Dieu ». C'est aussi « passer par la voie malsaine pour obtenir ce qu'on veut » voire « ne pas respecter les règles de la Direction des Examens et Concours ». Les enseignants et les éducateurs quant à eux, estiment que la tricherie « est le fait de se faire aider de façon illicite », c'est aussi « devant Dieu un péché ». La tricherie selon le président des parents d'élèves est « une voie déloyale par laquelle on obtient quelque chose ». C'est « frauder, c'est la voie de la facilité ». La tricherie « vient fausser l'évaluation » (Entretien - Directeur, 2022). Elle édulcore ainsi la qualité de la formation et entrave l'équité de l'évaluation scolaire.

Le relent religieux de ces différentes définitions s'explique par la nature confessionnelle du GSCH. C'est ce caractère confessionnel qui va influencer sur la conception de la démarche de lutte contre la tricherie. En effet « on ne s'est pas inscrit dans l'idée de la lutte contre la tricherie. Mais l'enseignement que nous donnons en permanence entraîne un comportement qui amène à s'opposer et à ne pas participer à la tricherie » (Entretien - Directeur, 2022). La religion est donc présente dans le dispositif stratégique du GSCH. À la réalité, ce qui y est entrepris pour le bien être des élèves « est fait au nom de la religion » (Entretien - Enseignant d'histoire-Géo, 2022). Ne pas tricher, dans l'idée des questionnaires de la vie académique de ces élèves, est donc se conformer à une prescription de foi. Il y va de soi que celui qui atteste cette croyance religieuse développe une attitude et un comportement de rejet de la tricherie. Bien que l'interdiction de tricher soit une recommandation religieuse, cela n'aurait pas suffi à préserver les élèves candidats au BEPC de la tricherie. C'est là, l'essence de la présente démarche scientifique. Ces ambitions exprimées de « faire acquérir aux enfants une éducation de qualité » et de fournir à la nation des « cadres compétents aptes à servir leur communauté et leur pays » (Entretien - Directeur, 2022) se matérialisent par le suivi académique et pédagogique.

Le suivi académique et l'accompagnement scolaire ont consisté en un éventail d'actions qui a permis aux élèves de construire « une confiance » en leur capacité d'étudier et de réussir sans tricher à leur examen. Pour ce faire, l'administration met en avant la rigueur de l'enseignement, la discipline des élèves et la priorisation des évaluations. Chaque enseignant dispense ses cours aux heures et selon la progression scolaire. Le suivi des enseignements est fait de sorte qu'au début du mois de mai, tous les programmes de cours prennent fin. Les élèves sont tenus d'être présents en classe durant les périodes de cours. Les enseignants du programme de l'Arabe et de la religion ainsi que le Directeur au drapeau ou pendant ses adresses après les prières, insistent sur la nécessité de s'approprier les valeurs d'honnêteté et d'intégrité morale. Pour eux, les interactions de la vie quotidienne sont basées sur la confiance « alors qu'il n'y a pas de

confiance dans le mensonge, dans la tricherie et dans la tromperie » (Entretien-Directeur, 2022). Un système informatisé permet aux éducateurs d'informer automatiquement de la présence ou de l'absence de l'élève en classe. Le système d'évaluation privilégie les devoirs de niveau et les interrogations de classe. Pour les candidats aux examens, il importe « *d'habituer les élèves aux examens* », explique un enseignant. C'est pourquoi au GSCH, « *depuis la 6^{ème}, et chaque année, les élèves sont soumis à des examens de niveau. Ils composent les épreuves dans un environnement calqué sur celui de l'examen* » (Entretien - Enseignant de Mathématiques, 2022). Les élèves sont disposés un (1) par table et « *se surveillent entre eux* » (Entretien - Éducatrice, 2022). L'absence de surveillant lors de certaines compositions est faite exprès pour apprendre aux élèves à s'auto surveiller et apprendre à rédiger sur leur feuille de copie ce qu'ils ont appris en classe et pendant la préparation de l'examen. L'accompagnement scolaire est continu et s'étend sur toute l'année scolaire.

En début d'année comme l'explique un encadreur il y a le « *le tutorat* » (Entretien - Éducateur, 2022). En effet le tutorat dans ce contexte est une sorte d'immersion des élèves de la classe de 6^{ème} aux réalités de vie et de travail au sein de l'école. Pendant la période du tutorat, l'élève de la classe de 6^{ème} est admis à l'école dans sa tenue scolaire du CM2. Muni d'un support et d'une écritoire pour prendre note, comme dans un rite initiatique, ces élèves ont l'occasion d'échanger avec les enseignants, l'administration et de côtoyer des anciens élèves à l'école. Les enseignants présentent leurs matières et expliquent aux nouveaux élèves comment les cours sont dispensés en 6^{ème}. Les éducateurs et l'administration partagent avec eux la réglementation en vigueur à l'école. Et les pairs, mais plus anciens qu'eux dans l'établissement, leurs parlent davantage des règles de vie et de travail au sein de l'établissement (Entretiens - Éducateurs et Directeur, 2022). Tout le long de l'année, les encadreurs religieux, pendant les cours et les prises de parole à la mosquée adressent des messages aux élèves : l'avis de l'islam sur la tricherie et la sanction divine à laquelle s'expose un croyant qui triche. Ils ne manquent pas de rappeler cette parole du Prophète de l'islam qui stipule que « *Celui qui triche, ne fait pas partie de ma communauté* » (Entretien - Enseignant programme religieux, 2022).

L'accompagnement scolaire s'accroît à la veille des examens. Il y a une sorte de « *retraite académique* ». À l'approche de l'examen du BEPC, les élèves candidats sont retirés de leur famille. Et pendant près d'un (1) mois, ils sont retenus dans un internat. Cela fut une initiative du directeur, aux dires du Coordonnateur de la retraite académique. Cette retraite académique a permis de canaliser les élèves candidats et d'optimiser le suivi pendant la période d'étude. Ils bénéficiaient de l'encadrement des enseignants (Données de l'étude, 2022). Des groupes d'études entre pairs permettent de « *s'expliquer et dans leur propre langage les leçons et les exercices* » (Entretien - Directeur, 2022) et des conseils d'une assistante sociale. La disponibilité des infrastructures et la logistique en plus des facteurs précités, ont concouru à l'encadrement et à l'accompagnement des élèves candidats au BEPC. En effet, des enseignants estiment que leurs élèves « *étaient confiants* » (Entretien - Enseignant de Mathématiques, 2022). Cette confiance des élèves candidats au BEPC s'est construite autour d'une foi. Une croyance religieuse qui leur enseigne que la tricherie est un péché. De même, un ensemble de soutien académique et un accompagnement scolaire ont participé à la construction de la confiance. Ainsi, l'attitude de rejet de la tricherie et le comportement de refus de tricher et de dénoncer la tricherie sont-ils le fruit d'un processus. Lequel processus, même s'il n'a pas été

totalelement planifié dès le début, a permis l'atteinte de ces résultats. En réalité, soutient le Directeur, « *On travaille par inspiration, ce ne sont pas des étapes qu'on a élaborées pour aboutir à ces résultats* » (Entretien - Directeur, 2022). Cette succession d'actions exécutées a bénéficié d'une coordination efficace qui a entraîné ce résultat de plus de 70% d'admis au BEPC sans qu'un candidat du GSCH ait été pris en train de tricher. Cet état de collaboration, d'encadrement et d'accompagnement a rassuré les élèves candidats et les a rendus résilients vis-à-vis de la session 2022 de l'examen du BEPC.

2.2. Résilience des élèves candidats au BEPC

La capacité individuelle et collective des élèves candidats du GSCH à dire non à la tricherie et à la dénoncer auprès des présidents de centre d'examen et des surveillants laisse entrevoir la force du caractère et la valeur intrinsèque de ces élèves. Cette force à puiser en eux-mêmes les arguments pour faire face à la tricherie et à ne pas céder aux pressions extérieures s'est manifestée par un refus de tricher et une résistance aux menaces. Cet engagement individuel et collectif s'est structuré autour de la crainte du divin, l'attachement aux valeurs d'intégrité et d'honnêteté et la force morale forgée par la religion comme le confirment les propos recueillis auprès des élèves (voir tableau n°2).

Tableau n°2 : Propos recueillis auprès des élèves

La crainte du divin	L'élève O. affirme « <i>ce qui m'a plu, tout le monde trichait et moi je ne trichais pas, donc ça m'a donné le courage</i> » et à l'élève B. dans le même cas d'ajouter « <i>je n'ai pas triché. Je suis fier de moi malgré tout</i> ».
	L'élève M, raconte ce qui aurait pu l'affliger du fait de son échec à l'examen en ces termes « <i>un autre enseignant est entré dans la salle et demanda, qui est M., j'ai dit que c'est moi. Il rétorqua : c'est à cause de toi que mon collègue a perdu son emploi, attends-toi à ne pas avoir ton BEPC, le lendemain encore un autre surveillant est venu me réitérer les mêmes propos</i> ». « <i>Est-ce que ce n'est pas le professeur que j'ai dénoncé qui a provoqué mon échec. Si c'est lui, je le laisse avec Dieu</i> ».conclue -t-elle.
	« Je ne regrette pas de n'avoir pas triché, c'était l'épreuve de Dieu. Malgré tout c'est la fierté. Si j'avais triché et que je n'avais pas eu je ne serai pas fier de moi »
L'attachement aux valeurs d'intégrité, d'honnêteté	L'élève A, « <i>Le mardi, nous avions l'épreuve de dictée-Questions. Le surveillant me propose, en chuchotant dans mes oreilles, de lui remettre ma feuille de brouillon pour qu'il partage mes réponses avec ceux des candidats de la salle qui voulaient payer de l'argent. La somme était de 2000frs CFA par candidat et il allait m'attribuer la moitié de la somme d'argent collectée. Je lui ai demandé pourquoi ne remettait-il pas sa copie de lecture qui est le texte corrigé ? Il répondit que si le Secrétariat du centre venait à le constater, cela pourrait lui causer des ennuis. Alors qu'en faisant circuler ma feuille de brouillon, il pouvait m'octroyer une autre feuille de brouillon. Moi je n'avais pas l'intention de tricher. Il y avait 28 élèves qui devaient payer 2000 Frs CFA et il me proposait de me remettre la moitié. Avec mon refus, il m'a</i>

	<i>insulté. Je n'ai pas accepté de prendre l'argent et de lui donner le brouillon. Je n'avais pas l'intention de tricher »</i>
La force morale forgée par la religion	<i>L'élève M. relate que « lorsqu'il est entré dans la salle, le surveillant demande au chef du village d'encaisser les élèves qui sont dans la salle de composition. Il le fait et arrivé à mon niveau j'ai refusé de payer ».</i>
	<i>L'élève K, quant à lui, explique que lors de l'épreuve d'anglais « j'ai demandé au surveillant la raison pour laquelle il prenait de l'argent avec les élèves alors qu'ils sont les élèves dont ils sont des enseignants ». Il répondit qu' « il le faisait non pas parce qu'il cautionne la tricherie, mais seulement parce qu'il a besoin d'argent et surtout qu'avec les vacances scolaires, il ne recevra pas de salaire »</i>
	<i>L'élève D, « La surveillante a demandé de cotiser. Elle a donc commencé à encaisser. Arrivée sur moi, je lui ai dit que je n'avais pas d'argent. Et elle a aussitôt réagi en me tenant en dérision ». Par ailleurs, un autre élève relate que « le surveillant a demandé de cotiser. Et nous les élèves du GSCH, on ne l'a pas fait » et au surveillant de lancer « vous les élèves de Hinneh, n'est-ce pas vous qui aviez dénoncé l'un de nos collègues ? ».</i>

Source : Données de l'étude, 2022

Refuser de tricher dans un contexte où « *le système est basé sur la tricherie* » (Entretien - Élèves 2nd, 2022) s'apparente à une « épreuve ». Refuser de tricher s'apparente alors ici à un acte de foi. Les élèves candidats ont fait preuve de courage et de « foi » dans leur différent centre de composition. Ils ont été confrontés à des propositions de collaboration à tricher comme le soutien l'élève A, admise en seconde et candidate à la session 2022 du BEPC (Voir tableau n°2). Ce témoignage de cette élève candidate, de confession chrétienne laisse comprendre que l'exhortation à ne pas tricher prônée par les dirigeants de l'école de confession musulmane a eu un écho favorable chez une élève de religion différente mais qui partage les mêmes valeurs. Voir cette élève refuser catégoriquement de donner son brouillon et recevoir une somme de plus de 25.000 frs CFA, reste évocateur. Les élèves candidats sont ainsi restés fermes sur le principe de ne pas tricher. Le refus de tricher a donc été un refus actif. Les élèves candidats du GSCH avaient ainsi conscience de ce qu'ils faisaient et de ce qu'ils empêchaient de faire. Cette attitude et ce comportement leur a valu des menaces verbales, des intimidations voire une exposition à la violence physique. C'est dire que le facteur de croyance, l'encadrement académique et l'accompagnement scolaire ont créé chez ces élèves cette capacité à dire non à la tricherie malgré les menaces et les intimidations.

Il appert de ces rapports de faits que les élèves candidats ont été objets de railleries et de menaces. Mais ils sont restés fidèles à leur engagement et fiers des résultats obtenus à l'issue de ces épreuves. Ceux parmi ces élèves qui sont admis et ceux qui ont échoué affichent un sentiment de fierté. La source de leur motivation reste « *la crainte de Dieu* » qui leur a permis de développer une certaine « *confiance en soi* » (Entretien - Élèves, 2022).

Les élèves candidats du GSCH ont donc clairement refusé de tricher et de participer à la tricherie. Ce changement attitudinal et comportemental des élèves candidats corrobore la

théorie selon laquelle le comportement se construit. En effet, pendant l'année scolaire et dans les classes qui précèdent celle de 3^{ème}, les acteurs académiques et administratifs ont mis en œuvre des activités de suivi académique et d'accompagnement scolaire qui ont favorisé la construction de ce comportement. Le refus de tricher n'est donc pas un fait spontané mais résulte de la mise en œuvre d'activités coordonnées. Une démarche processuelle de changement de comportement qui mérite d'être passée au crible des approches traditionnelles de changement social et comportemental.

3. Discussion

3.1. Le Faith Based Model

La modélisation d'une démarche communicationnelle de lutte contre la tricherie en milieu scolaire dans la présente étude, est une démarche d'exploration et de déduction tendant à faire ressortir les déterminants conceptuels et factuels qui, mis en cohérence, ont permis le changement de comportement chez les élèves candidats au BEPC du GSCH. Traditionnellement, dans les approches de changement de comportement, l'on recourt systématiquement à des approches ou des modèles. C'est ainsi que l'on a le modèle socio écologique, le modèle de croyance de santé, voire le COM-B model⁶⁸ of behavior change etc. Ces modèles sont mis à contribution dans la détermination des stratégies de communication de changement social et comportemental. Mais dans le cas de la démarche des acteurs du GSCH dans la lutte contre la tricherie, il n'y a pas eu de modèle référentiel de départ comme l'a signifié le Directeur des études. La spécification des facteurs déterminants l'adoption du nouveau comportement vis-à-vis de la tricherie permet de comprendre que de façon implicite et incidente, les notions de « croyance » et « foi » et de « péché » ont fortement influencé le choix attitudinal et comportemental vis-à-vis de la tricherie.

Les constatations de la présente étude mettent en évidence la pertinence de la nature confessionnelle de l'établissement scolaire. À travers l'enseignement religieux dispensé aux élèves, la tricherie « *s'assimile à un péché* ». Les encadreurs religieux insistent alors sur, « le statut *spirituel de la tricherie* » (Entretien - Enseignant F.M, 2022). Le personnel enseignant et administratif estiment la rigueur de l'éducation « *est une volonté du Cheick⁶⁹ pour combattre la corruption* » (Entretien - Enseignant R.O, 2022).

L'approche de fait des acteurs du GSCH contre la tricherie s'apparente à un modèle existant en communication de changement de comportement, à savoir le Health Belief Model (HBM) qui se traduit en français par le Modèle de croyance de Santé. Mais dans ce cas-ci, l'on pourrait parler du Faith Based Model (FBM) c'est-à-dire, le modèle de croyance basée sur la Foi. Ce qui met en exergue l'actualité de la prise en compte de la croyance ou de la Foi comme un facteur de déclenchement du changement social et comportemental.

La croyance d'après Dilts et al. (1991) « représente l'un des grands champs pour le comportement » (Dilts et al., 1990), p.12). Et parlant de croyance, ils estiment qu'il y a trois

⁶⁸ Le COM-B est un modèle de changement de comportement, Capability Opportunity and Motivation of Behavior change

⁶⁹ Il s'agit du Cheick Aïma Boikari FOFANA (1943-2020), Président du Conseil Supérieur des Imams, des Mosquées et des Affaires islamiques en Côte d'Ivoire (2006-2020).

manifestations de la croyance : l'assurance du résultat « outcome expectancy », l'assurance de l'auto-efficacité « self-efficacy expectancy » et l'assurance de réponse « response expectancy ». L'assurance du résultat nourrit l'espoir qui motive l'action de changement. L'assurance de l'auto-efficacité rend confiant et capable de surmonter les obstacles. Appliquée à notre étude et dans la correspondance que nous entendons établir entre le HBM et le FBM, le refus des élèves candidats au BEPC de tricher et la considération de la tricherie comme un péché « signifie que vous croyez que votre but est réalisable », à savoir le « outcome expectancy ». La confiance que ces élèves avaient en eux-mêmes signifie que le résultat est possible et qu'ils ont tous ce qu'il faut pour atteindre l'objectif le « self-efficacy expectancy » (Dilts et al., 1990, p.13). La résilience des élèves face aux résultats obtenus exprime ici, le « ce à quoi vous vous attendez, positivement ou négativement, en raison des mesures que vous prenez dans une situation particulière », « response expectancy » (Dilts et al., 1990, p.14).

Seulement que dans le cas de notre étude, il ne s'agit pas de croyance en la probabilité qu'une maladie puisse nous atteindre, mais à une croyance religieuse basée sur la foi qui considère la tricherie comme un péché. Et, pour Saint Augustin, le péché est « toute action, toute parole, tout désir contraire à la loi éternelle » (Neveut, 1930, p.618). Et dans cette même acception du péché, OM, l'un des enseignants lors des entretiens affirmait que « dans la religion, la tricherie s'assimile à un péché ».

Cette croyance religieuse a donc été un facteur majeur dans la construction du nouveau comportement à savoir, dire non à la tricherie. Il s'agit là d'une attitude et d'un comportement, dans ce contexte, qui s'explique par l'affirmation et la conviction religieuse. Pour davantage cerner ce rapprochement de modèle, il importe de traiter des 4 postulats du HBM en établissant le rapport à l'objet de la présente étude : le Faith Based Model (FBM).

Selon Irwin Rosenstock (1974), 3 postulats méritent d'être pris en compte à savoir, la « vulnérabilité perçue », « la gravité perçue » de même que « le bénéfice perçu induisant l'action et les obstacles à l'action » (Rosenstock, 1974, p.330). Karen Glanz et al., en ce qui les concerne, en plus des postulats visés par Rosenstock ajoutent les « barrières perçues », les « indices d'action » et « l'auto-efficacité » (Glanz et al., 2008, p.49). En effet, au lieu d'invoquer ici le libellé des postulats tels qu'énoncé par Rosenstock et Glanz et al., pour une congruence contextuelle, conceptuelle et fonctionnelle, les postulats du FBM se libelle en ces termes : les recommandations perçues, la promesse de rétribution, le bénéfice perçu, les obstacles perçus, l'indice de l'action et l'auto-efficacité perçue.

Les recommandations perçues seront fonction de l'appartenance animiste, chrétienne, musulmane ou toute autre croyance religieuse de la cible. Tout compte fait, des indices invariables d'attitude et de comportement perçus comme « bons » ou « mauvais », demeurent comme des constantes dans toutes les religions. Pour ce qui est de la tricherie aux examens du BEPC, objet de notre étude, l'élève A, de confession chrétienne, malgré les intimidations n'a pas cédé à la tricherie et elle a été admise en classe de 2nd après l'obtention de son BEPC (voir tableau 2). Cet acharnement contre cette élève candidate s'explique du fait qu'elle a refusé de participer à la tricherie. Elle est de confession religieuse chrétienne mais inscrite dans un établissement confessionnel islamique.

S'agissant de la promesse de rétribution, alors que le Modèle de croyance basée sur la santé énonce la gravité perçue, le modèle basé sur la foi met en avant le salaire du péché qui est l'enfer et celui du bienfait qui est le paradis ou encore de la rétribution des mânes des ancêtres. Selon l'objet du changement social et de comportement, la cible appelée à l'action apprécie sous le crible de sa foi, donc de sa croyance, la gravité ou l'opportunité de son acte ou de son inaction.

Le bénéfice perçu, quant à lui, selon Rosenstock (1966), « l'on peut croire qu'une action donnée va effectivement participer à la réduction de la peur de la maladie » (Rosenstock, 1974, p.331). En ce qui concerne le modèle basé sur la foi, le bénéfice perçu s'apprécie dans la relation spirituelle avec la divinité d'une part et d'autre part sur le sentiment de légitimité sociale dont on bénéficie du fait de l'intégrité de l'attitude ou du comportement. Quant à la relation avec la divinité, elle s'exprime par le contentement individuel d'avoir obéi à une recommandation de son Seigneur. Le bénéfice perçu se mesure par le sentiment de légitimité sociale et personnelle en ce sens qu'il matérialise la cohérence entre la profession de foi, le respect des préceptes et la sensation d'être un être de bien.

Mais il arrive que le bénéfice perçu soit contrarié par les barrières. Les barrières perçues « peuvent se manifester comme des empêchements à prendre en charge le comportement souhaité ». Ce sont des occurrences qui entravent le déclic pour l'action. Dans le cas du HBM, comme l'indiquent Glanz et al. (2008) qui reprend Rosenstock (1974), c'est « une sorte d'analyse coûts-avantages dans le cadre de laquelle les personnes pèsent le pour et le contre les avantages attendus de l'action avec les obstacles perçus - coûteux, ont des effets secondaires négatifs, sont désagréables, dérangement ou prennent du temps » (Glanz et al., 2008, p.48). Ici, les propositions de somme d'argent, les menaces verbales et non verbales, l'échec même à l'examen constituent des obstacles qui sont des tentations.

Le déclic pour l'action comme postulat dans la systémisation du modèle basé sur les croyances de santé va caractériser la motivation à agir. C'est pourquoi, « finalement le concept de motivation a été introduit dans le modèle » (Rosenstock, 1974, p.332). Le déclic pour l'action est « un facteur qui sert comme un déclic, un déclencheur pour que l'action à propos soit nécessaire » (Rosenstock, 1974, p.333). Ainsi, Les recommandations perçues et la promesse de rétribution donnent « l'énergie à l'action » et les bénéfices perçus avec une diminution des obstacles « ouvrent la voie propice à l'action » (Rosenstock, 1974, p.332). Ce déclic naît aussi de la confiance en soi que nous traduisons par l'auto-efficacité perçue. Les élèves candidats au BEPC du GSCH étaient confiants. L'élève A. affirme que « *Nous sommes intelligents et nous ne devons pas tricher* ». L'ensemble des activités académiques avec « *l'achèvement du programme* » (Entretien - Coordonnateur, 2022), de responsabilisation des élèves, par l'autosurveillance parfois lors des devoirs de niveau, l'encadrement et d'accompagnement scolaire à travers « *des cours de renforcement, la retraite académique avant les examens* » (Entretien - Coordonnateur, 2022), ont été d'un apport déterminant au changement de comportement des élèves candidats au BEPC.

Il reste ainsi évident qu'intervenant dans un contexte de développement, le modèle basé sur la foi a droit de cité. L'action de développement pour le changement social et de comportement s'inscrit de nos jours dans une dynamique holistique qui tient compte des valeurs socio-

écologiques. La tricherie est une expression de déviance scolaire. Et la déviance selon (Sutherland et Gessey, 1966) « ne résulte [donc] pas d'une incompréhension, d'un manque de connaissance ou d'un conflit, mais d'un apprentissage dotant les individus de moyens techniques, relationnel et rationnel pour agir » (Guibert et Michaut, 2012, p.4). En outre, « les formes traditionnelles de tricherie et les nouvelles techniques apparaissent davantage comme des outils complémentaires que des substituts » (Michaut, 2013, p.139). La persistance de la tricherie et la diversification des moyens de tricherie requièrent une approche de communication qui prenne en compte les facteurs d'influence morale qui déclenchent et assurent le maintien des actions de changement d'attitudes et de comportement. La foi ou la croyance religieuse est un facteur indéniable qui s'imprime dans la sociologie des populations. En Côte d'Ivoire par exemple sur une population de plus de 29.000.000 d'habitants, plus de 85% pratiquent officiellement une religion (révélée et/ou traditionnelle) (RGPH, 2021).

Le Faith Based Model (FBM) offre ainsi aux intervenants communautaires et aux organismes intervenant dans le domaine de la communication pour le changement social et comportemental, une opportunité d'atteindre leurs cibles et d'assurer le succès des initiatives de développement. Les résistances paradigmatiques liées à la laïcité de certains États et les susceptibilités liées à la non-prévoyance ou la non-maîtrise de l'implication religieuse dans les approches de communication pour le changement social et comportemental doivent être relativisées. La démarche communicationnelle gagnante ou qui gagne, est celle qui intègre les facteurs socio-psychologiques et culturels, qui constituent l'identité des populations. Et qui doivent être prise en compte dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des stratégies d'actions de développement

3.2. Le facteur « Foi » dans la réussite des processus de changement social et comportemental

Il n'est pas rare de constater dans certaines Constitutions ce postulat républicain qui soutient la laïcité de l'État. La laïcité est d'ailleurs « devenue depuis plus d'un demi-siècle une caractéristique constitutionnelle » (Martine et Guy, 2007 p. 650). La République de Côte d'Ivoire, nous indique l'article 49 de la Constitution, « est une et indivisible, laïque, démocratique et sociale » (Art.49). Cette laïcité de l'État a très souvent affecté le rapport entre l'État et les confessions religieuses. Fruit d'une lutte pour la liberté de conscience (la révolution de 1789 en France par exemple), la laïcité de l'État connaît une rigidité des textes et une flexibilité dans les faits selon qu'elle soit sujet de débat en France, en Grande Bretagne ou dans une ancienne colonie française en Afrique subsaharienne comme la Côte d'Ivoire. La laïcité en France en effet, revêt « le caractère non théocratique de l'État français et sa non-appartenance ainsi que sa non-allégeance à une confession religieuse [...], la non-immixtion de l'État dans l'exercice des cultes et la vie des églises » (Cornu, 2018, p. 1227). Cette acception de la laïcité en tant que séparation du temporel et du spirituel comme pour rendre à César ce qui est à César et à Dieu ce qui est à Dieu (Mathieu 21:22) va chercher à contenir la religion dans la sphère privée, l'espace public étant réservé à l'État laïc.

Cette émancipation de l'État de la religion reste tributaire d'une méfiance des acteurs de l'État voire des acteurs du développement à toutes implications ou toutes références à ce qui est d'ordre confessionnel. Cette position tient compte davantage d'une laïcité rigide que d'une

laïcité de collaboration. Les États privilégient la laïcité de collaboration qui met un bémol à cette relation tranchée de l'État et de la laïcité. En effet, « si la mention de l'héritage chrétien n'a pas été retenue, la place accordée aux religions dans l'identité européenne et aux églises dans le dialogue civil entaille la tradition républicaine » (Martine et Guy, 2007, p.652). Au demeurant, « avec le concordat, on a assisté à un certain recul de la laïcité dans ses formes les plus radicales, au bénéfice de la reconnaissance légale d'une certaine pluralité religieuse » J.M. Leniaud cité par (Zuber, 2019, p.196).

Recourir à la foi pour pallier les problèmes de développement ne devrait aucunement être considéré comme un recul de la laïcité et/ou une reconquête de l'espace public par la religion. Les interactions église-pouvoir-liberté comme apparues en France avant la révolution de 1789 ne sont pas communes à toutes les sociétés humaines. Et dans un contexte de développement et de développement durable la relativité du concept de laïcité mérite d'être prise en compte. Si l'État laïc en France revêtant « un système de séparation radicale, exclut toute forme de financement par l'État », ce n'est pas le cas en Allemagne où il y a « un impôt d'église (kirchensteuer) » ou en Belgique où il y a un « financement par l'État » (H. Hasqui (Dir), 1994), p.29). La laïcité ivoirienne quant à elle, par exemple, et précise Marie Miran (2014), « devrait signifier non pas un désengagement de l'État vis-à-vis des religions, conçues comme de véritables partenaires dans le développement du pays » (Guyon, 2014, p.9). Cette contextualisation développementaliste de la laïcité, au lieu d'exclure la religion de l'espace public, l'encadre. Proclamée et codifiée dans les textes universels et communautaires (déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789), la déclaration universelle des droits de l'homme (1948), la convention européenne des droits de l'homme (1950), le pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966), la charte africaine des droits de l'homme et des peuples (1980), la liberté de conscience ou de religion est une donnée inhérente à la condition humaine.

La motivation née de la foi constitue un atout dans l'adoption des nouveaux comportements. La foi, dans le domaine de la science a aussi été un impulsor d'innovation. La révolution de Gutenberg, d'inspiration confessionnelle en est une illustration plausible. C'est la volonté de répandre « la parole de Dieu » qui suscita et donna force à cette révolution de l'imprimerie. « Brisons le sceau qui scelle les choses saintes, donnons des ailes à la vérité, et qu'elle aille chercher par la parole non plus écrite à grands frais par la main qui se lasse, mais multipliée comme l'air par une machine infatigable » (Lamartine, 1853, p.11). Sous l'impulsion de la foi, Gutenberg offre à l'humanité un moyen de transcription, de démultiplication et de divulgation de la pensée écrite. La croyance religieuse participe ainsi à l'amélioration des conditions d'existence de l'homme. Et d'ailleurs, « ce qu'il y a de remarquable, c'est que ce mécanicien, comme s'il eut été prophétiquement inspiré par la Providence, n'opéra pas ce prodige par hasard ou par cupidité, comme d'autres inventeurs : non, il opéra par piété » (Lamartine, 1853, p.10).

La prise en compte de la croyance basée sur la foi religieuse ne constitue donc pas un handicap à l'adoption de nouvelles attitudes ou de nouveaux comportements dans la dynamique du développement. L'angle humanitaire sous lequel est traité ce recours à la Foi est toutefois déterminant. Il s'agit d'y recourir dans les dimensions sociales et sociables et non prioritairement dans les aspects culturels ou initiatiques. Dans la stratégie nationale d'intégration

des enfants des structures islamiques d'éducation dans le système éducatif formel en Côte d'Ivoire, il a fallu que l'État ivoirien intègre dans son approche et sa solution, l'aspect religieux de la problématique. La scolarisation des enfants était l'enjeu. Et l'implication des religieux musulmans a facilité l'engagement communautaire et la déconstruction des perceptions négatives sur l'école officielle (Archives CNAESI).

La mise à contribution de la foi dans les processus de changement social et de comportement s'apprécie en situation en tenant compte du contexte socio culturel et l'appréciation de l'incidence de la croyance religieuse sur les habitudes et les pratiques des gens. La communication de changement social et de comportement prend en compte « les gens, leurs croyances, et leurs valeurs, les normes sociales et culturelles qui conditionnent leur vie. Cela nécessite d'amorcer un dialogue avec les communautés et d'écouter les adultes et les enfants afin de comprendre comment ils identifient les problèmes, proposent des solutions et agissent pour y remédier » (Jenatsch et Bauer, 2016, p.43). Cette approche répond à la démarche participative et inclusive de communication de changement. La participation et l'inclusion dans les processus de changement social et de comportement supposent une prise en compte intégrée des facteurs d'influence psychologique liés à la pensée, à la croyance et à la conscience des populations concernées. Toute initiative devant induire un changement social et de comportement et qui occulte cette réalité existentielle des populations n'atteint généralement pas les résultats escomptés. C'est d'ailleurs dans ce contexte que (Kamagaté, 2020, p.241), dans le contexte de la maîtrise de la natalité pour l'atteinte du dividende démographique (Projet SWEDD) suggérait ceci « dire par exemple à un leader musulman que la diminution du nombre d'enfants est source de richesse ne rencontrera pas son adhésion. Il aura surement du mal à diffuser ou à faire diffuser cette information dans les mosquées et autres lieux de cultes musulmans. En revanche, en s'inspirant des valeurs auxquelles ils croient, la diffusion du message devient plus rapide et le suivi plus efficace ». À partir de la recherche documentaire sur cette question, il ressort que « (...) sa mère l'a porté [subissant pour lui] peine sur peine : son sevrage a lieu à deux (2) ans ... » (Coran, Sourate 31, verset 14) selon les textes qui régissent la croyance musulmane. « Si l'allaitement dure 2 ans, en termes d'espacement de naissance, il y a en moyenne 3 (trois) ans entre les enfants. Cette approche permet à terme, d'atteindre la finalité d'espacement de naissance et l'usage des méthodes de contraception conventionnelle conformes à sa croyance ».

Le modèle de croyance basée sur la foi ou le Faith Based Model vient renforcer les approches qui existent déjà et contribue à l'atteinte des résultats durables de développement. La présence de la Foi dans le traitement des problématiques sociales de développement n'entache pas la laïcité des États. Dans la démarche de communication de changement social et de comportement, la démarcation entre l'espace privé, intime et individuel et l'espace public, collectif n'est pas nette. C'est le changement d'attitude et de comportement au niveau individuel qui induit le changement au niveau social.

Conclusion

La communication pour le changement social et comportemental dans un contexte de développement requiert une parfaite compréhension de la socio anthropologie et de la psychologie des populations. Il s'agit d'une part d'avoir la maîtrise des interactions sociales et

d'autre part, de cerner les motivations des cibles et parties prenantes intervenant dans la résolution du problème social identifié. Déterminer les facteurs d'influence du changement attendu, les traiter et les mettre à contribution. De la présente étude, il ressort une prise en compte du facteur Foi.

Le Modèle de croyance basée sur la foi ou Faith Based Model (FBM) est une contextualisation et une adaptation du modèle basé sur les croyances de santé ou Health Belief Model (HBM). Relativiser le rapport entre l'État et la Religion, entre l'espace public et l'espace privé pour prendre en compte les attentes des populations dans la construction d'un consensus pour le changement social et comportemental reste primordiale. Dans la lutte contre la tricherie en milieu scolaire, comme le démontre d'ailleurs les résultats de cette étude, la foi en Dieu a été un stimulant déterminant dans le choix des élèves d'un établissement scolaire confessionnel de ne pas tricher et de ne pas soutenir la tricherie. Il importe dans le recours à la foi pour faire évoluer les attitudes et les comportements, d'inscrire son intervention dans un cadre humanitaire et non forcément dogmatique. Et s'il le faut, apprécier comment des notions de dogme participent à la construction de la personnalité humaine et font de lui un citoyen pour l'humanité.

Le rejet systématique de toute référence à la croyance ou à la foi handicape le facteur psychologique motivant l'adhésion de certaines populations, dans certains contextes. Le Faith Based Model ou le Modèle de Croyance Basé sur la foi est ainsi une opportunité additionnelle offerte aux acteurs de développement intervenants dans les situations humanitaires et d'urgences d'impliquer les populations bénéficiaires en prenant en compte ce qui constitue leur âme, à savoir leur croyance, leur culture en un mot, leur cosmogonie.

Références bibliographiques

- Pires, A. (1997). *Echantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique. La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 113-169.
- Balibar, É. (2004). Dissonances dans la laïcité. *Mouvements*, 33-34(3), 148. <https://doi.org/10.3917/mouv.033.0148>
- Abolou, C. R. (2020). *La communication de changement comportemental, théorisations, modélisations et applications*. L'Harmattan.
- Dilts, R., Hallbom, T., et Smith, S. (1990). *Beliefs: Pathways to health & well-being*. Metamorphous Press.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (2ème). Teachers College Press.
- Gauthier, F. (2017). Republicanisme vs Libéralisme. Les régimes de laïcité et leur mise à l'épreuve: *Revue du MAUSS*, n° 49(1), 269-290. <https://doi.org/10.3917/rdm.049.0269>
- Cornu. G. (2018). *Vocabulaire juridique* (12° éd.). PUF.
- Guibert, P. et Michaut, C. (2012). Pourquoi les étudiants trichent-ils ? *Notes du CREN*, 8. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01116432>

- H. Hasqui (Dir). (1994). *Pluralisme religieux et laïcité dans l'Union Européenne*. Editions de l'Université de Bruxelles.
- Mowlana, H. et Wilson, L.J. (1988). *Communication Technology and development* (Boudin). UNESCO.
- Le Moigne, J.L. (2021). *Les épistémologies constructivistes* (5^{ème}). PUF.
- Glanz K., Barbara K., et K. Viswanath. (2008). *Behavior and health education Theory, Research, and Practice* (4^e éd.). Jossey-Bass.
- Kamagaté, V. (2020). *La Communication Pour Le Développement Dans Le Processus D'accompagnement Du Plan National De Développement 2012-2020 En Côte D'ivoire*, [Thèse de doctorat, Université Alassane Ouattara]. Bibliothèque
- Lamartine, A. de. (1853). *Gutenberg : Inventeur de l'imprimerie ; (1400-1469)*. Hachette.
- Lanoue, É. (2004). La société ivoirienne au fil de ses réformes scolaires : Une politique d'éducation « intermédiaire » est-elle possible ? *Autrepart*, n° 31(3), 93-108. <https://doi.org/10.3917/autr.031.0093>
- Guyon, M. M. (2014). Gloire et déboires de la laïcité en Côte d'Ivoire au prisme de l'imaginaire social musulman. In *L'Afrique des laïcités. Etat, religion et pouvoirs au sud du Sahara* (IRD et Editions Tombouctou, p. 13).
- Martine, B. et Guy, M. (2007). Dimensions de la laïcité dans la France d'aujourd'hui. *Revue française de science politique*, 5(57), 649-698. <https://doi.org/10.3917/rfsp.575.0649>
- Michaut, C. (2013). Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée. *Recherches en éducation*, 16, 131.
- Neveut, E. (1930). Formules Augustiniennes. La définition du péché. *Divus Thomas*, 33, 617-622.
- Nyongolo, M., et Mbecke, P. (2020). Incidence des effectifs par classe sur la réussite scolaire des élèves du réseau d'enseignement secondaire de la Mairie d'Uvira. *Numéro Spécial*, Numéro spécial(10), pp.21-42.
- Proteau, L. (2002). *Passions scolaires en Côte d'Ivoire : École, État et société*. Karthala Editions.
- Rosenstock, I. M. (1974). Historical Origins of the Health Belief Model. *Health Education Monographs*, 2(4), 328-335. <https://doi.org/10.1177/109019817400200403>
- JENATSCH, T. et BAUER, R. (2016). *Communication pour le Développement : Un guide pratique*, Confédération Suisse, DIC.
- Zuber, V. (2019). La laïcité française, une exception historique, des principes partagés. *Revue du droit des religions*, 7.

ADAPTATION DE LA DIDACTIQUE CONVERGENTE À L'ARTICULATION TOUAREG / FRANÇAIS: APPRENTISSAGE DES LETTRES CONSONANTIQUES DE L'ALPHABET

AG AGOUZOOM Alou

Résumé

Ce travail porte sur l'adaptation de la didactique convergente à l'articulation entre le touareg et le français, en mettant l'accent sur l'apprentissage des lettres consonantiques. L'hypothèse formulée vise à explorer comment adapter la didactique convergente à l'articulation touareg/français pour favoriser l'apprentissage des apprenants touareg dans un environnement inclusif et interactif. L'objectif principal est d'optimiser l'enseignement des consonnes dans le contexte bilingue et de faciliter l'articulation harmonieuse entre les deux langues. La méthodologie comprend l'analyse des travaux antérieurs, l'évaluation des fiches didactiques existantes et l'intégration de recommandations pertinentes issues d'ateliers et de recherches. Les résultats soulignent l'importance cruciale de prendre en compte à la fois le contenu enseigné et les méthodes de transmission des connaissances pour favoriser un apprentissage attractif et efficace. Cette étude apporte des contributions pour améliorer la didactique de l'articulation touareg/français.

Mots clés : Didactique convergente, Lettres-alphabet, Touareg, français, Mali.

Abstract

This work focuses on the adaptation of convergent didactics to the articulation between Tamasheq and French, with a specific emphasis on the learning of consonant letters. The formulated hypothesis aims to explore how convergent didactics can be adapted to the tamasheq/french articulation to enhance the learning experience of tamasheq learners in an inclusive and interactive environment. The main objective is to optimize the teaching of consonants in a bilingual context and facilitate a harmonious articulation between the two languages. The methodology involves analyzing previous works, evaluating existing didactic materials, and integrating recommendations from relevant workshops and research. The results underline the crucial importance of considering both the taught content and the methods of knowledge transmission to promote an engaging and effective learning process. This study contributes valuable insights to enhance the didactics of tamasheq/french articulation.

Keywords : Convergent didactics, Letters-alphabet, Tuareg, French, Mali.

Introduction

Ce travail a pour objet de présenter l'esquisse d'un aspect d'une séquence didactique destinée à être enseignée dans les écoles du Mali à curriculum bilingue dont les Langues Nationales (LN) forment le socle. Il met l'accent sur la problématique de l'acquisition des sons et de l'appropriation des lettres⁷⁰ de l'alphabet en taouareg⁷¹ et en français. Pour ainsi y arriver, l'étude adopte une démarche contractive de transmission des connaissances, qui peut aider au mieux les apprenants de langue tamasheq à surmonter les obstacles qui surviennent lors de l'apprentissage selon Ag Agouzoum, (2021 : 249-256 ; 2020a : 11-31 ; 2020b : 143-160 ; 2019 ; 2017 : 31-41 ; 2016a : 328, 2016b : 103 -121; 2013: 161-189 ; 2009); Ag Agouzoum et *al.* (2008: 46).

Sur le terrain, une difficulté a été constatée chez les locuteurs de langue tamasheq lors de leur apprentissage des consonnes du français en tant que langue seconde (L₂). Cette difficulté peut en partie être attribuée à l'utilisation jusqu'à présent d'une méthode d'enseignement discontinu et non systématique qui ne prend pas en compte la simultanéité entre les deux langues concernées.

Ag Agouzoum (2016b : 103-121) en conclut que l'absence de références à la grammaire spécifique⁷² à ce modèle d'enseignement constitue l'obstacle principal à l'utilisation concomitant des L N avec le français dans les classes des écoles à curriculum bilingue.

A partir de cette observation, l'étude postule que l'utilisation d'une bi-grammaire peut résoudre ces difficultés. Il convient de rappeler que l'exemple de fiche didactique présenté ici est une recommandation issue de notre travail de de 2016, repris en 2019 et en 2020 (Ag Agouzoum, 2016a : 328 ; 2019 : 439 ; 2020b, pp. 143-160).

Les similitudes et les différences phonétiques et phonologiques entre le touareg et le français constituent un phénomène double. D'une part, prendre en compte les similitudes facilite l'articulation entre les deux langues, et d'autre part, les différences peuvent être un obstacle important à l'apprentissage. Par conséquent, il est important de trouver des stratégies interactives qui facilitent la transition de la L₁⁷³ à la L₂, en évitant de créer un terrain propice aux transferts négatifs, en se basant sur les similitudes et les différences entre les deux langues.

Une analyse minutieuse de la littérature existante révèle un niveau de recherche relativement limité concernant la bi-grammaire, malgré son rôle essentiel pour les apprenants (Daff, 2011 : 34-44 ; Ameur, 2009 : 75-88 ; Agnaou, 2009 : 109-126). En ce qui concerne spécifiquement la bi-grammaire touareg-français, à l'exception des travaux remarquables de Ag Agouzoum (2008 : 46, 2009 ; 2019, 2016a : 328, 2016b : 103-121 ; 2017 : 31-41 ; 2019 : 439 ; 2020b : 143-160), qui ont apporté une contribution significative en proposant des pistes d'articulation entre ces deux langues, peu d'efforts ont été entrepris pour combler cette lacune. Il convient toutefois de souligner que ces études représentent seulement une fraction des perspectives de recherche

⁷⁰ Les lettres du Touareg représentent uniquement les phonèmes consonantiques attestés par les différentes oppositions des paires minimales obtenus dans le cadre de cette recherche.

⁷¹ ⁷¹ Au Mali la langue des Touaregs est officiellement désignée par "tamasheq". Ainsi dans ce travail, les deux appellations sont utilisées pour désigner la même et unique réalité, la langue des Touaregs ou des kel-tamasheq. On dira alors pour la langue ; le tamasheq ou le touareg.

⁷² Il s'agit d'une grammaire inspirée de la théorie dite "grammaire générative".

⁷³ Il s'agit de la Langue maternelle (LM) ou de la Langue nationale (LN)

possibles, et que des investigations plus approfondies sont nécessaires pour développer une compréhension plus complète de ce domaine spécifique.

Les travaux de Maurer (2004 : 426-438) et Wambach (2009 : 175-196) se sont principalement concentrés sur l'enseignement convergent des LN avec le français, sans se pencher spécifiquement sur la convergence linguistique ou didactique. Par conséquent, les quelques recommandations didactiques qu'ils ont présentées sont utiles pour favoriser une meilleure coordination, en particulier dans l'apprentissage des consonnes de l'alphabet, entre le tamasheq et le français.

Ce travail a pris en considération les conclusions de différents ateliers organisés par le Département de l'Education du Mali, ainsi que les conclusions de Daff (2011 : 34-44). De plus, il s'est appuyé sur les travaux de Ag Agouzoum (2020b : 143-160) et de Galtier (2011) pour s'inspirer et combler cette lacune.

1. Problématique, démarche méthodologique, cadre théorique et conceptuel

La problématique de l'étude est centrée sur l'adaptation de la didactique convergente à l'articulation touareg/français pour faciliter l'apprentissage des lettres consonantiques de l'alphabet et favoriser l'apprentissage des apprenants touareg dans un environnement inclusif et interactif. L'hypothèse formulée dans cette étude est que l'adaptation de la méthode didactique convergente à l'articulation touareg/français, combinée à l'utilisation de stratégies d'enseignement interactives et inclusives, permet aux apprenants touaregs d'acquérir de manière plus efficace et durable les compétences linguistiques nécessaires à l'apprentissage des lettres consonantiques de l'alphabet. Ainsi, l'hypothèse est en adéquation avec la problématique posée, car elle répond à la question de savoir comment adapter la didactique convergente à l'articulation touareg/français pour favoriser l'apprentissage des apprenants touareg dans un environnement inclusif et interactif.

L'hypothèse formulée a été soutenue par des données empiriques et de terrain. Les données empiriques ont permis d'évaluer l'efficacité de l'adaptation de la didactique convergente à l'articulation touareg/français pour l'apprentissage des lettres consonantiques de l'alphabet, tandis que les données de terrain ont fourni des informations sur la portée synchronique de la Langue touarègue du point de vue phonétique et phonologique. Pour cet aspect, le type d'échantillonnage choisi ne concerne pas le nombre d'individus enregistrés mais plutôt l'infinité de données recueillies.

