

RASEF

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

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



N°1, Vol. 2 – Décembre 2022

ISSN: 2756-7362

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

ISSN : 2756 7362

No1, Vol. 1- Décembre 2022

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

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

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

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

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

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

Directeur de Publication Adjoint

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

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEUF/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 Nowenkoum Désiré, Chargé de recherche en sciences de l'éducation, INSS/CNRST/Burkina Faso

Rédacteur en chef adjoint

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

Responsable d'édition numérique

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

Assistants à la rédaction

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

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

COMITÉ SCIENTIFIQUE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

COMITÉ DE LECTURE

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

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo ;

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

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo ;

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

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun ;

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

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo ;

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

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon ;
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon ;
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun ;
GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso
HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo ;
LY, Thierno, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon ;
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo ;
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure Côte d'Ivoire ;
OUEDRAOGO Issiaka, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso ;
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 ;
SIDIBE Moctar SIDIBE, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali ;
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso.
SOME Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;

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

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal.
BITEYE Babacar, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;
BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Emanuel Magou, FASTEUF, 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, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

Table des matières

KYELEM Mathias,	- 11 -
STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DANS LES COLLEGES ET LYCEES EN CONTEXTE DE PANDEMIE DE LA COVID-19 AU NIGER.....	12
<i>AGAISSA Assagaye, KOUAWO Candide Achille Ayayi</i>	12
RAPPORT AU SAVOIR DIDACTIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS D'ARTS PLASTIQUES ET D'ÉDUCATION MUSICALE DU CENTRE DE FORMATION PEDAGOGIQUE POUR LES ARTS ET LA CULTURE (CFPAC).....	- 25 -
<i>HONVO Camille</i>	- 25 -
Butlen, D. (2005). Bilans de savoirs. <i>TRACeS de ChanGements</i> , (174), janvier - février https://www.changement-egalite.be/Bilans-de-savoirs consulté le 17/09/2022.....	- 37 -
LA REPRÉSENTATIVITÉ DES FILLES ET LEUR MAINTIEN DANS LES SÉRIES SCIENTIFIQUES AU BURKINA FASO.....	- 40 -
OUEDRAOGO P. Marie Bernadin, KABORE Bénéwendé Cathérine.....	- 40 -
LES DETERMINANTS DE L'ABANDON DES CENTRES D'ALPHABETISATION PAR LES APPRENANTS : CAS DE L'IEPP YOPOUGON SELMER (ABIDJAN)	- 52 -
<i>GOUDENON Martine Epse BLEY, CISSE Sakinatou- Lah</i>	- 52 -
L'INCLUSION PAR L'INVERSE POUR UNE REVOLUTION DE LA PENSEE ET DE L'ACTION: UNE EXPERIENCE REUSSIE DE L'INSTITUT DES JEUNES SOURDS DE BOBO-DIOULASSO	69
<i>NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre</i>	69
LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : UN LEVIER DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SUD-OUEST DE MADAGASCAR.....	80
<i>CHADHOULI Bastoine</i>	80
LES OBSTACLES A L'ACQUISITION DE COMPETENCES OPERATIONNELLES EN FORMATION CONTINUE DANS LA CIRCONSCRIPTION D'ÉDUCATION DE BASE (CEB) DE OUAHIGOUYA II.....	96
<i>OUEDRAOGO Mangawindin Guy Romuald, OUEDRAOGO Hamadé Rodrigue</i>	96
PRATIQUES ENSEIGNANTES EN SYSTEME METRIQUE AU CE1 AU BURKINA FASO	108
<i>YAMEOGO Sotisse Michel, SAWADOGO K. Ismael,</i>	108
STRATÉGIES	124
KIENTEGA Paul, BONKOUNGOU Pelga	124
DIDACTIQUE DE VENTE ET ACTIVITÉS COMMERCIALES (VAC) : ANALYSE COMPARATIVE DES PRATIQUES DE CLASSE DANS LES LYCÉES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS AU BURKINA FASO.....	147
<i>ZINGUÉ Di</i>	147

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

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

Editorial

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

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

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

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

scientifiques avérés. Pour sa première parution, les contributions ont été si nombreuses que le premier numéro est publié en deux volumes ; pour un coup d'essai, c'est un coup de maître. Les quarante-quatre articles publiés dans ces deux volumes ne représentent que la moitié des articles qui ont été reçus et instruits.

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

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

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

**KYELEM Mathias,
Directeur de Publication**

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

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

CHADHOULI Bastoine

Résumé

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

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

Sammary

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

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

Introduction

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

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

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

1. APPROCHE METHODOLOGIQUE

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

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

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

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

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

2. PRESENTATION DES RESULTATS

2.1 RESULTATS DE L'ENQUETE PRELIMINAIRE

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

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

2.1.2 LES CAUSES DU DECROCHAGE SCOLAIRE SELON LES ENSEIGNANTS

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

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

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

Sources : Données de l'enquête

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

2.1.3 Les causes du décrochage scolaire selon les élèves décrocheurs

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

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

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

Sources : Données de l'enquête

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

2.2 RESULTATS DE LA PRATIQUE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

2.2.1 DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS

2.2.1.1 DIFFICULTES RENCONTREES

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

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

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

2.2.1.2 LES AVANTAGES CONSTATÉS

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

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

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

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

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

2.2.2 DU POINT DE VUE DES ELEVES

2.2.2.1 AU NIVEAU DES PRATIQUES DE CLASSE

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

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

2.2.2.2 AU NIVEAU DES RESULTATS SCOLAIRES

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2.3 AU NIVEAU DU DECROCHAGE SCOLAIRE

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

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

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

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

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

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

3. DISCUSSION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

Références bibliographiques

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

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