La méthodologie utilisée repose sur une approche qualitative, qui est adaptée à la nature des données recueillies. Cette approche nécessite l'utilisation de la méthode d'analyse de contenu pour l'exploitation de ces données.

L'étude repose sur la théorie socioconstructiviste de Vygotsky⁷⁴, qui stipule que l'apprentissage est un processus social et actif. Selon cette théorie, pour construire le processus d'apprentissage, les apprenants interagissent avec leur environnement, leurs pairs, leur enseignant et le matériel didactique.

⁷⁴ Les ouvrages de Vygotsky sont des classiques de la psychologie du développement et ont eu une influence considérable sur le développement des théories contemporaines sur l'apprentissage et le développement cognitif.

Dans ce contexte, l'utilisation de la didactique convergente se révèle être une approche pertinente pour répondre à la diversité linguistique et culturelle des apprenants. Elle crée un environnement d'apprentissage inclusif et interactif, ce qui est particulièrement avantageux pour les apprenants touaregs qui doivent acquérir les lettres consonantiques de l'alphabet français. En effet, la didactique convergente favorise la mise en place d'un cadre d'apprentissage collaboratif, où les apprenants peuvent bénéficier mutuellement de soutien et apprendre les uns des autres. Ainsi, cette approche facilite le développement des compétences linguistiques et permet aux apprenants de progresser de manière plus efficace et engagée.

Enfin, le cadre théorique adopté intègre des concepts essentiels liés à l'apprentissage de la L₂, à savoir la compréhension interculturelle, la motivation, l'interaction, la pratique et la rétroaction. Ces concepts revêtent une importance significative pour la conception d'une approche didactique convergente adaptée aux besoins spécifiques des apprenants touaregs, dans le but de favoriser leur apprentissage des lettres consonantiques de l'alphabet français dans un contexte d'enseignement bilingue.

La compréhension interculturelle permet aux apprenants d'appréhender les différences culturelles et de développer une perspective plus ouverte lors de leur acquisition de la L₂. La motivation joue un rôle central en stimulant l'engagement des apprenants et en les incitant à persévérer dans leurs efforts d'apprentissage. L'interaction, quant à elle, facilite les échanges entre les apprenants et favorise la pratique orale et écrite de la langue cible. La pratique régulière, accompagnée d'une rétroaction appropriée, permet aux apprenants de consolider leurs compétences linguistiques et d'améliorer leur maîtrise des lettres consonantiques de l'alphabet français dans le contexte spécifique de l'enseignement bilingue.

2. Présentation de la fiche didactique : le système consonantique

La présente fiche a pour objet d'expliquer le fonctionnement des consonnes dans les alphabets du tamasheq et du français. En comparant les systèmes consonantiques des deux langues, l'apprenant prend conscience de leurs spécificités respectives. Avant d'aborder l'apprentissage des sons consonantiques de la langue, le français, il est important de comprendre les similitudes et les différences avec la langue maternelle de l'apprenant. Pour ce faire, cette fiche propose un plan type qui met en évidence les caractéristiques communes et divergentes des deux systèmes consonantiques.

2.1. Objectifs pédagogiques

Au début de la fiche, sont exposés les objectifs pédagogiques.

2.2. Corpus

Le corpus en touareg est composé des lexèmes extraits des textes collectés sur le terrain par le biais d'enregistrements. En revanche, le corpus en français est constitué uniquement des données empiriques provenant de recherches documentaires. Bien que les corpus de chaque langue ne se présentent pas nécessairement comme des traductions systématiques, ils portent sur le même sujet dans les deux langues, permettant ainsi une analyse comparative. Cette approche offre l'opportunité d'explorer les similitudes et les différences entre le touareg et le français, tout en mettant en évidence les particularités linguistiques propres à chaque langue.

Ces corpus constituent donc une base précieuse pour l'étude comparative et contribuent à une meilleure compréhension des systèmes linguistiques respectifs.

2.3. Constats

Les constats comprennent deux parties distinctes. La première partie consiste en une phase d'exploration, où des questions ou des exercices de découverte sont proposés pour identifier l'élément d'apprentissage cible. La seconde partie est consacrée à la constatation des faits, et se compose des réponses aux questions posées.

2.4. Règle(s)

La règle doit être générale, tandis que les exercices et les remarques prendront en compte les particularités à chaque langue.

2.5. Exercices d'application

Les exercices d'application sont basés sur le corpus proposé et ont pour objectif de clarifier l'ensemble du champ d'application de la règle.

2.6. Remarque(s)

Les remarques s'appuient sur la comparaison des deux langues et, le cas échéant, attirent l'attention du maître sur les particularités propres à chaque langue.

2.7. Exercices de consolidation

Les exercices de consolidation étendent souvent les contextes dans lesquels la règle s'applique et tiennent en compte les observations issues des remarques.

2. 8. Synthèse

L'objectif est de synthétiser les éléments essentiels des constatations, de la règle et des remarques, afin de retenir les informations clés.

2. 9. Suggestions pédagogiques

Dans un souci de fournir un soutien adéquat aux enseignants, les informations pertinentes ont été délibérément positionnées à la fin de la fiche didactique, lorsque cela s'est avéré nécessaire. Cela a pour but d'optimiser l'utilisation de la fiche en tant qu'outil pédagogique, en permettant aux enseignants d'accéder rapidement à ces informations complémentaires après avoir assimilé le contenu principal de la fiche.

Les données des deux langues sont présentées côte à côte dans des colonnes distinctes. La lecture verticale fournit des informations spécifiques à une seule langue (tamasheq ou français), or, la lecture horizontale permet d'obtenir une vue d'ensemble des deux langues.

Cette présentation du contenu de la fiche didactique offre aux concepteurs de manuels ou aux enseignants une visualisation rapide des similitudes et des différences entre les deux langues. Il est important de souligner que cette approche illustre l'adaptation de la didactique convergente dans le contexte de l'articulation entre la Langue touarègue et le français. En mettant en évidence les correspondances et les contrastes entre ces deux langues.

3. Séquence didactique

3.1. Objectif pédagogique

Cette fiche adopte une approche comparative et appropriative pour l'apprentissage des consonnes.

3.2. Corpus

N°	Tamasheq			N°	Français ⁷⁵		
	Lettres	prononciation	mots		Lettres	prononciation ⁷⁶	mots
1	b	[əb]	<u>b</u> ārar “enfant”	1	b	[be]	<u>b</u> aba
2	d	[əd]	e <u>d</u> āgg “place”	2	c	[se]	<u>c</u> oq
3	ḍ	[əḍ]	ta <u>m</u> āḍt “femme”	3	d	[de]	<u>d</u> ame
4	f	[əf]	e <u>f</u> ew “feu”	4	f	[fe]	<u>f</u> eu
5	g	[əg]	i <u>g</u> ddāh “suffisant”	5	g	[g]	<u>g</u> arage
6	ɣ	[əɣ]	<u>ɣ</u> as “seulement”	6	h	[he]	<u>h</u> éron
7	h	[əh]	<u>h</u> ar “jusque”	7	j	[ʒe]	<u>j</u> ardin
8	j	[əj]	<u>j</u> er “entre”	8	k	[ke]	<u>k</u> aki
9	k	[ək]	<u>k</u> ul “tout”	9	l	[le]	<u>l</u> ame
10	l	[əl]	aw <u>l</u> “parole”	10	m	[me]	<u>m</u> aman
11	l̥	[əl̥]	ta <u>l̥</u> omt “chamelle”	11	n	[ne]	<u>a</u> nanas
12	m	[əm]	a <u>m</u> idi “ami”	12	p	[pe]	<u>p</u> apa
13	n	[ən]	<u>n</u> ākk “moi”	13	q	[ke]	<u>c</u> oq
14	ŋ	[əŋ]	e <u>ŋ</u> ṛa “frère”	14	r	[re]	<u>r</u> at
15	q	[əq]	e <u>q</u> qas “applaudissement”	15	s	[se]	<u>s</u> amedi
16	r	[ər]	<u>r</u> ure “fils”	16	t	[te]	<u>t</u> ata
17	s	[əs]	<u>s</u> āl “si ce n’est”				
18	š	[əʃ]	ā <u>š</u> šāhāt “force”				
19	ṣ̌	[əʃ̣]	e <u>ṣ̌</u> ed “âne”				
20	t	[ət]	<u>t</u> ayimit “assis”				
21	ṭ	[əṭ]	<u>ṭ</u> eṭ “oeil”				
22	w	[əw]	a <u>w</u> al “parole”				
23	x	[əx]	a <u>x</u> u “monstre”				

⁷⁵ Pour l'apprentissage des sons consonantiques du français, les mots illustratifs sont du vocabulaire usuel.

⁷⁶ Il s'agit ici de la prononciation des lettres dans les petites classes d'apprentissage du français, langue seconde.

24	y	[əj]	alyaḍ	“garçon”	17	v	[ve]	yache
25	z	[əz]	ezer	“épaule”	18	w	[we]	wagon
26	ẓ	[əz]	tezewt	“tige”				
27	ž	[əʒ]	žabāqq	“Djebok”	19	x	[kse]	taxi
					20	y	[ye]	payer
					21	z	[ze]	zone

3.3. Constats

3.3.1. Graphie

Dans le parler touareg étudié, on utilise 27 graphèmes pour représenter les phonèmes consonantiques attestés.

L'alphabet est constitué de 27 graphèmes : («b», «d», «f», «g», «h», «j», «k», «l», «m», «n», «r», «s», «t», «w», «x», «y», «z», «q», «ḍ», «ḷ», «ɣ», «š», «ž», «ẓ», «ṭ», «ŋ») pour transcrire les 27 sons consonantiques dont :

-15 s'écrivent et se prononcent comme en français : «b», «d», «f», «g», «h», «k», «l», «m», «n», «r», «s», «t», «w», «y», «z»;

-3 s'écrivent comme en français mais se prononcent différemment : «j», «q», «x»,

-9 consonnes sont spécifiques au tamasheq «ḍ», «ḷ», «ɣ», «š», «ž», «ẓ», «ṭ», «ŋ».

Parmi ces 9 consonnes, 7 s'écrivent comme en français mais sont modifiées par des diacritiques. Il s'agit de : ḍ, ḷ, š, ẓ, ž, š, ž.

-«ḍ», «ḷ», «š», «ẓ», «ṭ» sont emphatiques et marquées par un diacritique représenté par un point souscrit aux lettres;

-«š» et «ž» portent des chevrons placés au-dessus des lettres.

Les 2 autres «ɣ» et «ŋ» n'existent pas dans l'alphabet français.

Le tamasheq comprend 27 consonnes, tandis que le français en compte 21, soit 6 consonnes de moins que le tamasheq.

L'alphabet est donc composé de 21 graphèmes («b», «c», «d», «f», «g», «h», «j», «k», «l», «m», «n», «p», «q», «r», «s», «t», «v», «w», «x», «y», «z») pour transcrire 21 consonnes, dont :

-15 s'écrivent et se prononcent comme en tamasheq : «b», «d», «f», «g», «h», «k», «l», «m», «n», «r», «s», «t», «w», «y», «z».

-3 s'écrivent comme en tamasheq mais se prononcent différemment : «j», «q», «x»,

-3 consonnes sont spécifiques au français : «v», «p» et «c».

Le français n'a pas des consonnes emphatiques ni des consonnes marquées par des tildes comme en tamasheq : ẓ, š, ž.

3.3.2. Dénomination des consonnes

En tamasheq, les consonnes sont prononcées avec un son voyelle [ə] qui précède la consonne.

En français, les consonnes sont généralement prononcées avec un son voyelle [e] qui suit la consonne.

4. Règle (s)

L'alphabet tamasheq possède un système consonantique de 27 lettres dont 18 sont partagées avec le français.

L'alphabet français est constitué 21 lettres consonantiques, dont 18 sont également présentes dans l'alphabet tamasheq, tandis que 3 consonnes lui sont propres.

5. Exercices d'application

Pour acquérir de nouveaux sons consonantiques, il est important de partir des sons présents dans la langue de l'apprenant. Ainsi, lors de l'apprentissage du français, le maître doit mettre l'accent sur les sons consonantiques du tamasheq afin de faciliter l'acquisition des sons spécifiques au français :

- pour apprendre la consonne labiodentale [v] du français aux élèves tamasheq, il est possible de partir de la consonne sourde [f] existant en tamasheq ;
- pour obtenir la consonne occlusive bilabiale sourde [p], il est possible de partir de la consonne bilabiale sonore [b]. Ce processus implique une diminution de l'occlusion pour obtenir une occlusion moins explosive, avec une durée de fermeture des lèvres plus brève.
- des exercices peuvent être réalisés en français pour permettre aux apprenants de comprendre comment une même lettre peut être prononcée de différentes manières. Par exemple, le maître peut demander aux apprenants comment se prononce la lettre «c» dans des mots tels que : «une cerise», «cent», «un cirque», «cinq», «un cygne», «une carte», «un canard», «un cochon», «un cube» et «un écureuil».

6. Remarque(s)

En tamasheq, les consonnes ont une prononciation constante, à l'exception des cas d'assimilations.

Les consonnes sont prononcées comme si elles étaient précédées d'un son voyelle. Ainsi, pour prononcer une consonne, il est nécessaire d'avoir un son voyelle qui la précède.

Dans le cas des assimilations, des mutations peuvent également survenir dans la prononciation des sons consonnes :

En français, une même lettre peut être prononcée de différentes manières selon son contexte, et inversement, un même son peut être représenté par des différentes lettres consonantiques. Par exemple, le «t» suivi de «i» se prononce [s] (comme dans initial, station, partiel, etc.), tout comme la consonne «c» devant les sons voyelles «i» «e» et «y»

a- [i] = un cirque, cinq

b- [s] = une cerise, cent;

c- [y] = un cygne.

- (1) «b» mutable en «p» en contact avec «s»;
- (2) «d» mutable en t en contact avec «t»;
- (3) «d» mutable en ʈ en contact avec «t»;
- (4) «ḍ» mutable en ʈ en contact avec «k»;
- (5) «j» mutable en «k» en contact avec «t»;
- (6) «g» mutable en «k» en contact avec «t»;
- (7) «y» mutable en «q» en contact avec t «t»;
- (8) «ȳ» mutable en «q» en contact avec «k»;
- (9) «k» mutable «en» t en contact avec «k».

Avec la cédille devant les sons voyelles [a] [o] et [u] :

a- [a] = un Français

b-[o] = un garçon

c-[u] = un reçu

On peut aussi entendre [k] au lieu de [s] devant les sons voyelles[a] [o] et [u] :

(1)[a] = une carte

(2) [o] = un cochon

(3)[u] = un cube

--«g» se réalise [ʒ] devant «e» et «i»;

-«h» est muet;

-«s» se réalise [z] entre deux voyelles.

- Les consonnes «c», «d», «g», «p», «r», «s», «t» «x» et «z» en fin de mot ne se prononcent généralement pas, sauf dans le cas de liaison.

-Les consonnes sont réalisées comme si elles étaient suivies d'un son voyelle. Pour prononcer une consonne, il faut donc un son voyelle qui la suit.

7. Exercices de consolidation

7.1. Reconnaissance des lettres

Le maître demande aux apprenants de lister les consonnes du tamasheq et de répéter celles qui sont spécifiques à cette langue.

Après comparaison avec l'alphabet tamasheq, le maître fait la liste complète des lettres consonantiques de l'alphabet français et demande aux apprenants de souligner les lettres spécifiques au français.

7.2. Production de mots

Le maître établit la liste complète des consonnes du tamasheq et demande aux apprenants de souligner les consonnes qui sont communes avec le français.

Le maître demande aux apprenants de souligner les consonnes du français qui sont également présentes dans le système consonantique de l'alphabet tamasheq.

7.3. Reconstitution

Le maître fournit une liste de mots en tamasheq et en français où les consonnes sont mélangées et demande aux apprenants de replacer correctement les consonnes pour chaque mot dans chaque langue.

7.4. Copie

Le maître présente une liste de consonnes en tamasheq et en français aux apprenants et leur demande de les distinguer avant de les copier dans leurs cahiers.

8. Synthèse

Il y a 27 consonnes dans l'alphabet tamasheq, qui sont les suivantes : «b», «d», «f», «g», «h», «j», «k», «l», «m», «n», «r», «s», «t», «w», «x», «y», «z», «q», «ḍ», «ḏ», «y», «š», «š», «ž», «ž», «z», «ṭ», «ṭ».

-le tamasheq possède 27 consonnes, dont 15 sont identiques à celles du français et se prononcent de la même manière : «b», «d», «f», «g», «h», «k», «l», «m», «n», «r», «s», «t», «w», «y», «z».

- trois consonnes «j», «q» et «x», ont la même écriture qu'en français mais une prononciation différente.

--les neufs autres consonnes sont spécifiques au tamasheq, dont deux «y», «ṭ» représentées dans un modèle différent de celui des langues latines et sept sont écrites de la même manière qu'en français mais modifiées par des diacritiques («ḍ», «ḏ», «š», «š», «ž», «ž» et «ṭ»). Les consonnes emphatiques «ḍ», «ḏ», «š», «ž» et «ṭ») sont marquées d'un point souscrit, tandis que les consonnes «š» et «ž» sont indiquées par des chevrons placés au-dessus des lettres.

Le français est composé de 21 consonnes, à savoir : «b», «c», «d», «f», «g», «h», «j», «k», «l», «m», «n», «q», «r», «s», «t», «w», «x», «y», «z». «v», «p».

-parmi ces consonnes, 14 sont identiques en tamasheq et en français: «b», «d», «f», «g», «k», «l», «m», «n», «r», «s», «t», «w», «y» et «z».

-quatre consonnes s'écrivent de la même façon en tamasheq et en français mais sont prononcées différemment : «j», «q», «x» et «h»,

-Enfin, 3 consonnes («v», «p» et «c») sont spécifiques au système consonantique du français.

9. Suggestions pédagogiques

Avant de débiter la leçon, il est primordial pour le maître de vérifier s'il dispose de tous les outils nécessaire (manuels, salle de classe prête, nombre d'élèves exigé pour suivre une méthode active) afin d'atteindre les objectifs pédagogiques de la leçon. Il est recommandé au maître de proposer des exercices sur la modification de la valeur consonantique dans les deux langues, ainsi que d'insister sur la valeur sémantique de la gémation en tamasheq.

Une fois que les exercices auront été corrigés en groupe, il est conseillé au maître de captiver l'attention des apprenants en leur racontant une histoire ou un événement en lien avec le sujet de la leçon du jour, afin de renforcer leur compréhension et leur intérêt pour les enseignements acquis.

Conclusion

Ce travail de recherche présente une contribution novatrice sous la forme d'une fiche didactique modèle pour l'apprentissage des consonnes de l'alphabet touareg et français. Cette fiche peut servir de base pour la conception d'autres fiches qui peuvent être partagées avec le département en charge de l'éducation au Mali, dans le but d'améliorer la production et la qualité des manuels scolaires. La conception de cette fiche didactique représente en elle-même un résultat significatif de cette étude.

Les résultats de cette recherche-action sont principalement destinés aux conseillers pédagogiques des écoles à curriculum bilingue (LN/français), ainsi qu'aux inspecteurs et concepteurs de manuels scolaires pour la langue touarègue. De plus, il est espéré que ce travail contribuera à enrichir la didactique du touareg au Mali en fournissant des éléments pertinents pour les programmes des écoles bilingues de l'aire linguistique tamasheq.

La proposition de décrire les phonèmes consonantiques du touareg dans le contexte de l'enseignement simultané avec le français représente une solution pour surmonter les multiples obstacles qui se manifestent lors de l'introduction d'une L₂.

Au niveau de la didactique, l'étude s'est concentrée sur l'adaptation des contenus d'apprentissage des phonèmes consonantiques de L₂ à ceux de la langue première (L1), ainsi que sur les processus de transmission des connaissances par l'enseignant et d'appropriation des apprentissages par les élèves. Ces éléments visent à rendre l'apprentissage plus attrayant pour les apprenants et à faciliter le travail des enseignants et des évaluateurs.

L'importance d'une recherche intégrant à la fois la perspective de la linguistique descriptive et celle de la didactique appliquée est mise en évidence. Il a été conclu que, pour assurer le succès de l'enseignement bilingue, il est fondamental que les fiches didactiques prennent en considération à la fois le contenu ainsi que la méthode de transmission et d'acquisition des connaissances.

Références bibliographiques

- Ag Agouzoum, A. (2021). Adaptation de la didactique convergente à l'articulation touareg (tamasheq)/ français : apprentissage du groupe nominal (GN). *Lettres d'Ivoire*, N° 033, 249-256.
- Ag Agouzoum, A. (2020a). Problématique de l'introduction des Langues Nationales dans le système éducatif. L'expérience malienne. *Asinag, Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*; N°15, 11-31.
- Ag Agouzoum, A. (2020b). Phonétique-Phonologie du Touareg du Mali dans les écoles bilingues: les phonèmes dits problématiques. *GRADIS*, N° 004, 143-160
- Ag Agouzoum, A. (2019), *Eléments de description phonologique et morphologique du tamasheq, dialecte standard du Mali en vue de son utilisation à l'école dans un contexte bilingue* [Thèse de Doctorat, Paris, INALCO]. Theses.fr.
- Ag Agouzoum, A. (2017). Le Français, langue de domination et d'intégration par rapport aux langues africaines. *Lettres d'Ivoire*, Volume 2 N° 026, 31-41.
- Ag Agouzoum, A. (2016a), *Enseignement Bilingue tamasheq/français au Mali (Paf)*.

- Ag Agouzoum, A., (2016b). Articulation Tamasheq / Français, cas des étudiants de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines de Bamako. *Kuwala, ACALAN, journal; volume 1* N°3, 103 -121.
- Ag Agouzoum, A. (2013). Les difficultés phonologiques et graphiques lors du passage du Tămašăyt au Français. *Recherche Africaine, N°13*, p. 161 -189.
- Ag Agouzoum, A. (2009). *Articulation Famasheq / Français, cas des étudiants de la FLASH, Mémoire de DEA*, [Mémoire, Paris, Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA) de Bamako-Mali].
- Ag Agouzoum, A., et al, (2008). Influence des langues nationales sur le Français des lycéens et Étudiants : cas des locuteurs tamasheq du District de Bamako -Mali, Bamako. *ROCARE / ERNWACA*
- Agnaou, F. (2009). Curricula et manuels scolaires : pour quel aménagement linguistique de l'amazighe marocain? *Asinag, N° 3*, p.109 -126.
- Ameur, M. (2009), Aménagement linguistique de l'amazighe; pour une approche polynomique. *Asinag, N° 3*, 75 -88.
- Daff, M. (2011). Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal. Consulté le 22/07/2021 sur Glottopol, Revue de sociolinguistique *en ligne*, 18, 34-44. Consulté le 22/07/2021 sur http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_18/gpl18_03daff.pdf /publication-article-scientifique/
- Galtier, G. (2011). Les difficultés d'introduction des langues locales dans le système éducatif scolaire du Mali. in Foued LAROUCSI ET fabien LIENARD (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation-Quels éclairages pour Mayotte ?* Publication des Universités de Rouen et du Havre, Mayotte, 403 -411.
- Maurer, B. (2004). De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue : généralisation des langues nationales au Mali et la transformation du modèle de la pédagogie convergente. in *Penser la francophonie-concepts, actions et outils linguistique*, AUF, 426- 438.
- Vygotski, L.S. (.../2003), *Conscience Inconscient Emotions*, Paris: La Dispute.
- Vygotski, L.S. (.../1998), *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*. Paris : L'harmattan.
- Vygotski, L.S. (1935/1995), Apprentissage et Développement à l'âge préscolaire, *Société Française*, n° 2, 35-45.
- Vygotski, L.S. (1934/1985a), *Pensée et Langage*, traduction Françoise Sève, Paris: ed. sociales.
- Vygotski, L.S. (1933/1985 b), Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in *Vygotski aujourd'hui*, B. Schneuwly et J.P. Bronckart eds., 95-117.
- Vygotski, L.S. (1934/1997), *Pensée et Langage*, traduction Françoise Sève, 3^e édition, Paris: La Dispute.
- Vygotski, L.S. (.../2003), *Conscience Inconscient Emotions*, Paris : La Dispute.

- Vygotski, L.S. (1927/1999), *La Signification Historique de la Crise en Psychologie* Paris, Lausanne : Delachaux-Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1934/1985), *Pensée et Langage*, traduction Françoise Sève, Paris : ed. sociales.
- Vygotski, L.S. (.../1998), *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*. Paris : L'harmattan.
- Vygotski, L.S. (1935/1995), Apprentissage et Développement à l'âge préscolaire, *Société Française*, n° 2, 35-45.
- Vygotski, L.S. (1934/1997), *Pensée et Langage*, traduction Françoise Sève, 3^e édition, Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1933/1985 b), Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in *Vygotski aujourd'hui*, B. Schneuwly et J.P. Bronckart eds.,. 95-117.
- Vygotski, L.S. (1931/1978), The prehistory of written language, in *Mind in Society, the development of higher psychological process*, Edition M. Cole et al., Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (1930/1995), Psychisme, conscience, inconscient, *Société Française*, N° 1, 37-52.
- Vygotski, L.S. (1925/1994), La conscience comme problème de la psychologie du comportement, *Société Française*, N° 50, 35-49.
- Wambach, M. (2009) A propos de la pédagogie convergente : quelques mises au point», in *Synergies Algérie*, N°4, 175-196.

ANNEXE

Les textes ayant servi de corpus rendus dans une traduction littéraire en Français⁷⁷

Ezätt 1 : Lăkkol dăy-Mali

Lăkkol wa –dăy n-Mali tərha əmmək. Tərha əmmək fāl-a-s təla iwətyan tərhiin. dd-ijjaš a-wa s-itaw nna demokrasi, irhiin lăkkol. Əjjətän lăkkolän, əggädän mušetän əjjootnen wären-əla niwo, əqqälän mušetän. Lăkkolän ibas t-əhanät tiwit. Hărätän day wi n-lăkkol yərəd əqqälän-dd imarawän n-aratän. Harätän-wi-dăy əhan a-wa issərhänän lăkkol.

Ibda, lăkkol, əlxəkum a-t-itəfän, ihakk mətəryeltän, inaqq aratän, əksuudän-t, yarrän fäl-təksəda-tənnin-dăy.

Amăra-dăy, ibas-t-illa wen-hărät. Wa-dăy hărät yərəd, iyşäd-t əjut n-lăkkolän. Ad-tasəd ašek illa dawa-s lăkkol, tasəd anu ih’-ee lăkkol, tasəd elăkät iyyän illa dawa-s lăkkol. Yas əndek lăkkol? Āmăra, iqqäl a-wa hebu.

lesTexte 1 : L’école au Mali

Le besoin d’une réforme du système éducatif malien est nécessaire. En effet, cela fait un certain moment que des dysfonctionnements se font remarquer au sein du système éducatif malien. Cela remonte à l’avènement de la démocratie. Les problèmes de l’école malienne sont entre autres : le déséquilibre entre le nombre d’écoles et le personnel d’encadrement souvent mal formé et sans qualification dans le métier, l’interdiction du châtement corporel qui n’a pas été remplacé par des méthodes de punitions appropriées, l’Etat a démissionné et a abandonné la gestion de l’école aux mains des parents d’élèves....

Ces facteurs font partie des causes du dysfonctionnement du système. Avant, la question de l’école était une priorité de l’Etat qui prenait en charge l’ensemble du fonctionnement de son système éducatif. L’interdiction du châtement corporel dont on vient de parler a ceci de négatif ; les enfants n’ont plus peur de personne et font ce qu’ils veulent. Cela a un impact négatif direct sur les apprentissages car les enfants n’étudient plus comme avant.

Tout ce qu’on a connu qui faisait que le système éducatif marchait bien n’est plus de nos jours. Nous l’avons dit, la multiplicité des écoles sans encadrement adéquat en est un des facteurs. Les écoles sont ouvertes partout sans personnel. Tu trouveras une école sous un arbre, une autre à côté d’un puisard, et encore une autre sous une

⁷⁷ Ces traductions sont de moi-même. Cependant, je signale que certaines sont approximatives.

branche d'arbre. Est-ce, c'est cela un système éducatif ? Certainement non puisque l'école est maintenant un business.

Ezätt 2 : Tamăđt d-ăhaləs

Ak Tamăđt d-ăhaləs oogdăhăn. A-s hanăy-dd-ixlăk Măssinăy iman-net wăr-nogdeh, ad-hanăy-ăny day wăr-nogdeh.

Tamăđt təssan edăgg-net, ăhaləs day issan wa-net. A-wa s- jannen ăddinăt tamăđt d-ăhaləs oogdăhăn, wăr-ogdehăn, wăr-ăddoben ad-agdăhăn day făl-a-s, ma t-ijăn a-wen:

Ill'-ee edăgg s-afăl t-iwwăđ hărăt, tamăđt wăr-tăddobăt ad-t-təjjəš. Edăgg wa n-tamăđt itiwăssăn ɣas, wa n-ăhaləs day ătiwăssăn. Ǝđkəl ɣas amital făl-ayăras n-teyse, ayăras n-teyse ɣas wa-dăy. Eske tamăđt tăddobăt ayăras n-teyse, afăl wădden ɣas hărăt iyyăn a t-imălăn n-ăššil; ad-wăr-t-illa ăhaləs, wăr-dd-ixlek dat-a-wen ad-tudabăt ayăras i-teyse.

Texte 3 : Ɔlɣer r

Ɔlxəkum iman-net a he ibdədăn făl-tanmənnakt hard d-tass tanmənnakt. A-s dd-tosă tanmənnakt, ad-ăj ălɣer. Ɔlɣer afăl ijă, lazəm ăddinăt –winnin-hi əksuuɖnen tinariwen, ad-tănăt-ekkən i-asəssəyər; mušan, a əkkăsăn ăddinăt, əllan ɖarăt-ehăn, ɖarăt tagədu-i-dăy, a əndărrăn dăy ad-irməs ăwadəm moto-năsă, mey dăy-ayrəm –i-dăy ga ad-tatərmasnăt mototăn, bərsey-in ad-ăkk mušše Ayăbo mey ad-ăkk edăgg iyyăn i-asəssəyər.

Texte 2 : La femme et l'homme

La femme et l'homme sont-ils égaux. Même quand Dieu nous a créés, nous n'étions pas égaux, et nous mourrons ainsi sans être égaux.

La femme connaît sa place, et l'homme aussi reconnaît la sienne. Ce qu'on appelle égalité homme-femme n'est pas possible. Les deux (homme/femme) ne peuvent pas être égaux.

Pour cause, il y a bien des cas où la femme ne peut pas se présenter. En effet, sa place est connue, celle de l'homme aussi. Prends l'exemple simple de l'abattage d'un animal. Je pose la question de savoir s'il est permis à une femme d'abattre un animal. Cela ne lui est pas permis sauf dans le cas de contrainte majeure comme à l'absence d'un homme. Si ce n'est pas de tels cas, il est hors de question qu'une femme abatte un animal dans le but de manger sa viande.

Texte 3 : La paix

Avant qu'il n'y ait un accord, il revient à l'Etat d'arrêter un principe de base d'entente. Quand il y aura un accord, il y aura la paix. Quand il y a la paix, même les personnes qui avaient peur de rejoindre les zones reculées, iront sans problème. La difficulté est que sans la paix, personne ne se sent en sécurité même devant sa porte, son bien comme sa moto peut lui être retiré

Ǝndek dihad ilkam asəssəyər? Wār-ilkem ad-āsisəyra. Žābāqq, wār-tāddobed ad-dāy-s səsəyərəd ed wār-t-illa lasekirite. A-wa-dāy təwwayād, tattəd-t, ənta a he asən āddināt, əḍkəlānt.

à tout moment. Ce phénomène est même dans les villes. Cela ne peut pas garantir à un enseignant de rejoindre son poste dans un coin de campagne éloigné.

Où est-ce qu'on peut aller enseigner sans craindre pour sa vie ? Il (enseignant) ne va plus enseigner. A Djebbock, on ne peut pas enseigner parce qu'il n'y a plus de sécurité. Même tes provisions peuvent être prises à tout moment par des agresseurs.

zətt 4 : Ālyafyāt

A-wa dd-iqqalān isālan wi n-ālyafyāt, inimāhāl a-s ālxəkum iman-net a-s inimāhāl ad-iššəryəš āššəryə. Ad-iššəryəš āššəryə s-əmmək, s-ālmāyna wa s-ānimāhāl, fāl-a-s..... Ad-kāwān-ākfāy ālmital iyyān dāy. Afāl tənħayād kāl-tāmašāyt wi-dāy kāwalnen, wār-əhen meḍan fāw.

Kāl-tāmašāyt wi-dāy kāwalnen, wi əhanen əssərdusa, ija yur-wi əyyāḍnen a-s əntāneḍ eklan-nāsān, wār-tān-əssəfrārān. Wi əyyāḍnen dāy əhanen ālxəkum siha əyyāḍān, əjan-asān dāy šund a-wen-dāy. Donk inimāhāl s-hārātān ad-əglən s-ālxəqq-nāsān. Ālxəqq ilzam s-ad-irjəš s-əmmək wa s-inimāhāl ad-irjəš. Afāl wār-ijā a-wen, əmmək yərəd s-ānyāymān āddināt, ājən ālyafyāt, hak ālāqq ad-t-illa āwadəm iha alhām, ih'-ee aḍkər, har sār-s dd-awəy a-wen-dāy ga ālwāqq iyyān ga, ad-izənnəzjumət ad-iḍkəl ālbaruḍ.

Texte 4 : La paix

Au sujet de la paix, il revient à l'Etat de s'assumer pour que la justice soit accessible à tous. Il doit s'assurer de la bonne marche de la loi. En effet, je peux vous donner un autre exemple. Les Touaregs de teint foncé (noir) ne sont pas du tout considérés.

Ceux qui sont dans l'armée sont vus par les autres touaregs comme étant leurs esclaves bien qu'ils soient tous dans le même corps. Ils n'ont pas d'égard pour eux. Cela est pareil pour ceux qui sont dans l'administration générale. Donc les choses vont de cause à effet. Les causes doivent se traiter d'égal intérêt. Si cela n'est pas fait, on a beau organisé des assises pour la paix, il y aura toujours des laissés, toute chose qui peut amener quelqu'un à s'armer pour se rendre justice

CONSTRUIRE UN CORPUS DES *CLASSIQUES* D'AUTEURS GABONAIS: LES CHOIX DES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT DES TEXTES LITTÉRAIRES

NGUIMBI Armel, NDONG SIMA Gabin

Résumé

Cet article porte sur une problématique spécifique relative à l'enseignement de la littérature nationale. Son but est de proposer un corpus des textes d'auteurs nationaux après le constat d'un manque de rigueur dans la sélection des œuvres littéraires à faire lire aux apprenants pendant leur parcours d'études secondaires. En nous appuyant sur des données théoriques, centrées sur les critères de sélection des œuvres destinées à l'apprentissage en classe de français et sur une méthodologie mixte fondée sur une enquête auprès des acteurs du milieu enseignant, dont les connaissances en littérature et son enseignement sont avérées, nous avons pu établir une liste d'une quarantaine d'ouvrages susceptibles de constituer un socle commun des textes nationaux incontournables.

Mots clés : corpus, classique, auteurs gabonais, choix, professionnels, enseignement littéraire.

Abstract

This article focuses on a specific issue related to the teaching of national literature. Its purpose is to propose a corpus of texts by national authors after the observation of a lack of rigour in the selection of literary works to make read to learners during their secondary school studies. Based on theoretical data, focusing on the selection criteria for works intended for learning French in class and on a mixed methodology based on a survey of teachers, With a proven knowledge of literature and its teaching, we have been able to draw up a list of some forty works which could constitute a common basis for the essential national texts.

Key words: corpus, classic, Gabonese authors, choice, professionals literary teaching.

Introduction

Le département de français de l'Institut Pédagogique National (IPN) a récemment introduit une réforme liée à la sélection des œuvres littéraires à faire lire dans les lycées et collèges. La réforme avait pour but de mettre de l'ordre dans ce pan du programme de l'enseignement du français en structurant au mieux la programmation de l'étude des œuvres, surtout celle de la littérature nationale. Désormais cette programmation se fera suivant une rotation biennale au constat que d'une part, de plus en plus des publications littéraires arrivent dans l'espace littéraire gabonais, d'autre part un certain désordre était perceptible dans l'enseignement des textes gabonais.

Les auteurs d'œuvres littéraires exerçaient une forte pression sur les techniciens de l'IPN pour que leurs publications soient intégrées au programme, sans passer par le tamis de la sélection officielle. Non contents des résistances que les ouvriers de la sélection opposaient à leur volonté, certains auteurs ont cru bon de s'adresser directement aux enseignants dans les lycées et collèges pour vendre leurs produits. Résultat : un corpus disparate des textes nationaux diffusés dans les écoles secondaires, sans le moindre respect des critères conformes aux directives du programme de l'enseignement du français. En plus, le désordre constaté est probablement consécutif au potentiel marché des lecteurs que constitue le public scolaire ; un filon que de nombreux auteurs ont vite flairé en voulant à tout prix placer leurs textes. Ainsi, la réforme initiée par l'Institut Pédagogique National trouve-t-elle sa pertinence dans la volonté de rompre avec ces pratiques malheureuses. Toutefois, cette volonté de mettre de l'ordre se heurte à un certain nombre d'écueils dont les principaux semblent être le renouvellement biennal du corpus institué par l'instance décisionnelle et l'absence des critères qui doivent accompagner cette sélection. S'agissant de l'absence d'un cahier de charge, cela s'est produit récemment lors du renouvellement du corpus. Les experts commis par l'IPN à la sélection de nouveaux textes n'ont pas été orientés par les termes de référence qu'aurait pu expressément établir l'instance ordonnatrice de la sélection. Les équipes de travail, quoique chapeautées chacune par un responsable, ont eu la liberté d'évaluer les œuvres en fonction certes, de leur sensibilité, mais en reléguant les finalités de l'enseignement de la littérature nationale au second plan. Une telle liberté donnée aux évaluateurs a pu avoir pour conséquence une sélection des œuvres aux antipodes des intérêts des élèves et du modèle de citoyen préconisé par le programme de l'enseignement des textes littéraires. Concernant le renouvellement biennal du corpus, si l'objectif annoncé est de permettre à tous les auteurs d'être étudiés, ne serait-il pas risqué de promouvoir la volatilité de ce corpus ? Autrement dit, le jeu de la rotation des œuvres à sélectionner n'occasionnerait-il pas une lecture et une étude dispersées d'œuvres lues par chaque élève ? Nous comptons répondre à ces questions en structurant notre réflexion autour d'une démarche en cinq temps.

Le premier temps expose clairement le problème qui nous préoccupe. Comme dans toute problématique, nous décrivons diverses composantes de la situation que nous étudions dans leur contexte. Nous y exposons la pertinence du propos, son objectif et la question de recherche. Le deuxième temps est consacré au cadre théorique qui permet de donner une assise à notre réflexion. Celle-ci s'appuie, d'une part, sur les axes de structuration de l'élaboration d'un corpus des textes et, d'autre part, sur la notion de *classique* en littérature. L'éclairage théorique

nous amène au troisième temps consacré à l'élaboration d'une méthodologie qui décrit les étapes de la recherche. Celle-ci prend forme à partir d'un pointage statistique des œuvres et une analyse des critères de sélection des acteurs interrogés. Le quatrième temps aborde l'analyse et ses résultats. Le cinquième rend compte des difficultés et les limites de la recherche

1. Précision du problème

Longtemps marginale, voire inexistante dans les programmes, la littérature gabonaise est maintenant visible et considérée. Sa prise en compte effective dans le programme résulte d'un bond quantitatif et qualitatif des publications intervenu depuis la libération de la parole il y a une trentaine d'années. Les enseignants en ont fait leur priorité, sans doute pour affirmer l'identité nationale, face à la cohabitation avec d'autres littératures, notamment la littérature française, toujours hégémonique, la littérature francophone d'Afrique et des Caraïbes et celle du reste du monde. Ce sursaut national s'observe également dans le choix des textes de certaines épreuves de français aux examens nationaux. Les principaux arguments évoqués pour justifier le recours à la littérature nationale sont que d'une part, les jeunes doivent connaître la culture de la communauté dans laquelle ils vivent. Cette culture commune est un facteur important d'identité et de cohésion nationale. D'autre part, les textes écrits par les auteurs locaux sont plus accessibles aux jeunes étant donné qu'ils reflètent les réalités et les valeurs de leur société d'appartenance⁷⁸.

Mais, de la constitution d'un corpus d'œuvres incontournables, surgit un triple problème. Le premier est d'ordre consensuel. En raison de la subjectivité des lecteurs et des évaluateurs, découlant de l'épistémologie incertaine du littéraire (Rosier, 2002 ; Dufays et al., 2005), il est difficile de faire des choix qui emportent l'adhésion de tous. Plusieurs spécialistes se sont penchés sur cette question et le moins que l'on puisse dire est que le choix des œuvres soulève des problématiques d'ordre épistémologique ou idéologique, car établir un corpus induit certaines représentations, à commencer par celles du littéraire (Dufays, 1994 ; Dufays et al., 2005). Constituer un ensemble d'œuvres littéraires à étudier en classe, c'est déterminer le sens que l'on donne à cette notion, c'est aussi se demander avec Dufays (2005) « où commence et où finit la littérature » (p. 41). Comme l'a montré Bourdieu (1994), la reconnaissance du littéraire relève d'un processus de légitimation socioculturelle. Tel texte sera considéré comme littéraire s'il présente les qualités valorisées par l'institution littéraire. Par contre, un texte jugé déficient sera ignoré par les agents de la légitimation (Boutin, 1999).

Le deuxième problème résulte de la « classicisation » des œuvres à sélectionner. On sait que l'élaboration d'un corpus des textes à faire lire en classe est centrale en enseignement littéraire, mais elle constitue l'un des casse-tête des concepteurs de programme en la matière. Quelles œuvres faire entrer au panthéon des classiques gabonais et quelles œuvres laisser en rade ?

⁷⁸ La question de la littérature nationale est abordée différemment dans les pays francophones. En France, elle ne se pose pas, puisque les Français considèrent leur littérature suffisamment riche pour être autonome. D'après certaines études la France s'ouvre très peu aux littératures étrangères (B. Veck et J. Verrier, 1995; A. Viala, 1994). Ailleurs dans la francophonie, la place réservée à la littérature nationale varie selon l'intensité du sentiment identitaire des pays. Au Québec, par exemple, depuis le mouvement d'affirmation nationale des années soixante-dix, les programmes officiels insistent sur l'étude des auteurs et des œuvres de la littérature québécoise. En Belgique, faute de sentiment identitaire, on a tendance à négliger la littérature belge. La situation serait la même en Suisse romande

⁷⁸ Le cas de Laurent Owondo que de nombreux élèves confondent à un auteur camerounais, certainement à cause de la similitude de la consonance du patronyme de cet auteur à une ethnie de ce pays, précisément les Ewondo.

Constituer un socle commun d'œuvres à étudier obligatoirement avant la sortie du lycée, c'est effectuer un tri sélectif rigoureux, car dans cette masse d'œuvres disponibles, très peu entreront dans l'ordre de la sacralité. Il est donc d'une nécessité impérieuse d'établir des critères qu'il faut absolument prendre en compte, notamment les modalités relatives au processus par lequel un auteur et son œuvre deviennent des classiques.

En troisième lieu, poser le problème de la mise en place d'un corpus de textes littéraires nationaux, c'est aussi se questionner sur la nature des textes que l'on voudrait présenter et qui intéresseraient les apprenants. Ces livres que l'on fera lire devront d'abord contribuer au développement du plaisir de lire (Pennac, 1992 ; Gervais, 1996) ou au goût de lire (Poslaniec, 1990). L'élaboration d'un corpus de textes littéraires soulève aussi la problématique des enjeux de leur enseignement, notamment au plan axiomatique (Dufays et al., 2005; Simard et al. 2010).

1.1. Pertinence du problème et objectifs de recherche

C'est pourquoi il nous a paru opportun de réfléchir à un socle commun d'œuvres incontournables. Ce d'autant que dans la vérification des connaissances des textes nationaux, nombreux sont les élèves qui, non seulement associent certains auteurs gabonais à d'autres nationalités⁷⁹, mais aussi les classent curieusement par siècle. Mais comment asseoir la construction de cette identité et de cette cohésion nationale face à la coexistence des littératures d'horizons divers, si la programmation des textes nationaux fluctue suivant un ordonnancement biennal ?

En plus, si l'enseignement de cette littérature ne repose sur aucun socle de référence, n'y a-t-il pas un risque de confusion et d'instabilité, pour les élèves, de ne pouvoir apprivoiser un socle commun des textes nationaux ? Il est donc d'un intérêt de constituer une sorte de Smig littéraire sur la base duquel doit se construire une culture du lettré ; une mise en œuvre d'un corpus des textes nationaux susceptibles de composer une bibliothèque idéale pour nos élèves à la fin de leur parcours scolaire au secondaire. Ce, d'autant plus que le corpus national des œuvres regorge d'un certain nombre de titres qui ont bénéficié de la reconnaissance internationale. Pensons à Laurent Owondo, à Jean Divassa Nyama, à Chantal Magalie Mbazoo Kassa et autres Joël Éric Békalé, Rosny Lesage Souaga, Charline Effah, Bessora...

1.2. Questions de recherche

Quelles valeurs l'enseignement du texte littéraire doit-il faire passer pour que les élèves acquièrent une éducation de qualité attendue ? Partir des représentations de la littérature pour élaborer la liste des œuvres à étudier à l'école, faire face à la subjectivité des évaluateurs et prendre en compte les intérêts des apprenants, augurent d'emblée la difficile tâche d'établir une sélection incontestable. Nous pensons pouvoir tenter l'opération en répondant aux questions suivantes : qu'est-ce qu'un classique et quelles œuvres de la littérature gabonaise les élèves du secondaire devraient-ils avoir lues avant leur entrée à l'université ?

2. Le classique

2.1. Aux sources du concept

La notion de *classique* dérive du latin *classicus*, désignant un objet appartenant à la classe supérieure. Les citoyens riches étaient considérés comme tels par leur situation sociale privilégiée. Tout en gardant l'idée de première classe, le terme a subi une mutation sémantique en fonction des contextes.

En art et littérature, le *classique* renvoie à la grande tradition gréco-latine désignant les écrivains et les artistes de premier ordre. Le terme fait donc référence aux grands auteurs d'art et de Lettres qui ont la particularité d'imiter les Anciens de l'Antiquité gréco-latine. Le *classique* est considéré comme un modèle qu'on enseigne en classe. Ainsi des auteurs occidentaux sont rentrés au panthéon des *classiques* tout d'abord par leur inspiration aux grands mythes médiévaux et moyenâgeux dont ils se sont appropriés les thématiques en les réécrivant et les réinventant à travers des transformations dans un style qui leur était propre et surtout en les adaptant au monde contemporain. Ainsi Pascal et La Rochefoucauld ont repris Montaigne ou Saint-Augustin, La Fontaine, le fabuliste Ésope, Molière s'est approprié le mythe de Don Juan ou Racine reprenant celui d'Iphigénie et de Phèdre, etc. Ces auteurs se distinguent ensuite par une esthétique de la raison, de la nature exprimée par le respect des règles partagées destinée à plaire (Benac, 1988 ; Aron et al., 2002). Ainsi, les auteurs du XVIIe, XVIIIe, XIXe siècle sont-ils considérés comme des *classiques* dans le domaine des Lettres et des Arts, par le fait que leurs œuvres ont traversé le temps et ont acquis une notoriété partagée. Originellement, est considérée comme *classique*, toute œuvre d'art étant rentrée dans l'histoire de la littérature.

À la lumière de ces définitions, il est possible de penser à un enfermement des auteurs placés sous la bannière *classique*, suivant une période déterminée, notamment celle du XVIIe siècle français, vue comme la période classique par excellence. Cependant suivant Aron et al. (2002), « Au XXe siècle, un écart s'est creusé entre "classicisme", qui désigne spécifiquement l'art de la période louis-quatorzienne, « âge classique », plus large, et « les classiques » désignant sans limite de temps ni de nationalité les auteurs dignes d'être enseignés dans les classes » (p. 99). Ce qui revient à dire que le classique des temps modernes est celui qui est considéré par ses contemporains comme un excellent auteur, un auteur digne d'intérêt. Il réunit les œuvres, les textes qu'il faut connaître pour participer à la culture légitimée qui s'offre à l'admiration des lecteurs en raison de leur portée historique, pédagogique et éditoriale, sociale et même politique. L'on aura compris que le processus de « classicisation » varie d'une époque à l'autre, car chaque époque a sa sensibilité et ses préférences⁸⁰. Dès lors, le classique ne peut plus se

⁸⁰ Arthur Rimbaud, par exemple, est entré dans le panthéon scolaire seulement au XXe siècle, la plupart de ses contemporains l'ayant déconsidéré à cause de sa personnalité marginale et délinquante.

concevoir uniquement dans son acception historique rappelant un ensemble d'auteurs et d'œuvres qui ont marqué une période par une esthétique particulière.

On appellera donc *classique* toute œuvre artistique et littéraire dépositaire d'une légitimité littéraire, ayant des caractéristiques incontestables, consensuels connues et reconnues par un ensemble d'instances composant le champ littéraire à travers le crédit qu'ils lui accordent : la critique, les académies des prix littéraires et l'institution scolaire, etc. C'est cette définition qui autorise à penser à la constitution d'un panthéon de textes nationaux susceptibles d'enraciner les élèves dans la culture de leur terroir. L'école et la critique jouent alors un rôle majeur dans l'identification, la consécration et la diffusion des œuvres classiques. Mais par quel processus parvient-on à « classiciser » les œuvres ?

2.2. Les critères de « classicisation »

Concernant les critères ou principes par lesquels les œuvres et leurs auteurs deviennent « classiques », nous faisons recours à Alain Viala (1993) dans son célèbre article intitulé « Qu'est-ce qu'un classique ? » Pour cet auteur, la qualité d'un produit artistique ou littéraire obéit à plusieurs critères ou principes. Ainsi que nous l'avons effleuré ci-dessus, les textes estampillés *classiques* se déterminent tout d'abord par l'éminence de leur qualité, c'est-à-dire la supériorité de leurs valeurs intrinsèques. Ces valeurs se déterminent par leurs propriétés formelles. Dans cette perspective esthétisante, le savoir littéraire est placé au premier plan. C'est un des critères fondamentaux, sinon le seul, qui confère au texte littéraire ce qu'il a en propre par rapport à d'autres domaines de connaissance. D'ailleurs Roland Barthes considérait l'écriture, qui « commence là où la parole devient impossible », comme base définitionnelle du littéraire (Barthes, 1981, p. 281). Un tel critère fait de l'œuvre littéraire un modèle d'écriture qu'on peut imiter au regard de ses propriétés stylistiques indéniables « en particulier un sens de la mesure, de l'équilibre, de l'ordre et de la clarté (...). Son imitation est destinée à favoriser une intégration de normes vue comme un élément essentiel de socialisation » (Rabot, 2018).

La vision, l'originalité, le progrès, le modèle, sont aussi des critères qui rentrent en ligne de compte dans la classification d'une œuvre comme un classique. La vision, c'est ce que les textes révèlent au monde sur l'humain et qui l'interpellent sur sa condition. La vision a un lien avec le progrès qui contribue à l'enrichissement de l'esprit humain et à faire avancer la société entière. C'est à partir de l'idée de vision et de progrès qu'il faut comprendre celle de l'originalité. L'originalité a quelque chose à voir avec la nouveauté. Ce sont des textes qui empruntent d'autres avenues en matière de création littéraire, en rupture avec le ou les paradigmes existants. Pensons, entre autres, aux innovations scripturaires apportées par Amadou Kourouma dans son roman *Les soleils des indépendances* où la transgression de la norme linguistique a fait date, c'est-à-dire a constitué un tournant dans l'histoire littéraire francophone. Des œuvres ayant des visions du monde et remarquables par le progrès qu'elles apportent à l'avancement des sociétés, ainsi que leur originalité créative, ne peuvent s'ériger qu'en modèles où ceux qui s'essayent à l'écriture peuvent trouver une source d'inspiration. Ces ouvrages qui réunissent un ou plusieurs de ces critères accèdent au statut de classique, à partir du moment où ces modèles sont, non seulement à imiter, mais aussi se doivent d'être enseignés à l'école, pour servir d'adjuvants à l'éducation aux valeurs : valeurs de communication orale et

écrite, de la structuration de la pensée, ainsi que concevoir la culture comme un héritage, un ensemble d'expériences à vivre.

3. Méthode de recherche⁸¹

3.1. Choix de l'outil de recherche

En raison de la nature de l'étude, dont le matériau repose sur une et une seule question, à savoir « quelles œuvres de la littérature gabonaise nos élèves devraient-ils avoir lues avant leur entrée à l'université ? », la méthode de recherche qui nous a paru la mieux indiquée est celle dite mixte, appelant à la fois les données quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives s'obtiennent à partir d'un traitement statistique, tandis que les qualitatives donnent peu d'importance au traitement numérique. Elles donnent à saisir la réalité telle que vécue par les répondants et mettent l'accent sur l'interprétation subjective des discours. (Lamoureux, 1993). Mais comme celle-ci a plusieurs approches, le recours au questionnaire a été approuvé. Suivant Mucchelli (2003, p. 84), le questionnaire « est une suite de propositions ayant une certaine forme et un certain ordre, sur lesquelles on sollicite l'avis, le jugement d'un sujet interrogé ». Mais il est nécessaire de clarifier le modèle de questionnaire adopté. En effet, plusieurs types de questionnaire sont souvent à l'œuvre : un modèle fondé sur une démarche de questions-entretien et un autre faisant usage des plans expérimentaux dont les données statistiques en constituent le socle (Cioldi, 2003). C'est du premier modèle dont il est question ici. La question posée aux acteurs sélectionnés relève, quoique par écrit, d'un entretien narratif produisant des avis concrets découlant de leur routine professionnelle. En fait, il leur a été demandé de faire un bilan de lecture, en référence aux bilans de savoirs. Les bilans de savoirs sont des textes écrits par les répondants qui permettent d'émettre librement leurs réflexions sur un sujet donné. Le questionnement doit faire en sorte que ledit répondant soit toujours en débat avec lui-même. Des textes produits, le chercheur dégagera les éléments de langage qui font sens. Notre outil de recherche est donc un document en trois colonnes élaboré par nos soins, demandant aux répondants des informations sur les œuvres sélectionnées, leurs auteurs et les critères qui ont présidé à leurs choix. C'est dans cette troisième colonne que les répondants ont été invités à produire librement leurs avis. On comprend donc qu'une telle démarche se démarque d'un simple sondage qui, souvent, dresse une cartographie d'opinions volatiles influencées par la désirabilité sociale.

3.2. Constitution de l'échantillon

L'enquête a été menée auprès des acteurs constituant ce qu'on peut appeler le champ littéraire gabonais. Ce sont donc des critiques littéraires, des enseignants-chercheurs, spécialistes de la littérature gabonaise de l'université Omar Bongo et de l'École normale supérieure de Libreville, des didacticiens du français, des conseillers-inspecteurs pédagogiques et enseignants de français du secondaire, un éditeur et un chroniqueur de la littérature nationale à la radio qui ont été rencontrés. Au total une quarantaine de fiches individuelles d'enquête, sans distinction de sexe, ont été remises. Trente-cinq nous sont revenues dûment renseignées sur les œuvres, les

⁸¹ Nous préférons l'utilisation du terme « méthode » qui tend exclusivement à désigner les procédés à suivre, les techniques et outils de travail appropriés pour faire aboutir la recherche que celui de « méthodologie » à qui on attribue à la fois des postulats de recherche et des techniques utilisées, donc relevant d'une posture épistémologique et théorique.

auteurs et les critères qui ont guidé leurs choix. Même si d'aucuns peuvent considérer que cet échantillon n'a été finalement appliquée qu'à un nombre réduit, donc les résultats seraient non généralisables, nous considérons comme Blanchet et Gotman (1992, p. 54) que

L'échantillon nécessaire à une enquête [de type qualitatif] est, de manière générale, de taille plus réduite (...), dans la mesure où les informations recueillies sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires. La réduction relative de l'échantillon nécessaire à une enquête par entretien tient donc du statut de l'information obtenue.

3.3. Dépouillement du questionnaire

Une première étape a consisté à organiser le travail en procédant à ce que Bardin (2001) appelle une « lecture flottante ». Ce balisage passe naturellement par une lecture intégrale, à plusieurs reprises, des fiches qui nous ont été retournées, pour avoir une appréciation globale des idées qui y ont été exprimées. C'est d'ailleurs ce que conseille L'Écuyer (1985) pour qui, « une fois le matériel recueilli, le premier travail consiste à lire et relire à plusieurs reprises, pour mieux saisir son contenu, en rendant compte de la logique du monde référentiel décrit par chaque discours des répondants » (p. 72). C'est ainsi que nous avons pu d'abord identifier les œuvres retenues et les critères qui ont présidé à leur choix, ensuite. Pas moins d'une soixantaine d'œuvres ont été citées. L'étape suivante a consisté à faire un pointage des occurrences, qui a permis de regrouper les œuvres en fonction de leur poids statistique. Ayant listé toutes les œuvres citées, nous avons effectué un tri en éliminant les œuvres dont les critères de sélection n'ont pas été explicites. C'est finalement une quarantaine d'œuvres qui ont été catégorisées en fonction des critères de sélection clairement exprimés par les répondants, sans distinction de genre ; car ce qui importe ce n'est pas tant la classification générique, mais plutôt ce qui donne à ces œuvres une légitimité littéraire incontestable.

En étant attentifs aux critères de sélection, nous avons procédé au « découpage des passages formant des unités de base » et par regroupement de critères émis. Puis nous les avons classées en fonction des thématiques qui ont été établies *a posteriori*⁸². Une fois les données codifiées en décomposant le matériel traité en éléments d'analyse (Deslauriers & Mayer, 2000), nous avons procédé au regroupement et à l'identification des œuvres qui ont remporté le plus de suffrages, en fonction de leurs critères communs. Au total, une quinzaine d'auteurs et leurs ouvrages ont été les plus cités. Nous aurions pu nous en tenir là en considérant les quinze titres comme étant le socle commun tant recherché. Mais cette sélection comptable ne peut constituer à elle seule un critère déterminant pour mener aux résultats escomptés. Une telle méthode, comme le soulignent d'ailleurs Quivy & Campenhoudt (1995), présente des limites importantes, car reposant sur des présupposés que d'aucuns qualifieraient de simplistes. Pour nous, une œuvre citée peu de fois peut valoir autant ou plus que celles citées plusieurs fois⁸³. Ainsi, partant des commentaires des répondants, avons-nous sélectionné d'autres œuvres qui nous ont paru dignes de figurer au panthéon des classiques, à partir de nouvelles catégories émergent

⁸² Les thématiques établies *a posteriori*, sont celles qui émergent du discours même ; tandis que celles dites *a priori* concernent les dimensions préétablies par le chercheur et qui constituent la base de sa recherche.

⁸³ Ces œuvres citées plusieurs fois peuvent bénéficier de l'influence des rapports positifs émis à leur endroit par les médias ou de leur régularité et leur surexploitation dans les lycées et collèges. C'est aussi là l'un des critères retenus par Italo Calvino pour « classer » une œuvre littéraire.

du discours des répondants⁸⁴. Le tout rassemblé a été analysé selon les thématiques suivantes : (1) Des œuvres « classées » suivant le sentiment d'appartenance à la société gabonaise; (2) Des œuvres regroupées selon la qualité de l'écriture, de la langue et l'universalité des thématiques soulevées; (3) Des œuvres dédiées à la jeunesse; (4) Des œuvres relatant le malaise sociopolitique.

4. Les résultats

4.1. Appartenance à la société

Nous croyons que la constitution d'un panthéon des textes nationaux passe par la construction d'un sentiment d'appartenance à une nation qui est le point de départ du développement de l'identité, non pas pour fabriquer des esprits au patriotisme échevelé, mais pour faire découvrir aux jeunes une partie de leur histoire en s'ouvrant aux réalités sociales, à leurs us et coutumes dont ils ne sont pas nécessairement familiers. Et les œuvres qui nous ont paru prendre cette réalité en compte sont :

4.1.1. Littérature et histoire

Ces œuvres, pour la plupart, évoquent souvent le contact ou la confrontation des communautés autochtones entre elles ou avec le colon dans leur quête des espaces, des libertés et de la dignité. On citera *L'amère saveur de la liberté*, Tomes 1, 2, 3 de Jean Divassa Nyama, *Wongo, le guerrier Wandji*, d'Éric Dodo Bouguendza. *Le Combat de Mbombi* et *Bonjour Bessieux, La mort de Guikafi* de Vincent de Paul Nyonda, auxquels on peut ajouter le *procès d'un prix Nobel* et *1964* de Séraphin Ndaot ; *Patrimoine I et II* de Lucie Mba. Ce sont toutes des œuvres à portée historique et pédagogique qui remémorent l'histoire romancée de nos héros, les récits des haut-faits qui éduquent aux valeurs de courage, du refus de l'injustice et finalement la recherche de liberté. À travers les thèmes de la dignité, de l'honneur, de la bravoure, de la fidélité, ces œuvres contiennent une forte valeur éducative, car elles se concluent, pour certaines, par des mises en scène des personnages porteurs de valeurs de tolérance et de paix.

4.1.2 Tradition et culture

Avec la tradition et la culture du terroir, c'est l'ancrage dans la société gabonaise avec des thématiques relevant des rites traditionnels positifs et/ou négatifs, de la culture ancestrale, portées par les auteurs comme André Raponda Walker, avec *Les contes gabonais* et *Rites et croyances du Gabon*. *Histoire d'AWU*, *Les larmes des cendres*, de Justine Mintsu. *Ainsi parlaient les Anciens* de Pierre Edgard Moundziegou, ainsi que *Le bruit de l'héritage*, *Opoumbi* de Jean Divassa Nyama, et *Le Mvett* de Tsira Ndong Ndoutoume, *Olendé* de Jean Paul Léymangoye. Dans la tradition et culture, classons aussi *Sous le pont de Bomo* de Marc Kaba, Elonga d'Angèle Rawiri

Ce roman, *Sous le pont de Bomo*, nous plonge au plus profond de nos racines. Il met en lumière le côté mystique, voire spirituel du nom en Afrique. Le nom hérite parfois des pouvoirs mystiques de son ascendant, c'est un lègue. Pratique bien africaine de la valeur ajoutée que constitue le nom d'une personne à sa naissance pour peu que ce nom soit d'une charge positive

⁸⁴ Nous avons pu remarquer à la lecture des commentaires des répondants que certaines œuvres ont été sélectionnées à partir de la notoriété internationale de leurs auteurs ou par genres comme le polar, la science-fiction ou le fantastique ; tout comme des œuvres qui font date, c'est-à-dire ayant marqué l'histoire littéraire du pays.

et d'une puissance suffisante pour voyager sereinement dans la vie. Ainsi le visible (sur le pont, au commencement du roman) et l'invisible (sous le pont à la fin du roman) se donnent la main pour définir fortement l'homme. Écriture correcte, roman de formation sur le parcours initiatique de l'individu. Le nom est porteur de destin. Des œuvres sélectionnées pour y apprendre la sagesse, les traditions et servir de socle culturel aux adolescents.

Concernant les traditions négatives, *Élonga* d'Angèle Rawiri a été sélectionné. Texte qui a aussi fait date. Première romancière parmi les écrivains qui ont ouvert les écrits gabonais à la narration. L'emprise fantastique de l'occultisme s'impose comme un frein à l'épanouissement humain. Les traditions désuètes, comme la sorcellerie, créent un univers démoniaque qui empêche tout développement, comme le constate amèrement le personnage central Igowo. Dans cette thématique a été aussi classé *Malédiction*, de Sylvie Ntsame. Le spiritisme africain (jet de mauvais sort), apparaît comme la trame centrale du roman. L'amour et le tragique forment un couple épouvantable. Heureusement que Dieu s'interpose comme dernier rempart contre le pouvoir maléfique, pour que la vie continue. Œuvre se situant dans l'air du temps, essentiellement spirituelle montrant le triomphe de la prière sur les forces du mal.

Dans *La mouche et la glu*, Maurice Okoumba Nkoghe s'inscrit aussi dans cette veine. Ce roman permet de lire un conflit de génération opposant une jeunesse fébrile en quête de modernité et d'amour à des géniteurs attirés par l'argent des puissants, des papas qui poussent l'audace, par cupidité, jusqu'à donner la mort par féticheurs interposés, à leurs propres enfants. Okoumba Nkoghe enfante un texte où l'amour se mêle au tragique. Il interpelle sur la nécessaire réflexion à mener pour concilier jeunes et vieux dans la société africaine d'aujourd'hui. Amour et sentiment des jeunes face à la rugosité des envies paternelles, pouvoir traditionnel et sorcellerie, conflit modernité et tradition, cupidité, pauvreté, fétichisme, pouvoir de l'argent, s'enchevêtrent, mais échouent face au triomphe de l'Amour contre les forces du mal. Ce sont des thématiques de portée universelle. Narration captivante, style assumé alliant à la fois réalisme et dénonciation subtile de quelques errements sociaux.

4.2. Écriture, originalité et universalité

Certaines œuvres ont été considérées incontournables en raison de l'écriture, de leur originalité et leur tendance à l'universalité. Il est vrai que pour l'écriture, les élèves éprouvent des difficultés à maîtriser les procédés narratifs, à inférer les savoirs linguistiques, encyclopédiques, la compétence logique qui appelle un jeu de mise en relation « entre les indices relevés dans le texte avec les expériences de lectures antérieures et des savoirs encyclopédiques » (G. Langlade, 2002, p. 57), les œuvres et les auteurs de cette facture ont été sélectionnés. Il s'agit de :

Sidonie de Chantal Magalie Mbazoo Kassa. La sensibilisation aux effets mortels de la pandémie du sida est une thématique universelle, mettant en scène les incidences de la maladie sur la santé publique, les porteurs du virus et les réactions humaines face à la maladie. L'esthétique du double donne une touche particulière au récit. Ces deux critères lui confèrent, à la fois une dimension universelle et son originalité.

La vocation de Dignité, Jean Divassa Nyama : texte évocateur de par sa thématique singulière et universelle, ce roman aborde l'éducation religieuse et sociale d'une jeune fille, Dignité, dans

un contexte de délitement des mœurs et des valeurs. Il expose, la confrontation personnelle de Dignité prise de remord entre son choix de devenir religieuse et son renoncement aux valeurs de sa tradition qui assignent à la femme un rôle de procréation, celui d'assurer la pérennité de la famille, mais aussi porteuse des valeurs du clan. Au-delà de sa singularité, ce texte est censé avoir une portée universelle de par la thématique de l'éducation et de la restauration des valeurs.

Au bout du silence de Laurent Owondo. Texte remarquable par la qualité de son style : procédé scripturaire du flash-back, propre au cinéma hollywoodien, anaphorique et poétique, parfois fantastique et empruntant les voies de l'oralité. Le récit amène l'homme à la connaissance du moi primordial (connaissance de ses origines) oscillant entre la quiétude qu'assurent la tradition ancestrale, et le chaos du modernisme. Un texte que l'on peut ériger en modèle d'écriture à imiter, c'est-à-dire qui a des propriétés stylistiques indéniables, en particulier un sens de la mesure, de l'équilibre et de l'ordre. Modèle original de construction des savoirs ancestraux, empruntant aux méthodes sociocognitive et introspective qui aboutit au mythe. Expression d'une philosophie existentielle qui introduit le livre à l'universalité et à la modernité.

Les veuves, Bouleversant, Vertigineux, d'Hallnaut Engouang. On a dit qu'une veuve est la femme dont l'époux légitime est décédé. On connaît également le sort que notre société inflige à la veuve et à l'orphelin. Pourtant les *Veuves* d'Hallnaut Engouang déroutent parce qu'elles sont d'une autre nature. Dans une écriture acérée, l'auteur décrit une catégorie de femmes qui ont épousé des hommes riches. Elles mènent une vie opulente vue de l'extérieur, pourtant elles restent prisonnières du matérialisme qui les caractérise. Privées d'amour sincère par leurs époux au passé sentimentale sulfureux, elles vivent l'enfermement et s'exposent volontairement aux humiliations, aux violences psychologiques et morales qu'elles semblent accepter, puisqu'elles ne les dénonceront jamais, sous peine de perdre leurs privilèges. Une thématique ancienne et actuelle, une autre vision du monde qui jette un regard nouveau et qui donne à réfléchir sur la misogynie tant reprochée aux hommes.

Les larmes de Tsiana de Sylvain Nzamba. En mettant en scène un personnage, Tsiana, victime de la société, l'auteur fait le procès d'un environnement où le mal prime ; thème universel qui transcende le temps et l'espace.

Les Matitis, Hubert Fréddy Ndong Mbeng. Certes Laurent Owondo l'avait succinctement abordé dans son œuvre *Au bout du silence* en décrivant un quartier malfamé de la capitale nommé « Petite Venise », mais ici l'œuvre s'ouvre à l'urbain dans sa réalité crue : la ville et ses thématiques de désintégration du lien sociale. Rapport pertinent rare en littérature gabonaise entre l'histoire racontée et la langue qui raconte cette histoire, pour dire le vécu quotidien d'un monde urbain chaotique en harmonie avec une écriture sèche, sortant pour la première fois de sa norme académique pour dire le monde tel qu'on le vit et le perçoit, tel qu'il est aujourd'hui.

La terre des Sept, Marina Ondo. Une pièce de théâtre allégorique (parabole d'un royaume éclaté en sept minuscules entités). Les assonances et les procédés de répétition forment un langage poétique qui conduit au dépaysement ou à l'exotisme qu'engendrent les lieux et les personnages.

Jardins intimes, Hervé Ona Ndong. Roman d'intimité poignante où la nature est au centre de toutes les influences. D'un point de vue symbolique, c'est comme un voyageur marin qui tente

d'aller vers un ailleurs pour fuir une réalité sociale déprimante, mais reste toujours lié à son port d'attache. Roman de la quête de soi, puisque l'héroïne, Sophie, se retrouve devant son propre reflet.

Tous les chemins mènent à l'Autre, Janice Otsiemi. Style limpide, alerte et poétique. Le « je » qui baigne le récit est un « je » relationnel qui n'existe que par et avec l'Autre. Le Moi n'existe que par l'Autre. C'est une quête de soi-même sous le prisme de l'Autre, le Moi et l'Autre forment le même. Roman de l'altérité, réflexion sur l'origine du mal : « l'enfer n'est pas autour de moi ni devant moi, encore moins derrière moi, mais en moi. L'enfer, c'est moi sans l'Autre. Dixit l'auteur lui-même.

Avec *La vie est un sale boulot*, Janice Otsiemi inaugure un genre jusqu'ici non encore exploité. Il s'agit du polar, roman policier à la sauce gabonaise, dans lequel l'écriture argotique, expression d'une révolte, dévoile une société pourrie sur tous ses compartiments. Original.

Enfin, Bessora. auteure dont la célébrité a un impact sur les critères de sélection. Une écrivaine qui se distingue par le style de ses écrits maintes fois primés à l'international *Les taches d'encre*, récit sélectionné, montre les trajectoires des personnages en quête de protection illusoire. Le texte oscille entre humour caustique et tonalité tragique dans sa dénonciation des conditions inhumaines et sociales du mode d'aujourd'hui.

4.3. Littérature de jeunesse

Les œuvres publiées au Gabon comportent un certain nombre de titres qui par leur style et leurs thématiques invitent particulièrement les jeunes à la lecture. Les participants à la recherche ont donc retenu certaines d'entre elles.

Premières Lectures de Justine Mintsa. La fraîcheur et la simplicité de l'écriture ne manquent pas de séduire. Texte didactique appelant les jeunes à la persévérance, au courage, à l'effort et à l'amour de la lecture, pour ses vertus formatrices. Une invite à rompre le désamour actuellement constaté entre les jeunes et la lecture. Au plan stylistique, la langue est correcte et accessible aux plus jeunes. Modèle d'écriture comme ressource à imiter. Mélange de réalisme et de l'imaginaire (ancrage de la fable dans l'univers du terroir ; émerveillement de la narratrice transportée dans un autre monde par la lecture. Texte dont on encourage la lecture, en particulier des plus jeunes, comme des modèles de maîtrise de l'écrit, et des manières d'apprendre par imprégnation de la syntaxe, la conjugaison, le lexique et l'orthographe.

Histoire d'un enfant trouvé de Robert Zotoumbat. Texte ayant fait date, c'est-à-dire ayant marqué l'histoire littéraire de notre pays : premier texte narratif datant des années 1970. Ce roman est à enseigner aux jeunes pour son écriture simple et correcte, traitant de plusieurs thèmes en lien avec l'univers sociale : vie traditionnelle, enfance difficile (maltraitance d'un orphelin, discriminations, injustice). Imprégné de la culture de son temps, le texte a une valeur didactique et symbolique parce qu'il défend quelques valeurs intéressantes : désir d'instruction, soif de justice, empathie...

Tout aussi dédié à la jeunesse, le texte de Peggy Auleley *Les larmes du soleil* « qui pointe la situation des enfants de la rue » (Ondo, 2019, p. 10), au même titre que Mukonda Mbuluku Mikiélé, *Une enfance volée*. La condition humiliée de l'enfance est une thématique majeure de

ces textes : maltraitance des enfants confrontés à la cupidité des adultes ; enfants condamnés à l'esclavage des temps modernes, notamment la vente de la pacotille dans les rues, au profit exclusif de leurs commanditaires.

Nzamaligué de Peggy Lucie Auleley. Genre hybride mêlant la nouvelle, le conte et la poésie. Texte instructif appelant à l'unité, à la tolérance et condamnant le tribalisme. Cette œuvre sur l'éducation des enfants, viserait à asseoir leur personnalité et leur identité dès le jeune âge.

Passages de Ndouna Dépenaud présente des thèmes variés se rapportant à la nature, invitant ainsi au respect de l'environnement, auquel s'ajoute l'exhortation à l'amour de l'école. *Passages* est un texte limpide, facile à mémoriser, bon pour les tout-petits. Tout comme *Duo en prose* de Maurice Okoumba Nkoghé et Parfaite Ollame : genre hybride entre la nouvelle et la poésie. Œuvre reposant sur l'éducation des enfants.

4.4. Des œuvres relatant le malaise sociopolitique

Grand Écart, Éric Joël Bekalé. Un des rares textes oscillant entre la fiction et la réalité qui retrace le chaos des universités africaines avec ses problèmes de gouvernance. Style réaliste et pamphlétaire. C'est dans la même veine que se classent *Un seul tournant Makosu* de Justine Mintsu et *Le savant inutile* de Jean René Ovono Mendame. Le premier pose la problématique de la création d'une université régionale dans un pays africain avec tout ce que cela comporte comme défis à relever. La prose laisse la place au chant, le récit devient poème par la technique du journal intime, avec un sens de la mesure, de l'équilibre et de l'ordre. Le second roman pointe la responsabilité des élites dans la déroute de l'Afrique. Œuvres à portée sociale et politique. Style réaliste et pamphlétaire.

Le Bourbier d'Armel Nguimbi. L'œuvre est un miroir de la dégénérescence sociale et de l'incurie politique des États du tiers monde, réduisant l'homme au néant face au défi d'une vie jalonnée d'embûches. Récit de la déshumanisation, de l'étouffement, de l'inertie ; une mise au pilori du mal être existentiel dévoilé dans un style à la fois réaliste et imaginaire, forgé des mots du quotidien ; mais des mots à l'écorce dure comme l'acier, des mots qui forent et perforent, avec une virulente lucidité la face douloureuse de notre vie et demie.

Féminin Interdit, Honorine Ngou. Les problématiques liées à la place et au rôle de la femme en société. Transmission des valeurs, transcender la pauvreté et toutes sortes de difficultés pour trouver la voie de la réussite. Surmonter tous les obstacles qui empêchent les femmes de réussir.

5. Difficultés et limites de la recherche

Notons de prime à bord que classer les œuvres sélectionnées dans des boîtes à thèmes ne signifie pas leur enfermement dans ces boîtes ; chacun des ouvrages pouvant être classé dans plusieurs catégories. Par exemple, *Au bout du silence* de Laurent Owondo, connu et reconnu comme une quête initiatique, donne à conclure à un ancrage dans la tradition ancestrale gabonaise ; tout comme il est démontré, comme le fait. Mikala (2010) que ce roman se lit « comme une dénonciation virulente, masquée et brouillée, d'une part, de ce que le nouvel État gabonais a produit de pire : la déshumanisation de l'espace urbain, le déracinement des Gabonais, leur misère matérielle, la morale des quartiers sous intégrés, la folie des décideurs, et d'autre part,

de la société traditionnelle » (p. 26). Il en est ainsi des autres titres casés quelque part dans la présente classification.

En exigeant une sélection d'au plus dix œuvres par les participants à la recherche, nous savions la tâche très ardue, au regard de la vitalité maintenant reconnue de notre littérature. Avec l'espoir que l'unanimité se ferait sur plusieurs de ces titres, nous escomptions obtenir une liste restreinte, il n'en a rien été. Ce que l'on retient est qu'il est difficile de sélectionner un nombre restreint d'œuvres dans un répertoire aussi dense. Beaucoup de répondants n'ont pu respecter la consigne et s'en sont donné à cœur joie en fonction de leur sensibilité. Nous admettons donc que les conclusions auxquelles nous sommes parvenus sont immanquablement entachées de limites à la fois exogènes et endogènes.

Les limites exogènes, concernent tous les manquements qui ont pu émailler cette recherche dans son déroulement. Signalons d'abord le retour tardif des fiches d'enquête qui a provoqué une longue attente et quelques inquiétudes sur la réalisation de ce travail. Ensuite, nombreuses sont les fiches qui ne nous sont pas, non seulement retournées, mais aussi ont été difficilement exploitées, parce qu'insuffisamment renseignées.

Quant aux limites endogènes, il est largement reconnu que les questions idéologiques posées par la constitution d'un corpus entachent fortement le choix des textes à faire lire aux apprenants, par le caractère subjectif, voire arbitraire, de ce choix. Celui-ci n'a pas, de leur propre avis, manqué de mettre en difficulté les théoriciens et les praticiens sollicités ; ce d'autant que nombreux sont des textes et leurs auteurs primés à l'international qui n'ont pas été sélectionnés. Par exemple, la romancière Charline Effa avec son *N'être*, titre par lequel Alain Mabankou, autrefois pourfendeur de la littérature gabonaise, s'est ravisé pour enfin reconnaître son existence et sa vitalité. Nous citerons bien d'autres comme Solange Andagui Bongo Ayouma qui a obtenu le Prix International Imhotep 2014 pour *La tentation d'Adam* ou encore Rêve Mvelé Nambo avec son *Voyage of great faith*, prix du Meilleur Poète de l'année 2016 et bien d'autres encore. Comment expliquer ces oublis ?

Conclusion

La préoccupation centrale de notre recherche visait, à partir des points de vue des experts en lecture et en enseignement des textes littéraires gabonais, à constituer une bibliothèque idéale des œuvres que les apprenants doivent avoir lues à la fin de leur parcours de lycée. À l'origine de cette préoccupation, l'expression d'une inquiétude face au danger d'une lecture éparse de ces œuvres consécutive d'une part, à des infiltrations pirates de beaucoup de publications au sein des établissements scolaires et, d'autre part, la rotation biennale de l'ensemble du répertoire décidée par l'instance faitière du ministère de l'éducation, privant ainsi les jeunes lecteurs d'un socle commun d'œuvres à lire obligatoirement. Alors que nous escomptions une liste assez restreinte susceptibles d'entrer au panthéon des lettres gabonaises, c'est au final près d'une quarantaine d'ouvrages, tous les genres confondus, qui ont été sélectionnés. Une quarantaine d'œuvres à lire pendant tout le parcours scolaire peut paraître comme une gageure, mais une telle sélection peut se comprendre à la lumière d'une production littéraire devenue très dense et qui a fait un saut qualitatif. Si l'on ne peut étudier tous les auteurs sélectionnés, il nous paraît utile de choisir parmi ces auteurs, ceux qui ont su se distinguer par leur style, leurs thématiques

touchant aux problématiques existentielles et, bien entendu, aux intérêts des apprenants. Le socle commun tant souhaité, peut être élaboré à partir de cette sélection. Il serait donc utile de poursuivre le même travail en partant de cette liste que l'on pourrait considérer comme une présélection.

Références bibliographiques

- Aron, P., Saint-Jacques, D. & Viala, A. (2002). *Le Dictionnaire du littéraire*. PUF.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Coll. «Le psychologue». PUF.
- Barthes, R. (1981). *Essais critiques*. Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*. Seuil.
- Benac, H. (1988). *Guide des idées littéraires*. Hachette Éducation.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2001) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan, 1^{ère} édition.
- Boutin, J.-F. (1999). *La problématique du corpus de textes littéraires en classe de langue première*, thèse de doctorat, présentée à la Faculté des sciences des études supérieures de l'université Laval
https://www.persee.fr/doc/airdf_12603910_1999_num_25_2_1400_t1_0030_0000_3 , consulté le 5 mars 2023.
- Cioldi, F.-L. (2003). Le questionnaire. Dans S. Moscovici & F. Buschini, (dirs.). *Les méthodes des sciences humaines*, p.187-220. P.U. F.
- Delauniers, J.-P. & Mayer, R. (2000). L'observation directe. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M. C. Saint-Jacques & D. Turcotte (dirs.), *Les méthodes de recherche en intervention sociale*, chapitre 6, p. 135-189. Gaëtan et Morin, Éditeurs.
- Dufays, J.-L, Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. *Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck, 2nd édition.
- Écuyer (L'), R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu*. *Méthode GPS et concept de soi*. Les Presses de l'université du Québec.
- Gervais, F. (1996). Didactique de la littérature de jeunesse, didactique du plaisir de lire. *Québec français*, hiver 1996, n°100, p. 48-50.
- Mikala, G.-N. (2010). Au bout du silence et le brouillage satirique. Figures de la critique sociale et du rire dans le roman de Laurent Owondo. Dans B.-G. Madebé (dir.). *Laurent Owondo, une écriture optimiste. Rhétorique du sens dans Au bout du silence*. p. 25-49. Presses Universitaires du Gabon,

- Ministère de l'éducation nationale (1997). *Programme de l'enseignement du français au secondaire*. IPN, document inédit.
- Langlade, G. (2002). *Savoir et savoir-faire en français. Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées.
- Mucchelli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin, 2nd édition, 2006.
- Ondo M.-M. (2019). *Les femmes écrivains gabonaises*. Complicités
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Gallimard
- Poslaniec, C. (1990). *Donner le goût de lire*. Éditions du Sorbier.
- Quivy, R. & Campenhoudt, LV. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Rabot, C. (2018). Qu'est-ce qu'un classique ? Dans M. Roussilon, S. Guyot, D.Glynn & M.-M. Fragonard (dirs.), *Littéraire pour Alain Viala, tome I*. Artois Presses Universitaires.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*, « collection *Que sais-je ?* PUF.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & C.-G. Debanc (2010). *La didactique du français langue première*. De Boeck.
- Veck, B. & Verrier J. (dirs.). (1995). *Les littératures des autres, place des littératures étrangères dans l'enseignement des littératures nationales*, collection Didactique. INRP.
- Viala, A. (1993). Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littératures classiques*, n° 19, p. 13-31.

**ANALYSE DES ACTIVITÉS DES COLLECTIVITÉS EDUCATIVES DU CENTRE
DÉPARTEMENTAL D'EDUCATION POPULAIRE ET SPORTIVE DE PIKINE
DANS LA COMMUNE MBAO (DAKAR)**

BALDE Salif, NGOM Oumy

Résumé

Cette étude de cas a pour objectif d'analyser la place des activités des Collectivités Éducatives du Centre Départemental d'Education Populaire et Sportive de Pikine (Dakar) dans la Commune de Mbao. Pour atteindre cet objectif, une approche méthodologique qualitative a été utilisée. C'est ainsi que les données ont été collectées auprès de six sujets de recherche choisis à partir de la méthode d'échantillonnage à choix raisonné. Les résultats montrent que les activités des Collectivités Éducatives développent le savoir-faire et le savoir-être des jeunes à travers des disciplines comme le civisme, les activités sportives, etc. En facilitant la socialisation des jeunes, les activités des collectivités Educatives développent chez eux, le sens de la créativité et les préparent à l'insertion professionnelle.

Mots clés : Collectivités Educatives, Patronage, moniteurs, insertion professionnelle

Summary: This case study aims to analyze the place of the activities of the educational communities of the Departmental Center for Popular and Sports Education of Pikine (Dakar) in the Municipality of Mbao. To achieve this objective, a qualitative methodological approach was used. This is how the data was collected from research subjects chosen with the purposive sampling method. The results show that the activities of the Educational Communities develop the know-how and life skills of young people through disciplines such as civics, sports activities, etc. By facilitating the socialization of young people, the activities of educational communities develop in them a sense of creativity and prepare them for professional integration.

Keywords : Educational communities, Patronage, monitors, professional integration

Introduction

La première colonie de vacances a été organisée en 1876 par un pasteur suisse du nom de Bion de Zurich après qu'il ait constaté chez des enfants des quartiers pauvres d'alors, une sous-alimentation. Il décida de les regrouper en vue de les mettre dans de meilleures conditions d'hygiène et de santé (Meuret-Campfort & Nicolas, 2021). Cette expérience sera suivie par d'autres personnes au fil des ans. C'est ainsi que fut créée en 1903 l'Union des Œuvres de vacances avec comme objectif le développement des centres de vacances en France (Toulier, 2008). L'année 1936 a été marquée par la naissance des Centres d'Entraînement aux Méthodes Éducatives Actives (CEMEA) dont l'objectif était de former les encadreurs. De 1914 à 1936, les objectifs des centres de vacances étaient résolus à corriger les carences alimentaires et de créer les conditions d'hygiène et de santé pour les jeunes (Guisset, 2009). Plus tard, avec les conséquences de la première et de la seconde Guerre mondiale, on note une nette évolution de ces objectifs qui tendent vers le patriotisme. Auparavant, les missionnaires avaient réorganisé les centres de vacances avec les mouvements des « Cœurs Vaillants Âmes Vaillantes (CV-AV) ». (Lemire, 1987).

D'après Bruschi (2005), la première colonie de vacances organisée au Sénégal remonte en 1953. Elle a été tenue à Mbour par les éclaireurs de l'Afrique occidentale française sous la conduite de Ousmane Thiané Sarr, une figure emblématique dans le milieu associatif à l'époque. Cette colonie regroupait les meilleurs élèves des écoles élémentaires du Sénégal et de la Mauritanie, ce qui a donné naissance aux Centres d'Entraînements aux Méthodes d'Éducation Actives. Les œuvres sociales de certaines entreprises comme la Société Nationale d'Électricité du Sénégal, la Société Nationale des Eaux du Sénégal et l'Office de Radiodiffusion Télévision du Sénégal, ainsi que certains ministères vont organiser des centres de vacances au profit des enfants de leur personnel (Mukazibera, 1996).

Notons que le premier stage de moniteurs a été d'abord organisé en 1954 par M. Girard à Dakar. Ensuite, en 1957, est organisé le premier stage des directeurs à Rufisque. Et Enfin, le décret 81-681 du 7 juillet 1981 portant sur la formation des moniteurs et des directeurs voit le jour (Samba, 1983).

La date de 1964 marque l'histoire des Collectivités Éducatives avec le terrible naufrage de Tassinère (Saint-Louis) qui avait entraîné la mort de 11 enfants. Ce fut la léthargie jusqu'aux années 70, moment de la reprise des centres de vacances par le ministère de la jeunesse qui à l'époque avait initié les Associations régionales des œuvres de vacances. Celles-ci vont mener la sensibilisation en vue de regagner la confiance des parents et ainsi relancer le secteur. Leur démarche sera soutenue par la création du décret n°72-1049 du 13 septembre 1972 régissant les conditions d'installation d'hygiène et de sécurité dans les centres de vacances et de loisir (Bruschi, 2005).

Les assises nationales des Collectivités Éducatives tenues en mai 2005 constituent un acte majeur dans la prise en charge du secteur pour l'intérêt de la jeunesse (Mukazibera, 1996). Ainsi, Valiadis, (1995) estime que les Collectivités Éducatives constituent une composante de l'éducation nouvelle basée sur la pédagogie moderne qui met en priorité l'épanouissement de l'enfant en s'appuyant sur les méthodes actives qui font appel à la participation de l'enfant.

Les Collectivités Educatives sont perçues comme des moyens d'éducation et de formation. C'est ainsi qu'au-delà des loisirs, elles font vivre aux enfants des vacances utiles en déroulant des activités adaptées aux thèmes de campagne. A noter que le choix de ces thèmes émane du Ministère de la jeunesse du Sénégal. L'objectif est d'être auxiliaire de l'école et de la famille dans leur rôle d'encadrement de la jeunesse, mais aussi d'amener l'enfant à comprendre les facteurs de changement en vue de lui éviter les risques d'inadéquation (Mukazibera, 1996).

Le Sénégal fait ainsi recourt à l'éducation non formelle sous toutes ses formes pour atténuer le déséquilibre de l'analphabétisme (Diouf, 1987). A partir de ce moment, Diouf (1987) souligne que des activités ayant trait à des leçons de civisme, de morale d'éveil et de mathématiques sont déroulées au quotidien dans les Collectivités Éducatives. Toutes ces activités devraient aboutir à un changement de comportement observable pour le développement de la nation (Diouf, 1987).

Dans le cadre de cette recherche nous nous sommes intéressés aux activités des Collectivités Educatives développées par le Centre d'Éducation Populaire et Sportif (CDEPS) de Pikine dans la Commune de Mbao. Créé par le décret 96-745 du 30 août 1996, la Commune d'arrondissement de Mbao est l'une des plus grandes communes du département de Pikine en termes de superficie (20 km²). Elle fait partie des 16 communes d'arrondissement de la ville de Pikine avec une population estimée à 96320 habitants (ANSD, 2013). Les activités du CDEPS se déclinent comme suit : étude technique des dossiers d'association, contrôle pédagogique et administratif des Collectivités Educatives, organisation de la semaine jeunes et Sida, participation aux vacances citoyennes, animation socio-économique et les activités génératrices de revenu. C'est ainsi qu'à Mbao, le CDEPS participe à l'organisation des vacances citoyennes, à l'animation du bureau-conseil pour adolescents et aux séances d'animation socio-économique. Cette présente étude repose donc sur l'analyse de ces activités.

Les activités des Collectivités Educatives de la Commune de Mbao seront analysées à l'aide des théories de l'activité développée par Desfriches-Doria (2015) plus spécifiquement celle historico-culturelle de l'activité de Yrjö Engeström (1999). Dans cette théorie, Desfriches-Doria (2015) précise que l'unité d'analyse demeure l'activité. C'est ainsi qu'en mettant un accent particulier sur l'activité, Desfriches-Doria (2015, p. 58) précise que cette dernière « est composée d'un sujet (individu ou groupe engagé dans une activité), d'un objet (qui est détenu par le sujet et qui motive l'activité en lui donnant une direction spécifique), d'actions et d'opérations. Les actions sont des processus orientés par des buts qui doivent être entrepris pour remplir l'objet (la mission). »

Dans la théorie historico-culturelle de l'activité de Yrjö Engeström (1999) cité par Desfriches-Doria (2015, p. 58), « les actions ont un aspect opérationnel, elles peuvent devenir routinières et inconscientes au fur et à mesure de la pratique. Les opérations dépendent des conditions dans lesquelles les activités sont réalisées. Les objets (motivations) peuvent se transformer au cours de l'activité». La théorie historico-culturelle de l'activité de Yrjö Engeström (1999) colle parfaitement avec les activités des Collectivités Educatives. En effet, les activités des moniteurs des Collectivités Educatives dans le patronage sont opérationnelles (les activités récréatives) et peuvent devenir routinières (les colons des Collectivités Educatives répètent certaines activités de façon quotidienne).

1. Méthodologie

L'approche méthodologique utilisée dans le cadre de cette recherche s'articule autour des points suivants : le type de recherche, les sujets de recherche, l'échantillonnage, la collecte, le traitement et l'analyse des données.

Compte tenu de la spécificité des sujets (ils ne sont pas nombreux), nous avons opté pour la recherche qualitative. Parmi les traditions de la recherche qualitative, nous avons utilisé l'étude de cas, car les sujets de notre recherche ne sont pas nombreux. Cette dernière (étude de cas) est caractérisée par la collecte de multiples sources d'informations (observations, entrevues, matériel audiovisuel, documents divers...) et par une description dudit cas (Creswell, 1999).

C'est ainsi que par l'influence qu'elles peuvent apporter aux activités du CDEPS, des personnes ont été identifiées pour les besoins des entretiens. C'est dire que dans le cadre de cette étude, les cas sont constitués de la Directrice du CDEPS, du Directeur du patronage et des moniteurs qui sont au nombre de quatre.

En ce qui concerne le choix des sujets de recherche, la technique d'échantillonnage à choix raisonné a été utilisée. Elle nous a permis d'obtenir un échantillon composé de la Directrice du CDEPS, du Directeur du patronage et des quatre moniteurs qui assurent les activités au sein des Collectivités Educatives de la Commune de MBAO. Donc cette étude a été réalisée sur un échantillon de six personnes (la Directrice du CDEPS, le Directeur du patronage et les quatre moniteurs).

La Collecte des données a été l'occasion pour nous d'aller vers les sujets de recherche en vue de s'entretenir avec eux. Ainsi, avons-nous profité de la période des vacances scolaires de 2022, période à laquelle se tiennent les activités des Collectivités Educatives, pour interagir durant une semaine avec l'ensemble des acteurs dans le cadre des entretiens. C'est dire que les données de recherche ont été recueillies à travers des entrevues semi-dirigées. D'une durée d'environ dix (10) à quinze (15) minutes, les entretiens ont été réalisés individuellement avec chaque sujet de recherche à l'aide d'un guide d'entretien comportant essentiellement des questions ouvertes. Enfin, les « *dire*s » des sujets de recherche ont été enregistrés, transcrites, codées et catégorisées avant d'être analysées.

2. Résultats et discussions

2.1. Présentation des Collectivités Educatives

« *Les Collectivités Educatives sont des regroupements d'enfants, de jeunes ou d'adolescents à l'occasion des vacances scolaires pour leur temps libre* ». Cette définition des Collectivités Educatives donnée par la Directrice, dégage la période à laquelle les activités se tiennent. Elles traitent aussi des personnes bénéficiaires des activités des Collectivités Educatives. Par ailleurs, d'après toujours les entretiens avec la Directrice du CDEPS, les Collectivités Educatives ont connu une évolution dans le temps et dans l'espace. C'est ainsi qu'elles regroupent des centres aérés, des colonies de vacances, du patronage, des chantiers de jeunes, des camps d'adolescents, etc. De nos jours, d'après toujours les entretiens avec la Directrice du CDEPS de Pikine, durant les grandes vacances scolaires, l'on assiste partout au Sénégal à des créations de centres de vacances. Le ministère de la jeunesse, profite de ces regroupements pour faire réfléchir les

acteurs autour d'un thème national. C'est ainsi qu'en passant par le théâtre, les chants, les sketches et tant d'autres activités, le message porté par le thème est véhiculé par les encadreurs. C'est ce qui justifie d'ailleurs les propos de la Directrice du CDEPS de Pikine quand elle dit que : *« Les Collectivités Educatives reposent sur un projet éducatif qui est un programme du Ministère de la jeunesse. Et en tant que service déconcentré, elles sont chargées de dérouler les projets et programmes du ministère »*.

Dans le déroulement des activités des Collectivités Educatives, le Directeur du patronage travaille en étroite collaboration avec les moniteurs. D'après ce dernier, pour être moniteur d'une Collectivité éducative, *« il faut être âgé d'au moins de 18 ans, être de nationalité sénégalaise, avoir au moins le diplôme du BFEM, avoir un casier judiciaire de moins de trois mois, présenter son CV, avoir un certificat de visite contre-visite médical de moins de trois mois, un extrait de naissance de moins de trois mois, une demande manuscrite et trois enveloppes timbrées. En plus, une participation symbolique est réclamée aux candidats vues les charges financières que nécessitent l'hébergement et l'indemnisation des formateurs. »* D'après toujours le Directeur du patronage, *« pour animer des activités, les monitrices doivent présenter une fiche technique remise au Directeur. Ce dernier l'étudie pour voir si elle est adaptée au milieu, à l'âge des enfants et au contexte. Si c'est le cas, la fiche est validée. Dans le cas contraire, elle est rejetée avec des recommandations d'améliorations. »*

Toutefois, les Collectivités Educatives rencontrent des difficultés. D'ailleurs, au CDEPS de Pikine, des bureaux sont fermés fautes de ressources humaines. En effet, seuls trois agents forment l'administration : la Directrice, l'agent de police de proximité et le gardien. Selon la Directrice, *« le CDEPS manque de visibilité »*. En réalité, les activités du CDEPS sont méconnues de la population. C'est ce qui fait dire à la Directrice du CDEPS de Pikine que *« Si les moyens le permettaient, le CDEPS allait organiser des stages théoriques et un stage de recyclage pour les moniteurs sans oublier le patronage de plusieurs enfants. Le Centre allait également organiser des séances de sensibilisation sur la Santé de la Reproduction et le VIH/SIDA. De plus, le CDEPS allait sensibiliser davantage les jeunes de la Commune de Mbao sur la sexualité précoce et non responsable des adolescents. Enfin nous avons également besoin de moyens financiers et humains pour organiser des formations en coupe couture, en gastronomie, en pâtisserie, en savonnerie, en sérigraphie et en informatique pour les jeunes de la Commune. »*

2.2.Activités des Collectivités Educatives de la Commune de Mbao

La principale activité des Collectivités Educatives reste le patronage. Le patronage regroupe des enfants afin de permettre à ces derniers, de développer des valeurs de civisme, de patriotisme, de tolérance, de découverte, d'apprentissage de la convivialité, etc. C'est dire que les Collectivités Educatives dans le cadre du patronage mettent l'accent sur la nécessité de faire découvrir aux jeunes les aspects économiques, culturels, sociaux, géographiques, historiques et touristiques du pays. En découvrant la localité d'accueil, les jeunes participent à la réalisation de projets de développement communautaire (aménagement hydro-agricole, reboisement, réfection de bâtiments publics, etc.). Autrement dit *« le patronage permet aux enfants de participer à une colonie de vacances, de passer des moments utiles et agréables avec leurs paires dans un milieu neutre et sécurisé. »* précise le Directeur du patronage.

Les moniteurs jouent un rôle important dans le déroulement des activités menées par les Collectivités Educatives de la Commune de Mbao. C'est ainsi que les quatre moniteurs prennent en charge les jeunes enfants âgés de trois à douze ans, valides et moins valides, en milieux scolaires, parascolaires ou en accueil externe. Ils répondent aux besoins physiologiques, affectifs, sociaux, de sécurisation, d'autonomie, d'action, de jeux et de découverte, d'auto-connaissance, de référence au temps et à l'espace, d'imagination et de création des enfants. Le moniteur est donc un encadreur, un surveillant et un éducateur. C'est ce qui fait dire au Directeur du patronage que *« les moniteurs guident les enfants dans leurs différentes tâches et veillent à leur sécurité, à leur hygiène et à leur épanouissement dans le but de gagner la confiance des parents. »*

Dans une Collectivité Educative normale, le ratio est d'un moniteur pour sept enfants pour les petits patronages, (centre aéré, colonie...) et d'un moniteur pour dix jeunes chez les adolescents (caravane, chantier de jeunes...). C'est dans ce sens que le Directeur du patronage de la Collectivité Educative de la Commune de Mbao disait que *« cette année nous avons employé (2022) quatre moniteurs diplômés et plusieurs stagiaires. »* Pour le Directeur du patronage du CDEPS, *« la tâche du moniteur n'est pas du tout aisée, car le moniteur diplômé a déjà fait le stage théorique donc il ne fait qu'exercer maintenant selon ses disponibilités ou selon les besoins du Directeur du CDEPS. Par contre le moniteur stagiaire a déjà fait une théorie en amont de huit jours et il fait sa pratique de 21 jours en vue de faire l'examen écrit au mois de Décembre. Tout est question d'organisation. »*

Revenant sur les activités que mènent les Collectivités Educatives dans la Commune de Mbao, la Directrice du CDEPS affirme que *« dans cette étape, une grille journalière est établie par l'encadrement. Cette dernière se présente comme suit : la prise en main qui met l'enfant dans le bain. »* D'après la Directrice, la prise en main est *« une sorte d'imprégnation qui donne à l'enfant l'envie de participer aux activités »*.

A côté de la prise en main, il y a les activités de techniques manuelles qui d'après la Directrice du CDEPS, *« permettent aux enfants de développer leur personnalité. »* Toujours dans la rubrique des activités, il y a également les chants et les danses qui *« motivent les enfants et éveillent leur conscience. »* selon la Directrice du CDEPS. Il y a également le coin de groupes qui est une activité phare dans les Collectivités Educatives. D'ailleurs la Directrice du CDEPS disait que *« c'est dans les coins de groupes où le moniteur responsable du groupe véhicule les messages du thème national. C'est un lieu d'échanges interactifs où l'on explicite les contenus. »* L'envolée est une autre activité des Collectivités Educatives. D'après la Directrice du CDEPS, *« l'envolée est une activité qui crée une ambiance de fête pour se séparer en beauté et donner envie de revenir le lendemain : les enfants chantent, dansent, jouent sous la conduite d'un moniteur. »*

A côté de ces activités phares il y a également le ramassage (encore appelée « charge ») des ordures dans l'enceinte. D'après la Directrice du CDEPS, *« cette partie renvoie au ramassage des ordures, au nettoyage du cadre de vie, bref à l'environnement. »*

A la fin des activités, il y a toujours une réunion qui est organisée. Cette réunion est communément appelée « *la réunion de maîtrise dont l'objectif est de réparer certains concepts* ». Autrement dit, il s'agit d'une réunion d'évaluation et de programmation de la journée suivante.

Comme à l'accoutumé, le Ministère de la jeunesse, à travers son programme, choisit un thème pour l'ensemble des activités des Collectivités Educatives du pays. Cependant, un sous thème est choisi pour chaque Collectivité Educative. Toutes ces activités se déroulent dans les Collectivités Educatives du patronage de la Commune de Mbao. « *Le nombre d'activités dépend de la demande* », disait la Directrice du CDEPS. Autrement dit, le nombre d'activités du CDEPS de la Commune de Mbao n'est pas fixe. D'après la Directrice, « *cela varie d'une année à l'autre*. » C'est dire que les Collectivités Educatives s'appuient sur des activités variées pour donner à chaque jeune une chance d'accéder aux loisirs sains, à la culture, à la détente tout en jouant la carte de l'épanouissement et de l'esprit citoyen, pour faire un jeune responsable et impliqué dans la vie de la cité.

2.3. Formations organisées dans le CDEPS

Conscient de l'importance de l'encadrement pédagogique et des vertus que développent les Collectivités Educatives, le CDEPS de Pikine met un accent particulier sur la nécessité de former les animateurs, afin qu'ils soient conscients de leur rôle et de sécuriser les Collectivités Educatives. Toutefois, même si les demandes existent, le CDEPS organise une session de formation par an. Pourtant « *la demande est forte mais les moyens ne suivent pas* » disait la Directrice du CDEPS.

La formation dure huit jours avec hébergement. Les jeunes sont logés et nourris. Mais il faut du matériel pour certaines activités comme les techniques manuelles. La participation des candidats est symbolique et ne couvre pas toutes les dépenses. « *Pendant les huit jours de formation, beaucoup de thèmes sont visités. Il s'agit du cadre institutionnel et réglementaire, le rôle du Directeur, le rôle des moniteurs, la psychologie de l'enfant, le projet pédagogique, le projet éducatif etc.* » conclut la Directrice du CDEPS. Cette dernière disait également que « *des personnes telles que les inspecteurs de la jeunesse, les moniteurs et le personnel d'appui sont prises en compte dans les charges financières*. », d'où l'obligation de limiter les formations d'après la Directrice.

« *Beaucoup de thèmes sont abordés durant ces formations. C'est ainsi que plus de 24 modules sont déroulés en l'espace de huit jours* » précise le Directeur du patronage. Ce sont d'abord les moniteurs qui proposent des thèmes à aborder en tenant compte des besoins et des connaissances de l'enfant et de l'adolescent. Il s'agit de projets éducatifs basés sur une pédagogie, un projet d'animation, un projet d'activités sur les responsabilités civiles et pénales. « *L'objectif est d'outiller le moniteur pour qu'il soit en mesure de faire correctement son travail une fois sur le terrain* » déclare le Directeur du patronage.

2.4. Insertion socio-professionnelle des jeunes par le CDEPS

En abordant le volet de l'insertion socio-professionnelle des jeunes, la Directrice du CDEPS disait d'abord ceci : « *Si j'étais nommée Ministre de l'Education Nationale, je ferais en sorte*

que tous les enseignants fassent le stage de formation des moniteurs de Collectivité Educative, car celle-ci constitue un plus pour l'éducateur qui veut améliorer sa pratique de classe ou diversifier ses activités. »

L'éducation et la formation développées dans les Collectivités Educatives complètent celles des familles et de l'écoles. Et la Directrice d'ajouter : *« les jeunes dans les Collectivités Educatives peuvent devenir plus tard des enseignants. Bon nombre d'enseignants des écoles privées sont des moniteurs de formations. Pendant les grandes vacances ils rejoignent les Collectivités Educatives. Ce qui leur permet de gagner davantage d'argent. »*

Il y a des jeunes qui ont acquis des techniques de sablage, de collage et de peinture leur permettant aujourd'hui de gagner leur vie en monnayant leur savoir-faire au niveau de la société. En plus, un changement de comportement est observé chez certains jeunes qui ont eu la chance de bénéficier de ces formations. Toutes ces activités favorisent l'insertion des jeunes de la Commune de Mbao. C'est ce qui fait dire la Directrice du CDEPS que *« les activités déroulées facilitent l'insertion socio- professionnelle des jeunes si ces derniers les exploitent. Il y a une monitrice à qui on a enseigné une technique manuelle concernant le pelage et qui aujourd'hui est en train de faire d'excellentes choses sur le marché. Elle reçoit même des commandes et nous lui apportons notre soutien. »*

Conclusion

Cette étude de cas réalisée avec à l'aide de la théorie historico-culturelle de l'activité de Yrjö Engeström (1999) avait pour objectif d'analyser les activités des Collectivités Éducatives du CDEPS de Pikine (Dakar) dans la Commune de Mbao. Pour atteindre cet objectif, une approche qualitative a été utilisée. C'est ainsi qu'un entretien a été réalisé auprès de six sujets de recherche (la Directrice du CDEPS, le Directeur de patronage et quatre moniteurs) qui ont été choisis avec une technique d'échantillonnage à choix raisonné. Les résultats de la recherche ont très que les activités des Collectivités Educatives développent le savoir-faire et le savoir-être des enfants à travers des disciplines comme le civisme, les activités sportives, les découvertes à l'occasion des visites de sites etc. C'est dire que les Collectivités Educatives constituent un lieu de socialisation pour l'enfant qui, en contact avec ses pairs, se trouve dans l'obligation de les accepter dans leurs différences.

Les résultats de l'étude ont également montré que les activités spécifiques comme les chants, les danses, le théâtre, les jeux, tout en éveillant l'enfant, lui procurent beaucoup de joie et permettent ainsi d'allier l'utile à l'agréable par le réinvestissement des acquis dans la vie future. C'est dire que les activités techniques manuelles développent le sens de la créativité et préparent l'enfant à l'insertion professionnelle. C'est la raison pour laquelle, nous sommes tentés de poser la question suivante : l'éducation et la formation reçues dans les Collectivités Educatives ne sont-elles pas un complément de celles qui se dispensent à l'école et en famille ?

Cependant, au-delà des activités des Collectivités Educatives, se dessinent d'autres compétences-plus importantes, du moins aussi utiles pour le développement social, économique et culturel de la jeunesse. Alors, les activités des Collectivités Educatives des CDEPS ne sont-elles pas indispensables aussi bien pour la Commune de Mbao que pour les autres communes du Sénégal ?

Références bibliographiques

- Bruschi, F. (2005). Politique Indigène et Administration au Sénégal (1890-1920). *Il Politico*, 70(3 (210)), 501–522. <http://www.jstor.org/stable/43099947>
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In G. J.
- Diouf, D., (1987). Education non formelle et développement : le cas du Sénégal. Thèse de doctorat en Sociologie soutenue à l'Université Paris 1. Paris
- Desfriches-Doria, O. (2015). Théories de l'activité en sciences de l'information et de la communication et conception de dispositifs orientés utilisateurs. *Questions de communication*, 28, 43-64. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.10030>
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*, pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511812774.003
- Guisset, S. (2009). Les Centres d'entrainement aux méthodes d'éducation active : place de l'éducation nouvelle. *Vie sociale*, 4, 69-78. <https://doi.org/10.3917/vsoc.094.0069>
- Lemire, C. ; (1987). Contenu, méthodes et pratiques d'une éducation pluri-culturelle dans les unités Soleil des Guides de France (période 1973-1986). Guides de France au Fonds National de Développement de la Vie Associative réalisée par Claudette Lemire, Paris
- Meuret-Campfort, E. & Nicolas, A. (2021). Du tourisme social aux perspectives d'un nouveau développement économique et urbain. Le devenir des colonies de vacances sur le littoral vendéen. *Noroi*, 261, 23-38. <https://doi.org/10.4000/noroi.11518>
- Mukazibera M-A., (1996). Les collectivités éducatives facteurs d'intégration et cohésion sociale : expérience sénégalaise. Mémoire de fin de formation. Institut National Supérieur de l'Education Populaire et du Sport. Université Cheikh Anta Diop.
- Samb, E. (1983). Les collectivités éducatives et les enfants d'âge pré-scolaire: Mémoire de C.A.LAE.PJ.S., THIES CNEPS,50 p.
- Toulier, B. (2008). Les colonies de vacances en France, quelle architecture ? *in Situ*.
- Valiadis, A. M., (1995). L'Éducation nouvelle. Collection : Que sais-je ? Presses universitaires de France. Par

ÉVALUATION FORMATIVE: STRATÉGIES POUR UNE MEILLEURE PLANIFICATION DES DEVOIRS ÉCRITS JOURNALIERS DANS TOUTES LES DISCIPLINES DU COURS MOYEN 2^e ANNÉE (CM2)

TAMBOURA Amadou, SOULAMA Siaka

Résumé

Les attributs de l'évaluation formative pour l'amélioration des apprentissages scolaires sont largement admis dans l'univers pédagogique. Face à la problématique de qualité de l'éducation au Burkina Faso, nous nous sommes intéressés à la mise en œuvre des devoirs écrits dans la Circonscription d'Education de Base Bobo 1. Nous avons alors constaté des imprécisions règlementaires sur l'éligibilité des disciplines aux devoirs journaliers, des jours et plages horaires de leur exécution et de la fréquence de leur administration. Dès lors, nous avons formulé le postulat suivant : il est nécessaire d'adopter des stratégies pour parvenir à une meilleure planification des devoirs écrits journaliers dans toutes les disciplines du Cours Moyen deuxième année. A l'issue de notre exploration, nous avons conçu des outils de planification bimensuelle et mensuelle. Ils constituent des alternatives pour une bonne organisation des devoirs écrits journaliers au CM2 et généralisables à toutes les classes de l'enseignement primaire.

Mots clés : évaluation formative – planification - devoirs écrits journaliers.

Abstract

The attributes of formative assessment for the improvement of school learning are widely accepted in the educational world with regard to its retroactive and proactive regulations. Faced with the problem of quality of education in Burkina Faso, we were interested in the implementation of written homework. This is how we carried out investigations in the Basic Education District of Bobo 1. We then noted regulatory inaccuracies on the eligibility of disciplines for daily homework, the days and time slots of their execution and the frequency of their administration. Therefore, we have formulated the following postulate: it is necessary to adopt strategies to achieve better planning of daily written homework in all CM2 disciplines. At the end of our exploration, we designed fortnightly and monthly planning tools. They constitute alternatives for the good organization of daily written homework, they are better operational for CM2 and can be generalized to all classes of primary education.

Keywords: formative assessment – planning – daily written assignments.

Introduction

Dans la quête de la réalisation de l'éducation universelle de qualité, la communauté mondiale a redéfini en mai 2015 à Incheon (Corée du Sud) les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et l'Éducation pour Tous (EPT) en Objectifs de Développement Durable (ODD 4). Elle ambitionne d'assurer une éducation inclusive et équitable de qualité pour tous. En réponse à cette préoccupation, le système éducatif burkinabè a amorcé une grande mutation à partir de l'année 2007 avec l'adoption de la Loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant Loi d'orientation de l'éducation et la mise en œuvre du Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB 2012-2021). Toutefois, depuis les États Généraux de l'Éducation (2014), le diagnostic établi sur la faiblesse du système éducatif est toujours d'actualité. En effet, les conclusions des rapports du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC, 2019) sur la qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone et de l'Évaluation des Acquis Scolaires (EAS, 2019) portés sur la lecture, les mathématiques et les sciences montrent la baisse du niveau dans toutes les classes. L'étude commandité par le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA, 2017) sur les modalités d'implication des acteurs et des partenaires dans la mise en œuvre des mesures d'exclusion et de redoublement abonde dans le même sens. Elle fait la constatation générale de la persistance des redoublements à l'intérieur des sous-cycles et la situation préoccupante des exclusions, un état des lieux qui met en exergue l'inefficacité du rendement interne du système éducatif. Dans la recherche de solutions pour respecter les termes de la loi 013 et assurer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'éducation, plusieurs déterminants sont à prendre en considération dont les facteurs extra-scolaires et les facteurs intra-scolaires. Pour notre part, nous portons nos recherches sur les facteurs intra-scolaires qui comprennent selon le PDSEB le chef d'établissement, l'enseignant, l'organisation pédagogique, les caractéristiques de la classe, les caractéristiques de l'établissement. Pour être plus précis, il s'agit pour nous de réfléchir sur la pratique évaluative qui, somme toute, constitue la source de renseignement des différents indicateurs de qualité du système éducatif. Autrement dit, nous accordons un large crédit aux propos de Vivekanandan (2019) quand elle dit : « améliorer les systèmes d'évaluation de l'apprentissage pour améliorer la qualité de l'éducation. » Cependant les pratiques évaluatives ne sont pas exemptes de reproches. En effet, pour Coulibaly (2012) et Dao (2014) cités par Idani (2018), les questions de planification, d'administration et de correction des devoirs écrits ne sont pas assez bien prises en charge par les enseignants. Partant, il y a lieu d'analyser les insuffisances des pratiques évaluatives, en l'occurrence dans sa dimension formative, car elle se situe au cœur du processus enseignement/apprentissage.

Cet article analyse les stratégies idoines pour une meilleure planification des devoirs écrits journaliers dans toutes les disciplines du Cours Moyen Deuxième Année. La partie suivante, consacrée à la problématique, définira le problème et précisera la question de recherche.

1. Problématique

La problématique qui sous-tend notre recherche est centrée sur la question des imprécisions des textes règlementaires en matière de planification des devoirs écrits journaliers. En effet, si le législateur et les gestionnaires de l'éducation en tablant sur les Instructions Officielles (IO), des programmes d'enseignement et emplois de temps, ont prévu explicitement la progression dans chaque discipline et le chronogramme de déroulement des leçons par classe, ils ont cependant, laissé un vide sur la précision des disciplines éligibles, les jours et plages horaires et la fréquence d'administration des devoirs écrits journaliers. Une exploration des textes officiels du Burkina Faso qui encadrent l'évaluation scolaires attestent ces propos. Ainsi la Loi 013 du 30 juillet 2007 portant Loi d'Orientation de l'éducation stipule à son article 57 que « les enseignants procèdent, périodiquement et de façon continue, à des contrôles de connaissances des apprenants. » Là, le législateur place l'évaluation des apprentissages au rang des obligations des enseignants. Le Manuel des normes éducatives fixe les objectifs à atteindre par l'évaluation en ces termes : « les évaluations et les contrôles portent sur les connaissances et aptitudes des apprenants et sont destinés à vérifier l'atteinte des objectifs éducatifs et à organiser le passage d'une classe à une autre au sein d'un niveau ou d'un cycle. » (Manuel des normes éducatives au Burkina Faso, 2020, p.13). A travers ce document officiel, les fonctions formatives et sommatives de l'évaluation sont implicitement révélées. Le Décret 2019-157/PRES/PM/MENA portant modalités d'évaluation et de contrôle des apprentissages scolaires dans la section enseignement primaire stipule à son article 7 que « les élèves sont soumis aux évaluations et aux contrôles suivants : les devoirs journaliers, les compositions mensuelles, bimestrielles ou trimestrielles et les activités d'intégration. » De là, il nous est aisé de constater que ces dispositions règlementaires mettent en relief les devoirs journaliers comme l'un des canaux privilégiés de la réalisation de la fonction formative.

Toutefois, les termes de la Loi d'orientation, du Manuel des normes éducatives et du Décret 2019-157 souffrent de l'absence de l'organisation à proprement dit des devoirs écrits. Ces insuffisances sont rattrapées en partie par les Instructions Officielles de Rentrée (IOR) en ces termes : « Chaque enseignant doit évaluer les apprentissages en couvrant toutes les disciplines enseignées » et « prévoir et corriger au moins deux devoirs par jour. » (IOR, 2008, pp .15-16).

Cependant les IOR restent évasives sur l'organisation proprement dites des devoirs journaliers et cela est souligné par Idani (2008, p59) : « Si les IOR (2008) ont eu le mérite d'évoquer la pratique des devoirs écrits comme une prescription pour les enseignants, elles restent tout de même incomplètes et imprécises » et cela n'est pas sans conséquences. A titre illustratif, nous pouvons relever :

- la détermination empirique des disciplines éligibles aux devoirs écrits ;
- l'exécution aléatoire des devoirs écrits ;
- le manque de prévision des devoirs écrits dans les cahiers de préparation ;
- la sous-évaluation de certaines disciplines.

Au regard de ces conséquences, nous joignons notre voix à celle de Idani (2018, p. 65) pour dire qu'« il est nécessaire que des horaires pour les devoirs écrits soient inscrits sur les emplois de temps en usage dans les classes ». En effet, si les IOR avaient envisagé une telle structuration il serait aisé de réaliser les desseins alloués à l'administration des devoirs écrits journaliers à l'image de la planification réussie des disciplines enseignées. C'est dans ce cadre que nous accordons un grand intérêt aux travaux de Yaméogo (2017). En effet, Yaméogo (2017, p. 83) est parvenu à proposer un modèle de planification des activités d'évaluation dans les emplois de temps des classes de CM1 et CM2. Selon les conclusions de ses travaux, onze (11) devoirs journaliers sont possibles par semaine dans le Cours Moyen (CM) en témoigne la planification spécifique du CM2 comme suit : français : 5 devoirs ; calcul : 4 devoirs ; éveil : 2 devoirs. Mieux, il propose une répartition des devoirs par jour selon un planning suivant : lundi : 2 devoirs (éveil, calcul), mardi : 2 devoirs (français, calcul), mercredi : 1 devoir (français), jeudi : 3 devoirs (français, calcul, éveil), vendredi : 3 devoirs (français, français, calcul).

Pour notre part, il s'agit de proposer un modèle de planification des devoirs écrits journaliers qui prend en compte la précision des disciplines éligibles du CM2, les jours et plages horaires de leur exécution et la fréquence de leur administration. Il convient à présent de faire l'ébauche de la démarche de notre travail.

2. Méthodologie

Pour les besoins de notre étude, nous avons convoqué la méthode mixte. Pour l'approche quantitative, nous avons adressé des questionnaires aux enseignants titulaires des classes de CM2. Quant à l'approche qualitative, nous avons mené, d'une part des entretiens avec des encadreurs et des Directeurs d'école et d'autre part, nous avons analysé les contenus des cahiers de préparation d'enseignants titulaires du CM2 et de devoirs/roulement des élèves de la classe du CM2.

Nous avons choisi comme champ d'étude la CEB Bobo I. Elle relève de la Direction Provinciale de l'Education Préscolaire, Primaire et Non Formelle (DPEPPNF) du Houet. L'étude porte sur une population cible très précise.

Tableau n°1 : Population cible de l'étude

N°	Nature		Population			Total
1	Cahiers de préparation CM2		Urbaine	Rurale	Totale	147
		Publique	91	17	108	
		Privée	39	00	39	
		Total	130	17	147	
		Publique	91	17	108	
2	Cahiers de roulement et/ou de devoirs CM2	Publique	38	09	47	91
		Privée	44	00	44	
		Total	82	09	91	
3	Enseignants du CM2	Publique	91	17	108	147
		Privée	39	00	39	
		Total	130	17	147	
4	Directeurs d'école	Publique	38	09	47	91
		Privée	44	00	44	
		Total	82	09	91	
8	Encadreurs	Total	07			07

Source : Rapport d'enquête, 02 février 2022 au 21 mars 2022.

Ainsi, notre population cible est constituée de 147 cahiers de préparation du CM2, 91 cahiers de roulement et/ou de devoirs CM2, 147 enseignants de la classe du CM2, 91 directeurs d'école et 07 encadreurs pédagogiques. Quand est-il de notre échantillon ?

Tableau n°2 : Récapitulatif des échantillons pour les questionnaires, les enquêtes et de la grille d'analyse

N°	Nature	Population	Échantillon	Représentativité
1	Cahiers de préparation CM2	147	38	25,85%
2	Cahiers de roulement et/ou de devoirs CM2	91	38	41,75%
3	Enseignants du CM2	147	38	25,85%
4	Directeurs d'école	91	23	41,75%
5	Encadreurs	07	07	100%

Source : Rapport d'enquête, du 02 février 2022 au 21 mars 2022.

Comme échantillon de la population, nous avons retenu : 38 cahiers de préparation, 38 cahiers de devoirs/roulement, 38 enseignants titulaires du CM2, 23 directeurs d'école (DE) et 07 encadreurs pédagogiques (EP).

Le cahier de préparation est un document administratif et pédagogique obligatoire à tenir à jour par chaque enseignant dans lequel il prévoit les activités quotidiennes. C'est l'outil de planification journalière des activités à mener en une journée de classe. Ainsi, il constitue les sources écrites qui témoignent de la prévision des devoirs écrits et les éventuels appuis/conseils proposés aux enseignants par les directeurs d'école et les encadreurs pédagogiques.

Quant au cahier de devoirs/roulement, il est par excellence un document officiel de l'enregistrement de tous les devoirs écrits dans une classe donnée. Il témoigne du nombre de devoirs exécutés, de même que la variété des disciplines évaluées et la fréquence de leur administration. D'où notre intérêt à les analyser.

Les enseignants sont les acteurs clés du système éducatif. Généralement, il s'agit des instituteurs adjoints (IA), des professeurs des écoles (ex-IAC) et des professeurs certifiés des écoles (ex-IC). Ils sont chargés de mettre en œuvre toutes les activités d'enseignement/apprentissage. L'étude s'intéresse aux enseignants titulaires des classes de CM2. Ils auraient la qualification pour dispenser convenablement les disciplines et sont rompus aux tâches d'évaluations. Ce sont donc les personnes indiquées pour se prononcer sur la mise en œuvre des devoirs écrits journaliers.

Les IEPENF (Ex-IP), les professeurs des écoles (PE, ex-IAC) et à défaut les professeurs certifiés des écoles (PCE, ex-IC) constituent les personnels aptes à assurer la fonction de DE. Ils interviennent au quotidien dans l'encadrement de leurs adjoints à travers des appuis/conseils. Ils communiquent des attentes à leurs adjoints parmi lesquelles l'exécution des devoirs journaliers figure en bonne place. Du reste les entretiens avec les directeurs d'école doivent nous édifier sur la pratique des devoirs écrits.

Les points de vue des EP, de par leur expérience et leur position de superviseurs des actions des enseignants et de garants du respect des textes législatifs en vigueur dans l'institution scolaire sont intéressants pour l'étude. Il s'agit des IEPENF (ex-IP, ex-CPI et ex-IEPD).

Les résultats des différentes enquêtes et la plage de discussion sont livrés et analysés dans la partie suivante.

3. Résultats

A présent, présentons les résultats en trois volets : la situation et le mode d'organisation des devoirs écrits au CM2, les causes des difficultés liées à l'évaluation de toutes les disciplines du CM2 et les suggestions pour une bonne planification des devoirs écrits au CM2.

3.1. Situation et mode d'organisation des devoirs écrits au CM2

De l'analyse de l'état des lieux de la planification des devoirs écrits journaliers, il ressort que :

- 7 sur 7 des EP et 21 des 23 DE affirment que les instructions de rentrée ou toute autre instruction assignées aux enseignants du CM2 ne précisent pas les disciplines éligibles aux devoirs écrits journaliers ;
- par ailleurs, les EP à l'unanimité, 15 des 23 DE et 26 des 38 enseignants du CM2 affirment que d'autres jours et plages horaires sont utilisés pour exécuter les devoirs écrits. Il s'agit des horaires d'autres disciplines, les interclasses (avant 7h30, la récréation et avant 15h) et les jours non ouvrés (généralement les mercredis après-midi et les samedis matins).
- Enfin, pour la fréquence d'évaluation de toutes les disciplines, l'analyse des cahiers de devoirs/roulement révèle que ce sont les disciplines prises en compte pour l'examen du CEP ont un cycle de trois (03) semaines. Les autres disciplines ont un cycle de un mois voire plus.

3.2. Causes des difficultés liées à l'évaluation de toutes les disciplines du CM2

Pour les enquêtés, les obstacles à la bonne pratique des devoirs écrits journaliers au CM2 se situent à trois niveaux.

D'abord, il ressort que l'obstacle majeur se situe au niveau de l'insuffisance des appuis/conseils selon les enseignants et leur DE.

Nonobstant ces insuffisances d'encadrement, le manque de prévision des devoirs dans l'emploi de temps et l'insuffisance de précision de l'organisation des devoirs dans les IO sont comptables aussi de cette situation selon les EP, les DE et les enseignants du CM2.

Pour clore ce point relatif aux obstacles, tous les enquêtés affirment que les insuffisances formations initiale et continue en évaluation formative et en chrono pédagogie constituent également une entrave à la bonne planification des devoirs écrits.

3.3. Suggestions pour une bonne planification des devoirs écrits au CM2

En référence aux alternatives à la bonne pratique des devoirs écrits journaliers au CM2, l'ensemble des enquêtés ont formulé cinq suggestions, cela par ordre croissant. Il faut :

- d'abord, des formations (initiales et continues) en évaluation des apprentissages et en rythme des apprentissages scolaires ;
- ensuite, des appuis/conseils conséquents des DE/EP ;
- de plus, une précision de la fréquence d'administration de chaque discipline;
- en outre, une précision des disciplines éligibles aux devoirs écrits ;
- enfin, une précision des jours et plages horaires d'administration des devoirs écrits dans les référentiels.

Au total et dans les cas traités, on peut dire qu'il est nécessaire d'adopter des stratégies pour parvenir à une meilleure planification des devoirs écrits journaliers dans toutes les disciplines du CM2. Ces résultats méritent débat et c'est ce qui est fait dans la partie suivante.

4. Discussion

La détermination des disciplines éligibles aux devoirs écrits, des jours et plages horaires de leur exécution et la fréquence de leur administration ont été abordés par les enseignants du CM2, les DE/EP et par l'analyse des cahiers de préparation et de devoirs/roulement. De l'avis général, nous retenons des imprécisions sur le plan règlementaire, les insuffisances d'appui/conseils des EP et DE, le manque de formation en planification des devoirs et en rythme des apprentissages scolaires avec leurs corollaire de conséquences. Cet avis est corroboré par Fraisse E. et Sellier M. (2014, p.5) qui concluent : « *La faiblesse institutionnelle de la formation continue couplée de cette absence de véritable progression de carrière constitue le talon d'Achille du dispositif.* »

Face à l'imprécision des disciplines éligibles aux devoirs écrits, les enseignants du CM2 usent de plusieurs stratégies pour les déterminer. Ce choix s'opère selon les enquêtés à partir des difficultés de la classe, des disciplines de l'examen du CEP et du concours d'entrée en classe de sixième, des disciplines enseignées ou encore de leur expérience personnelle. Ce vide institutionnel et ces diversités de choix des disciplines éligibles favorisent une discrimination dans l'évaluation des différentes disciplines. C'est ainsi qu'il nous a été donné de constater la sous-évaluation de certaines disciplines comme la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison ou encore l'éducation morale et civique si l'enseignant prend comme repère les disciplines de l'examen. De plus, l'analyse des cahiers de devoirs/roulement nous a révélé que seulement 50% des disciplines éligibles aux devoirs écrits sont bien représentés.

Par ailleurs, du fait l'absence sur les jours et les plages horaires, les enseignants, en dehors des horaires réservés sur l'emploi du temps à une discipline donnée, utilisent les horaires d'autres disciplines (comme le sport, l'APP, l'élocution, la récitation/chant), les interclasses (avant 7h30, pendant la récréation ou avant 15h) et les jours non ouvrés, généralement les après-midi des mercredis soirs et les samedis matins. L'analyse des cahiers de préparation et de devoir/roulement nous donne à constater que les devoirs ne sont pas suffisamment planifiés. Là, nous avons observé que les devoirs prévus dans les cahiers de préparation et exécutés dans les cahiers de devoirs/roulement ne représentent que 36,16% par rapport à ceux exécutés et non prévus dans les cahiers de préparation qui sont de 53,47%. Enfin, les 10,35% restants représentent des devoirs prévus mais qui en réalité ne s'exécutent pas.

Tout comme les disciplines éligibles et les jours et plages horaires de leur exécution, la fréquence d'administration de chaque discipline est laissée à l'initiative des enseignants du CM2. C'est donc dire que les EP et les DE estiment que les enseignants sont suffisamment outillés pour déterminer la bonne fréquence d'évaluation de chaque discipline, selon les spécificités de leur classe. Pourtant les enseignants affirment qu'ils manquent de compétence tant en évaluation formative qu'en chrono pédagogie et cela est reconnu par leur DE/EP. Comme conséquence, pendant que certaines disciplines sont régulièrement évaluées à travers les devoirs écrits, d'autres sont évaluées au-delà d'un mois, soit 25%. Nous constatons là que les enseignants sont surtout préoccupés à se conformer à la prescription officielle d'administrer au moins deux devoirs par jour aux dépens de l'évaluation conséquente de toutes

les disciplines. C'est l'avis de Etienne (2016, p.109) qui affirme que « *la notation est alors confondue à la notion d'évaluation.* »

Dans l'optique d'apporter notre contribution et en lien avec les obstacles à la bonne planification des devoirs écrits journaliers, nous avons conçu deux (02) outils de planification bimensuelle et mensuelle de devoirs écrits pour la classe du CM2, à partir d'un emploi de temps en usage dans la CEB de Bobo I.

Tableau n°3 : outil de planification bimensuelle des devoirs écrits au CM2

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Semaine 1	Vocabulaire usuel	Grammaire	Morale	Conjugaison	Etude de texte
	Sciences	Histoire	Dictée préparée	Opérations : Géométrie	Problème
			Opérations : Arithmétique		Géographie
Semaine 2	Ecriture	Grammaire	Vocabulaire théorique	Education civique	Rédaction
	Sciences	Système-métrique	Dictée de contrôle	Conjugaison	Problème
		Dessin	Arithmétique	Orthographe	

Source : Soulama (2022, p.37).

A travers cet outil de planification mensuelle :

- le respect du principe de 2 devoirs écrits au minimum par jour ;
- la prise en compte de toutes les disciplines éligibles aux devoirs écrits ;
- la précision du jour de la tenue de chaque devoir écrit ;
- la précision de la plage horaire de la discipline dans l'emploi de temps ;
- la précision de la fréquence d'administration de chaque discipline éligible aux devoirs écrits ;
- la fréquence de deux semaines pour l'administration de toutes les disciplines éligibles aux devoirs écrits : les disciplines qui s'enseignent 2 fois par semaine peuvent avoir une fréquence d'administration aux devoirs écrits d'une fois par semaine ; les disciplines qui s'enseignent 1 fois par semaine ont une fréquence d'administration d'une fois chaque deux semaines.

Mieux cet outil est à afficher en classe, et à l'image de l'emploi de temps, il sert de repère aux élèves pour se préparer conséquemment pour chaque devoir. Les parents d'élève sont outillés aussi à un meilleur suivi de leurs enfants, eux qui généralement ignorent tout en ce qui concernent les devoirs écrits.

Tableau n° 4 : outil de planification mensuelle des devoirs écrits au CM2

Disciplines																									
Sema ines	Da tes	Dictée		Vocabulaire										Opérations											
		Préparée	Contrôle	Grammaire	Usuel	Théorique	Conjugaison	Orthographe	Rédaction	Etude Tex	Présentation	Ecriture	Arithmétique	Système-métrique	Géométrie	Problème	Sciences	Histoire	Géographie	Dessin	EMC	TOTAL			
1	1				X												X						2		
	2			X														X					2		
	3	X											X								X		3		
	4						X								X								2		
	5									X	X					X			X				4		
2	8											X					X						2		
	9			X										X						X			3		
	10		X			X							X										3		
	11						X	X													X		3		
	12								X							X							2		
3	15				X												X						2		
	16			X														X					2		
	17	X											X								X		3		
	18						X								X								2		
	19									X	X					X			X				4		
4	22											X					X						2		
	23			X										X						X			3		
	24		X			X							X										3		
	25						X	X													X		3		
	26								X							X							2		
TOTAL		2	2	4	2	2	4	2	2	2	2	2	4	2	2	4	4	2	2	2	4	52			

Source : Soulama (2022, p.38).

L'outil de planification mensuelle vient en complément au premier avec :

- la précision de l'ensemble des disciplines éligibles aux devoirs écrits journaliers ;
- la précision du nombre de devoirs à exécuter par jour et par mois ;
- la précision des dates d'exécution de chaque devoir écrit durant le mois ;
- la précision de la fréquence d'administration de chaque discipline par mois.

Ces propositions d'outils de planification de devoirs écrits sont opérationnelles pour le CM. Ils peuvent être éventuellement généralisés à toutes les autres classes de l'enseignement primaire qui ne disposent également pas d'outils de planification des devoirs écrits. Dans nos futures investigations, nous comptons élargir le champ de recherche et nous appesantir sur les implications liées à la mise en œuvre de ces outils de planification.

Conclusion

L'évaluation formative recouvre des adjuvants pédagogiques pour réguler les apprentissages et socioéconomiques pour promouvoir un capital humain qualifié. Elle contribue ainsi à la réalisation d'un système éducatif de qualité, conformément à l'engagement de notre pays à réaliser l'ODD 4. Mais les pratiques évaluatives ne sont pas exemptes d'embûches. Raison pour laquelle nous nous sommes engagés à réfléchir sur les stratégies pour une meilleure planification des devoirs écrits journaliers dans toutes les disciplines du CM2.

Notre étude est structurée en quatre grandes parties à savoir la problématique de la recherche, la méthode utilisée, les résultats obtenus et la discussion suscitée par ces résultats. Dans la problématique, nous avons mis en relief les imprécisions des IO dans la planification des devoirs écrits journaliers. Comme conséquence, nous constatons que l'exécution des devoirs écrits journaliers est aux antipodes de l'amélioration des apprentissages. D'où notre ambition à travers cette recherche d'adopter des stratégies pour parvenir à une meilleure planification des devoirs écrits journaliers dans toutes les disciplines du CM2. Pour se faire, nous avons choisi comme champ d'étude la CEB de Bobo I. Au regard des résultats attendus nous avons privilégié la méthode mixte avec des guides d'entretien, des questionnaires d'enquête et une grille documentaire. L'échantillon a porté sur des encadreurs pédagogiques, des directeurs d'école, des enseignants de la classe du CM2, des cahiers de préparation des enseignants du CM2 et des cahiers de devoirs écrits/roulement de la classe du CM2. Les résultats obtenus nous révèlent que les devoirs écrits journaliers au CM2 se caractérisent par les difficultés pour déterminer les disciplines éligibles, les jour ils avaient par ailleurs plus de chance consommer du tabac s et plages horaires de leur exécution et la fréquence de leur administration. A l'analyse, les obstacles à bonne pratique de ces devoirs se situent au niveau des imprécisions des IO sur l'organisation des devoirs écrits, au niveau de l'insuffisance d'appuis/conseils des Directeurs d'écoles et encadreurs pédagogiques et au niveau du manque de formations des enseignants en évaluation formative et en chrono pédagogie. Au regard de ces entraves les enseignants du CM2, les Directeurs d'école et les encadreurs pédagogiques

ont fait des suggestions en lien avec les embûches sus-évoquées. Les discussions suscitées par ces résultats nous conduits à proposer deux outils de planification des devoirs écrits journaliers : le premier porte une planification bimensuelle des devoirs écrits tandis que le second prévoit une organisation mensuelle des devoirs écrits. Ils sont opérationnels pour le CM2 et éventuellement généralisable à l'ensemble des autres classes de l'enseignement primaire. À la suite de cette production, il s'agira pour nous champ d'étude la CEB Bobo I la mise en œuvre de ces outils de planification.

Références bibliographiques

- Burkina Faso, (2000). *Plan décennal de développement de l'éducation de base*. Ouagadougou.
- Burkina Faso,. (2007). *Loi du 30 juillet 2007 portant d'orientation de l'éducation*. Ouagadougou.
- Burkina Faso, (2012). *Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base*. Ouagadougou
- Burkina Faso, (2016). *Plan national de développement économique et social*. Ouagadougou.
- Burkina Faso, (2019). *Décret n°2019-0157/PRES/PM/MENA du 22 février 2019 portant modalités d'évaluation et de contrôle des apprentissages scolaires*. Ouagadougou
- CONFEMEN. (2019). *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la confemen*. Dakar.
- Idani, A. (2008). *Pratique des devoirs écrits journaliers à l'école primaire : causes de la non-conformité des pratiques enseignantes avec les prescriptions de l'évaluation formative*. Mémoire de fin de_formation à la fonction d'Inspecteur de l'enseignement du Premier Degré. ENS/UK. Koudougou.
- MEBAM. (2013). *Programme d'enseignement des écoles élémentaires de 1989-1990*. Ouagadougou.
- MENA (2008), *Instructions officielles de rentrée*. Ouagadougou.
- MENA. (2017). *Etude sur les modalités d'implication des acteurs et partenaires de l'éducation dans la mise en œuvre des mesures sur l'exclusion et le redoublement*.
- MENAPLN. (2019). *Evaluation Nationale des acquis scolaires*. Ouagadougou.
- MENAPLN. (2020). *Manuel des normes éducatives au Burkina Faso*. Ouagadougou.
- www.glogalpartnership.org. Ramya Vivekanandan. (2019), visité le 20/11/2021.
- www.learningportail.iiep.unesco.org. Fiches pratiques/ évaluation formative, visité le 15/11/2021.
- www.un.org. Objectifs du développement durable, objectif 4, visité le 27/5/2021.
- Yaméogo, I. (2017). *La planification des activités d'évaluation dans les emplois de temps : alternative pour une meilleure organisation des devoirs écrits au CM*. Mémoire de fin de_formation à l'emploi d'Inspecteur de l'enseignement du premier degré. ENS/UK. Koudougou.

**NIVEAUX D'ALIGNEMENT DIDACTIQUE D'OUTILS D'ÉVALUATION
SOMMATIVE AUX DIRECTIVES DU PROGRAMME OFFICIEL : CAS
D'ÉPREUVES ADMINISTRÉES, DANS L'ENSEIGNEMENT MOYEN
GÉNÉRAL SÉNÉGALAIS, PAR LES PROFESSEURS DES SVT DE L'IA DE
DAKAR, DE 2016 À 2019**

DIOUF Pierre Baligue

Résumé

L'une des caractéristiques importantes que l'évaluation doit revêtir c'est son alignement (cohérence ou conformité) au programme prescrit. Grâce aux directives officielles du programme sénégalais (mai 2008) des SVT, en matière d'évaluation des apprentissages, selon l'Approche Par Compétences (APC), mais aussi aux apports théoriques sur les caractéristiques d'une évaluation selon l'APC, nous avons élaboré un modèle d'analyse comportant quatre (04) niveaux d'alignement. Les résultats ont révélé que les épreuves de SVT administrées, dans l'IA de Dakar, durant les années 2016 à 2019, sont à 28% bien alignées, 38% alignées, 27% peu alignés et 07% non alignés aux directives officielles.

Mots clés : Alignement ; Évaluation des apprentissages ; Épreuve ; Programme scolaire ; Situation d'évaluation

Abstract

One of the important characteristics that the assessment must have been its alignment (coherence or conformity) with the prescribed program. Thanks to the official directives of the Senegalese program (May 2008) of the SVT, in terms of evaluation of learning, according to the Competence-based Approach (APC), but also to the theoretical contributions on the characteristics of an evaluation according to the APC, we have developed an analysis model, comprising four (04) levels of alignment. The results revealed that the SVT tests administered, in the Dakar IA, during the years 2016 to 2019, are 28% well aligned, 38% aligned, 27% poorly aligned and 07% not aligned with official guidelines.

Keywords: Alignment; Assessment of learning; Test; Course of Study; Evaluation status

Introduction

D'après le document officiel de programme sénégalais de l'enseignement moyen des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT (mai 2008)), l'évaluation doit prendre différentes formes : diagnostique ; formative ; sommative et/ou certificative. Mais, rappelons que différents modèles théoriques de référence et approches pédagogiques entraînent des pratiques d'évaluation à visées différentes (De Ketele & Dufays, 2003 cités par De Ketele & Gérard, 2005), et favorisent certains outils au détriment d'autres (Diouf, 2020, 2021). Dans un programme axé sur le développement des compétences, Jacques Tardif (2006) propose le dossier d'apprentissages et le portfolio comme outils. « Compte tenu des caractéristiques de l'approche par compétences, le professeur de SVT fera preuve d'initiative en utilisant à bon escient les formes d'évaluation les plus courantes, notamment, l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative » (MEEPEN, 2008, p. 12; MEN, 2015, p. 18). C'est cette évaluation sommative qui fait l'objet de notre recherche. Par ailleurs, pour élaborer des épreuves d'évaluation sommative, la commission nationale des programmes recommande aux professeurs le référentiel de « définition des épreuves de SVT au BFEM⁸⁵ » qui se trouve dans les documents officiels de programmes d'études.

Au plan du pilotage institutionnel, c'est le décret n° 2014-633 du 07 mai 2014, portant modalités d'évaluation des apprentissages dans les cycles moyen et secondaire de l'enseignement général sénégalais, qui fixe et organise les modalités de contrôle continu et compositions. Celles-ci sont mises en œuvre à travers les PHARES (progressions harmonisées et évaluations standardisées). Ainsi, à partir de la rentrée scolaire d'octobre 2014-2015, les inspections donnent des instructions, aux chefs d'établissements et différentes cellules pédagogiques, pour l'élaboration de propositions d'épreuves, parmi lesquelles elles vont choisir et valider des épreuves dites standardisées.

Dans cette recherche, nous sommes engagés à déterminer le niveau d'alignement didactique des épreuves d'évaluation de l'enseignement moyen général sénégalais, en partant des épreuves standardisées des SVT administrées, dans les quatre Inspections de l'Éducation et de la Formation (IEF) de l'inspection d'académie (IA) de Dakar, durant les années 2016 à 2019. Pour y arriver, nous avons dans un premier temps, abordé quelques éléments conceptuels de notre cadre de référence. Par la suite, nous avons élaboré un modèle d'analyse, sous forme d'une grille, comportant quatre (04) niveaux d'alignement, grâce aux prescriptions officielles, en matière d'évaluation, selon l'Approche Par Compétences (APC), mais aussi en s'inspirant des apports de la littérature sur les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages selon l'APC. Dans un second temps, nous avons mis en exergue les éléments de notre dispositif méthodologique. Et dans un troisième moment, nous avons présenté les résultats de la recherche, interprété puis discuté, avant la conclusion.

⁸⁵ Brevet de Fin d'études moyennes

1. Cadre de référence

1.1. Quelques éléments conceptuels

Ce sont quatre principaux concepts clés, formant des champs conceptuels, que nous avons jugés nécessaires de clarifier. Il s'agit, respectivement, des concepts tels que : alignement, évaluation, situation d'évaluation et épreuve.

1.1.1. Champ conceptuel de l'alignement en éducation

Dans son premier sens, selon le Nouveau Petit Robert (2003), l'alignement signifie le fait ou l'action d'aligner, de disposer des caractères sur la même ligne. Dans son sens figuré, aligner c'est rendre conforme.

Du sens premier, nous retenons le terme "caractères" et du second, nous retenons "rendre conforme". Ceci nous permet d'avoir un début de définition : l'alignement c'est la conformité des caractères des différents composants d'un ensemble (d'un système).

En éducation, l'alignement du système fait référence à la cohérence ou concordance entre l'évaluation et les autres composantes du système éducatif, notamment les objectifs d'apprentissage, les normes ou méthodes pédagogiques, les programmes d'études et les possibilités de formation des enseignants avant et pendant leur service. Il est désigné, par Dieudonné Leclercq (1995), à la suite de Ralph Tyler (1949), sous le terme triple concordance, en parlant de la cohérence qui doit exister entre les objectifs d'un programme ou d'un curriculum de formation, les méthodes pédagogiques préconisées et les pratiques évaluatives et outils d'évaluation prévus. C'est cette triple concordance qui est récemment reprise par Talent (2018) sous le vocable « l'alignement du système » et qui renvoie « à la mesure dans laquelle l'évaluation, les objectifs d'apprentissage, les normes, les programmes et la formation initiale et continue des enseignants doivent former un système cohérent qui favorise un apprentissage efficace » (p.2).

Dans ce travail, nous nous intéressons à un seul axe de cet alignement : celui des épreuves d'évaluation de SVT aux directives du programme des SVT. Ainsi nous tâcherons d'analyser la cohérence ou conformité (alignement) des épreuves d'évaluation sommative, conçues par les professeurs de SVT de l'IA de Dakar, aux directives du programme de SVT, en matière d'évaluation des apprentissages. Ce qui nous amène à concevoir le schéma ci-après :



Figure n°1: alignement entre épreuves d'évaluation sommative des professeurs des SVT et les directives du programme de SVT, en matière d'évaluation des apprentissages

Source : conçu par Diouf (2021)

Nous avons conçu la flèche, ci-dessus, de la sorte car, pour nous, tout comme les épreuves d'évaluation doivent être alignées au programme d'études, la conception du programme doit

prévoir les pratiques évaluatives, en partant non seulement du modèle pédagogique choisi mais aussi du ou des courant(s) pédagogique(s) que sous-tend un tel modèle pédagogique.

1.1.2. Champ conceptuel de l'évaluation

Dans son sens large, l'évaluation est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet, à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une décision (Legendre, 1993).

En pédagogie, l'évaluation est le « processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par des élèves » (De Landsheere, 1992, p. 122). Elle a une acception beaucoup plus large que le concept de « mesure » qui est une « description quantitative de comportements », alors que l'évaluation « comprend à la fois la description qualitative et la description quantitative des comportements et comporte, en outre, des jugements de valeur concernant leur désirabilité » (p.122-123)

Évaluation et mesure sont étroitement liées et vont ensemble, on ne peut pas évaluer sans une mesure, un instrument de mesure et une référence. « Pour évaluer [e-valuer], il faut d'abord prendre une mesure, [exemple] cet homme mesure 2m 10. Puis, par rapport à un cadre de référence implicite ou explicite, porter un jugement de valeur. Il est très grand » (p. 138)

Par ailleurs, l'évaluation dépasse la docimologie, un terme inventé par Henri Piéron, en 1923. La docimologie ou, à l'origine, sciences des examens « est la science qui a pour objet d'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, du comportement des examinateurs et des examinés ». Ainsi, elle est l'étude systématique des facteurs (internes et externes) qui influencent la notation dans les examens ou lors des opérations de mesure.

Selon Jean-Marie De Ketele, François-Marie Gérard, et Xavier Roegiers (1997, p. 2), l'évaluation est le processus qui consiste à « recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision. » Cette définition générale prend en charge aussi bien l'évaluation des apprentissages que la mesure. Son but consistant à établir un bilan, à circonscrire l'évolution des apprentissages d'un apprenant ou étudiant, compte tenu de son expérience de formation, à déterminer ce qu'il peut mettre en actes et à mobiliser les ressources par ce dernier, tout en précisant les forces et les limites de son apprentissage. Cette définition est englobante parce qu'elle correspond autant à l'évaluation formative qu'à l'évaluation sommative ou certificative.

Pour finir avec une définition plus complète, et adaptée au contexte de l'APC, Jacques Tardif (2006, p. 6) nous donne la suivante.

L'évaluation est un processus de recueil et de discussion de données à partir de sources multiples et variées dans le but de développer une estimation juste de ce que les élèves et les étudiants savent, de ce qu'ils comprennent

et de ce qu'ils peuvent accomplir avec leurs connaissances compte tenu de leurs expériences de formation : (...).

Ainsi, « dans l'optique des compétences, évaluer consiste à proposer une ou des situations complexes, appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessitera (ont) de la part de l'élève une production elle-même complexe pour résoudre la situation » (p.2)

Donc pour des pratiques évaluatives et outils d'évaluation de qualité, conformes aux exigences des programmes axés sur le développement des compétences, il faut des outils ou instruments de mesure comportant une ou des situation(s) complexe(s). Car « la qualité de l'évaluation fait référence à la qualité psychométrique des instruments, processus et procédures utilisés pour l'activité d'évaluation » (p.6).

1.1.3. Champ conceptuel de la situation d'évaluation

Pendant longtemps, les concepts question et problème ont prévalu. Le premier est ou était utilisé pour désigner l'unité de base d'un examen ou d'un test (item pour les anglo-saxons), et le second rendait compte de la particularité de certains examens, notamment en mathématique et en géométrie ; certains examens pouvant comporter à la fois des deux (Scallon, 2004). Selon cet auteur, une telle terminologie est incomplète et réductrice, pour ne pas dire caduque, car elle exclut un certain nombre de productions complexes (ce qui est attendu dans le cas de l'APC). À titre d'exemples, « rédiger un conte ou monter une pièce de théâtre » (en littérature), élaborer un projet d'élevage ou faire une préparation et un montage microscopique (en sciences) ; « confectionner une pièce de vêtement » (en couture) « ne peuvent pas être considérés comme une réponse apportée à une question, ni comme une solution donnée à un problème : mais dans tous ces cas, il s'agit plutôt de tâches (Scallon, 2004). Donc, dans le cas d'une évaluation des compétences, l'expression situation d'évaluation serait mieux adaptée, afin de désigner à la fois les questions, les problèmes et les tâches complexes (p.33)

Une situation d'évaluation de l'apprentissage, dite « *assessment to learning* » dans les écrits anglo-saxons, est une situation qui offre l'occasion, à l'évalué, de vérifier son degré de maîtrise des apprentissages par leur intégration réfléchie et leur réinvestissement (Durand et Chouinard, 2012, cités par Sakho, 2017). Comme signalé précédemment, nous utiliserons ce terme, pour désigner à la fois les questions, les problèmes et les tâches complexes, proposés dans les épreuves des SVT, pour évaluer les apprentissages des élèves.

Une typologie des situations d'évaluation, qui est leur hiérarchisation en différents types suivant leurs degrés de complexité, leurs niveaux d'ouverture et de taxonomie nous permet de « distinguer les situations de compétences des autres types de situations » (Scallon, 2004, cité par Ducharme, Durand & Sakho, 2014, p. 173). Selon ces auteurs, nous avons trois types de situations : les situations de connaissances [problèmes fermés] correspondant au premier niveau taxonomique de Bloom, la restitution de mémorisation, avec des questions de type I; les situations d'habiletés [problèmes semi-ouverts] avec des questions de type II visant les niveaux de compréhension et d'application de la taxonomie de Bloom, et pouvant exiger des

réponses élaborées ou construites; et les situations de compétences [problèmes ouverts et complexe] (Scallon, 2004), comportant des questions de types III et IV (Diouf, 2021; Diouf & Kane, 2021) permettant de viser tous les niveaux taxonomiques supérieurs (analyse, synthèse, création, et évaluation). Toutefois, en plus de ces trois types de situations, Scallon (2004) évoque la situation de stratégie [problèmes ouverts] qui précède celle de compétences, avec des questions de type III pouvant permettre de viser des niveaux taxonomiques supérieurs (analyse). Roegiers (2003) évoque trois types de problèmes (fermés, semi-ouverts et ouverts). Quant à Rey et *al.* (2006), cités par Ducharme et *al.* (2014), ils préfèrent les termes de compétences de premier, deuxième et troisième degré.

Donc, en plus d'être ouverte, la situation d'évaluation d'une compétence est un problème complexe, sans être forcément compliqué.

Dans l'optique d'évaluation, nous avons retenu la conception selon laquelle la compétence serait un ensemble de connaissances stabilisées, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour assurer des tâches et des rôles dans une situation (Diouf, 2021). Ainsi, pour construire une situation d'évaluation d'une compétence, il faut être sûr que les tâches permettront bien d'inférer la compétence. Il faut aussi les répéter pour une même famille, au moins trois fois, et étayer de moins en moins ou accroître le niveau de difficulté. A ce niveau, on a des questions de type III et IV (Diouf, 2021; Diouf & Kane, 2021), questions à développement long, à réponse construite et élaborée, exigeant un niveau de réflexion plus élevé de la part de l'apprenant (Louis, 1999, cité par Durand & Chouinard, 2012).

En SVT, ce sont ces différentes situations (connaissances, habiletés et compétences) qui doivent composer une épreuve d'évaluation sommative. Mais qu'est-ce qu'une épreuve ?

1.1.4. Épreuve

Dans sa définition classique,

l'épreuve est un exercice écrit, oral ou pratique que subit une personne au moment d'un examen ou d'un concours afin d'être évaluée selon ses capacités et ses connaissances ; c'est un instrument de mesure composé d'un ensemble d'items choisis en fonction des objectifs dont on veut mesurer l'atteinte (p.551)

Dans cette définition, l'auteur réduit l'épreuve à un exercice (écrit, oral ou pratique). Nous nous intéressons, dans cette étude, aux épreuves écrites et plus précisément aux épreuves de devoirs et compositions des SVT, dans une évaluation selon l'APC. Mais, pour nous, l'épreuve a une acception plus large qu'un simple exercice écrit (que nous considérons, ici, comme une situation).

Donc, une épreuve serait, à notre avis, un instrument de mesure - différent de l'évaluation qui s'inscrit dans une acception plus large - constitué d'un ensemble de situations ou d'exercices (questions, problèmes et tâches) proposé par un évaluateur (ici, l'enseignant) et visant à mesurer le niveau d'acquisition des connaissances, d'habiletés, de stratégies et de compétences chez un apprenant, l'évalué.

Les épreuves élaborées à des fins d'évaluation selon chacune des approches (par contenu, par objectifs, par compétences) seront inévitablement différentes. « Néanmoins, les questions qui se posent, par rapport à toutes ces épreuves, restent classiques, c'est celles relatives à tout recueil d'informations : sont-elles pertinentes, valides et fiables ? » (De Ketele & Roegiers, 1993, cités par De Ketele & Gérard, 2005). Toutefois, dans le cas d'une évaluation des apprentissages, en contexte de l'APC, Gérard Scallon (2004) suggère que l'on ne dissocie pas fidélité et validité. Justement, dans cette recherche, nous réunissons ces deux concepts sous un seul terme *générique* : alignement.

Ainsi, nous avons retenu la question problème général (QPG) de recherche suivante.

Quel est le niveau d'alignement des épreuves d'évaluation sommative, de SVT de l'IA de Dakar, aux directives du programme de SVT, en matière d'évaluation des apprentissages ?

Pour la rendre opérationnelle, nous l'avons éclatée en deux questions problèmes spécifiques (QPS) qui suivent :

QPS 1 : quel est le niveau d'alignement de la structuration des épreuves d'évaluation sommative (et attribution des points du barème), de SVT des IA de Dakar, aux prescriptions du programme officiel (Mai 2008) de l'enseignement moyen général du Sénégal ?

QPS 2 : quels sont les niveaux de pertinence et de validité (alignement) des situations d'évaluation, conçues par les professeurs de SVT de l'IA de Dakar, selon le programme qui prône le développement de compétences ?

Pour apporter des éléments de réponse pertinents, à ces questions spécifiques, nous avons retenu un certain nombre de variables à mesurer et à analyser, pour chaque épreuve.

1.2. Modèle d'analyse

Compte tenu de cette recherche qualitative, et de notre QPG, nous avons opté d'utiliser un modèle d'analyse, sous forme d'une grille ou tableau, conçu à partir de l'inspiration et de « la triangulation théorique » (Savoie-Zajc, 2011, cité par Ducharme et *al.*, 2017), de quatre références théoriques. Il s'agit : (i) du référentiel de la définition des épreuves des SVT dans le programme officiel (mai, 2008) ; (ii) du modèle d'analyse de la pertinence et de la validité des situations d'évaluation selon Micheline-Joanne Durand et Mélanie Ducharme (2014) ; (iii) des travaux sur l'élaboration et la validation des épreuves d'évaluation, selon l'APC, de Jean-Marie De Ketele et François – Marie Gérard (2005) ; et (iv) du modèle d'évaluation des compétences basé sur la complexité des situations d'évaluation

La présentation du référentiel de la définition des épreuves des SVT dans le programme officiel (mai, 2008), ayant les instructions officielles au sujet de l'évaluation des apprentissages, a été suffisamment faite dans nos publications antérieures (Diouf, 2020; Diouf & Kane, 2021; Diouf, 2021). Ici, nous allons se limiter à le présenter en annexe, avec une petite mise en forme tout en gardant intact son contenu.

Ces quatre références nous ont permis de concevoir notre modèle comme suit.

Tableau n° 1: modèle d'analyse de l'alignement des épreuves d'évaluation sommative aux prescriptions du programme de SVT (mai 2008) de l'enseignement moyen général du Sénégal (Inspiré et adapté de Ducharme & Durand, 2014)

Niveaux d'alignement Critères	A- bien aligné	B-aligné	C- peu aligné	D- non aligné
Au niveau de la structuration de l'épreuve				
<i>Nombre de thèmes par épreuve</i>	Au moins 3 thèmes différents	Au moins 2 thèmes	1 thème mais avec au moins deux leçons	1 thème à travers une leçon
<i>Nombre de leçons par épreuve</i>	Au moins 3 leçons de thèmes différents	2 leçons de thèmes différents	2 leçons de même thème	1 leçon
<i>Nombre d'exercices ou de situations d'évaluation</i>	3 exercices, au plus : 1 à la 1 ^{ère} partie et 2 à la 2 ^{ème}	4 exercices : 2 par partie	2 exercices : 1 par partie	1 exercice ou plus de 4
<i>Nombre de situations d'évaluation par catégorie</i>	2 situations de compétences, au moins ; 1 situation de connaissances ou d'habiletés	1 situation de compétences ; 1 situation d'habileté ; et 1 situation de connaissances	1 situation de compétences, 2 situations de connaissances	3 ou plus de situations de connaissances, absence de situation de compétences
<i>Répartition du barème</i>	25% répartis aux situations de connaissances et habiletés (1 ^{ère} partie) et 75% pour les compétences (la 2 ^{nde} partie)	30% répartis aux situations de connaissances et habiletés (1 ^{ère} partie) et 70% pour les compétences (la 2 ^{nde} partie)	35% répartis aux situations de connaissances et habiletés (1 ^{ère} partie) et 65% pour les compétences (la 2 ^{nde} partie)	Plus de 35% pour les connaissances et habiletés (1 ^{ère} partie) et moins de 65% pour les compétences (la 2 ^{nde} partie)
	Les points attribués à chaque exercice et à toutes les questions sont indiqués sur l'épreuve et le nombre de points augmente avec le niveau taxonomique des	Les points attribués à chaque exercice sont indiqués sur l'épreuve et le nombre de points augmente avec le niveau taxonomique des questions (des types I à IV)	Les points attribués à chaque exercice sont indiqués sur l'épreuve mais ceux attribués aux questions n'apparaissent.	Les points attribués à chaque exercice et aux questions ne sont pas indiqués sur l'épreuve.

	questions (des types I à IV)			
Au niveau du contenu des situations d'évaluation des compétences				
<i>Complexité</i>	La situation propose un défi cognitif sous la forme d'un problème ouvert et complexe exigeant la mobilisation de nombreuses et diverses ressources (interne et externes) : savoirs, habiletés et des savoir-faire déjà acquis.	La situation propose un problème semi-ouvert sous la forme d'une ou de plusieurs tâches qui exigent la mobilisation de ressources (internes ou externes) : des savoirs et des savoir-faire	La situation propose un ou des problèmes fermés qui exigent l'application de savoirs et des savoir-faire déjà acquis.	La situation propose une série de tâches qui exige l'application de savoirs déjà acquis.
<i>Contextualité ou signifiante</i>	La situation propose un contexte authentique qui suscitera l'intérêt de la clientèle visée.	La situation propose un contexte réaliste, susceptible d'attirer l'intérêt de la clientèle visée.	La situation propose un contexte réaliste, peu susceptible de motiver la clientèle visée ou porteur d'un biais culturel.	La situation est décontextualisée.
<i>Conformité</i>	La situation d'évaluation comporte des questions de compréhension, d'interprétation, d'analyse, d'appréciation, d'évaluation, et de création.	La situation d'évaluation comporte des questions de compréhension, d'interprétation, et d'appréciation	La situation d'évaluation comporte des questions de compréhension, et d'interprétation seulement	La situation d'évaluation ne comporte que des questions de compréhension.
	La situation comporte des tâches complexes, des questions de synthèse ou d'intégration	La situation comporte des tâches complexes, des questions de synthèse ou d'intégration en cohésion avec une	La situation comporte des questions d'interprétation en relation avec les éléments d'une ou des	La situation d'évaluation est en lien avec des éléments de la ou les compétences à évaluer et ne prévoit dans

	d'une ou des compétences à évaluer	ou des compétences à évaluer.	compétences à évaluer	réalisation de la tâche aucune démarche particulière.
<i>Efficacité de l'instrumentation</i>	La situation prévoit plusieurs outils d'évaluation descriptifs, par approche analytique ou globale, pour la ou les compétences ciblées.	La situation prévoit des outils d'évaluation selon une échelle uniforme pour la ou les compétences ciblées.	La situation prévoit un corrigé.	La situation ne prévoit pas d'outils d'évaluation.
	Les critères d'évaluation ciblés sont reformulés en éléments observables et comprennent une dimension et un objet à évaluer.	Les critères d'évaluation ciblés sont reformulés en éléments observables et comprennent parfois deux dimensions.	Les critères d'évaluation sont trop ou pas assez nombreux et leur reformulation omet parfois une dimension.	Les critères d'évaluation ne sont pas reformulés et omettent la dimension ou l'objet à évaluer.
	La situation prévoit un barème de notation ainsi que des indications pour l'interprétation des résultats sous la forme de copies-types.	La situation prévoit un barème de notation ainsi que quelques indications pour l'interprétation des résultats.	La situation prévoit un barème de notation	La situation prévoit un barème de notation confus ou incomplet.
<i>Présence de documents supports</i>	Chaque exercice présente un ou des documents supports différents	Chaque exercice présente un document support	Un seul exercice présente un document support	Aucun exercice ne présente de document support
<i>Qualité des documents supports</i>	La présentation est bien aérée, cohérente et facile à utiliser.	La présentation est cohérente et son utilisation pourrait être plus simple.	La mise en page ou la police sont inadéquates ce qui rend son	L'organisation de l'information est déficiente.

			utilisation difficile.	
	Les consignes données à l'élève sont claires, complètes, concises et appropriées pour le niveau de l'élève.	Les consignes données à l'élève sont complètes toutefois certaines pourraient être mieux formulées afin d'être plus appropriées pour le niveau de l'élève.	Les consignes données à l'élève sont trop descriptives ce qui nuit à leur compréhension.	Les consignes données à l'élève sont équivoques.

Source : (Diouf, 2021)

Notre modèle prend en compte deux grandes parties. La première se situe au niveau macro de l'épreuve, autrement dit sur sa forme ou structuration. Sa conception et les critères retenus sont, essentiellement, tirés ou inspirés du référentiel de la définition des épreuves au BFEM (Brevet de fins d'études moyennes) sénégalais, dans le programme des SVT. La deuxième partie s'intéresse, plus, au fond ou contenu de l'épreuve, avec des critères d'analyse des situations d'évaluation de compétences méthodologiques (qui représentent la deuxième et la plus importante partie de l'épreuve). Ces critères sont essentiellement tirés ou inspirés de nos trois autres références susmentionnées.

La première ligne du tableau présente les quatre niveaux d'alignement retenus (Diouf, 2021). Le niveau (A), que nous désignons par « bien aligné », est celui recommandé, correspond au niveau exemplaire de Ducharme et Durand. Le niveau (B) que nous désignons par « aligné » correspond au niveau « pertinent » de Micheline-Joanne Durand et Mélanie Ducharme (2014) et à la « validité » de Jean Marie De Ketele et François – Marie Gérard (2005) ; et de François–Marie Gérard (2005). Autrement dit, une situation pertinente et valide c'est celle qui l'est au regard croisé à la fois des exigences officielles du programme de SVT et des apports théoriques des références précitées. Le niveau (C) « peu aligné » correspond au niveau « à retravailler » de Micheline-Joanne Durand et Mélanie Ducharme (2024), et le dernier niveau (D) « non aligné » correspond à celui désigné par « à refaire » chez Micheline-Joanne Durand et Mélanie Ducharme (2014), c'est-à-dire ni pertinent ni valide, au sens de Jean-Marie De Ketele et François-Marie Gérard (2005). Donc, une épreuve non pertinente et non valide ne satisfait aucun de nos critères indiqués dans le tableau.

2. Dispositif méthodologique

Cette présente section contient les éléments de cadrage méthodologique : matériel et population cible ; échantillonnage ; méthodes et outils de recueil d'informations et ceux du traitement des données.

2.1. Matériel et Population cible

Les questions de recherche et les objectifs que nous nous sommes assignés, dans cette étude, nous ont amenés à cibler des épreuves de contrôle continu et de compositions de SVT et le document de programme de SVT (mai 2008) de l'enseignement moyen général du Sénégal, qui nous servira de référence pour explorer les directives ou prescriptions officielles, en matière d'évaluation.

2.2. Échantillonnage

Pour l'essentiel, nous avons fait recours à un échantillonnage typique non probabiliste, par choix raisonné (Quivy et Van Campenhoudt, 1995) ; c'est un échantillonnage ciblé ou dirigé. Ensuite, l'échantillonnage est stratifié, suivant les quatre niveaux d'enseignement et les types d'épreuves, devoirs et compositions. Ainsi, pour les épreuves collectées, nous les avons, dans un premier temps, réparti par niveau : 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} ; et pour plus de fiabilité et de représentativité des échantillons, nous avons sélectionné quatre (04) épreuves par niveau d'études, soit seize (16) épreuves au total : deux épreuves proposées comme devoirs (contrôles continus) et deux autres comme compositions (ou BFEM blanc pour le 2nd semestre en 3^{ème}). Ces épreuves sont toutes issues des évaluations standardisées, de 2016 à 2019, dans les quatre inspections de l'éducation de la formation (IEF) de l'IA de Dakar.

2.3. Recueil d'informations et traitement des données

Pour rester conforme à notre démarche qualitative, nous avons retenu deux méthodes et outils de recueil d'informations tels que : l'étude de documents et l'analyse de contenu des documents. L'exploitation du document de programme nous a permis d'identifier toutes les prescriptions relatives à l'évaluation des apprentissages et à la conception des épreuves.

Pour le traitement des données, nous avons fait recours à Microsoft Excel pour l'établissement de tableaux de données et l'interprétation graphique des données.

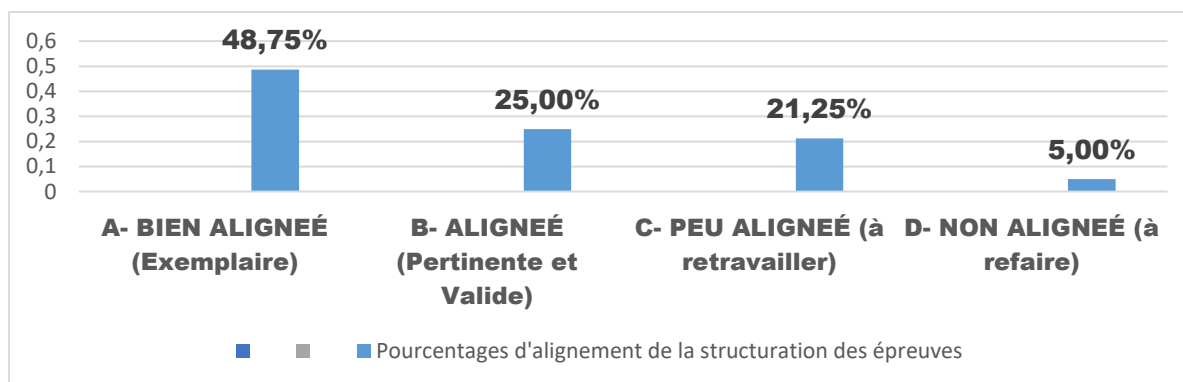
3. Résultats

Pour ne pas dépasser les limites d'un article scientifique, nous avons opté de présenter la synthèse des résultats en suivant nos questions problème spécifiques (QPS).

3.1. Niveau d'alignement de la structuration des épreuves et de la répartition du barème

Pour apporter des éléments de réponse à la première QPS, nous avons compilé les résultats issus de l'analyse des cinq premières variables de notre modèle. Ces résultats sont présentés par le graphique 1.

Le cumul des deux premiers niveaux d'alignement donne près de 74% des épreuves qui sont bien alignés et alignés aux prescriptions du programme. Seulement 26%, au total, sont peu alignés (21%) et non alignés (5%).

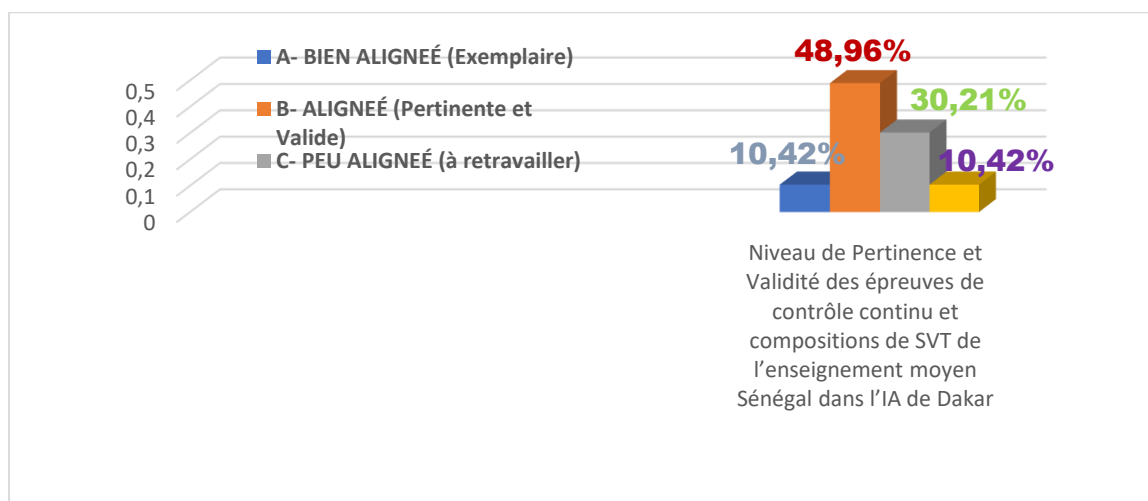


Graphique n°1: alignement de la structuration des épreuves de contrôle continu et compositions de SVT de l'enseignement moyen général du Sénégal dans l'IA de Dakar

Au regard de ce qui précède nous pouvons retenir, par rapport à la QPS 1, que les épreuves sont bien alignées, dans l'ensemble, aux directives du programme, en termes de structuration et de répartition du barème aux directives du programme de SVT (mai 2008), dans l'IA de Dakar. Reste à voir, au fond, la pertinence et validité des situations d'évaluation qui les constituent.

3.2. Niveau de pertinence et de validité des situations d'évaluation des épreuves

En vue d'apporter des éléments de réponse à la QPS2, nous avons réalisé la présentation graphique portant sur la distribution des six critères de pertinence et de validité des situations de compétences des épreuves standardisées de SVT de l'enseignement moyen sénégalais, dans l'IA de Dakar. Ces critères d'alignement sont : la complexité, la contextualité ou signifiante, la conformité, l'efficacité de l'instrumentation, la présence et la qualité des documents supports des situations d'évaluation de compétences méthodologiques. Nous les avons analysés individuellement mais nous présentons la synthèse des résultats globaux.



Graphique n°2 : niveaux de pertinence et validité des situations d'évaluation des compétences des épreuves standardisées de SVT de l'enseignement moyen général du Sénégal, dans l'IA de Dakar

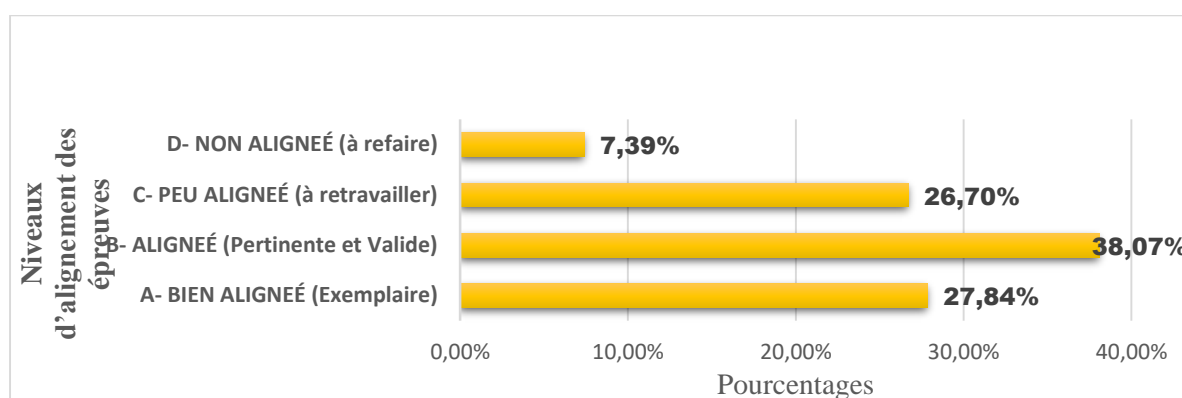
L'analyse des résultats cumulés révèle qu'il y a, environ, 49% des situations qui sont alignées (pertinentes et valides), et qu'il n'y a que 10% de situations exemplaires, autrement dit bien

alignées. Pour le reste, c'est-à-dire les 41%, ce sont des épreuves à retravailler (jusqu'à 30% des cas) ou à refaire carrément (pour les 10 à 11% des situations).

Donc, on peut dire qu'il y a plus à retravailler et à refaire au niveau de la pertinence et de la validité des situations des épreuves d'évaluation qu'au niveau de la structuration des épreuves. Ce qui nous amène vers une réponse à notre question générale de recherche (QPG).

3.3. Résultats globaux obtenus par rapport au niveau d'alignement des épreuves

Afin d'apporter des éléments de réponse à notre QPG, nous avons récapitulé les résultats des quatre niveaux d'enseignement (de la 6^{ème} à la 3^{ème}), croisés aux quatre niveaux d'alignement, et pour tous les critères d'alignement ou variables retenues. Les résultats sont présentés par le graphique 3.



Graphique n°3: alignement des épreuves de contrôle continu et compositions de SVT, de l'IA de Dakar, aux directives du programme de SVT de l'enseignement moyen du Sénégal

L'analyse des résultats montre que, pour toutes les épreuves et tous les critères d'alignement confondus, c'est le niveau B- aligné qui domine faiblement avec 38% des épreuves alignées aux directives du programme ; 28% et 27% des épreuves, respectivement, bien alignées et peu alignées. Les 7% restants sont non alignés, correspondant aux épreuves à refaire carrément. Ces résultats concernent, à la fois, la structuration des épreuves et le contenu (en termes de pertinence et de validité) des situations d'évaluation des compétences.

Donc, pour répondre à notre QPG, on peut dire que le niveau d'alignement des épreuves d'évaluation sommative, conçues par des professeurs de SVT de l'IA de Dakar, aux directives du programme de SVT, en matière d'évaluation des apprentissages, est de 38%. Si nous faisons le cumul entre les deux premiers niveaux, nous avons près de 66% des épreuves alignées et bien alignées aux directives du programme. Les autres épreuves sont peu alignées (27% des épreuves) et non alignées (7%). En d'autres termes, 34% des épreuves de contrôle continu et de compositions de SVT, des professeurs de l'IA de Dakar, sont à retravailler, pour certaines (27%), et à refaire totalement, pour d'autres (7%).

4. Discussion des résultats

La synthèse des résultats, pour toutes les épreuves et tous critères d'alignement confondus, aussi bien au niveau de la structuration des épreuves qu'au niveau du contenu des situations d'évaluation des compétences, a montré, selon notre modèle d'analyse, que c'est le niveau B-

aligné qui domine faiblement, avec 38% des épreuves. Autrement dit, seules moins de quarante (40) épreuves sur cent (100) sont alignées aux directives du programme de SVT.

Si un tel niveau avait atteint un pourcentage important dépassant les 50%, bien qu'il ne soit le niveau A- bien aligné (exemplaire), il serait acceptable. Toutefois, il y a 28% des épreuves qui sont bien alignées. Ce qui fait qu'au cumul, il y a 66% d'épreuves alignées et bien alignées aux directives du programme, en matière d'évaluation des apprentissages. Le reste, c'est-à-dire les 34% des épreuves (27% peu alignés et 7% non alignés), ne respecte pas les exigences d'un programme conçu selon le développement des compétences (MEEPPEM, 2008). Ces épreuves sont à retravailler et/ou à refaire totalement (Durand, Sakho, & Ducharme, 2014).

Par ailleurs, ces 66% des épreuves alignées et bien alignées aux directives du programme, l'ont été plus du point de vue de la structuration des épreuves et de la répartition globale du barème, qu'au niveau de la pertinence et validité des situations d'évaluation des compétences méthodologiques. En effet, ces résultats ont prouvé que c'est au niveau de la 2ème partie des épreuves, c'est-à-dire au niveau des situations d'évaluation des compétences méthodologiques, que l'on doit plus retravailler qu'au niveau de la structuration des épreuves.

Concernant le contenu des épreuves, la synthèse et l'interprétation des résultats, pour toutes les épreuves et tous critères confondus, nous ont permis de déterminer le niveau d'alignement (pertinence et validité) des situations d'évaluation de compétences des épreuves dites standardisées, conçues par les professeurs de SVT de l'IA de Dakar, de 2016 à 2019. Selon notre modèle d'analyse, c'est seulement environ 49% des épreuves qui sont alignées, et 10% exemplaires, bien pertinentes et bien valides. Le reste, c'est-à-dire 41%, constitue des situations peu ou non pertinentes et peu ou non valides, ne respectant pas les exigences d'une évaluation d'un programme selon le développement des compétences. Ces épreuves sont à retravailler et/ou à refaire totalement. Car, on ne peut pas évaluer et/ou inférer des compétences avec des épreuves peu ou non pertinentes et valides (De Ketele & Roegiers, 1993 ; De Ketele & Gérard, 2004 ; Scallon, 2004).

Toutefois, c'est le lieu de préciser que l'étude isolée de chacun de ces critères de pertinence et de validité nous a montré que ceux à retravailler sont essentiellement la contextualité ou signifiante, pour laquelle une seule situation était bien alignée et deux alignées ; la qualité des documents support, la conformité des situations et leur complexité. Et dans une moindre mesure, l'efficacité de l'instrumentation et la présence de documents supports dans les situations d'évaluations des compétences méthodologiques.

Nous savons que l'une des caractéristiques de l'Approche Par Compétences, c'est le fait de donner du sens aux apprentissages (Roegiers, 2000, 2001; Scallon, 2004). En plus, pour le développement et l'évaluation des compétences, il faut des situations complexes donnant l'opportunité, aux apprenants, de construire des connaissances utiles et des compétences pour une meilleure prise en charge de leur environnement socioéconomique et culturel. Donc, les situations proposées, dans les épreuves de SVT, devraient être signifiantes, pour les élèves, en leur offrant « *un accès à une multitude de situations, celles de leur vie quotidienne, familiale, communautaire, scolaire ou autres, comme à celles de leur vie personnelle et professionnelle* » (Machado, 2008, p. 13).

Malheureusement, les situations proposées dans les épreuves standardisées, par les professeurs de SVT de l'IA de Dakar, sont, pour la plupart, décontextualisées (Durand, Sakho, & Ducharme, 2014; Scallon, 2004; Sakho, 2017). Pourtant, la nature des contenus disciplinaires prescrits, qui portent essentiellement sur la vie et la terre, presque sur le vécu quotidien des élèves, offrent une large gamme d'éléments permettant de construire, non seulement, des situation-problèmes contextualisées, signifiantes, mais aussi complexes (par la diversité des thèmes et leçons étudiés) ; et conformes, permettant d'avoir un panache de questions de tous les types : I, II, III et IV, et permettant de viser ainsi des niveaux taxonomiques élevés (Diouf, 2020, 2021 ; Diouf & Kane, 2021) .

La complexité est un caractère essentiel des situations-problèmes devant permettre de développer les compétences mais aussi de les évaluer (De Ketele & Gérard, 2004, 2005 ; Gerard, 2008). Alors qu'en se basant sur la littérature (Gerard, 2008, p. 169). et les indications épistémologiques des concepteurs des programmes de SVT (MEEPEN, 2008; MEN, 2015), en ce qui concerne les définitions choisies de la notion de compétence, on perçoit aisément et clairement qu'il faut des situations-problèmes pour l'apprentissage et l'évaluation des SVT, selon l'APC. Mais, même si elles sont parfois ouvertes et ou même compliquées pour les élèves, les situations analysées sont moins complexes, au sens de François-Marie Gérard (2005, 2006, 2008) qui distingue la situation complexe d'une situation compliquée. « La complexité appelle dès lors l'adaptabilité, car on ne sait jamais à quoi s'attendre exactement face à une situation complexe » Source spécifiée non valide..

Concernant la conformité, nous avons constaté que l'on continue toujours à évaluer, plus, des connaissances mais surtout des habiletés que de compétences (Diouf, 2020, 2021 ; Diouf & Kane, 2021). Donc, ces résultats viennent confirmer ceux que nous avons obtenus en analysant des épreuves d'évaluation, de 2011 à 2014, administrées dans les Inspections d'Académie de Saint-Louis et de Dakar.

Ainsi, ces résultats ramènent et posent, avec acuité, le problème de la validité des épreuves de SVT, administrées dans l'enseignement général du Sénégal. En effet, on ne peut pas déclarer avoir évalué une ou des compétence(s) et proposer une ou des situation(s) qui ne permet(tent) qu'à évaluer les habiletés, (Diouf, 2020, 2021 ; Diouf & Kane, 2021) ; car, ces épreuves sont composées de situations dominées par des questions de type II mais « carantes » en question de types III et IV (Diouf, 2020, 2021 ; Diouf & Kane, 2021). En considérant ces résultats, l'on est en droit de dire, qu'en SVT, on est tombé dans le piège de l'excès d'évaluation des habiletés, en voulant évaluer, certes, des compétences. Alors que les habiletés et les savoir-faire ne sauraient substituer les compétences, puisque d'après la clarification qu'on en avait faite, les habiletés sont des éléments constitutifs (ressources) de la compétence (Diouf, 2020, 2021 ; Jonnaert, 2002, cité par Diouf, 2021).

Conclusion

Cette recherche nous a fourni une banque de données appréciables pour une analyse rigoureuse de l'alignement didactique des épreuves d'évaluation sommative, conçues par les professeurs de l'IA de Dakar, aux directives du programme de SVT (mai 2008) de

l'enseignement moyen général du Sénégal. En effet, une exploitation minutieuse des données nous a permis d'analyser et de déterminer le niveau d'alignement didactique de ces épreuves, rapport aux directives dudit programme. L'analyse des résultats a montré que ce niveau d'alignement est, selon notre modèle d'analyse, de 38% des épreuves, B- aligné. Cumulé au niveau A- Bien aligné (qui est de 28%), on obtient 66% des épreuves alignées et bien alignées aux directives du programme, en matière d'évaluation des apprentissages. Les 34% des épreuves sont à retravailler et/ou à refaire totalement (27% peu alignés et 07% non alignés), car ne respectant pas les directives du programme de SVT de l'enseignement moyen général du Sénégal, conçu selon l'APC (MEEPEM, 2008). Toutefois, ces résultats ont montré que c'est au niveau des situations d'évaluation des compétences méthodologiques que l'on doit plus apporter des correctifs et améliorations qu'au niveau de la structuration des épreuves. En effet, concernant la pertinence et la validité des épreuves, on avait retenu six (06) critères : *Complexité ; Contextualité; Conformité; Efficacité de l'instrumentation; Présence de documents supports; et Qualité des documents supports*. Et, pour tous ces six critères, il y a toujours à retravailler (jusqu'à 30,21%) et à refaire (jusqu'à 10,42% des épreuves). Puisqu'il n'y avait que presque 49% des situations qui sont pertinentes et valides, et parmi elles, il n'y a que 10% qui sont exemplaires, autrement dit bien pertinentes et bien valides. Cependant, une analyse détaillée, des critères de pertinence et de validité à retravailler a révélé que ces derniers n'ont pas tous les mêmes niveaux d'alignement. De façon remarquable, la contextualité ou signifiante et la qualité des documents supports sont les plus à retravailler ; la conformité des situations et leur complexité aussi. En revanche, les critères d'efficacité de l'instrumentation et la présence de documents supports étaient à des niveaux d'alignement acceptables, dépassant les 50% de bien pertinent et valides et pertinent et valides. En somme, après une dizaine d'années de mise en œuvre du programme conçu selon l'APC (Diouf, 2020, 2021 ; Diouf & Kane, 2021), les épreuves d'évaluation des apprentissages de SVT sont toujours dominées par les situations d'évaluation d'habiletés (correspondant aux questions de type II). Donc, en voulant évaluer des compétences, on tombe dans l'évaluation excessive d'habiletés (Diouf, 2020, 2021 ; Diouf & Kane, 2021). Mais comment expliquer cet état de fait, que les épreuves sont moins alignées du point de vue du fond (ou contenu) des situations d'évaluation des compétences ? Le problème pourrait s'expliquer, peut-être, par le fait que les professeurs ne soient pas bien outillés, en termes de formation en APC, pour concevoir de telles situations. Donc, de façon plus élargie et en perspectives, nous pourrions, dans d'autres recherches, trouver une partie des explications dans le programme officiel, notamment dans ses éléments de modèle théorique de référence sous-tendant l'APC, et dans le référentiel de la définition des épreuves ; l'analyse des caractéristiques socioprofessionnelles (ancienneté dans l'enseignement, diplômes, date d'obtention du diplôme professionnel, formation à l'évaluation et références des professeurs pour la conception des épreuves); et des aspects de pilotage et institutionnels, concernant le non-respect de la démarche évaluative et des valeurs de l'évaluation.

Références bibliographiques

Arénilla, L., GOSSOT, B., ROLLAND, M.-C., & ROUSSEL, M.-P. (2002). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris: BORDAS.

- Arzika, M. A. (2003, Décembre 20). Mémoire de DEA en Sciences de l'Education . *Caractéristiques des épreuves et performances des élèves: cas de l'épreuve des sciences physiques au baccalauriat D du Niger*. Mémoire de DÉA en Sciences de l'Education non publié, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar.
- Blais, J.-G. (2014). De la mesure à l'évaluation. Regard sur un domaine en turbulence. Dans M.-J. Durand, & N. Loye, *L'instrumentation pour l'évaluation: La boîte à outils de l'enseignant évaluateur* (pp. 13-28). Québec: Marcel Didier Inc.
- Bréda. (2017). *Systèmes Nationaux d'Evaluation des Apprentissages en Afrique Subsaharienne: Partage des connaissances et évaluation des besoins-Atelier régional-Rapport Final*. Dakar: UNESCO.
- De Ketele, J.-M. (2008). L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. Dans P. Jonnaert, M. Ettayebi, & R. Operti, *Logique de compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 61-78). Paris: L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M., & GÉRARD, F.-M. (Juillet 2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28(3), 1-26.
- De Ketele, J.-M., & ROEGIERS, X. (1993). *Methodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J.-M., & ROEGIERS, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (éd. 2e). Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- De Ketele, J.-M., GÉRARD, F.-M., & ROEGIERS, X. (1997). L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires. *Éducatives - Revue de diffusion des savoirs en Éducatives*(12), pp. 33-37.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
- Diouf, P. B. (2020). Analyse didactique d'outils d'évaluation sommative en SVT a la lumière de l'APC : cas d'épreuves administrées dans les inspections d'académie de Dakar et Saint-Louis. *Liens Nouvelle Série*, I(29), 154-175.
- Durand, M.-J., & CHOUINARD, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, Québec: Editions Marcel Didier inc.
- Durand, M.-J., SAKHO, I., & DUCHARME, M. (2014). La situation de compétences: analyse des productions proposées en mathématique. Dans M.-J. Durand, & N. Loye, *L'instrumentation pour l'évaluation: La boîte à outils de l'enseignant évaluateur* (pp. 169-187). Québec: Marcel Didier inc.
- Gérard, F.-M. (2005, octobre 24-26). L'évaluation des compétences par des situations complexes. *Actes du Colloque de l'Admee-Europe, IUFM Champagne-Ardenne, Reims*.
- Gérard, F.-M. (2008). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes. Dans P. Jonnaert, M. Ettayebi, & R. Operti, *Logique de compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 167-183). Paris: L'Harmattan.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.

- Leclercq, D. (2008). A la recherche de la Triple concordance en Education. Illustration sur un cours de 1^o Bac universitaire en grand groupe. Liège, Belgique: LabSET IFRES. Université de Liège. En ligne https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/22286/1/A1240_Leclercq_A_la_recherche_de_la_TC_Illustration_fevrier_2008_b.pdf, Consulté le 28/02/2020
- Leclercq, D. (1995). *Conception d'Interventions et Construction de Produits pour la Formation*. Liège: Éditions de l'Université de Liège.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation(10e MILLE), 2e édition*. Montréal, Canada: Guérin éditeur.
- Machado, C. A. (2008). La pertinence dans un développement curriculaire. Dans M. Ettayebi, R. Opertti, & P. Jonnaert, *Logique de compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 13-16). Paris: L'Harmattan.
- Mboup, M. (2003). Mémoire de DEA en Sciences de l'Education. *Évaluation des acquis scolaires. Le paramétrage et l'habillage des épreuves peuvent-ils influencer les méthodes et stratégies d'enseignement/apprentissage des sciences de la Vie et de la Terre ?* Mémoire de DÉA en Sciences de l'Education non publié, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar.
- Meepem. (2008). PROGRAMME DES SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE de L'ENSEIGNEMENT MOYEN. Dakar, Sénégal: MEEPEN.
- MEN. (2015). *Programmes des sciences de la vie et de la terre de l'enseignement secondaire General. Classes de secondes (L et S), Premières (L2, S1 et S2), Terminales (L2, S1 et S2)*. Dakar: Ministère de l'éducation nationale du Sénégal.
- Piéron, H. (1923). *Examens et docimologie*. Paris: PUF.
- Raynal, F., & RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF éditeur.
- Roegiers, X. (2000, 2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration dans l'enseignement* (éd. 1e et 2e). Bruxelles: De Boeck.
- Sakho, I. (2017). *Élaboration et validation d'un modèle d'épreuve certificative en lecture et écriture, axé sur l'approche par compétences (APC) en 6e année du primaire au Sénégal*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Montréal, Montréal.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec, Canada: Editions du Renouveau pédagogique Inc.
- Talent. (25 au 27 Juillet 2018). Atelier régional de renforcement des capacités sur l'alignement entre le curriculum, la formation des enseignants et les évaluations de l'apprentissage. Dar es Salaam, Tanzanie.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec: Chenelière Education.
- Tarillon, L. (2006). Quelques apports des 5 premiers chapitres de Gérard Scallon. Grenoble, Isère, France. En ligne www.acgrenoble.fr/disciplines/ses/Content/stages/FC_pedago_2007/Fiches_de_lecture/Scallon_evaluation_competence.htm, consulté le 20/03/2020.

Annexe : référentiel de la définition des épreuves des SVT dans le programme officiel (mai, 2008)

III-TEXTE DE REFERENCE POUR LA CONCEPTION DES EPREUVES DU BFEM

REPUBLIQUE DU SENEGAL
UN PEUPLE-UN BUT-UNE FOI

MINISTERE DE L'EDUCATION
INSPECTION GENERALE

.....

COLLEGE DES DES INSPECTEURS DES
SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE

DEFINITION DE L'EPREUVE ECRITE DES SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE AU B.F.E.M.

Durée de l'épreuve : 1h30

Coefficient : 2

L'épreuve devra comporter un sujet unique portant sur le programme officiel de la classe de troisième en vigueur au Sénégal. Elle visera à évaluer :

- la maîtrise des connaissances (Notions et concepts fondamentaux)
- les compétences méthodologiques (S'informer, Raisonner, Communiquer, Réaliser).

Elle comprendra trois exercices au plus. L'un d'eux portera sur la maîtrise des connaissances, l'autre (ou les deux autres) évaluera (ont) les compétences méthodologiques.

1/ Evaluation de la maîtrise des connaissances

Cette évaluation devra se limiter à un seul exercice comprenant une ou plusieurs questions de cours. La partie du cours à évaluer devra se limiter à la définition de notions et de concepts, au rappel d'exemples illustratifs...

2/ Evaluation des compétences méthodologiques

Elle comprendra un ou deux exercices ayant comme supports des documents. Les documents proposés peuvent se présenter sous forme de textes, de tableaux de mesures, de schémas, de microphotographies, de résultats d'expériences, de représentations graphiques (courbes, histogrammes)

Le type d'exercice exigé sera conçu de façon à pouvoir évaluer une partie ou l'ensemble des compétences suivantes :

S'informer :
Relever des informations en rapport avec un problème posé à partir de divers supports...

Raisonner :
Mettre en relation des informations pour formuler un problème, émettre des hypothèses, concevoir des protocoles expérimentaux, interpréter des résultats d'expériences, tirer une conclusion, effectuer une synthèse...

Communiquer :
Présenter des données sous forme de textes, de schémas, dessins, de graphes ou de tableaux,
Rédiger un compte rendu, un exposé, un résumé
Présenter des données sous forme d'un schéma fonctionnel...

Pour la répartition des points :

- La maîtrise des connaissances comptera pour 25 % de la totalité des points (soit 5 points / 20).
- Les compétences méthodologiques seront privilégiées.

Elles compteront pour 75% de la totalité des points (soit 15 points / 20).

Fait à Dakar le 08 mai 2008

Pour la Commission Nationale de Réforme des Programmes des SVT, le président : Monsieur Adama Diène	Pour le Collège des Inspecteurs Généraux des SVT, la coordonnatrice : Madame Hélène Sakiliba
--	--

Source : MEEPEM (2008, p. 58)

LES FACTEURS EXPLICATIFS DU FAIBLE NIVEAU EN ARABE LV2 CHEZ LES ÉLÈVES DU CYCLE MOYEN SECONDAIRE DE L'ÉCOLE FRANÇAISE PUBLIQUE AU SÉNÉGAL: QUELLES SOLUTIONS PROPOSER

DIOP Ababacar

Résumé

Cette étude vise à identifier les raisons du faible niveau en arabe LV2 du cycle moyen-secondaire des écoles françaises publiques du point de vue des enseignants et des encadreurs pédagogiques. Le chercheur a formulé deux questions majeures : quelles sont les raisons du faible niveau arabe LV2 ⁽⁸⁶⁾ dans ce cycle du point de vue des enseignants et des encadreurs pédagogiques et quelles sont les solutions proposées ? L'échantillon d'étude est composé de 150 enseignants et 12 encadreurs pédagogiques et l'étude a montré que les raisons du faible niveau sont liées avec un score élevé à trois domaines de performance, **1-** les méthodes d'enseignement et ses supports, **2-** les curricula et manuels, et enfin l'enseignant. Un score moyen sur le domaine lié aux apprenants et le domaine lié à l'encadrement et à l'administration scolaire.

Mots clés : faible niveau, arabe LVII, moyen-secondaire, élèves, encadreurs

Abstract:

This study aims at identifying the low level of students in Arabic (LV2) in the middle and secondary cycle. It has been carried out by teachers, teacher- trainers and professional supervisors. The study turns around two main aspects: the reasons for the students' low level in LVII and the solutions to put an end to this phenomenon. The study sample is composed of 150 teachers and 12 pedagogical supervisors. The following proposals have been provided. According to teachers and supervisors, the low level can be accounted for by three main facts (areas of performance) **Firstly**, inappropriate (unsuitable) teaching methods and aids is responsible for the decreasing level of students. **Secondly**, the curricula and materials are also a serious issue that needs to be revised and reviewed. **Finally**, teachers have to play a greater role to make the teaching and learning of Arabic more successful.

Keywords: low level, Arabic LVII, middle-secondary, students, supervisors

⁸⁶ - LV2 : langue vivante 2

Introduction

La langue arabe est l'une des six langues officielles mondiales reconnues par les Nations Unies. C'est la langue officielle de tous les pays arabes. C'est l'une des plus anciennes langues contemporaines, et elle ne représente pas une région spécifique. C'était la langue officielle de l'Andalousie et l'une des langues officielles de l'Asie centrale, de la Perse, de l'Arménie, des Balkans et des royaumes d'Afrique. La calligraphie arabe a été portée/pratiquée par des Arabes et des non-Arabes, des musulmans et des non-musulmans ⁽⁸⁷⁾. Malgré tous les intérêts que le gouvernement sénégalais a mis à développer, modifier et améliorer ses programmes pour suivre les évolutions, les besoins et les exigences du moment, le phénomène de faible réussite scolaire des élèves de l'école française en général, et en LVII en particulier est devenu un problème majeur qui occupe tous les milieux éducatifs, la famille et la communauté dans son ensemble. Et les questions abondent sur qui est responsable de ce déclin : est-ce l'école ? Ou à la maison ? Ou le programme d'études ? Les différentes autorités éducatives ont organisé des conférences, des séminaires et des cours pour tenter de trouver des solutions appropriées à ce problème du faible résultat chez l'élève après la fin du cycle moyensecondaire.

L'arabe est la première langue officielle connue au Sénégal. Grâce à des efforts des chefs religieux soufis, la langue arabe s'est répandue dans l'est et l'ouest du pays, c'est pourquoi nous trouvons des écrivains et des chefs religieux soufis exprimant leurs émotions à travers elle, tels que Hajj Omar Tall (1796-1864), le juge Madiakhaté Kala (1835-1902), Hajj Malik SY (1850-1922) et Cheikh Ahmed Bamba (1853-1927) ⁽⁸⁸⁾. Les autorités étaient également pleinement conscientes du statut de l'arabe dans le cœur des Sénégalais et que son inclusion dans l'enseignement public resterait une demande populaire à laquelle on ne pouvait déroger.

Tenant compte de cette réalité et en réponse à la volonté du peuple, l'État s'est empressé d'introduire l'arabe dans l'enseignement primaire avec la première année scolaire du Sénégal après l'indépendance, en vertu de la décision n° 6293 délivrée le 11 juillet 1960 du Premier ministre Mamadou DIA. L'arabe était étudié comme une matière optionnelle à cinq heures du soir après la fin des cours de français. Le 13 novembre 1960, le premier concours est organisé pour recruter des professeurs chargés d'enseigner la langue arabe pour un salaire symbolique ⁽⁸⁹⁾.

⁸⁷ - Al-Qawsi, Abdul-Razzaq, *L'universalité de l'alphabet arabe et une définition des langues dans lesquelles il a été écrit*, première partie, Riyad, Centre international Abdullah bin Abdelaziz pour le service en langue arabe, 2015, p. 79

⁸⁸ - DIOP, Cheikh Mbacké, *L'éducation formelle duale : sa réalité et ses perspectives*, recherche pour l'obtention du CAES, FASTEF-UCAD, Dakar, 2010-2011, p. 1.

⁸⁹ - Voir WAYAL, Moustapha, année ? *Évaluation des curricula de langue arabe dans les écoles de mémorisation du Saint Coran et leur évolution à travers des objectifs pédagogiques du cycle primaire au Sénégal*, Thèse de doctorat, Division des curricula et des méthodes pédagogiques, Université du Saint Coran et des sciences islamiques, Soudan, pp. 96-97.

La question du curriculum était à l'origine des problèmes d'enseignement d'une seconde langue au Sénégal, comme l'arabe. La langue arabe, comme toutes les autres langues étrangères, est entrée dans l'enseignement public, sans programmes spécifiques ni manuels élaborés pour les élèves, avant comme après l'indépendance. ⁽⁹⁰⁾ Le problème était de plus en plus grand dans l'enseignement de l'arabe comme deuxième langue parce qu'il n'y avait pas de programme adapté aux deux cycles, et cette situation a perduré jusqu'à la fin des années 70, lorsque le livre *L'arabe langue vivante* de H. Atoui est paru en trois tomes. Il est imprimé en 1979, et retenu comme un livre que les personnes concernées dans le domaine de l'éducation jugeaient approprié ⁽⁹¹⁾. En 1981, le président Abdou DIOUF, deuxième président du Sénégal, demande une étude générale sur l'état de l'éducation et de la formation nommée : États Généraux de l'Éducation et de La Formation

Plusieurs comités ont été formés, dont le comité national pour l'éducation arabe, dirigé par le professeur Thierno Habib Ka. Le 16 juillet 1982, le comité chargé de la politique générale de l'éducation a tenu une journée d'études, et parmi ses recommandations concernant l'arabe figuraient les suivantes : ⁽⁹²⁾

- Insister sur l'importance de l'enseignement de la langue arabe pour des raisons historiques et sociales évidentes.
- Considérer l'arabe comme deuxième langue à côté du français et de l'anglais.
- Introduire l'enseignement religieux dans les écoles publiques, dès le primaire.
- Les efforts de développement et d'amélioration se sont poursuivis avec le Comité national pour l'éducation arabe jusqu'à la production, en 2015, des modules *Arabe langue de communication*. Ce nouveau-né a conduit à l'abandon complet du livre d'Al-Atoui.

1. Cadre théorique

2.1.Problématique de l'étude

Le chercheur, en tant que acteur dans le domaine ⁽⁹³⁾ estime qu'il existe une nette faiblesse chez les élèves de ce cycle en arabe LV2 pour diverses raisons, dont certaines sont liées au niveau et à l'attitude des élèves, d'autres inhérentes au manuel, ou au professeur et à la méthode d'enseignement qu'il utilise. C'est ce que l'étude s'évertuera à vérifier à travers l'opinion des enseignants et des encadreurs pédagogiques. Ainsi, les questions de recherche s'énoncent comme suit :

- Quelles sont les raisons les plus importantes du faible niveau acquis dans la matière de la langue arabe LV2 chez les élèves du cycle moyen-secondaire de

⁹⁰ - Wayal , Moustapha, op 97

⁹¹ - KA, Thierno Al-Habib, 2006. "Le manuel pour l'enseignement arabe au Sénégal", revue arabe pour les études linguistiques, numéro 23, avril 2006. p.158

⁹² - Wayal , Moustapha, op 126

⁹³ Il fut enseignant pendant 10 dans le moyen secondaire, et actuellement formateur à la FASTEF-UCAD

l'école française publique au Sénégal du point de vue des enseignants et des encadreurs pédagogiques ?

- Quelles sont les solutions proposées à ces problèmes ?

L'objectif de la présente recherche est de rechercher les causes du faible niveau des apprenants de la langue arabe LV2 dans les écoles françaises du Sénégal en vue d'en proposer des solutions aux décideurs. Pour y parvenir, nous avons adopté l'approche descriptive et analytique. Nous avons fait une collecte des données durant l'année académique 2022-2023 à Dakar, la capitale du Sénégal. L'enquête a concerné 162 acteurs choisis au hasard parmi les 150 enseignants et 30 encadreurs des écoles françaises.

2. Réflexions théoriques

Ce chapitre comprenait une revue de la littérature théorique liée aux causes des faibles résultats en langue arabe, ainsi établie :

La littérature théorique comprenait des sujets liés aux causes des faibles résultats en langue arabe au cycle moyen-secondaire dans les quatre compétences, qui sont la compétence d'écoute, son importance, ses faiblesses et ses problèmes, la compétence de parler ou de communiquer et son importance, ses faiblesses et ses problèmes, la lecture, puis l'écriture, voici une explication à tout cela :

2.1. La compétence d'écoute

La capacité d'écoute est l'une des compétences importantes du processus linguistique, et les anciens comptaient sur l'écoute de récits structurés pour transférer le patrimoine du passé au présent, avant la découverte de l'imprimerie et l'écriture. La compétence d'écoute est venue dans le sens de transférer les cultures et les traditions orales.

- *La notion d'écoute*

L'écoute était l'une des quatre compétences linguistiques du processus éducatif et elle joue un rôle important dans la promotion des compétences en langue arabe. L'écoute n'est pas un processus facile, car elle ne se limite pas à recevoir le son audible et à percevoir uniquement le sens des mots et des phrases. Elle nécessite également une intégration complète entre le locuteur et l'auditeur, et oblige l'auditeur à exercer un effort mental pour extraire des informations et les analyser ⁽⁹⁴⁾.

- *L'importance de l'écoute :*

⁹⁴ - Ahmed Fouad Mahmoud Alian, Les compétences linguistiques, qu'elles sont et les méthodes pour les enseigner, première édition (Riyad : Dar Al-Salam 1413 AH, p. 50

L'écoute joue un rôle important dans la compréhension du langage, et c'est un processus de communication et d'information qui est très utilisé dans la vie quotidienne. Il est important d'écouter :

- L'écoute est le premier palier du schéma langagier qu'un enfant acquiert, où il apprend à parler en écoutant ses parents et son entourage, en imitant leurs voix et en les répétant sans en comprendre le sens.
- L'écoute joue un rôle majeur dans notre vie quotidienne. On parle aux autres, et ils nous écoutent. Quand ils parlent, on les écoute. On écoute aussi les médias audios, et on traite avec les autres et on s'entend avec eux.
- Le sens de l'ouïe vient au premier rang par rapport autres sens qui nous aident à enseigner et à apprendre, car il est notre source dans de nombreuses situations pour acquérir des informations et des connaissances.
- La compétence d'écoute occupe une position primordiale parmi les compétences de la langue arabe, car sans la compétence d'écoute l'apprenant n'acquerra pas d'autres compétences linguistiques. Par conséquent, acquérir et développer des compétences d'écoute est le moyen d'atteindre la maîtrise des autres compétences linguistiques. ⁽⁹⁵⁾

2.2. Compétence orale

- *Le concept d'apprentissage de l'expression orale*

Apprendre à parler est un comportement personnel de l'individu dans l'acquisition d'informations, d'expériences et de connaissances liées à la langue parlée pour exprimer des idées mentales avec dextérité et ingéniosité. Il permet d'échanger des idées, des sentiments et des désirs pour parvenir à une compréhension entre les individus dans n'importe quel domaine. La parole est une compétence productive (similaire à la compétence d'écriture), qui nécessite que l'apprenant soit capable d'utiliser les sons avec précision, et maîtrise des formules grammaticales et l'ordre et l'arrangement des mots qui l'aident à exprimer ce qu'il veut dire dans des situations de communication.

- *L'importance d'apprendre à parler*

L'importance d'apprendre à parler dans une langue étrangère ressort de l'importance de la parole elle-même dans la langue. La parole est considérée comme une partie essentielle du programme d'enseignement des langues étrangères, et les responsables de ce domaine la considèrent comme l'un des objectifs les plus importants de l'apprentissage d'une langue étrangère, car il représente souvent la partie pratique et appliquée de l'apprentissage des langues, comme nous le faisons souvent. Constatant qu'un pourcentage élevé de ceux qui acceptent d'apprendre la langue arabe visent d'abord à parler dans cette langue, tout comme quand on dit : « un tel connaît l'arabe », par exemple, il

⁹⁵ - Saad Lafi, Enseigner l'arabe contemporain Le Caire : Monde des livres, 2010, p.126

vient à l'esprit qu'il la parle, ce qui signifie qu'il y a des nécessités pour apprendre à parler, comme dans les cas suivants :

- Lorsqu'un apprenant apprend une langue, son objectif le plus important est de la parler.
- Lorsque la famille enseigne une langue étrangère à son fils, elle s'attend à ce qu'il la parle.
- Réussir à apprendre à parler une langue étrangère conduit à l'apprendre et à la maîtriser.
- Lorsqu'un individu lit et écrit, cela est médiatisé par ce qu'il a appris oralement, en écoutant et en parlant.
- Le processus d'apprentissage de la langue elle-même et le bénéfice de son enseignement dépendent du discours que l'enseignant utilise dans l'enseignement et la correction des erreurs des apprenants.

- ***Objectifs d'apprentissage de l'expression orale***

Le but est ce qui est inévitable dans le travail dont on espère le succès, et il ne fait aucun doute que celui qui n'a pas de but perd la volonté. Il devrait donc y avoir des buts dans l'apprentissage de la compétence « parler en langue arabe » afin que l'apprenant sache ce qu'il veut réaliser. Parmi ces objectifs figurent les suivants :

- La prononciation correcte des sons arabes.
- Distinction claire lors de la prononciation entre des sons similaires (par exemple : ð, ð, etc.)
- Distinguer lors de la prononciation entre les voyelles courtes et longues.
- Montrer la pertinence de distinguer les voyelles longues et brèves en prenant exemple sur une des langues nationales connues. Exemples : « *fit – fiit* » - « *xol – xool* » - « *sakk – sàkk* » - « *per – peer* », etc.
- Effectuer des types d'accentuation et d'intonation d'une manière acceptable pour les arabophones.
- Utiliser le bon système pour construire le mot arabe en parlant.
- Organiser les idées dans un ordre logique que l'auditeur peut voir.
- Parler de manière continue et cohérente pendant des périodes de temps acceptables, ce qui indique la confiance en soi et la capacité de se confronter aux autres.
- Gérer une discussion sur un sujet précis et en extraire des opinions.

2.3.La compétence en lecture

La lecture sous toutes ses formes est la fenêtre ouverte sur l'environnement local de l'individu et sur le monde extérieur, et elle est un moyen d'acquérir des connaissances, des informations et des expériences diverses. La lecture est le processus de conversion en symboles écrits des significations et des idées en prononciation.

- **Dimensions du processus de lecture :**

On peut citer quelques éléments indispensables pour la lecture comme suit :

- a) **Reconnaissance** : La première chose qu'un enfant apprend en lecture est la reconnaissance des lettres et des mots, et souvent ces mots ont des significations connues de l'apprenant, liées à son environnement et à sa vie antérieure à l'école.
- b) **Prononciation** : L'enfant doit s'habituer dès son enfance, à prononcer correctement les lettres ainsi que les mots.
- c) **Compréhension** : C'est le processus de liaison correcte entre les mots et les significations, mais aussi la liaison de la somme des mots et de leur signification totale.
- d) **Critique** : Le processus de la lecture critique est l'expression d'une opinion personnelle, la discussion, l'interprétation et l'équilibrage entre différentes opinions.
- e) **Résoudre des problèmes** : après avoir compris la lecture dans toutes ses dimensions, le lecteur peut utiliser sa lecture pour résoudre ses problèmes quotidiens ou résoudre les problèmes de sa société.

2.4.La compétence rédactionnelle (écrite) :

L'écriture est la compétence linguistique qui comprend la capacité d'exprimer des situations de la vie, et la capacité de s'exprimer dans des phrases cohérentes et interconnectées qui ont une unité et une consistance, et qui ont une exactitude linguistique et orthographique.

L'écriture est un processus d'arrangement de symboles linéaires, selon un système spécifique, et en les organisant dans des phrases et des paragraphes, en conformité avec les traditions de l'écriture. En effet , « *L'écriture est un processus qui commence par dessiner des lettres, écrire des mots d'une manière qui permette au lecteur de les traduire dans leur sens, et former des phrases et des expressions auto-exprimâtes* »⁽⁹⁶⁾.

L'écriture se compose de deux piliers : le premier est une composante automatique représentée par le dessin des lettres et la justesse de l'orthographe des mots, et le second est intellectuel, qui se reflète dans l'expression des idées et les exigences de la vie. Ces deux piliers sont complémentaires, donc il n'y a pas d'expression sans le dessin correct des lettres et des mots. Pour qu'un individu puisse utiliser efficacement l'écriture pour ses besoins, il doit posséder trois types de capacités : capacité d'écriture manuscrite, capacité d'orthographe et capacité à former des phrases (capacité grammaticale). Pour enseigner la compétence rédactionnelle l'enseignant doit maîtriser trois choses principales :

- a- Écrire dans un style approprié. C'est ce qu'on appelle l'expression éditoriale.

⁹⁶ - Muhammad Jad Al-Sayed Ahmed Jad Al-Sayed, Reasons for Low Achievement in the Arabic Language Subject, Op. 20

- b- Écrire en respectant les règles orthographiques, grammaticales et ponctuationnelles.
- c- Écrire dans une expression claire et élégante qui rende compte, par des mots judicieusement choisis, de l'adéquation du propos à l'idée (entre le propos et l'idée).

2.5. Les différentes raisons derrière le faible niveau dans la matière de la langue arabe LV2 au cycle du moyen-secondaire à l'école française publique au Sénégal

Les raisons qui semblent être liées aux faibles niveaux dans la matière de la langue arabe LV2 au cycle du moyen-secondaire sont nombreuses : les problèmes liés aux curriculums et modules en général et aux méthodes d'enseignement en particulier, les problèmes liés aux enseignants, aux élèves et à la direction scolaire, etc. La langue arabe a connu beaucoup de problèmes depuis son intégration dans le système éducatif comme LV2 dans les écoles françaises publiques :

- Problèmes liés aux curriculums, modules et méthodes d'enseignement

On peut lister plusieurs problèmes liés à ces domaines comme suit :

- a- Les objectifs généraux et les objectifs spécifiques du programme d'études ne sont pas suffisamment clairs pour aider les enseignants à déterminer les objectifs de leurs cours quotidiens correctement proportionnés aux niveaux des élèves.
- b- La longueur du programme d'études et le grand nombre de ses unités, qui mettent l'accent sur la quantité plutôt que sur la qualité, avec un faible accent sur les compétences de base de la langue arabe et ses exigences.
- c- Appliquer les nouveaux programmes sans les tester, et sans préparation préalable suffisante des enseignants, en plus de l'arrivée tardive des manuels et autres livres de référence.
- d- Le défaut de lisibilité de certains manuels scolaires et l'incapacité des enseignants à surmonter les difficultés.
- e- Une formation, des supports linguistiques et diverses aides pédagogiques inadéquats, notamment ceux liés aux activités des élèves de ce cycle.
- f- La négligence de certains enseignants à planifier la leçon d'une manière qui dépend entièrement des objectifs spécifiés dans le programme, de sorte que la préparation quotidienne est devenue une routine inutile.
- g- L'incapacité de certains enseignants à construire des tests de toutes sortes et à en user comme des tests en feedback. Cela a entraîné une négligence dans l'évaluation du travail écrit quotidien des élèves.
- h- Commencer le processus d'éducation avant de confirmer l'existence d'une préparation, en particulier dans les domaines de la lecture et de l'écriture, comme on l'observe clairement en quatrième année de collège, où l'élève est tenu de lire avant de construire la préparation nécessaire.

- i- L'inadaptation des méthodes de certains enseignants, et cela apparaît dans les difficultés liées aux professeurs.

- ***Problèmes liés aux professeurs***

L'enseignant représente l'une des étapes principales du processus éducatif. Il doit être préparé et avoir une bonne préparation pédagogique qui la qualifie pour posséder des compétences pédagogiques telles que les compétences d'enseignement de la lecture et de l'écriture.

On peut nommer en termes de préparation et d'attitudes les problèmes suivants :

- a- La mauvaise préparation sur le plan académique et comportemental, avant et pendant le service.
- b- Leurs attitudes négatives envers la langue, la profession, les étudiants, la supervision et la conduite des recherches et des études.
- c- Le fardeau placé sur leurs épaules dans l'enseignement de plus de quatre-vingts étudiants dans certains départements, et la correction subséquente de leur travail éditorial.
- d- Leur manque de motivation et d'intérêt pour la bonne prestation en classe et un bon suivi du travail des élèves.

- ***Problèmes liés aux élèves :***

Les problèmes les plus récurrents chez certains élèves sont :

- a- Des problèmes de santé générale ou des déficiences visuelles, auditives et locutoires (dyslexie).
- b- Le manque de motivation basé sur l'aspect psychologique et mental tel que la timidité, l'introversion, les peurs, l'irritabilité et le faible niveau d'intelligence.
- c- L'absence fréquente des élèves en LV2, qui conduit ces élèves à prendre du retard sur leurs pairs, à négliger leur éducation et à se considérer comme des attardés.
- d- le chevauchement linguistique et la concurrence des langues étrangères avec la langue arabe, ce qui ne permet à l'élève de s'exprimer en arabe.

- ***Problèmes liées à la direction scolaire et la surveillance :***

Parmi les problèmes les plus importants, on peut noter :

- a- La faiblesse des services de contrôle et d'encadrement offerts aux enseignants se traduit par l'incapacité d'apporter un réel changement dans leurs comportements pédagogiques.

- b- L'insuffisance des conférences et séminaires, pour les encadreurs pédagogiques, qui leur donnent l'occasion de se pencher sur les problèmes existants et de chercher des solutions.
- c- L'abandon des possibilités d'encadrement de l'enseignant de langue arabe dans le cycle moyen secondaire à des encadreurs non spécialisés et insuffisamment formés.
- d- Les tâches de supervision sont limitées aux visites de classes en général, et les autres aspects de l'activité tels que la recherche, l'expérimentation, la tenue de conférences et autres sont rares.

3. Procédures de recherche

La présente étude vise à rechercher les raisons du faible niveau en langue arabe LV2 chez les collégiens et lycéens de l'école française publique au Sénégal du point de vue des enseignants et des encadreurs pédagogiques. Sous le titre de procédures, nous avons traité plusieurs sous-thèmes tels que la définition de la méthodologie de recherche, la description de l'échantillon, la clarification des outils de recherche utilisés pour collecter les données, la conception de l'étude, l'identification des méthodes statistiques qui ont été utilisées pour traiter les données, et expliquer les étapes de l'étude.

3.1. Méthodologie de l'étude

Le chercheur a utilisé l'approche descriptive, où il a utilisé la méthode d'enquête pour déterminer les causes les plus courantes, et ses domaines concernent le faible niveau des élèves dans les cycles moyen et secondaire, et déterminent l'ampleur de la différence dans les raisons du faible niveau dans la matière de la langue arabe LV2 des points de vue des enseignants et des encadreurs pédagogiques.

3.1.Population étudiée et l'échantillon d'étude

La population d'étude était constituée de tous les enseignants et encadreurs pédagogiques des écoles françaises publiques de la région de Dakar dans ses cinq départements, et le nombre d'enseignants et encadreurs pédagogiques ciblé est d'environ 15 encadreurs et d'environ 180 enseignants d'arabe.

L'échantillon de l'étude était composé d'enseignants de la langue arabe et encadreurs pédagogiques dans le cycle moyen-secondaire à l'école française publique. Ils étaient au nombre de 150 enseignants de la langue arabe soit un pourcentage de 83% et de 12 encadreurs soit un pourcentage de 80% de la population étudiée.

3.2.Outil d'étude

Pour atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur a préparé un questionnaire pour déterminer les raisons du faible niveau en langue arabe chez les élèves du cycle moyen-secondaire des écoles françaises publiques au Sénégal des points de vue des enseignants et encadreurs pédagogiques, en posant des questions fermées. Il s'est aussi inspiré d'un

certain nombre d'études et de littératures antérieures, dans la construction des paragraphes du questionnaire, et à passer en revue certaines normes internationales liées au sujet de l'étude. Dans sa forme initiale, il se composait de (48) phrases réparties sur cinq domaines. Dans le domaine des raisons liées au programme et au manuel *L'arabe une langue de communication*, pour treize (13) phrases

- a) Le domaine des motifs liés au professeur pour treize (13) phrases
- b) Le domaine des raisons liées à l'élève et aux conditions environnementales qui l'entourent pour neuf (9) phrases
- c) Domaine des raisons liées aux méthodes d'enseignement et aux supports pédagogiques, six (6) phrases
- d) Le domaine des motifs liés à l'administration scolaire et à l'encadrement pédagogique pour sept (7)

Le poids de l'échelle à cinq points de Likert a été attribué à chaque paragraphe du questionnaire dans l'ordre suivant.

La première alternative (tout à fait d'accord) cinq degrés, la deuxième alternative (d'accord) quatre degrés, la troisième alternative (neutre) trois degrés, la quatrième alternative (pas d'accord) deux degrés, et la cinquième alternative (fortement en désaccord) un degré.

3.3.Validite de l'outil d'etude

Pour assurer la validité de l'outil d'étude, le chercheur l'a distribué dans sa forme initiale à un comité d'arbitres expérimentés et compétents, comprenant des professeurs d'université, des superviseurs pédagogiques et des professeurs de diverses disciplines académiques liées au sujet de l'étude, afin de déterminer la clarté du libellé des phrases et leur validité pour mesurer ce qu'elles étaient destinées à mesurer. Ainsi ils ont été invités à soumettre toutes les suggestions qu'ils jugeaient appropriées pour l'élaboration du questionnaire et à apporter toute rectification, suppression, ajout ou transfert d'un champ à un autre.

3.4.La stabilite de l'outil d'etude

Premièrement : valider la construction (contenu) de l'outil d'etude

Le questionnaire a été appliqué à un échantillon exploratoire de (15) professeurs de l'extérieur de la communauté d'étude, et ils ont été exclus de l'échantillon d'étude. Le coefficient de corrélation a été calculé entre le score de chaque paragraphe avec le score total du champ auquel appartient la phrase, car il variait entre (0,804-0,965), et les valeurs des coefficients d'intercorrélation pour les champs du l'outil d'étude variaient entre (0,464-0,904). La portée de l'étude et la fonction globale étaient appropriées, car les corrélations entre les phrases de l'outil et l'outil total variaient entre (0,466-0,880) et entre les éléments

des domaines entre (0,702-0,938), qui sont appropriés pour atteindre les objectifs de la présente étude.

3.5. Deuxièmement : la stabilité de l'outil d'étude

La méthode de calcul du coefficient de Cronbach a été retenue pour les items du questionnaire, car il a été constaté que le coefficient de stabilité global de l'outil est de (0,92).

Correction de l'outil d'étude :

Pour calculer le score total de l'outil, cinq alternatives ont été développées, et le professeur ou encadreur répondant choisit l'une de ces alternatives qui exprime son opinion. Des scores ont été attribués (5, 4, 3, 2, 1) pour les cinq options respectives : (5) à la réponse « **Tout à fait d'accord** », (4) pour « **D'accord** », (3) pour « **Neutre** », (2) pour la « **Réponse négative** », et (1) pour « **Fortement opposé** ».

Enfin, le chercheur a divisé le niveau des domaines de déclin en trois niveaux :

- a) Degré faible
- b) Degré moyen
- c) Degré élevé

En adoptant l'équation suivante : (la valeur la plus élevée des options – la valeur la plus basse) / nombre de niveaux = $(5-1) / 3 \rightarrow 4/3 = 1,33$

Sur la base de ce résultat, le score bas est de $1 + 1,33 = 2,33$, plus précisément de 1 à moins de 2,33, et le score moyen est de $2,33 + 1,33 = 3,66$, plus précisément de 2,33 à moins de 3,66, tandis que le score élevé est de 3,66 à 5

4. Résultats

Ce chapitre présente les résultats de cette étude en répondant aux questions de l'étude comme suit :

Premièrement : Les résultats relatifs à la réponse à la première question, qui se lit comme suit : « Quelles sont les raisons les plus importantes du faible niveau dans la matière de langue arabe pour les élèves de moyen-secondaires de l'école publique française des points de vue des enseignants et des encadrants pédagogiques ? »

Afin de répondre à cette question, les moyennes arithmétiques et les écarts-types ont été calculés pour chaque domaine et pour chaque motif au sein d'un même domaine pour des raisons de faible niveau de réussite en langue arabe pour certains élèves du moyen-secondaire des écoles françaises publiques au Sénégal selon l'opinion des enseignants et des encadrants pédagogiques, classés par ordre décroissant :

N°	Domaines	Moyenne arithmétique	Écart type	Rang	Score
4	Des raisons liées aux méthodes d'enseignement et aux supports pédagogiques	3.80	1.08	1	Élevé
1	Des raisons liées curriculum au programme et au manuel <i>L'arabe langue de communication</i>	3.74	1.04	2	Élevé
2	Des raisons liées au professeur	3.73	0.94	3	Élevé
5	Des motifs liés à l'administration scolaire et à l'encadrement pédagogique	3.59	0.95	4	Moyen
3	Des raisons liées à l'élève et aux conditions environnementales	3.32	1.02	5	Moyen
	Le score global est de	3.77	1.15		Élevé

Tableau N° 1 : Analyses des données recueillies

Il ressort du tableau (*N°1*) que le score est élevé, dans les trois domaines pour les raisons de la faible réussite en langue arabe chez les élèves du cycle moyen-secondaire des écoles françaises publiques du Sénégal selon l'opinion des enseignants et des encadrants pédagogiques. Ces domaines sont :

- Le domaine des raisons liées aux méthodes d'enseignement et aux supports pédagogiques, leur moyenne arithmétique atteint 3,80
- Le domaine des raisons liées au curriculum et au manuel scolaire, *L'arabe langue de communication*, leur moyenne arithmétique atteint à 3,74
- Le domaine des raisons liées à l'enseignant, sa moyenne arithmétique atteint 3,73, et ses écarts-types atteignent respectivement : 1,08 - 1,04 - 0,94.

Il ressort également du tableau précédent qu'il existe un score moyen pour les deux autres domaines, ces deux domaines sont :

- Le domaine des raisons liées à l'administration scolaire et à l'encadrement pédagogique. Sa moyenne arithmétique est 3,59 et ses écarts-types 0,95
- Le domaine des raisons liées à l'élève et aux conditions environnementales. Sa moyenne arithmétique est 3,32 et ses écarts-types 1,02.

Le score total a indiqué à un degré élevé, la moyenne arithmétique du score total est de 3,77 avec un écart type 1,15.

Deuxièmement : Les résultats liés à la deuxième question : « Quelles sont les solutions proposées pour résoudre ces problèmes ? » peuvent être résumés comme suit, selon l'opinion des enseignants et des encadreurs :

- Revoir les programmes et les méthodes d'enseignement pour prendre en compte les caractéristiques des élèves qui souffrent de mauvais résultats. Il est également important de tenir compte des niveaux individuels et des différences entre les élèves.
- Développer pour les enseignants et les membres du corps professoral des curricula et des programmes de formation basés sur les capacités et les compétences nécessaires pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer les curricula d'une manière cohérente avec les variables et les constantes de la langue arabe.
- Fournir au professeur les dernières découvertes du progrès scientifique et technologique, et lui permettre de mélanger entre la culture humaine et le développement scientifique et les dernières découvertes de la technologie de l'information éducative dans divers domaines de la vie.
- Développer les aptitudes, les intérêts et les tendances de l'élève en retard scolaire, en l'occupant par diverses activités et moyens éducatifs. Prendre en compte les motivations générées par les élèves en retard dans leurs études, et les concrétiser par des expériences et des compétences qui contribuent à leur réussite, et éviter qu'ils ne se sentent frustrés et en échec.
- Motiver les élèves qui souffrent de mauvais résultats et satisfaire leurs besoins et leurs expériences, afin d'éviter leur échec et leur frustration. L'enseignant passe constamment en revue le matériel avec les élèves, leur fournit des informations et les relie à la réalité.
- Utiliser des outils pédagogiques modernes et avancés tels que les ressources audiovisuelles, car elles aident les élèves à comprendre, visualiser et percevoir, et à solliciter leurs différents sens.
- La nécessité d'une communication continue entre l'administration scolaire et les enseignants pour suivre et évaluer la situation et la réussite scolaire des élèves.
- L'administration revoit en permanence les leçons des élèves, et prête attention à leur calendrier mensuel, trimestriel et annuel pour corriger leurs erreurs, et augmenter la possibilité d'élever leur niveau de réussite.

Conclusion

L'étude a mis en évidence un ensemble de raisons à l'origine du phénomène de faiblesse linguistique et ne peut se résumer à un chiffre précis, car cette baisse a des aspects et des dimensions différents, mais on peut dire que les méthodes d'enseignement et les aides et supports pédagogiques restent les raisons les plus graves qui assument la responsabilité de cela, ainsi que des raisons liées au programme aux livres et aux enseignants, constituent un score élevé à travers les résultats de la recherche. Quant aux motifs liés au reste des axes, c'est la recherche qui y occupe un pourcentage moyen, à savoir : les motifs liés à

l'administration scolaire et à l'encadrement pédagogique, et les motifs liés aux élèves et à l'environnement éducatif.

Sur la base de l'analyse des résultats, le chercheur est arrivé aux conclusions suivantes :

- Que le manque d'utilisation des méthodes d'enseignement et l'incapacité à utiliser des supports pédagogiques appropriés sont parmi les raisons du faible niveau en langue arabe des points de vue des enseignants et encadreurs pédagogiques qui voient la nécessité d'utiliser la méthode communicative de manière claire.
- Le contenu du curriculum ne tient pas compte des tendances et désirs des élèves, il doit donc être revu en profondeur, en tenant compte des besoins pédagogiques des élèves à ce stade.
- Le manque de qualification et de compétence de l'enseignant en termes d'enseignement de la deuxième langue (LV2) est l'une des raisons du déclin dans la langue arabe, le chercheur estime qu'il est nécessaire de développer des programmes de formation dans les instituts et facultés de formation, ainsi que de former les enseignants pendant le service.

Et il recommande ce qui suit :

- La nécessité pour le Ministère de l'Éducation de prêter attention à un environnement scolaire riche en ressources d'apprentissage et en espaces adaptés pour mener à bien diverses activités, notamment linguistiques.
- La nécessité pour les enseignants de diversifier les méthodes d'enseignement modernes qui placent l'élève au centre du processus éducatif.
- La nécessité de travailler sur l'augmentation du nombre d'encadrants pédagogiques, ce qui peut rendre facile et multiforme le processus de communication entre encadrants pédagogiques et enseignants.
- Recruter des enseignants spécialisés dans la langue arabe dans les cycles moyen et secondaire.
- Favoriser l'utilisation du multimédia, la télévision, la vidéo, des projecteurs et d'autres dispositifs technologiques dans l'enseignement de l'arabe, en particulier les programmes informatisés, qui aident l'enseignant à réduire le temps et les efforts.
- Mener une étude de terrain pour évaluer le niveau de réussite des élèves en langue arabe dans les écoles franco-arabes, car cette école souffre de nombreux problèmes.

Références bibliographiques

- Ahmed Fouad Mahmoud Alian, (1413 AH -1992). Les compétences linguistiques, qu'elles sont et les méthodes pour les enseigner, première édition (Riyad : Dar Al-Salam,
- Abd al-Rahman Atta Abd al-Razeq, (Mai 2010). *Raisons du faible niveau de réussite en langue arabe des élèves des trois premières années du cycle de base des écoles publiques jordaniennes du point de vue des superviseurs pédagogiques et des parents*, Département des curriculums et méthodes d'enseignement, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Moyen-Orient
- Al-Qawsi, Abdul-Razzaq, (2015L). *L'universalité de l'alphabet arabe et une définition des langues dans lesquelles il a été écrit*, première partie, Riyad, Centre international Abdullah bin Abdelaziz pour le service en langue arabe.
- Diop, Cheikh Mbacké, (2010-2011). *L'éducation formelle duale : sa réalité et ses perspectives*, recherche pour l'obtention du CAES, FASTEF-UCAD, Dakar.
- Ka, Thierno Al-Habib, "Le manuel pour l'enseignement arabe au Sénégal", revue arabe pour les études linguistiques, numéro 23, avril 2006.
- Muhammad Jad Al-Sayed Ahmed Jad Al-Sayed, (année). *Reasons for Low Achievement in the Arabic Language Subject*,
- Saad Lafi, (année). *Enseigner l'arabe contemporain* Le Caire : Monde des livres, 2010.
- Wayal, Moustapha (2019). *Évaluation des curricula de langue arabe dans les écoles de mémorisation du Saint Coran et leur évolution à travers des objectifs pédagogiques du cycle primaire au Sénégal*, Thèse de doctorat, Division des curricula et des méthodes pédagogiques, Université du Saint Coran et des sciences islamiques, Soudan.

TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE AU GABON : PROFIL D'ÉLÈVES EN SITUATION DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

DEMBA Jean Jacques, QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck

Résumé

Le passage de l'école primaire à l'école secondaire est une étape importante et un défi auquel sont confrontés les élèves. Les défis que présente cette transition sont dus à une différence de culture scolaire entre le primaire et le secondaire : les acteurs, les hiérarchies, les façons d'agir et de penser, les interdits, etc., changent ou se complexifient. Faute de suivi et d'adaptation à ce nouveau contexte, c'est l'échec ou le décrochage. La recherche que nous avons menée (projet TranSco), à partir d'une méthodologie mixte quantitative et qualitative et qui s'inscrit dans le cadre du programme APPRENDRE mis en œuvre par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) avec l'appui de l'Agence Française de Développement (AFD), a permis d'établir que le profil des élèves en situation de décrochage scolaire au Gabon présente aussi bien des similitudes que des singularités avec des profils investigués dans d'autres espaces scolaires (nord-américain, africain).

Mots-clés : Décrochage scolaire, Gabon, profil de décrocheurs, transition primaire-secondaire.

Abstract

The transition from primary school to secondary school is an important step and a challenge that students face. The challenges presented by this transition are due to a difference in school culture between primary and secondary: actors, hierarchies, ways of acting and thinking, prohibitions, etc., change or become more complex. Lack of follow-up and adaptation to this new context, it is failure or stalling. The research we conducted (TranSco project), based on a mixed quantitative and qualitative methodology and which is part of the LEARN program implemented by the Francophonie University Agency with the support of the French Development Agency, has made it possible to establish that the profile of pupils in a situation of dropping out of school in Gabon presents both similarities and singularities with profiles investigated in other school areas (North American, African).

Keywords: Gabon, primary-secondary transition, profile of dropouts, school dropout.

Introduction

En décembre 2016, une enquête menée par la Direction Générale des Œuvres Scolaires et le Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance, dans les 9 provinces du Gabon,, a montré que la province de l'Ogooué-Ivindo est celle qui enregistre le plus fort taux de décrochage avec 16,7%⁹⁷. Parmi les autres provinces les plus touchées par le décrochage scolaire, l'on cite aussi la Ngounié (13,7%), l'Ogooué-Maritime (11,7%), le Moyen-Ogooué (11,6%), l'Estuaire (11,4%) et le Haut-Ogooué (11,4%). L'Ogooué-Lolo (9,9%), le Woleu-Ntem (8,1%) et surtout la Nyanga (5,5%) sont les provinces les moins impactées (Gabon Review, 2017).

Ces chiffres corroborent ceux relevés dans les travaux de Demba (2012, p. 35-36) et nous amènent à parler de proportions inquiétantes de l'échec scolaire, notamment du décrochage scolaire, dans le système éducatif gabonais. Pour autant, selon Quentin De Mongaryas (2012, p. 23), nonobstant les travaux de recherche de Demba (2011, 2012, 2014) et d'autres chercheurs gabonais (Akoué, 2007 ; Nguema Endamne, 2011), à l'opposé d'autres systèmes éducatifs, le phénomène des échecs scolaires n'est pas suffisamment analysé au Gabon :

Il est impossible de se prononcer sur sa situation actuelle. Parce que les travaux existants n'ont pas encore examiné l'échec comme objet d'étude pour en dénouer l'écheveau et pour expliquer les différentes causes aussi bien en milieu urbain que rural. Même au niveau ministériel, il est difficile de disposer de statistiques continues et fiables, surtout en termes de genre, d'origine sociale et de type de familles.

Mais cette situation est la résultante de la disparition progressive de plusieurs instruments d'information émanant du Ministère de l'Éducation nationale depuis le début des années 2000, à savoir :

L'État du système éducatif (service de statistiques et de l'emploi) ; l'Annuaire statistique de l'enseignement au Gabon ; l'Annuaire statistique de l'enseignement primaire ; l'Annuaire statistique de l'enseignement secondaire ; le Bulletin officiel de l'Éducation nationale (DPPI), etc. (Quentin De Mongaryas, 2012, p. 42).

Le projet TranSco (transition scolaire), qui s'inscrit dans le cadre du programme APPRENDRE⁹⁸ mis en œuvre par l'AUF avec l'appui de l'AFD, nous a donnés l'occasion de mieux appréhender les phénomènes d'accrochage (réussite scolaire) et de décrochage (abandon scolaire) lors de la transition entre le primaire et le secondaire. Ce projet visait à établir le profil des élèves en situation de décrochage scolaire ; à éclairer suivant une analyse en piste causale le mécanisme d'interaction des facteurs individuels, familiaux et scolaires dans le processus de l'accrochage des élèves lors de la transition entre le primaire et le secondaire; à appréhender les motifs du décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire; à proposer des pistes de

⁹⁷ Dans cette contribution, nous n'allons pas revenir sur l'élucidation conceptuelle de certaines terminologies comme le décrochage (abandon scolaire), l'échec et la réussite scolaires largement abordée dans nos précédents travaux (Demba, 2012 ; Demba et Morrisette, 2018, 2021 ; Demba, Morrisette et Laferrière, 2021).

⁹⁸ Il s'agit du programme d'appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement de ressources mis en œuvre par l'AUF et financé par l'AFD. Il vise à « mobiliser l'expertise dans le domaine pédagogique, didactique et universitaire » et à « assister les ministères de l'éducation » des 26 pays francophones : Algérie, Burkina Faso, Bénin, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Guinée, Haïti, Liban, Madagascar, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Niger, République centrafricaine, République Démocratique du Congo, Rwanda, Sénégal, Tchad, Togo, Tunisie, Union des Comores (AUF et AFD, 2020, p. 1-3).

solution pouvant améliorer les systèmes éducatifs dans les quatre pays concernés par l'étude (Bénin, Gabon, Haïti, Niger) et par extension dans les autres espaces scolaires ayant des airs de ressemblance (Afrique subsaharienne, Antilles...).

C'est le premier objectif de ce projet qui fait l'objet de cet article. Établir le profil des élèves en situation de décrochage scolaire revient à spécifier et décrire, à partir des résultats de l'enquête, les caractéristiques essentielles des élèves qui ont abandonné l'école lors de la transition primaire-secondaire. Ainsi, dans la première partie de cette contribution, nous préciserons la méthodologie de la recherche, puis nous exposerons les résultats obtenus et enfin nous engagerons la discussion autour de ces résultats.

1. Méthodologie

Le projet de recherche TranSco a opté pour une recherche mixte quantitative et qualitative basée sur des collectes de données longitudinales sur deux années scolaires (2020-2021 et 2021-2022), sur la dernière année du primaire (niveau 5^e année au Gabon ou CM2-Cours moyen 2^e année) et la première année du secondaire (niveau 6^e). Après la recension des écrits et l'élaboration des outils d'enquête, une première enquête de terrain fut réalisée en juin et juillet 2021 dans les provinces de l'Estuaire, de la Nyanga et de l'Ogooué-Ivindo. Le choix de ces trois provinces est lié à leur taux de décrochage scolaire faible (Nyanga) et élevé (Estuaire et surtout Ogooué-Ivindo) selon la recension des écrits (Gabon Review, 2017). Dans le propos qui suit, nous précisons l'échantillonnage de la cible qui nous a intéressés dans cet article (les élèves), les méthodes de collecte et d'analyse de données.

1.1. Échantillonnage

La première enquête dite situationnelle (avril-juin 2021) avait pour visée le recueil d'informations sur les élèves du CM2. Comme nous pouvons l'observer à partir du tableau n°1 qui suit, nous avons sélectionné la taille d'échantillon d'élèves en fonction des régions (provinces), de leur densité de la population⁹⁹ et du taux de décrochage scolaire. Par exemple, dans la province de l'Estuaire (49,5% de la population nationale selon le dernier recensement de 2013 et 11,4% du taux de décrochage scolaire en 2016), 159 élèves ont été questionnés (42 % de l'échantillon) ; dans la province de l'Ogooué-Ivindo (3,5% de la population nationale et 16,7% du taux de décrochage scolaire, le plus élevé du pays), 130 élèves ont été choisis (34% de l'échantillon) ; enfin, dans la province de la Nyanga (2,9% de la population nationale et 5,5% du taux de décrochage scolaire, le plus faible du pays), 91 élèves ont été sélectionnés (24 % de l'échantillon). Dans les trois provinces, les écoles des milieux urbain et rural sont à parité avec le double des écoles pour la province de l'Estuaire en raison de son poids démographique.

⁹⁹ La densité de la population totale de chaque province est à l'image de celle des élèves.

Tableau n° 1 : Répartition des tailles d'échantillon-Phase d'enquête 1

Régions cibles	% de la population nationale (recensement 2013)	Taux de décrochage scolaire (2016)	Nombre d'écoles milieu urbain	Nombre d'écoles milieu rural	Nombre total d'écoles	Nombre total d'élèves
Estuaire	49,5	11,4	2	2	4	159
Ogooué-Ivindo	3,5	16,7	1	1	2	130
Nyanga	2,9	5,5	1	1	2	91
Total	-	-	4	4	8	380

Source : Enquête TransCo au Gabon, 2021.

L'âge des élèves de l'échantillon est en moyenne de 13 ans tous sexes confondus. Dans le détail : 7% des élèves interrogés ont plus de 8 ans ; 70% des enquêtés ont entre 11 et 14 ans ; 14 % des élèves interrogés ont 15 ans ; enfin 8% d'entre eux ont entre 16 et 18 ans. En ce qui concerne le genre, il y a presque autant de filles (50,26%) que de garçons (49,74%) dans l'échantillon considéré. Il en est de même pour ce qui est du lieu de résidence, c'est-à-dire que la proportion d'enquêtés vivant en milieu urbain (49,21%) est sensiblement équivalente à celle résidant en milieu rural (50,79%). La seconde enquête, effectuée en mai et juin 2022, est un suivi de cohorte dont l'objectif était de réaliser un taux de couverture de plus de 90 % des cibles de la première enquête. Comme nous pouvons l'observer à partir du tableau n°2 ci-dessous, le suivi de cohorte a permis d'identifier les élèves admis au secondaire, les redoublants du CM2 et les décrocheurs. Lors de cette seconde phase d'enquête, 94,47% des enfants enquêtés ont été retrouvés et enquêtés à nouveau dont 270 enfants sont des admis au secondaire, 73 sont des redoublants et 16 ont abandonné leurs études après leur échec au CM2 (décrocheurs). Les caractéristiques initiales en termes d'âge (de 8 à 18 ans) sont les mêmes, les autres varient selon le profil des élèves, comme nous le verrons en ce qui concerne les décrocheurs.

Tableau n° 2 : Répartition des tailles d'échantillon-Phase d'enquête 2

Régions cibles	Élèves				
	Admis au secondaire	Redoublants	Décrocheurs	Non retrouvés	Taux de couverture
Estuaire	100	38	10	11	93,08
Ogooué-Ivindo	102	19	5	4	96,92
Nyanga	68	16	1	6	93,40
Total	270	73	16	21	94,47

Source : Enquête TRANSCO au Gabon, 2022.

1.2. Méthodes de collecte et d'analyse de données

Nous avons choisi le questionnaire comme outil de collecte de données auprès des élèves lors des deux phases d'enquête. Le questionnaire-élève met en relief son identification, son profil sociodémographique, familial et scolaire, le style éducatif parental tel qu'il le perçoit, son intérêt pour l'école, la confiance en soi, le sentiment d'isolement, la méthode de travail, le comportement social, le rendement scolaire, les difficultés ressenties, son degré d'intégration dans sa classe et dans son école et enfin les difficultés éprouvées durant la transition primaire-secondaire. Le questionnaire est de forme semi-structurée, contenant des questions fermées et quelques questions ouvertes. La procédure d'analyse des questionnaires administrés aux élèves a consisté à faire une analyse statistique à partir du logiciel R1 (Core Team, 2013), puis à réaliser des tableaux statistiques et des graphiques et enfin à effectuer des interprétations des résultats obtenus.

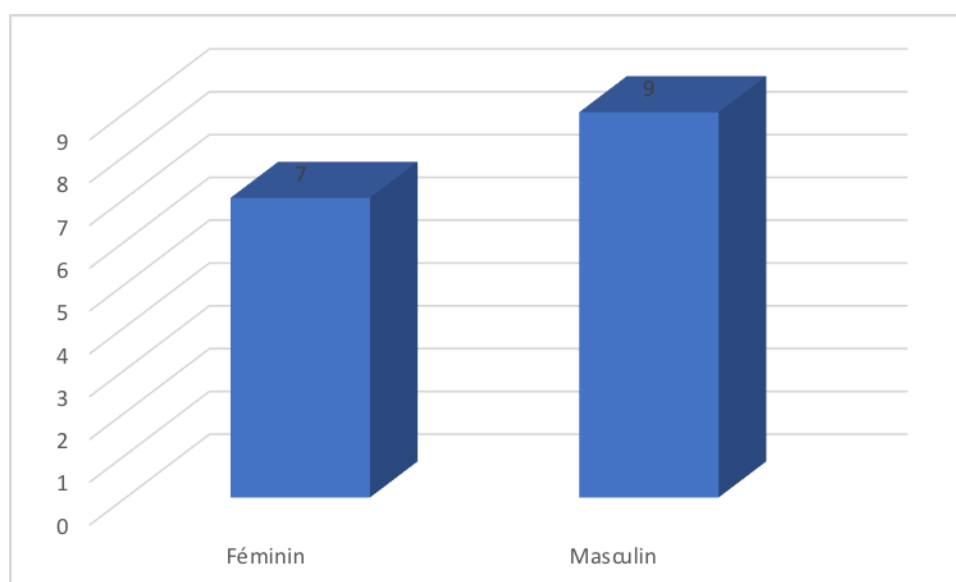
2. Résultats

Le tableau n°2, présenté à la section 1.1., permet d'observer qu'il y a seize élèves qui ont décroché dont dix dans la province de l'Estuaire, cinq dans l'Ogooué-Ivindo et un élève dans la Nyanga¹⁰⁰. Le propos qui suit permet de présenter le profil de ces décrocheurs selon les caractéristiques sociodémographiques, familiales, scolaires et par rapport à leur devenir après le décrochage.

2.1 Caractéristiques sociodémographiques

Il est question du genre et de l'âge des décrocheurs. Le graphique n° 1, ci-dessous, montre que les décrocheurs sont 56,25% de sexe masculin (9 élèves) contre 43,75 % de sexe féminin (7 élèves).

Graphique n° 1 : Répartition des décrocheurs en fonction du genre

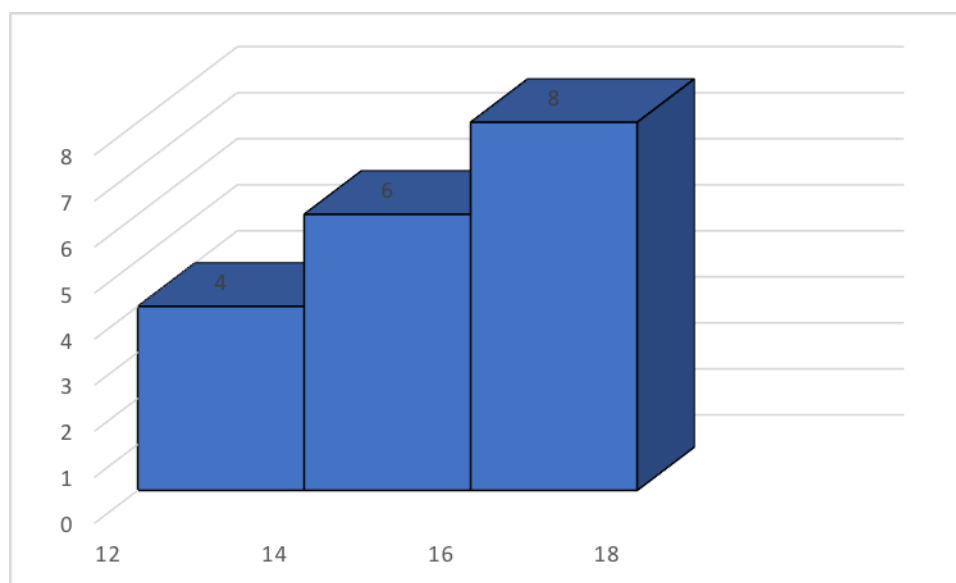


Source : Enquête TranSco au Gabon, 2022.

¹⁰⁰ Précisons que 21 élèves sur 380 (près de 6%) n'ont pas été retrouvés et enquêtés à nouveau lors de la seconde phase de collecte de données (suivi de cohorte).

Si le décrochage scolaire intervient à partir de l'âge de douze ans (voir graphique n° 2), c'est surtout à quinze ans et plus que les élèves quittent l'école lors de la transition du primaire au secondaire, soit 68,75% d'élèves concernés (11 élèves sur 16).

Graphique n° 2 : Répartition des moyennes d'âge des décrocheurs

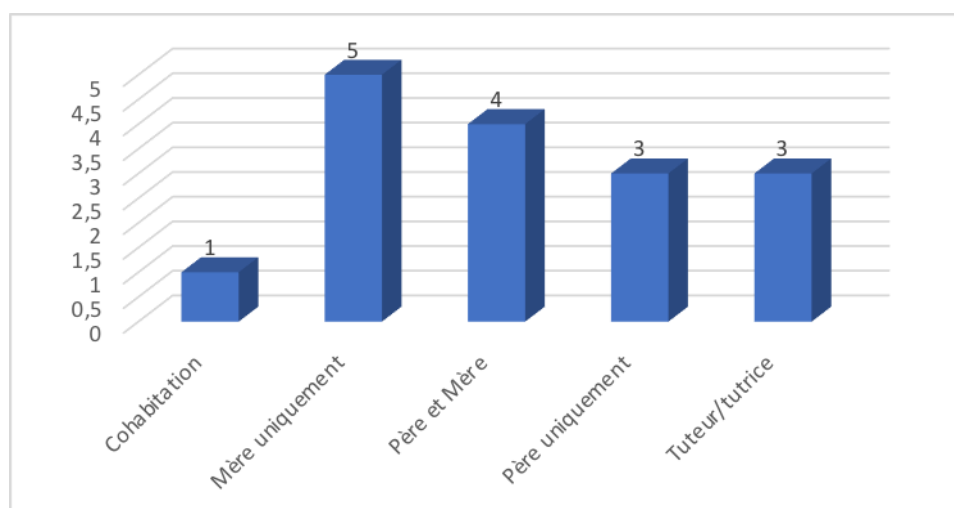


Source : Enquête TranSco au Gabon, 2022.

2.2 Caractéristiques familiales

Nous mettrons en relief ici le type de ménage des décrocheurs, le niveau d'études et le statut socio-professionnel de leur tutelle, le suivi scolaire.

Les décrocheurs proviennent des familles monoparentales dont les chefs sont les mères/pères (50 %), habitent avec leurs deux parents (25%), avec des tuteurs/tutrices (18,75%) ou en cohabitation (6,25%), c'est-à-dire en ménage polygame ou recomposé (voir graphique n° 3). Ceux qui n'ont pas la chance d'être auprès de leurs parents avancent la raison de longue distance de l'école à leurs domiciles, le décès des parents ou les problèmes avec eux.

Graphique n° 3 : Type de ménage des décrocheurs

Source : Enquête TranSco au Gabon, 2022.

Le tableau n°3, ci-dessous, montre que le niveau d'études de la tutelle des décrocheurs ne dépasse pas le secondaire et majoritairement des ménages sans niveau d'études et n'ayant pas achevé leurs études primaires et secondaires (81,25 %).

Tableau n° 3 : Niveau d'études de la tutelle des décrocheurs

Niveau d'études	La tutelle	
	Effectif	%
Aucun	2	12,5
École coranique	0	0
Primaire inachevé	7	43,75
Primaire achevé	1	6,25
Secondaire inachevé	4	25
Secondaire achevé	2	12,5
Supérieur	0	0
Total	16	100,00

Source : Enquête TranSco au Gabon, 2022.

Les tableaux n° 4 et 5, ci-dessous, nous renseignent sur le statut socio-professionnel de la tutelle des décrocheurs : la moitié des parents est à son propre compte, le reste employé ou non précisé. Les domaines d'activités ne sont pas aussi tous précisés. Cependant, on peut dire qu'ils sont agriculteurs (12,5%), commerçants (18,75%) et salariés (18,75%). Notons une proportion non négligeable de parents en chômage (12,5%) ou retraités (6,25%).

Tableau n° 4 : Statut de la tutelle des décrocheurs dans son activité

Modalités de réponse	Effectif	%
À son propre compte à domicile	6	37,5
À son propre compte en dehors du domicile	2	12,5
Employé	4	25
Employeur à domicile	0	0
Employeur hors domicile	0	0
Autre	4	25
Total	16	100,00

Source : Enquête TranSco au Gabon, 2022.

Tableau n° 5 : Domaines d'activités de la tutelle des décrocheurs

Modalités de réponse	Effectif	%
Agriculture	2	12,5
Artisan	0	0
Chômage	2	12,5
Commerçant	3	18,75
Inactif/retraité	1	6,25
Industriel	0	0
Salarié	3	18,75
Autre	5	31,25
Total	16	100,00

Source : Enquête TranSco au Gabon, 2022.

Pour des raisons financières, les parents des décrocheurs ont eu moins recours au service d'un répétiteur. Le suivi scolaire était alors assuré par les frères et sœurs (18,75%), d'autres personnes proches de la famille (18,75%), le père et la mère (25%). S'y ajoute, la solidarité résidentielle (6,25%). Un tiers de décrocheurs (31,25%) n'a bénéficié d'aucun soutien scolaire à la maison (voir tableau n° 6).

Tableau n° 6 : Suivi scolaire des décrocheurs

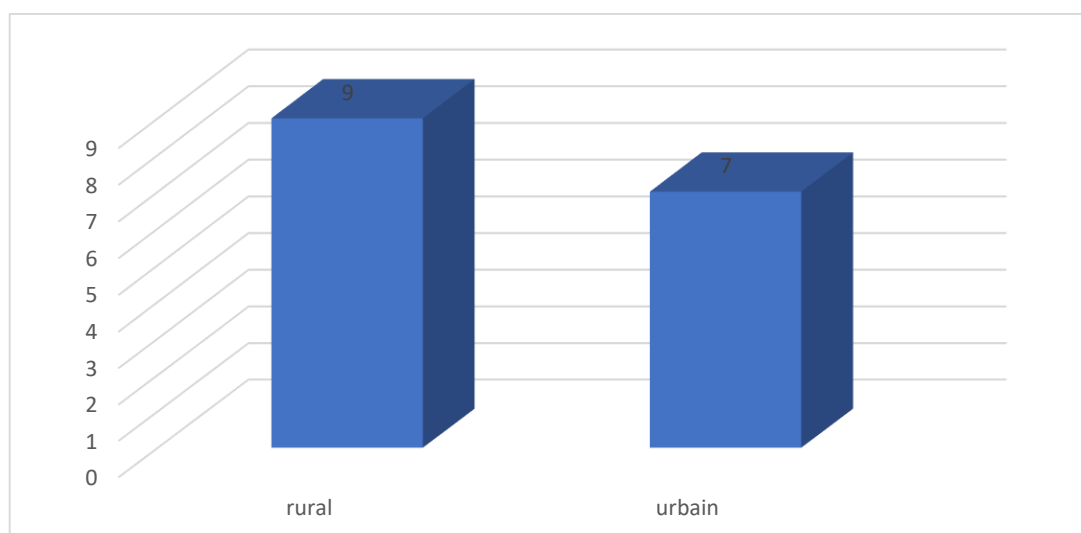
Modalités de réponse	Effectif	%
Père/mère	4	25
Frères/sœurs	3	18,75
Autres parents	3	18,75
Autre	1	6,25
Non suivi	5	31,25
Total	16	100,00

Source : Enquête TranSco au Gabon, 2022.

2.3. Caractéristiques scolaires

Les décrocheurs soulignent un faible niveau de rapport entre eux et leur enseignant. Une situation qui résulte de leurs difficultés scolaires, notamment dans certaines matières comme les mathématiques et le français, de leur isolement (faible estime de soi) et du peu d'attention qu'on leur accorde en classe.

Enfin, le graphique n° 4, ci-dessous, montre que 56,25% des décrocheurs (9 élèves) proviennent des écoles rurales contre 43,75 % (7 élèves) des écoles urbaines.

Graphique n° 4 : Répartition des décrocheurs en fonction du milieu scolaire

Source : Enquête TranSco au Gabon, 2022.

2.4 Devenir après le décrochage

La plupart des élèves en situation de décrochage sont sans occupation au moment de l'enquête (63%) et certains parmi eux déclarent être à la recherche d'emploi. 12% sont en apprentissage professionnel et 25% dans les activités de débrouille pour gagner de l'argent (aide-maçon, aide-chauffeur, laveur de véhicules...). La majorité des élèves en situation de décrochage (62,5%) manifestent des regrets après leur décrochage. Toutefois, le désir de raccrochage ne concerne que 54% d'entre eux dont 18% souhaitent reprendre l'école avec ou sans soutien. Lorsqu'ils s'intéressent au raccrochage, ce n'est pas pour reprendre le CM2 ou pour s'engager dans des études générales, ils veulent surtout aller en apprentissage professionnel.

3. Discussion

Avec 16 décrocheurs sur 380 élèves enquêtés (4,21% d'élèves concernés) et 21 élèves non retracés (près de 6%)¹⁰¹, nous sommes proches de la moyenne nationale du décrochage scolaire de 11,11% selon la dernière étude réalisée par la Direction Générale des Œuvres Scolaires et le Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance en 2016. En raison de son poids démographique important, la province de l'Estuaire enregistre plus de décrocheurs, suivie de la province de l'Ogooué-Ivindo. Toutefois, proportionnellement au poids de sa population sur le plan national, le phénomène de décrochage demeure important dans cette province. La province de la Nyanga est toujours la moins touchée par le phénomène.

Les résultats de cette recherche montrent aussi que le profil des décrocheurs en contexte gabonais présente beaucoup de similitudes avec des profils déjà spécifiés dans d'autres études, notamment en contexte nord-américain (québécois par exemple) ou africain (Bénin, Niger...). Par exemple, les caractéristiques démographiques, toute proportion gardée, sont les mêmes : il y a des inégalités de genre, les garçons étant les plus nombreux à décrocher que les filles.

Les données du ministère de l'Éducation du Québec confirment depuis plusieurs années que les garçons sont plus nombreux à quitter l'école sans diplôme ni qualification. En Abitibi-Témiscamingue, les données 2018-2019, les plus récentes disponibles, révèlent que les garçons sont deux fois et même parfois trois fois plus nombreux que les filles à décrocher (Millette, 2021, en ligne).

Au Bénin et au Niger, les résultats obtenus suite au projet de recherche TranSco pointent dans la même direction : « L'analyse structurelle confirme que les garçons sont plus enclins au décrochage durant la transition vers le secondaire que les filles ($\beta = -0,05$) » (Alladatin, Gnanguenon avec l'appui des équipes TranSco, 2022, p. 69). Il y a aussi des inégalités d'âge : les élèves plus âgés étant les plus nombreux à décrocher : si au Gabon 68,75% d'élèves quittent l'école lors de la transition du primaire au secondaire à l'âge de 15 ans ou plus, cette proportion est estimée à 65,71% au Bénin. Ainsi, l'âge de l'élève lors de sa transition vers le secondaire est un fait marquant : « plus l'élève est âgé et plus il court le risque de décrocher. En effet, les élèves de plus de 15 ans encourent 29 fois plus de risque de décrocher que les moins de 15 ans » (Alladatin, Gnanguenon avec l'appui des équipes TranSco, 2022, p. 68).

¹⁰¹ Dans le même projet de recherche, au Bénin et au Niger, 8% d'élèves sont en situation de décrochage lors de la transition primaire-secondaire.

Les similitudes de profil sont également à souligner en ce qui concerne les caractéristiques familiales. Comme on peut le relever dans le rapport final du projet TranSco au Bénin, au Gabon, au Niger et en Haïti, et comme nous l'avons déjà notifié dans l'une de nos études en contexte québécois et ailleurs, le type de ménage (famille monoparentale, recomposée) et ses conditions de vie précaires impactent négativement l'avenir scolaire du jeune :

L'appartenance à une famille monoparentale aux conditions socio-économiques défavorables augmenterait le risque de décrochage scolaire. Il en va de même de l'enfant issu de familles recomposées où les désorganisations et les difficultés de tous genres, notamment financiers, matériels et psychologiques, peuvent jouer en sa défaveur (Demba et Morrissette, 2021, p. 148).

L'une des difficultés marquantes dans ce contexte est le suivi scolaire à la maison. À ce propos, et selon les élèves enquêtés, le motif évoqué de ce manque de suivi scolaire est l'absence d'un répétiteur de maison faute d'argent pour le rémunérer, le niveau de scolarisation de la tutelle du décrocheur (non scolarisée ou faible niveau de scolarisation) ou son âge (tutelle âgée).

À propos des caractéristiques scolaires des décrocheurs, le faible niveau de rapport entre l'enseignant et l'élève, de même qu'entre l'élève et ses pairs, comme aspect pouvant influencer la trajectoire scolaire d'un jeune, est aussi confirmé dans plusieurs études (Bernard, 2008 ; Charlot, 2001, 2003 ; Demba, 2012, 2014). Il en est de même de l'isolement d'un élève en raison de ses performances scolaires, de sa faible estime de soi ou de la marginalisation en classe ou à l'école dont il peut être victime (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Merle, 2005). Cela peut donc contribuer à accentuer ses difficultés scolaires, notamment dans certaines disciplines scolaires comme le français et les mathématiques (Pambou, 2003). Notre étude a montré que 35 % des élèves sont en chute de performance en mathématiques en passant du primaire vers le secondaire. Ce taux est de 31 % en français. Plus de 15 % des élèves sont en chute simultanée en français et en mathématiques. Les élèves ayant une chute dans ces deux disciplines scolaires ont des risques d'avoir plus de difficultés scolaires et donc de redoubler et de décrocher.

Un fait particulier, qui concerne surtout les espaces scolaires d'Afrique subsaharienne, notamment gabonais, est l'opposition entre milieu rural et milieu urbain. Le premier enregistre plus de décrocheurs que le second. Le milieu scolaire rural est souvent déshérité en matériel pédagogique et didactique, de même qu'en enseignant pour chaque niveau d'études primaires. C'est aussi un milieu où l'ordre scolaire est chahuté par la population, comme le souligne Lange (2007, p. 642-644) :

Il n'y a pas de clôture et eux ne savent pas ce que c'est l'école. Hier encore, un parent est venu chercher un élève dans ma classe parce qu'il avait égaré un bœuf. Ils viennent, ils entrent et font ce qu'ils font au village. Mais ici c'est l'école ! (...) S'isoler pour lire n'est pas perçu comme un acte impliquant des autres le respect de cet isolement. L'enfant qui fait ses devoirs ou qui lit un livre sera sans cesse sollicité par les personnes qui l'entourent pour aller faire une course, répondre à une demande d'aide ou simplement participer à une discussion.

Enfin, le devenir des élèves en situation de décrochage est une préoccupation aussi bien pour eux-mêmes que pour leurs familles et la société, peu importe l'espace scolaire ou le milieu social, comme nous l'avons déjà souligné dans une recherche réalisée en contexte québécois :

(...) le décrochage scolaire provoque un déclassement scolaire : difficultés d'apprentissage, redoublements, retards scolaires, abandon des études sans diplôme, retour aux études incertain pour la plupart ; d'autre part, il peut donner lieu à une forme de déclassement social se manifestant par des problèmes d'adaptation sociale tels la dépression, la délinquance, le manque de confiance en l'avenir, etc., et se répercutant sur la mobilité sociale de l'élève (Demba & Morrisette, 2021).

Les résultats de cette recherche montrent également que le profil des décrocheurs en contexte gabonais présente quelques singularités avec des profils déjà spécifiés dans d'autres études. Une première caractéristique singulière est la précocité du décrochage scolaire : 25% des élèves de moins de 14 ans y sont concernés¹⁰². Par ailleurs, si le niveau d'études de la tutelle de socialisation du décrocheur, sa faible implication dans les études de son enfant et son niveau de vie relativement faible sont relevés dans plusieurs études (Noumba, 2008 ; Potvin, 2012, 2017 ; Potvin & Dimitri, 2012 ; Thibert, 2013), l'âge des parents ou tuteurs comme facteur de risque de décrochage apparaît comme un élément novateur de cette recherche. Il en est de même de la solidarité résidentielle dans le suivi scolaire qui peut avoir une influence positive ou négative sur le décrochage scolaire d'un enfant dépendamment de l'aide scolaire que lui apporte le voisin ou la voisine. Précisons que cette solidarité résulte des manquements de suivi scolaire que le jeune peut constater dans sa famille ; c'est aussi une valeur culturelle de manifester sa bienveillance et son soutien à son prochain surtout lorsqu'on partage un espace ou lorsqu'il y a un sentiment d'appartenance communautaire. Nous n'occultons pas ici les possibilités de rivalités entre familles qui peuvent inhiber cette solidarité résidentielle.

Conclusion

Cet article a permis de spécifier et de décrire les caractéristiques essentielles des décrocheurs dans le contexte du système éducatif gabonais, notamment lors de la transition primaire-secondaire. Participant d'un « terreau social commun », pour reprendre l'expression de Millet et Thin (2007), ou d'une forme scolaire dont les codes et les normes se sont imposés dans la plupart des espaces scolaires (Larochelle, 2007, Vincent, 1980, 1994, 2008 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994), les décrocheurs en contexte gabonais présentent un profil qui a, en grande partie, un air de famille avec des profils des décrocheurs documentés dans plusieurs études et plusieurs contextes (nord-américain, africain...). Les caractéristiques essentielles de ces décrocheurs sont sociodémographiques, familiales et scolaires. Elles ont aussi trait à leur devenir après le décrochage scolaire. Cependant, des singularités peuvent être soulignées comme l'âge des parents ou tuteurs comme facteur de risque de décrochage, la solidarité résidentielle en ce qui concerne le suivi scolaire, le décrochage scolaire précoce lors de la transition primaire-secondaire. Ces différentes caractéristiques partagées et spécifiques nous renseignent sur les pistes de solution à explorer en vue de lutter contre le décrochage scolaire en général et lors de la transition primaire-secondaire en particulier.

¹⁰² Au Niger, la précocité du décrochage concerne les élèves de moins de 15 ans (Alladatin, Gnanguenon avec l'appui des équipes TranSco, 2022).

Références bibliographiques

- Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et Agence Française de Développement (AFD). *APPRENDRE. Appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement de ressources*. AUF.
- Akoué, M.-C. (2007). *Le redoublement des filles dans les classes de 3^e des écoles secondaires de Libreville au Gabon*. [Thèse de doctorat en administration et politique scolaire, Université Laval]. URL https://www.giersa.ulaval.ca/sites/giersa.ulaval.ca/files/memoires/document_43.pdf
- Alladatin, J., Gnanguenon, A. avec l'appui des équipes TranSco (2022). *Projet TranSco Bénin-Gabon-Niger-Haïti. Accrochage et décrochage lors de la transition primaire-secondaire au Bénin, Gabon, Niger et Haïti*. Rapport final. APPRENDRE/Agence Universitaire de la Francophonie/Agence Française de Développement. Document inédit.
- Bernard, M.-C. (2008). *Les approches du vivant à travers les récits de vie d'enseignants et enseignantes de biologie au collège et au lycée*. [Thèse de doctorat en cotutelle en psychopédagogie, Université Laval, Université Paris-Descartes]. URL <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol1/QQLA/TC-QQLA-25827.pdf>
- Charlot, B (dir.). (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 33-50). Fabert.
- Core Team, R. (2013). *A language and environment for statistical computing (R1)*. Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <http://www.R-project.org/>.
- Demba, J. J. (2011). L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon. *Recherches qualitatives*, 30(1), 224- 246.
- Demba, J. J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. ODEM.
- Demba, J. J. (2014). Rapport au savoir, rapports sociaux et échec ou réussite scolaire. Dans M.-C. Bernard, A. Savard & C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 20-32). Livres en ligne du CRIRES. URL http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf.
- Demba, J. J. et Morrissette, J. (2018). Une lorgnette théorique à trois prismes pour éclairer les liens entre l'évaluation des apprentissages et le décrochage scolaire. *RAMReS – Revue Africaine et Malgache de Recherche Scientifique, Nouvelle Série, Sciences Humaines*, 010 – 1er semestre, 29-51.
- Demba, J. J. et Morrissette, J. (2021). Approches dominantes du décrochage scolaire : un regard critique des écrits récents au Québec et ailleurs. *Anyasã, Revue des Lettres et Sciences Humaines*, 14, 141-158.

- Demba, J. J., Morrisette, J. et Laferrière, T. (2021). Le regard des élèves du secondaire sur la notion de réussite scolaire. *Revue Della/Afrique Tome Pluriel, Numéro spécial fin de campagne éditoriale*, 83-92.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Gabon Review (2017). *Éducation nationale : Quid du décrochage scolaire ?* URL <https://www.gabonreview.com/education-nationale-quid-decrochage-scolaire/>
- Lange, M.-F. (2007). Espaces scolaires en Afrique francophone. *Ethnologie française*, 4 (37), 639-645.
- Larochelle, M. (2007). Disciplinary power and the school form. *Cultural Studies of Science Education*, 2 (4), 711-720.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Presses universitaires de France.
- Millette, L. (2021). *La sous-scolarisation des garçons est toujours marquée au Québec*. URL <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/ca-vaut-le-retour/segments/entrevue/377753/decrochage-scolaire-egide-royer-conference-education-inclusive>.
- Millet, M. & Thin, D. (2007). Scolarités singulières et déterminants sociologiques. *Revue française de pédagogie*, 161, 41-51.
- Nguema Endamne, G. (2011). *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*. Les éditions Publibook.
- Noumba I. (2008). Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun. *Revue d'économie du développement*, 1(22), 37-62.
- Pambou, J.-A. (2003). Transposition didactique et prépositions en français langue seconde au Gabon. *Iboogha*, 7, 95-110.
- Potvin, P. (2012), *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Béliveau éditeur.
- Potvin, P. (2017). *Le problème de réussite scolaire des garçons*. URL <https://pierrepotvin.com/wp/index.php/2017/01/15/le-probleme-de-reussite-scolaire-des-garcons/>
- Potvin, P. & Dimitri, M.-M. (2012). Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque. URL <https://pierrepotvin.com/wp/wp-content/uploads/2016/02/Les-determinants-de-la-reussite-et-du-decrochage-scolaires-et-les-types-delèves.pdf>
- Quentin De Mongaryas, R. F. (2012). *L'école gabonaise en questions. Quel système de pensée, pour quelle société ?* L'Harmattan.
- Thibert, R. (2013). Le Décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 84, 1-28. URL <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/84-mai-2013.pdf>

- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Les Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36 (2), 47-62.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Presses universitaires de Lyon.

**DÉPERDITION SCOLAIRE DES JEUNES FILLES AU NIVEAU
SECONDAIRE DANS LA RÉGION DE LOUGA: CAS DU LYCÉE DE
MBEULEUKHÉ**

BA Oumar Adama

Résumé

Au Sénégal, la gent féminine se heurte à des difficultés de divers ordres. Les premiers impactés de cette crise sont la jeune population scolarisée. Des améliorations sont visibles depuis quelques temps, le Sénégal s'efforçant tant bien que mal, depuis qu'il a ratifié les OMD, de faciliter l'accès à l'école à toute la population en âge d'être scolarisée. Nonobstant ces progrès notoires, la combinaison de beaucoup de facteurs socio-culturels et économiques continue d'être source de handicaps pour les jeunes filles.

La déperdition scolaire des jeunes filles dans la région de Louga pourrait s'expliquer par : l'abandon des études et le redoublement. L'objectif de ce travail est de contribuer à une meilleure connaissance du terme de la déperdition au niveau du Lycée de Mbeuleukhé. Le guide d'entretien et le questionnaire ont été utilisés pour la collecte des données. Ces informations ont été soumises à une analyse quantitative et qualitative.

Mots clefs : Éducation, Déperdition, Abandon, Redoublement et scolarisation

ABSTRACT

In Senegal, the fairer sex comes up against difficulties of various kinds. The first affected by this crisis are the young educated population. Improvements have been visible for some time, with Senegal trying somehow, since it ratified the MDGs, to facilitate access to school for the entire population of school age. Notwithstanding this notable progress, the combination of many socio-cultural and economic factors continues to be a source of handicaps for young girls.

The school dropout of young girls in the Louga region could be explained by: dropping out of school and repeating a year. The objective of this work is to contribute to a better knowledge of the term loss at the level of the Lycée de Mbeuleukhé. The interview guide and questionnaire were used for data collection. This information was subjected to quantitative and qualitative analysis.

KEY WORDS: Education, Wastage, Abandonment, Repetition and schooling

Introduction

L'éducation des filles est pour le ministère de l'Education un enjeu majeur. Cette option est renforcée dans la lettre de politique générale du secteur de l'Education et le Programme décennal de l'Education et de la Formation. Depuis 1995, sous l'impulsion de l'Etat, les partenaires au développement et les organismes volontaires ont mené des interventions pour l'élargissement de l'accès des filles à l'école. Nous pouvons noter l'adhésion des populations à la scolarisation des filles et la généralisation de l'accès à l'enseignement élémentaire, l'amélioration du taux de transition, de l'équité et l'implication accrue de la société civile.

L'éducation scolaire joue un rôle important dans le développement des sociétés et il serait utopique d'envisager un développement durable sans elle. De nos jours, l'éducation des filles est devenue un objet de grands débats. Coombs (1989) souligne qu'il est désormais largement admis que l'éducation des filles conditionne tous les autres éléments dont dépend l'évolution d'une société : régulation des naissances, santé de la famille, hygiène personnelle, nutrition, réceptivité aux innovations et motivations des enfants au plan éducatif ; car ce sont elles, les futures mères et éducatrices de la famille. Alors, éduquer les filles revient à asseoir les bases du développement. En clair, l'éducation des filles constitue un moyen et un levier du développement des compétences pour amorcer le véritable développement en Afrique. C'est pour cette raison que conformément aux objectifs de la conférence de Jomtien en 1990, renforcée par le Forum Mondial sur l'Éducation tenu à Dakar en avril 2000 sur l'Éducation pour tous (EPT) ; l'éducation de base est devenue une des grandes priorités du développement et de fait, la problématique de la scolarisation et du maintien des filles à l'école est au cœur des grandes préoccupations des Etats.

Le phénomène de déperdition scolaire qui traduit une somme de l'abandon et du redoublement ou l'échec dans le système éducatif est fort peu analysé dans de nombreux pays en voie de développement donc il est intéressant de voir les motifs sous-jacents de déperdition scolaire des jeunes filles au niveau secondaire dans la région de Louga et en particulier dans la circonscription du Lycée de Mbeuleukhé.

Mais force est de constater que malgré l'intensification des campagnes médiatiques, le problème de déperdition scolaire des jeunes filles persiste toujours en milieu scolaire. Les causes sont pourtant connues. Elles résultent entre autres de la création anarchique et spontanée d'établissements scolaires avec un corps enseignant peu compétent, du laxisme de l'autorité scolaire et des pouvoirs publics face à cette faiblesse du système et du manque de responsabilité de certains parents d'élèves dans la conduite de l'enfant. L'environnement joue aussi un rôle important dans la vie scolaire des filles.

A Louga, les filles abandonnent très tôt l'école pour des raisons qui sont entre autres la situation financière des parents, le mariage précoce, l'insuffisance d'enseignants qualifiés, l'influence de la tradition et de la religion qui consacrent les filles au foyer pour les travaux domestiques oubliant que celles-ci constituent la base de la classe sociale.

Pour lutter contre la déperdition scolaire des filles, des actions de sensibilisation méritent d'être menées auprès de tous les acteurs et intervenant dans le système éducatif dans le but de permettre aux filles de disposer d'assez de temps pour se consacrer à leurs études.

Ainsi, pour situer notre question de départ nous nous sommes demandé quels étaient les mobiles faisant obstruction au succès scolaire des élèves en général et des filles en particulier au niveau du secondaire ? Quelles sont les causes et les conséquences de la déperdition scolaire des filles dans la commune de Mbeuleukhé ? Quelles stratégies peut-on adopter pour résoudre le phénomène de la déperdition scolaire des filles dans la commune de Mbeuleukhé ?

1. Cadre méthodologique

Les données issues de cet article ont été collectées dans le cadre de recherches sur le terrain. L'élaboration de ce travail est rendue possible grâce à la recherche documentaire et une enquête sur le terrain auprès d'un échantillon de 200 sujets. Sur les 200 sujets nous avons 150 élèves scolarisés, 20 filles exclues, 30 enseignants, 50 parents d'élèves et 10 Principaux, 1 Proviseur et 2 Inspecteurs. La technique de l'échantillonnage utilisée dans le cadre de cette étude s'appelle l'échantillonnage par choix raisonné.

Nous avons également utilisé deux instruments sur le terrain :

- le questionnaire adressé aux : parents d'élèves, élèves scolarisés, enseignants et filles exclues, nous a permis de recueillir des informations chiffrées ;
- le guide d'entretien élaboré à l'intention des principaux et proviseurs, a permis de collecter et d'analyser les discours.

Pour des raisons éthiques, nous avons pris le soin de bien garder l'anonymat des enquêtés, en attribuant à chaque enquêté un numéro d'identification.

2. Les Causes de la déperdition scolaire des jeunes filles au Lycée de Mbeuleukhé

2.1. Les causes familiales

Les facteurs socioculturels constituent l'ensemble des paramètres qui contribuent à écarter les filles de l'espace scolaire. Ce sont les attitudes et comportements au sein de la famille qui apparaissent sous forme d'opinions et attentes des parents, de leurs représentations du rôle que doivent jouer les filles dans la société et de leurs perceptions d'une utilité à instruire une fille. Ces perceptions et attentes traduisent l'importance qu'accordent les parents à la scolarisation de leur fille.

En fait, les filles sont préparées à remplir leur rôle dans la société, en tant qu'épouses, mères et nourricières. Elles sont censées être obéissantes, respectueuses et responsables. La socialisation des filles met davantage l'accent sur la dépendance que sur la réussite scolaire, alors que celle des garçons est orientée vers l'affirmation de soi, c'est-à-dire la réussite personnelle et l'autonomie.

2.2. Les causes scolaires

Il existe également plusieurs problèmes au niveau institutionnel tels que la faible mise en œuvre des textes juridiques et des décisions judiciaires relatifs à la protection de l'enfance, l'insuffisance du cadre légal caractérisé par l'incompatibilité avec les instruments juridiques internationaux ratifiés, l'existence de vides juridiques et de dispositions discriminatoires à

l'égard des filles dans certains textes. Il a aussi été constaté une insuffisance des ressources allouées à la promotion et à la protection des droits de la fille (manque de protection policière/force de l'ordre), une faible vulgarisation des instruments juridiques de promotion des droits de la fille. Cependant, il est important de signaler que des avancées ont été constatées ces dernières années par l'État sénégalaise avec des lois et cadre de prévention et de lutte contre la déperdition par le maintien des enfants à l'école jusqu'à l'âge de 16 ans.

De manière consciente ou inconsciente, les enseignants véhiculent des préjugés sur le genre. Dans leurs relations avec les élèves, ils n'adoptent pas la même attitude vis à-vis des garçons et des filles. Cette façon de procéder décourage les filles ou freine leurs performances. Il convient également de ne pas occulter le contenu de certains manuels qui donnent une image négative des femmes et des filles, ou qui prônent la supériorité de l'homme généralement, dans les contes issus des livres de lecture ou d'histoire, les héros sont des hommes (RDF-colloque, 2015).

Les violences sur le genre en milieu scolaire sont très répandues et constituent un autre facteur très important de la déscolarisation des filles en Afrique. Ces violences subies à l'école, sur le chemin ou aux abords de l'école, mettent en jeu des dimensions multiples : économique (cas du sexe transactionnel entre élèves et enseignantes), socioculturelle (tabou sur la sexualité, absence d'éducation à la sexualité, relations de genre inégalitaires) et sanitaire (peu ou pas de sanitaires adaptés) (Ministère des Affaires étrangères et européennes et Genre en Action, 2012).

2.3. Les causes socio-économiques

Il a d'abord été constaté dans un premier temps certains facteurs sociaux ayant un impact sur l'accès des filles à l'école comme le mariage précoce/forcé, les grossesses non désirées, l'influence des médias sociaux, le manque d'un programme adéquat pour l'éducation sexuelle aux filles. Il a aussi été constaté un certain nombre de discriminations sexistes à l'égard des filles : les garçons sont privilégiés en termes de scolarité par les parents qui estiment que payer la scolarité d'une fille c'est une perte d'argent vue qu'elle est appelée à être femme au foyer plus tard, et à cela s'ajoute les multiples tâches ménagères souvent imposées aux jeunes filles. Les filles sont confrontées aux multiples tâches ménagères qui impactent négativement sur leur scolarité (toujours en retard à l'école et au pire des cas, abandon de l'école). La COVID-19 a également impacté économiquement, et physiquement un grand nombre de familles qui sont contraintes aux respects des mesures barrières notamment : le confinement, la fermeture des marchés, des lieux de travail, restriction des voyages etc. ; les filles sont contraintes d'aider la famille à faire de petits commerces, des travaux domestiques rémunérés pour ramener de quoi manger à la maison, s'occuper de la maison etc. Dans le pire des cas, elles sont envoyées en mariage forcé/précoce pour assurer la survie de la famille par le biais de la dot. La plupart des familles pauvres voient leur fille comme des fonds de commerce à exploiter. Il est également important de souligner qu'il existe encore des problèmes liés à l'inégalité des sexes, le statut inférieur des femmes et des filles par rapport aux hommes et aux garçons résultant des sociétés patriarcales dans nos sociétés qui sont également des facteurs à prendre en considération.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus la précarité dans laquelle vivent certaines familles et/ou les faibles revenus des parents d'élèves et la mobilité des parents à la recherche des opportunités sont également des facteurs qui vont influencer le fait que les jeunes filles puissent accéder à l'éducation ou non.

Les facteurs économiques renvoient à la capacité des parents à supporter les frais scolaires en termes d'inscription, de cotisation de coopérative, d'achat de matériels didactiques, des frais d'habillement et d'entretien de la fille etc. Le niveau économique du ménage constitue donc un indicateur non négligeable dans l'explication de la problématique de l'éducation des filles.

Les pesanteurs socioculturelles sont toujours vivaces notamment en milieu rural. La tradition et certaines mentalités placent toujours la femme au second rang : les filles doivent être au foyer et la tradition veut que la fille soit initiée très tôt à son rôle de ménagère. Pour certains, «la femme devrait rester à la maison, s'occuper du ménage et procréer ».

3. Les conséquences de la déperdition scolaire des jeunes filles au Lycée de Mbeuleukhé

3.1. Les conséquences socioéconomiques

Ces facteurs sont les plus déterminants. Ils influent beaucoup sur l'augmentation des grossesses mais aussi contribuent à l'abandon de ces filles-mères des établissements. Les plus évoqués concernant d'abord les facteurs de grossesses sont par ordre :

- La précocité des mariages chez certaines ethnies comme les peulhs
- L'influence de la proximité du marché hebdomadaire de Dahra Djolof
- La précarité dans laquelle vivent certaines filles et qui les obligent à participer aux charges du ménage à travers une « prostitution déguisée »
- La position de carrefour que constitue la ville de Mbeuleukhé
- L'excision des filles
- La présence beaucoup d'élèves de localités différentes et de services administratifs

Mais la remarque pertinente que l'on peut avoir sur ces réponses des parents ou des enseignants permet de voir que l'école joue aussi un grand rôle dans ces grossesses des élèves.

Les conséquences lointaines des échecs et surtout des abandons sont le chômage des jeunes diplômés ou non. Sorties prématurément de l'école avec ou sans diplômes ces jeunes filles ne sont pas compétitives sur le marché de l'emploi. Celui-ci étant d'ailleurs déjà saturé. La demande dépasse de loin l'offre. La conséquence directe est bien le chômage et éventuellement tous ses corollaires.

Sur un autre plan et pour la société entière, la déscolarisation des filles engendre une baisse des ressources intellectuelles et surtout du niveau général de la population en matière d'éducation. Cela a donc un impact négatif sur le développement à long comme à court terme de notre pays. C'est pourquoi on observe la persistance de la pauvreté et du sous-développement en général de nos populations à cause de leur analphabétisme chronique.

3.2. Les conséquences familiales

Cet analphabétisme qui affecte à son tour le taux de scolarisation constitue un obstacle pour l'épanouissement intellectuel et également un handicap sérieux pour le développement. Le chef de famille qui a été découragé n'osera plus peut être, scolariser son enfant ou n'aura pas la volonté ou les moyens de pousser son enfant à de longues études. Certains parents ont des perceptions ou représentations que la place d'une fille est au foyer sinon une fois qu'elle

réussisse dans la vie, elle va imposer ses principes c'est-à-dire choisir sa propre vie, son mari ou bien elle ne va jamais accepter de se marier dans la famille.

3.3 Les conséquences scolaires

Les facteurs liés à l'institution scolaire sont divers.

Les élèves qui ont été soumis à l'enquête ont décliné plusieurs motifs. Les plus évoqués sont :

- L'école qui constitue un environnement de liberté pour les adolescents

et la liberté acquise par certaines filles qui viennent des villages polarisés par le lycée.

- Les tentatives d'essais de certaines connaissances acquises durant les cours de SVT.

Face à ces informations recueillies, il faut reconnaître que l'école contribue beaucoup à la déperdition des filles. L'école, considérée comme lieu d'acquisition de savoir-vivre et de savoir-être, est aussi une structure qui peut amener des conséquences fâcheuses par rapport au comportement des filles.

Les explications soumises à notre guide d'enquête sont nombreuses. Mais le fait que les programmes scolaires même influent sur la promiscuité qui règne dans le milieu est objet à controverse. En effet, au lieu de contribuer à un citoyen modèle ou à forger la personnalité des élèves en général, et des filles en particulier, le programme de SVT concernant la biologie enseignée en quatrième, est surtout indexée. Cet état de fait est même souligné par les professeurs de SVT non sans nuancer la situation. C'est ainsi qu'ils se sont rabattus sur l'âge de l'enfant, c'est-à-dire l'adolescence qui est une période très difficile et de transition pouvant contribuer au développement de la sexualité chez les élèves.

Ces grossesses qu'elles soient indésirées ou précoces, chez les élèves, entraînent des conséquences énormes sur les performances scolaires, au plan national, et particulièrement dans la localité de Mbeuleukhé. C'est ainsi qu'une foule de mesures pourrait être envisagée pour les contrecarrer et à défaut promouvoir de façon large l'utilisation des méthodes contraceptives dans les classes du moyen, foyer actuellement d'une sexualité assez importante.

Cependant, il faut ajouter la période des menstruations qui est marquée par des règles douloureuses chez certaines filles qui risquent de s'absenter des jours sans faire cours car leur lycée ne leur offre pas toutes les conditions nécessaires à leur besoin et ne dispose pas de toilettes séparées entre les garçons et les filles.

4. Résultats de l'étude

Nous commencerons par les informations collectées pendant la phase de l'enquête, avant de terminer par les solutions envisageables.

Tableau 1 : les causes fréquentes de la déperdition scolaire dans la circonscription du Lycée de Mbeuleukhé

Personnes ciblées	Effectif	Pourcentages %	Causes
Parents d'élèves	5	16.6	Travaux domestiques
Enseignants	3	10	Mariage précoce
Elèves scolarisés	7	23.3	Alphabétisme des parents
Filles exclues	15	50	Insuffisance d'enseignants
Total	30	100	

Source : Enquête réalisée sur le terrain (2022)

L'analyse des résultats du tableau1 nous révèle que : 16,6% des parents d'élèves, 10% des enseignants, 23,3% des élèves scolarisés et 50% des filles exclues évoquent que : les travaux domestiques (tâches), le mariage précoce, l'analphabétisme des parents et l'insuffisance d'enseignants qualifiés sont les causes de la déperdition scolaire des filles.

Tableau 2 : Les conséquences fréquentes de la déperdition scolaire dans la circonscription du Lycée de Mbeuleukhé

Personnes ciblées	Effectif	Pourcentages %	Conséquences
Parents d'élèves	6	20	Délinquance juvénile
Enseignants	15	50	Travail des enfants
Filles exclues	9	30	Exode rural
Total	30	100	

Source : Enquête réalisée sur le terrain (2022)

Par rapport aux conséquences de la déperdition scolaire des filles, l'analyse du tableau 2 nous montre : 20% des parents d'élèves, 50% des enseignants et 30% des filles exclues disent que :

- la délinquance juvénile
- Travail des enfants

- l'exode rural sont les conséquences de la déperdition scolaire des filles dans les écoles du secondaire .Quant aux solutions envisageables pour remédier au phénomène de la déperdition scolaire des filles: 95,30% des parents d'élèves, 90,90% des enseignants, 85,70% des élèves scolarisés et 90,66% des filles exclues affirment que : la sensibilisation des parents sur l'importance du maintien des filles à l'école, la formation initiale et continue des enseignants, les cours de remédiation organisés volontairement par des enseignants sont les solutions pour lutter contre la déperdition scolaire des filles . Beaucoup d'abandons et de redoublement pourraient infinitif : si les enseignants connaissaient mieux les sciences de l'éducation, attachaient plus d'importance à l'étude de la personnalité des élèves et avoir constamment des contacts individuels avec eux.

5. Discussion des résultats

Les résultats obtenus montrent que plusieurs causes contribuent à la déperdition scolaire des filles notamment les travaux domestiques, l'analphabétisme des parents, le mariage précoce et l'insuffisance d'enseignants qualifiés. Dans notre étude, nous avons noté que les travaux domestiques sont à l'origine de la déperdition scolaire des filles.

Les filles sont plus concernées par le travail (faire la cuisine, aller au marché, faire la vaisselle, faire le linge, puiser de l'eau, garder les enfants, etc.) que les garçons.

La présente étude a également révélé que l'analphabétisme des parents a donc un effet significatif sur la déperdition scolaire des filles. Ce résultat corrobore l'étude d'Eisemon, Schulle et Prouty (1989) qui stipule qu'au Burundi, le niveau d'instruction du père était corrélé à la réussite des élèves. A l'inverse, ce résultat ne corrobore pas la plupart des études menées dans les pays en voie de développement, en l'occurrence celle de Jarousse et Mingat (1992) citée par Lemrabott (2003) menée au Togo. Ces auteurs n'ont trouvé aucune différence de performance des élèves entre les enfants des cadres (les instruits) et ceux des agriculteurs (illettrés). De même, Murphy (1973) cité par Heyneman (1989) a constaté qu'au Zimbabwe, les enfants issus des familles modestes réussissaient mieux que les enfants issus de « bonnes » familles.

En revanche, nos résultats corroborent l'étude d'Ouédraogo (1989) menée au Burkina Faso et celle de Diambomba et al. (1996) menée au Congo. Ces études stipulent que le niveau d'instruction de la mère semble être bénéfique aux performances scolaires des élèves.

Au sujet de l'influence du niveau d'instruction des parents sur les performances scolaires de l'enfant, nos résultats semblent éloignés des conclusions issues de beaucoup d'études menées dans les pays en développement. Ces dernières stipulent que les facteurs de l'environnement familial influencent peu les performances scolaires. Plutôt, il ressort que les résultats de la présente étude se rapprochent davantage des conclusions issues des recherches menées dans les pays développés.

Aujourd'hui, les mentalités ont évolué, beaucoup de personnes, en particulier celles qui ont bénéficié de l'éducation scolaire investissent davantage dans l'éducation de leurs enfants. Elles sont conscientes des avantages générés par l'instruction. En outre, les parents de niveau

d'instruction élevé auraient plus tendance à motiver leurs enfants à atteindre au moins le niveau qu'eux-mêmes ont atteint, sinon plus (Langevin, 1992).

Selon les résultats de notre enquête, le mariage précoce empêche les filles à poursuivre leurs études. Il constitue un handicap pour les filles et les empêche à poursuivre leurs études. Nos résultats vont dans le même sens que ceux des études de Walker et al. (2013) et le Rapport plan (2012), qui indiquent que le mariage des enfants a des répercussions importantes sur l'éducation des filles. Ils retrouvent, qu'il est à l'origine de l'interruption de la scolarisation, qui est très souvent liée à d'autres facteurs comme de mauvais résultats scolaires, des notes médiocres, des redoublements, la qualité inadéquate de l'enseignement et un environnement scolaire non sécuritaire.

En ce qui concerne le phénomène de l'exode rural, nous avons noté que les filles exclues du secondaire vont vers les grandes villes comme Dakar, Dahra à la recherche du bien-être.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, il y a lieu de noter que plusieurs causes contribuent à la déperdition scolaire des filles notamment le mariage précoce, les travaux domestiques, l'analphabétisme des parents et l'insuffisance d'enseignants qualifiés. Les contraintes auxquelles les filles font face dans leur scolarité sont essentiellement dues à la pauvreté, aux distances, aux normes sociales, aux coutumes qui leur sont préjudiciables. Dans la région de Louga, la pauvreté et l'analphabétisme qui sévissent dans les ménages obligent certains parents d'élèves à entretenir des pratiques qui réduisent le plus souvent les opportunités des filles à être efficace et de se maintenir dans le système éducatif.

En somme, la préférence des filles dans les travaux domestiques trouve ses explications dans les représentations sexospécifiques que les parents ont vis-à-vis des enfants. Malgré l'évolution progressive des mentalités, le jeune garçon mieux loti est « prédestiné » à réaliser des études afin, plus tard, de pouvoir subvenir aux besoins financiers de sa propre famille et de sa famille paternelle comme si la jeune fille était incapable de secourir ses parents et son époux au quotidien. Ce rôle que la société lui attribue injustement et qui mérite d'être revu est constitué de nombreuses facettes qui confinent la fille et la femme à des rôles de dispensatrices de soins, de mères, d'épouses et de ménagères devant être dépassées pour permettre à cette couche de la société de jouer sa partition au développement.

Références bibliographiques

- Sène M. (2002) .« Déperditions scolaires des filles : le cas de la région de Dakar » [mémoire de Maîtrise, FLSH, Département de Sociologie, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.]
- Diagne A. (2007).« Une modélisation des déterminants des décisions de scolarisation primaire des ménages au Sénégal », CRES, Dakar, numéro 07.
- Diagne A. (2007). « Pourquoi les enfants quittent-ils l'école ? Un modèle hiérarchique multinational des abandons dans l'éducation primaire au Sénégal » CRES, Dakar, numéro 02
- Harouna A, Mouhidine M (2004) « Niveau de vie des ménages et scolarisation de leurs enfants dans la zone de Niakhar », Rapport de stage.

- Ndoye A. K.(2006). « Engagement des mères et réussite scolaire des filles au Sénégal », pp131-186, in Sociétés en devenir mélanges offerts à Boubacar LY, Annales de la FLSH, PUD, Dakar.
- Niane B, Lagardere D (1995) « Les facteurs de la sous scolarisation ...Sénégal », MEN-UNICEF, Dakar.
- Lange M. F. (sous la dir.), (1998). *L'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions*, Ed. Karthala, Paris.
- Mace G, (1988). Guide d'élaboration d'un projet de recherche, Les Presses Universitaires de Laval, Québec.
- Pilon M et Yacouba Y (sous la dir.) (2001) *La demande d'éducation ... l'UEPA (Union pour l'Etude de la Population Africaine)*, Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique.
- Bourdieu P et Passeron J C(1970) *La Reproduction : éléments ...Paris* Editions Minuit
- Bourdieu P et Passeron J C,(1964) *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, le Sens Commun, Paris.
- Durkheim Ee, 1997, *Education et Sociologie*, 6eme édition, Quadrige, Paris.
- Gamli A KK, Atinhounnon R A (2002) «Analyse micro économétrique de la demande de scolarisation : application à la zone de Niakhar » Rapport de stage.
- Hrimech, M. et Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Revue canadienne de l'éducation*, 22, 268–282.
- Johnson, M. D. (1990). *L'instruction des filles au Québec (1639–1960)* (Brochure No. 49). Ottawa : Société historique du Canada
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Statistique Canada. (1993). *Après l'école : résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*. Ottawa : Gouvernement du Canada
- Amouzzou E (2008). *Les handicaps à la scolarisation des filles*, l'Harmattan, paris
- Boudon R(2011). « *L'inégalité des chances* », Editions Poche
- Coquery-V C(1994 et 2013). *Les africaines, Histoire des femmes d'Afrique Subsaharienne du 19^e au 20^e siècle*, Editions La Découverte/Poche
- Durkheim E (France Novembre 2012). *Education et Sociologie*, Editions Puf, page 51
- Duru-B M (1990). *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux*, Collection l'Harmattan

- Sow F (1997). *Les femmes, le sexe de l'État et les enjeux du politique : l'exemple de la régionalisation au Sénégal*, Clio
- Altinok N (2006). *Capital humain et croissance : l'apport des enquêtes internationales sur les acquis des élèves*, Revue de l'Institut d'économie publique, n°18-19
- Bayet M-L (1972). *L'enseignement primaire au Sénégal de 1903 à 1920*, dans Revue Française de Pédagogie, Revue Persée
- Dubet F et Marticelli D (1996). *Théories de la socialisation et définition sociologique de l'école*, dans Revue Française de sociologie, Persée
- Fall S R et Thiéblemont-D S (2009). *Du genre Au Sénégal, Un objet de Recherche émergent ?* dans revue.org
- Lange M-F (2001). *L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960*, IRD
- Lewandowski S (2011). *Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ?*, collection Autre part
- Niang F (2014). *L'école primaire au Sénégal, éducation pour tous, qualité pour certains* dans cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs
- Zoundi L (2008). *Les politiques de la banque mondiale relatives à la promotion de l'éducation des filles dans les pays en développement : promesse d'équité ou de renforcement des inégalités*, dans Canadian Journal of éducation, page
- Ba Y (2010 .2011). *Analyse du capital humain : diagnostic des dépenses d'éducation au Sénégal*, Université du Sud, Toulon Var
- Diagne A, Kafando et Ounteni M (2006). *Pourquoi les enfants quittent l'école*, dans les cahiers du Sisera
- Ndiaye S S (2001) .*Femmes et politique au Sénégal*, Mémoire DEA, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
- Sall F K N (1997, decembre). *Etude sur les droits humains de la femme au sein de la famille au Sénégal*, Commission Economique pour l'Afrique des Nations-Unies,

ARGENT DE POCHE ET COMPORTEMENTS A RISQUES POUR LA SANTE CHEZ LES JEUNES LYCEENS DE LA VILLE DE OUAGADOUGOU

KABORE Ahmed, KIBORA Jonas, SOUBYABIGA Romaric, MEDA Nicolas

Résumé

L'objectif de ce travail était d'étudier la relation entre l'argent de poche et les comportements à risque pour la santé des adolescents en milieu scolaire. Il s'est agi d'une étude transversale à visée analytique, qui a inclus les lycéens de la commune de Ouagadougou qui étaient présents lors de l'enquête. Au total 2954 élèves ont participé à l'étude et 85,80% déclaraient recevoir de l'argent de poche (moyenne 411FCFA). La majorité des élèves interrogés étaient de sexe féminin, avaient un âge supérieur à 18 et provenaient des lycées privés. Dans l'analyse multivariée, le fait de recevoir une somme > 500 FCFA étaient associé à une probabilité plus élevée d'avoir des comportements sanitaires. Cette étude pourra aider à développer des interventions pour répondre aux besoins respectifs des parents et des élèves.

Mots clés : Argent de poche, Comportements à Risques, Milieu scolaire, Ouagadougou

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between pocket money and risky behaviors among adolescents in schools in the city of Ouagadougou. It was a cross-sectional study with analytical aims, and included high-school students from the Ouagadougou who were present at the time of the survey. A total of 2954 students took part in the study, 85.80% of whom declared receiving pocket money (average 411FCFA). The majority of students surveyed were female, over 18 years of age and from private high schools. In the multivariate analysis, receiving an amount > 500 FCFA was associated with a higher probability of engaging in health behaviors. This study could help develop interventions to meet the respective needs of parents and students.

Key words: Pocket money, Risk behaviors, School environment, Ouagadougou.

Introduction

L'argent de poche correspond à une somme que les parents octroient régulièrement à leurs enfants ^[1,2] afin de leur permettre de couvrir leurs petites dépenses personnelles ^[3]. Il permet également d'inculquer aux enfants la valeur de l'argent, la responsabilité financière ainsi que les bases de l'épargne et de la gestion d'un budget ^[4-9]. Cependant, cet argent donne aux enfants un certain degré d'autonomie dans l'achat et la consommation de substances dont certaines comportent des risques pour la santé ^[10]. Dans les pays développés, la majorité des enfants reçoivent de l'argent de poche. Une étude conduite aux États-Unis en août 2019 rapportait que deux tiers des parents donnent une allocation à leurs enfants avec une moyenne mensuelle de 120 \$ par enfant, soit environ 69 000 Francs CFA ^[11]. Cette allocation ne fait généralement pas l'objet d'un don et est obtenue en contrepartie d'un travail effectué pour les parents et en récompense de bonnes performances scolaires ^[5,11].

Au Burkina Faso, l'avis des parents est partagé sur la question ^[12]. Pour certains parents, l'argent de poche est prévu dans le budget familial et permet à l'enfant de s'offrir un goûter à l'école et faire face aux imprévus ^[13]. D'autres sont cependant sceptiques sur la question au vu du mauvais usage que les enfants pourraient faire de cet argent ^[14]. En effet, des études ont rapporté que l'argent de poche pourrait servir dans l'acquisition de substances nocives comme la cigarette ^[15-17], l'alcool ^[18,19] et la drogue ^[20] et favoriser les comportements à risques ^[10]. Bien que ces comportements à risques des jeunes ont fait l'objet de nombreuses études ces dernières années, peu d'entre elles ont examiné comment le revenu disponible des enfants, notamment l'argent de poche, peut affecter leur santé et performance scolaire. Ainsi, nous avons jugé nécessaire d'initier une étude afin de mieux cerner la relation entre l'octroi de l'argent de poche et les comportements à risques des jeunes en milieu scolaire à Ouagadougou.

I. Matériel et Méthodes

Il s'est agi d'une étude transversale à visée analytique qui s'est déroulé d'avril à juin 2022.

Notre population d'étude visait tout élève inscrit pour le compte de l'année scolaire 2021-2022 dans les établissements secondaires publics et privés d'enseignement général et technique de la commune de Ouagadougou.

L'échantillon a été constitué par une méthode probabiliste de sondage stratifié proportionnel où l'unité statistique était l'établissement et les types d'établissement, constituaient les strates. La taille de l'échantillon tiré de chaque strate était proportionnelle à la taille de la strate par rapport à la population totale. Une fois cela fait, un échantillonnage aléatoire simple a été utilisé pour sélectionner manuellement les établissements dans chaque strate ; nous avons ainsi obtenu 11 établissements publics et 27 établissements privés selon la capacité financière de l'équipe de recherche. Dans chaque établissement, tous les élèves du second cycle et présents au moment de l'enquête, ont été enquêtés à travers un questionnaire auto-administré.

L'outil de collecte était un questionnaire auto-administré inspiré du système de surveillance des comportements à risque des jeunes Youth Risk Behavior Survey (YRBS) du CDC. Les données ont été collectées grâce au logiciel Kobocollect ^[21]. Ensuite, le recodage et l'analyse ont été effectués grâce au logiciel RStudio dans sa version 2022.07.2-576^[21].

L'analyse descriptive a été réalisée à l'aide de tableaux (simples et croisés) et en calculant les fréquences et les pourcentages. Pour identifier les caractéristiques de l'argent de poche associé aux comportements à risque, une régression logistique univariée a été utilisée et les variables associées aux comportements à risque sanitaire au seuil de 20% ont été retenues dans un modèle multivarié. Dans la régression logistique multivariée, les variables ayant une p-value < 0,05 ont été jugées statistiquement significatives et donc associées aux comportements à risque pour la santé. Enfin Les rapports de cotes ajustés (AOR) avec leurs intervalles de confiance à 95% ont été indiqués pour déclarer la force et la précision de l'association.

A savoir, la régression logistique binomiale propose de tester un modèle de régression dont la variable dépendante est dichotomique (codée 0-1, Oui-Non, Vrai-Faux) et dont les variables indépendantes peuvent être continues ou catégorielles. C'est le cas de notre ensemble de donnée avec la variable dépendante à deux modalités. Toutefois, elle ne nécessite pas la présence d'une relation linéaire entre les variables puisque la variable dépendante est dichotomique.

II. Résultats

Au total, 2954 élèves, âgés de 13 ans et plus, ont été inclus. Les élèves de sexe féminin représentaient 62,87 % de l'échantillon et 69,10 % avaient plus de 18 ans. La plupart des élèves (59,11 %) vivaient avec leurs deux parents et ont principalement comme moyen de déplacement une moto (39,39%) ou un vélo (32,65 %).

Tableau n° 1 : Répartition des élèves en fonction des caractéristiques socio démographiques dans les établissements publics et privés d'enseignement général et technique à Ouagadougou en 2022

Variables sociodémographiques	Effectif	%
Age		
[13-15[21	0,72
[15-18[880	30,18
>18 ans	2015	69,10
Sexe		
Féminin	1829	62,87
Masculin	1080	37,13
Classe		
Seconde	820	28,06
Première	1208	41,34
Terminale	894	30,60
Type enseignement		
Général	1637	85,13
Technique	286	14,87
Type établissement		
Privé	1259	65,47
Public	664	34,53
Niveau instruction père		
Aucun niveau	674	23,86
Primaire	593	20,99
Secondaire	832	29,45
Universitaire	726	25,70
Niveau instruction mère		
Aucun niveau	877	30,90
Primaire	707	24,91
Secondaire	800	28,19
Universitaire	454	16,00
Avec qui vivez-vous ?		
Les deux parents	1696	59,11
Un seul parent	453	15,79
Tuteur	222	7,74
Seul	38	1,32
Autres	460	16,03
Position dans la fratrie		
1er enfant	880	30,47
2° enfant	714	24,72
3° enfant	574	19,88
4° enfant	319	11,05
5° enfant	288	9,97
6° enfant ou plus	113	3,91
Moyen de transport		
À pied	646	21,97
Vélo	960	32,65
Moto	1158	39,39

Variables sociodémographiques	Effectif	%
Voiture	94	3,20
Bus	28	0,95
Autres	54	1,84

Tableau n° 2 : Répartition des lycéens en fonction des caractéristiques de leur argent de poche argent de poche

Données sur l'argent de poche	Effectif	Fréquence (%)
Réception d'argent de poche (N=2880)		
Oui	2471	85,80
Non	409	14,20
Montant quotidien de l'argent de poche en FCFA (N=2880)		
[0-75]	751	26,08
]75-500[1120	38,89
500 et plus	1009	35,03
Fréquence d'octroi de l'argent de poche (N=2285)		
Quotidienne	1137	49,76
Hebdomadaire	601	28,15
Mensuelle	533	23,33
Trimestrielle ou annuelle	14	0,61
Conditions d'octroi de l'argent de poche (N=2200)		
Non, je reçois mon argent de poche sans conditions particulières	1676	76,18
Oui, je dois réaliser des tâches pour les parents	144	6,55
Oui, je dois avoir de bonnes performances scolaires	376	17,09
Être respectueux vis-à-vis des parents	4	0,18
Recevez-vous des dons d'argent de personnes autres que vos parents ? (N=2609)		
Non	1261	48,33
Membres de la famille	1071	41,05
Copain/Copine	231	8,85
Amis	41	1,57
Autres	5	0,19
Emploi et activité rémunératrice (N=2845)		
Oui	1003	35,25
Non	1842	64,75
Épargne à disposition (N=2806)		

Données sur l'argent de poche	Effectif	Fréquence (%)
Oui	1656	59,02
Non	1150	40,98
Principal domaine de dépenses (N=1949)		
Achat alimentaire	1434	73,58
Transport	232	11,90
Vêtements et les divers produits de beauté	149	7,64
Unités et connexion internet	97	4,98
Autres	37	1,90

Tableau n°3 : répartition des élèves en fonction des différents comportements à risques sanitaires dans les établissements publics et privés d'enseignement général et technique à Ouagadougou en 2022.

Comportements à risques des jeunes	Effectif	%
Manque d'activité physique (N=2892)		
Non	271	9,37
Oui	2621	90,63
Dépression (N=2915)		
Non	1584	54,34
Oui	1331	45,66
Alcoolisme (N=2925)		
Non	2217	75,79
Oui	708	24,21
Sexualité à risque (N=2889)		
Non	2219	76,81
Oui	670	23,19
Violence (N=2948)		
Non	2340	79,38
Oui	608	20,62
Tabagisme (N=2933)		
Non	2645	90,18
Oui	288	9,82
Usage de drogues (N=2937)		
Non	2774	94,45
Oui	163	5,55
Déséquilibres nutritionnels (N=2894)		
Non	2824	97,58
Oui	70	2,42

Tableau n°4 : variables explicatives indépendamment associées aux comportements à risque pour la santé chez les élèves des établissements publics et privés d'enseignement général et technique à Ouagadougou en 2022.

Variables	OR ajusté IC à 95%	p-value
Montant		
Argent de poche < 500f	1	
Argent de poche ≥ 500f	1.57(1.18-2.09)	0.0018 **
Emploi informel		
Non	1	
Oui	1.58(1.25-2.00)	0.000 ***
Sources de l'argent de poche		
Je ne reçois pas d'argent de poche	1	
Dons d'argent provenant du copain ou de la copine	1.81(1.33-2.48)	0.000 ***
Dons d'argent provenant des amis	2.92(1.38-6.94)	0.008 **
Dons d'argent provenant d'autres membres de la famille	0.6(0.08-3.68)	0.578
Epargne		
Non	1	
Oui	0.75(0.59-0.95)	0.015 *

*Niveau de significativité : 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1*

**P ≤ 0,05 est significative*

III. Discussion

Il est ressorti des résultats de l'étude que la majorité des lycéens (85,67%) recevaient régulièrement de l'argent de poche par jour (moyenne 411 FCFA), la majorité des versements étaient réguliers et inconditionnés (76,18%) ou sous forme d'incitations scolaires (17,09%), suggérant que les parents et les tuteurs encourageaient l'assiduité scolaire. De même, le principal domaine de dépense de l'argent de poche des élèves était l'alimentation (73,58%). Il est important de noter que lorsque l'argent de poche est mal géré, il peut également être détourné de son objectif initial, qui est de fournir une assistance financière pour les petits besoins des enfants, et être utilisé pour l'achat de substances addictives telles que l'alcool, le tabac ou des drogues, sans le consentement parental. Les conclusions de notre étude sont en accord avec la fréquence obtenue par TAKPARA et al. en 2018 (86,8%)^[22] et SAWADOGO et al. en 2019 (85,5 %) ^[23], qui ont également rapporté des taux élevés de réception d'argent de poche parmi les lycéens de la ville de Ouagadougou. La stabilité observée dans la fréquence d'octroi de l'argent de poche peut indiquer que les pratiques éducatives et culturelles ainsi que les conditions économiques globales de la ville ont connu peu d'évolutions sur la période considérée.

Notre étude révèle que les lycéens recevant plus de 500FCFA comme argent de poche (OR=1,57), ainsi que ceux recevant des dons d'argent de leurs amis (OR=2.92) et de leur copain ou copine (OR=1.81) et les lycéens disposant d'une activité rémunératrice avaient

statistiquement plus de chance de présenter des comportements à risques. Les lycéens disposant d'une épargne avaient quant à eux moins de chance de présenter des comportements à risques (OR=0.74).

Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les lycéens ayant un argent de poche plus élevé ainsi que des sources de revenus ont tendance à dépenser leur argent pour l'achat de substances potentiellement nocives (alcool, tabac, drogue), et à participer à des activités qui peuvent mettre leur santé en danger. Aussi, les lycéens qui reçoivent de l'argent de leurs amis ou copains/copines peuvent être aisément influencés par ces derniers pour participer à des comportements à risques. Enfin, les lycéens qui ont une activité rémunératrice ont tendance à être plus indépendants vis-à-vis de leurs parents et peuvent ainsi donner libre cours à leurs envies. En revanche, les lycéens qui ont une épargne sont plus soucieux de leur bien-être futur et seront donc plus conscients de l'importance de préserver leur santé et de ne pas prendre de risques inutiles, ce qui peut expliquer leur moindre probabilité de présenter des comportements à risques. Ces résultats suggèrent l'importance pour les autorités sanitaires et les différents acteurs de prendre en compte ces facteurs lorsqu'ils conçoivent des programmes de prévention et d'éducation destinés aux jeunes lycéens. Ces programmes pourraient par exemple encourager et éduquer les lycéens à mieux gérer leur argent.

D'autres études ont également montré une association entre le revenu et les comportements à risques chez les jeunes. Par exemple, une étude menée en Côte d'Ivoire a montré que les adolescents ayant un argent de poche plus élevé avaient plus de chances de consommer de l'alcool ^[24]. Ils avaient par ailleurs plus de chance de consommer du tabac ^[25] et de la drogue ^[26] dans les observations respectives de Mohan et al. En Inde et de Zarrouqa et al. Au Maroc. En revanche, des études ont souligné l'importance des facteurs tels que l'éducation parentale ^[27] et la qualité de l'environnement ^[22] pour prévenir les comportements à risques chez les jeunes. Il est donc important de tenir compte de l'ensemble de ces facteurs dans la conception des programmes de prévention et d'éducation destinés aux jeunes.

Nos résultats montrent une association entre le montant de l'argent de poche et la consommation de tabac et de drogue chez les lycéens de la ville de Ouagadougou. Les jeunes ayant un revenu de 500 FCFA ou plus par jour étaient 1,81 fois plus susceptibles de fumer ($p < 0,001$) et 1,78 fois plus susceptibles de consommer des drogues ($p = 0,002$) que ceux qui ne recevaient pas d'argent de poche. Cette association peut être expliquée par la disponibilité, l'accessibilité et le coût moindre de ces substances ^[28]. Les lycéens ayant plus d'argent de poche peuvent être plus exposés à la pression de leurs pairs, ce qui peut également les inciter à consommer du tabac ou des drogues ^[22].

Ces résultats corroborent ceux d'autres études menées dans d'autres pays et au Burkina Faso. Par exemple, une étude menée à Kerala, en Inde, a montré que les jeunes recevant plus de 50 roupies par semaine étaient 4 fois plus susceptibles de fumer que ceux ne recevant pas d'argent de poche. Une autre étude menée dans les lycées de la ville de Ouagadougou par BAGA et al., a également trouvé une forte association entre le montant de l'argent de poche et la

consommation de drogues chez les jeunes (OR=2,15 ; IC [1,07-4,61] ; p=0,047) ^[20]. Nos résultats confirment également les observations de ZARROUQA et al. qui retrouvaient chez les étudiants marocains qu'un montant d'argent de poche mensuel supérieur à 150 € était associé à une plus grande consommation de substances psychoactives ^[26].

Ces résultats soulignent l'importance de la sensibilisation et de l'éducation des jeunes qui ont un accès facilité aux substances addictives avec l'argent de poche. L'octroi d'un montant raisonnable d'argent de poche peut également être une stratégie efficace pour réduire la consommation d'alcool, de tabac et de drogue chez les jeunes.

Conclusion

L'adolescence est une période de transition importante qui comprend les changements biologiques de la puberté, le développement de l'indépendance, l'expérimentation normative et la prise de risque. Ces changements prédisposent les adolescents à des comportements à risques tels que la consommation de substances psychoactives, les comportements sexuels à haut risque, les grossesses précoces et bien d'autres conduites néfastes. C'est dans cette perspective que cette étude a été menée afin d'étudier la relation pouvant exister entre l'argent de poche et les comportements à risques des jeunes en milieu scolaire à Ouagadougou. Au total 2954 élèves ont participé à l'étude et 85,80% déclaraient recevoir de l'argent de poche. Le montant de l'argent de poche, l'emploi informel, les sources d'argent de poche et l'épargne étaient statistiquement liés à l'apparition des comportements à risque sanitaire chez les élèves. En termes de perspective, il s'agira pour les parents de communiquer avec les enfants sur les différents comportements néfastes, et de renforcer le contact des jeunes avec les formations sanitaires afin de déceler et de prendre en charge les problèmes de santé auxquels ils sont exposés.

Références bibliographiques

1. Lazuech, G. (2012). L'argent des enfants ou l'accord en question. *Terrains & travaux*, N° 21(2), 199. <https://doi.org/10.3917/tt.021.0199>
2. Larousse, É. (s. d.). *Définitions : Poche - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté 20 août 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/poche/61899>
3. Vacher-Neill, N., & Rouet, M. (2006). De l'argent de poche au budget : Et de son utilité à l'autonomisation de l'adolescent par rapport à sa famille. *Enfances & Psy*, 31(2), 148. <https://doi.org/10.3917/ep.031.0148>
4. Barnet-Verzat, C., & Wolff, F.-C. (2001). L'argent de poche versé aux jeunes : L'apprentissage de l'autonomie financière. *Economie et statistique*, 343(1), 51-72. <https://doi.org/10.3406/estat.2001.7461>

5. Barnet-Verzat, C., & Wolff, F.-C. (2002). Motives for pocket money allowance and family incentives. *Journal of Economic Psychology*, 23(3), 339-366. [https://doi.org/10.1016/S0167-4870\(02\)00080-6](https://doi.org/10.1016/S0167-4870(02)00080-6)
6. Furnham, A. (2001). Parental attitudes to pocket money/allowances for children. *Journal of Economic Psychology*, 22(3), 397-422. [https://doi.org/10.1016/S0167-4870\(01\)00040-X](https://doi.org/10.1016/S0167-4870(01)00040-X)
7. Furnham, A., & Milner, R. (2017). Parent's Beliefs and Behaviours about the Economic Socialisation, through Allowances/Pocket Money, of Their Children. *Psychology*, 08(08), 1216-1228. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.88078>
8. Feather, N. T. (1991). Variables relating to the allocation of pocket money to children : Parental reasons and values. *British Journal of Social Psychology*, 30(3), 221-234. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1991.tb00940.x>
9. Bucciol, A., & Veronesi, M. (2014). Teaching children to save : What is the best strategy for lifetime savings? *Journal of Economic Psychology*, 45(Journal Article), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2014.07.003>
10. Chen, C.-Y., Lin, I.-F., Huang, S. L., Tsai, T.-I., & Chen, Y.-Y. (2013). Disposable Income With Tobacco Smoking Among Young Adolescents : A Multilevel Analysis. *Journal of Adolescent Health*, 52(6), 724-730. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.12.009>
11. *Children's Allowance Pay is Up - Amount Saved Alarmingly Low*. (n.d.-b). News | AICPA. Consulté 20 décembre 2021, à l'adresse <https://www.aicpa.org/news/article/childrens-allowance-pay-is-up-amount-saved-alarmingly-low>
12. Infowakat. (2020). Pour ou contre l'argent de poche des enfants : « Aujourd'hui si nos progénitures sont gâtées, c'est de notre faute » Issiaka Tiendrebeogo. *Infowakat*. <https://infowakat.net/pour-ou-contre-largent-de-poche-des-enfants-aujourd'hui-si-nos-progenitures-sont-gatees-cest-de-notre-faute-issiaka-tiendrebeogo>
13. Wayack-Pambe, M., Pilon, M., & Kobiane, J.-F. (2006). *Les dépenses des familles pour l'éducation au Burkina Faso : Bilan critique des connaissances (ISSP)*.
14. *Education : Faut-il donner l'argent de poche aux élèves ? - leFaso.net*. (2012). <https://lefaso.net/spip.php?article47521>
15. Koueta, F., Dao, L., Yé, D., Koura, M., & Sawadogo, A. (2009). Facteurs favorisant le tabagisme des élèves à Ouagadougou (Burkina Faso). *Revue des Maladies Respiratoires*, 26(3), 291-297. [https://doi.org/10.1016/S0761-8425\(09\)72586-0](https://doi.org/10.1016/S0761-8425(09)72586-0)

16. Kouassi, B. A., Horo, K., Nigue, L., Kassi, O., Ahui, B. J. M., Koffi, N., Ngom, A., & Aka-Dangui, E. (2007). Tabagisme en milieu scolaire dans la commune de Cocody à Abidjan. *Revue de Pneumologie Clinique*, 63(1), 35-39. [https://doi.org/10.1016/S0761-8417\(07\)90087-5](https://doi.org/10.1016/S0761-8417(07)90087-5)
17. Benzarti, W., Jeffal, G., Aissa, S., Mjendel, I., Gargouri, I., Ben Salem, H., Garrouche, A., Hayouni, A., Abdelghani, A., & Benzarti, M. (2016). Facteurs favorisant le comportement tabagique en milieu scolaire. *Revue des Maladies Respiratoires*, 33, A271. <https://doi.org/10.1016/j.rmr.2015.10.619>
18. GUIMBOU, I. (2019). *Analyse des facteurs associés à la consommation de l'alcool en milieu scolaire dans la ville de Ouagadougou en 2019* [Thèse de doctorat en médecine ; n°497]. Université Joseph Ki-Zerbo.
19. Koura, M. (2013). *Alcoolisation en milieu scolaire au Burkina Faso : Prévalence, caractéristiques sociodémographiques des usagers et facteurs de vulnérabilité dans six établissements d'enseignement secondaire de la ville de Bobo-Dioulasso* [Mémoire Hépatogastro-entérologie]. Université de Ouagadougou.
20. BAGA, C. B. E. F. (2019). *Analyse des facteurs associés à la consommation de la drogue en milieu scolaire dans la ville de Ouagadougou en 2019* [Thèse de doctorat en médecine ; n°496]. Université Joseph Ki-Zerbo.
21. Baya, B., Sane, A., Bere, B., Bazongo, B., Ouedraogo, M., Dindane, I., Zongo, I., Sawadogo, S., Nignan, G., & Guigma, J.-L. G. G. (2017). *Profil des adolescents et facteurs de leur entrée en vie féconde au Burkina Faso*. 56.
22. Takpara, C. (2018). *Analyse des facteurs associés à la consommation de tabac à fumer en milieu scolaire dans la ville de Ouagadougou en 2018* [Mémoire de Santé Publique]. Université Joseph Ki-Zerbo.
23. SAWADOGO, B. P. (2019). *Analyse des facteurs associés à la consommation d u tabac en milieu scolaire dans la ville de Ouagadougou en 2019* [Thèse de doctorat en médecine ; n°58]. Université Joseph Ki-Zerbo.
24. Dagnan, N. S., Zengbé-Acray, P., Kouakou Ahoussou, É. M., Kokora Ekou, F., Kouassi, D. P., Sablé, P. S., Oussou, K. R., Cissé, S., & Soumahoro, S. I. (2014). Consommation d'alcool en milieu urbain chez les élèves du secondaire en Côte d'Ivoire. *Santé Publique*, 26(1), 107. <https://doi.org/10.3917/spub.137.0107>
25. Mohan, S., Sankara Sarma, P., & Thankappan, K. R. (2005). Access to pocket money and low educational performance predict tobacco use among adolescent boys in Kerala, India. *Preventive Medicine*, 41(2), 685-692. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2005.01.013>

26. Zarrouqa, B., El Asri, A., Chaib, A., L'Kima, H., El Hayame, K., El Amine Ragala, M., Halim, K., Slali, H., Lyoussi, B., El Rhazi, K., & Nejjari, C. (2017). Épidémiologie de l'usage des substances psychoactives chez les étudiants marocains. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 65(Journal Article), S88-S88. <https://doi.org/10.1016/j.respe.2017.03.087>
27. Adohinzin, C. C. Y. (2017). *Santé sexuelle et reproductive des jeunes de Bobo-Dioulasso au Burkina Faso : Connaissances, attitudes, pratiques et rôle de la transmission intergénérationnelle des savoirs* [Doctorat unique en Biologie Appliquée et Modélisation des Systèmes Biologiques Option Santé Publique]. Université polytechnique de Bobo Dioulasso.
28. Obot, I. S. (2016). *La consommation de drogues et ses effets sur les jeunes en Afrique de l'Ouest*. (p. 9). Uyo: Centre de recherche et d'information sur la toxicomanie (CRISA).

LISTE DES AUTEURS

<i>AG AGOUZOUM Alou</i> ₂	<i>KPONOU Fiacre Jean-Marie</i> ₂
<i>AGOSSOU Christin Samuel</i> ,	<i>MBIDA NDZENGUE Josyane</i> ₂₂
<i>AKA Oscar Rémi</i> ,	<i>MEBRIM PAYOS MBA Giscard</i> ,
<i>ALLADAKAN Agbodjinou Germain</i> ,	<i>MEDA Nicolas</i> ₂
<i>AMANA Evelyne</i> ₂	<i>MODJIROLA Dine</i> ,
<i>AMOUZOU-GLIKPA Amévor</i> ₂	<i>NDONG SIMA Gabin</i> ₂
<i>AYELO Coomlan Justin</i> ,	<i>NGOM Oumy</i>
<i>BA Oumar Adama</i> ₂	<i>NGUIMBI Armel</i> ,
<i>BALDE Salif</i> ,	<i>OUATTARA Mohamed Tidiane</i> ₂
<i>BEYALA OWONO Marguerite</i> ,	<i>OUEDRAOGO Michel</i> ₂
<i>BOUKHCH Mohamed</i> ₂	<i>OUEDRAOGO P. Marie Bernadin</i> ,
<i>CHABI Chambi Maxime</i> ₂	<i>PAMBOU Jean-Aimé</i> ₂
<i>CHANOU Pierre</i> ,	<i>QUENTIN DE MONGARYAS Romaric</i>
<i>CONGO/ZAGARÉ Solange Olivia Wénégouba</i> ₂	<i>Franck</i> ₂
<i>DEMBA Jean Jacques</i> ,	<i>SALAMI Mohamed Koudous Mobéréola</i> ,
<i>DIOP Ababacar</i> ₂	<i>SOMMA Lallé</i> ₂
<i>DIOUF Pierre Baligue</i>	<i>SOUBYABIGA Romaric</i> ,
<i>ESSONO ÉBANG Mireille</i> ,	<i>SOULAMA Siaka</i> ₂
<i>FRANCIS Ndzedi</i> ₂	<i>TAMBOURA Amadou</i> ,
<i>GBONOUGBE Kodzo Amega Dziedzom</i> ,	<i>TÉTÉDÉ Mouhouye-Dine Modjirola</i> ,
<i>GUEDALLA Oumar</i> ₂	<i>THIAM Ousseynou</i> ₂
<i>GUIRE Inoussa</i> ₂	<i>WANOU Émile</i> ,
<i>KABORE Ahmed, KIBORA Jonas</i> ,	<i>YOUL Palé Sié Innocent Romain</i> ₂
<i>KAMAGATÉ Vahama</i> ₂	<i>ZINGUÉ Di</i> .
<i>KONAN Yao Abraham</i> ₂	