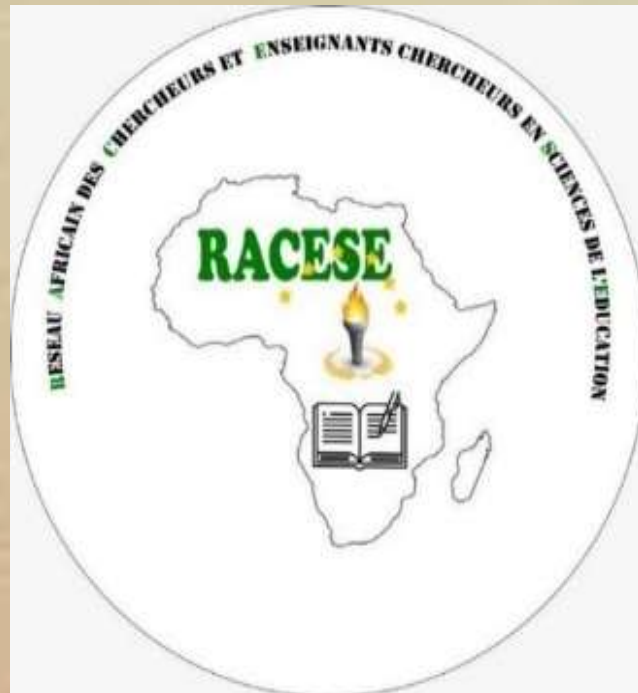


*Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des  
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en  
Sciences de l'Éducation (RACESE)*



*N°4– Juillet 2024*

**ISSN: 2756-7362**

**01 BP 1479 Ouaga 01**

**Email : [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)**

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

**ISSN : 2756 7362**

**N° 4, Juillet 2024**

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

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

**01 BP 1479 Ouaga 01**

**Email : [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)**

**Numéro du dépôt légal: 22-559 du04/09/2023**



## **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, 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 Nowenkôum 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, FASEF 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 Djéneba, 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, FASEF, 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, FASEF 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 HOUNSINO 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, FASTER, 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. Salfou, 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. Salfou, 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.

Asistante

DIOUF Salimata.



## Table des matières

ÉDITORIAL.....	11
DIEDHIOU Sérigne Ben Moustapha.....	11
ACTIVITES D'APPRENTISSAGE EN LIGNE ET EFFICIENCE PEDAGOGIQUE DANS UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT DE GRAND GROUPE A L'ENSET DE DOUALA-CAMEROUN .....	15
TCHEUNDJIO Rosaline .....	15
DISPOSITIF POUR LE CHANGEMENT CONCEPTUEL DES FUTURS ENSEIGNANTS SUR LA NUTRITION MINERALE DES VEGETAUX .....	34
KONÉ Bérédougou.....	34
POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ECRITURE CURSIVE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE AU NIGER.....	46
AGAISSA Assagaye.....	46
ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS AU BURKINA FASO : ANALYSE CRITIQUE ET PERSPECTIVES.....	57
ZINGUÉ Di, TRAORÉ Kalifa, OUÉDRAOGO Salam Arsène.....	57
PERCEPTIONS DES ETUDIANTS SUR LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS : LE CAS DE L'UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE MASUKU (USTM) DE FRANCEVILLE AU GABON .....	73
KABA Guy-Roger.....	73
ANALYSE DE LA PERCEPTION DE LA QUALITE DE L'ENVIRONNEMENT NUMERIQUE D'APPRENTISSAGE PAR LES APPRENANTS FOAD	SIA Benjamin ..... 90
PERCEPTION DES ELEVES-PROFESSEURS SUR LE PROFIL DE L'ENSEIGNANT-PROFESSIONNEL : UNE ETUDE EXPLORATOIRE.....	103
DIAGNE Baba Dièye.....	103
DIVERSITÉ DE PERCEPTIONS DES ACTEURS DE L'ÉCOLE CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE DES SOUS-CYCLES AU TOGO .....	117
SENAYAH Kossi Eli.....	117
ANALYSE DES FACTEURS PREDICTIFS POTENTIELS DE DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DES ELEVES SUIVI A L'UNITE DE SOINS AMBULATOIRES POUR ENFANTS ET ADOLESCENTS DREPANOCYTAIRES (USAD) DU CENTRE HOSPITALIER ALBERT ROYER (CHAR) DE DAKAR .....	127
BALDE Salif.....	127
LES MOUVEMENTS FEMINISTES AU SENEGAL ET LEUR IMPACT SUR L'ÉDUCATION DES FILLES : UNE VICTOIRE EN FAUX-SEMBLANT ?.....	141
GUEYE Barrel Sow, BA Selly, FALL Ndèye Awa .....	141
MANQUE DE CULTURE À L'ORIENTATION : LE PILOTAGE À VUE DES FORMÉS DU SYSTÈME ÉDUCATIF AU SENEGAL .....	154
NIANE Alphonse .....	154
RECOMPOSITION FAMILIALE AU GABON : REMANIEMENTS PSYCHIQUES ET REUSSITE SCOLAIRE CHEZ UN JEUNE DE 19 ANS.....	167
MOUALOU NZIGOU Carelle Ariana, MATAMBA Bernadine épouse NYAMA .....	167



ÉTUDE COMPARATIVE DE LA PERFORMANCE EN EXPRESSION ÉCRITE DU FRANÇAIS EN CLASSE DE SIXIÈME CLASSIQUE DES ÉLÈVES ISSUS DES ÉCOLES PRIMAIRES BILINGUES ET DE CEUX VENANT DU CLASSIQUE.....	183
TOE Ali, YAMEOGO Victor .....	183
LEADERSHIP DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE POUR L'AMÉLIORATION DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU PRIMAIRE : LE CAS DE LA CÔTE D'IVOIRE.....	198
LUNION Bénédicte.....	198
DIAGNOSTIC DU RISQUE DU RETOUR PROBABLE DE CERTAINES ECOLES BILINGUES A LA FORME CLASSIQUE AU BURKINA FASO.....	217
BATIONO Zomenassir Armand .....	217
INTELLIGENCE ARTIFICIELLE UNE BEQUILLE DES FOOD STUDIES DE L'EPOQUE ANTIQUE À L'EPOQUE CONTEMPORAINE.....	230
YAO Yao Jules .....	230
L'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS L'EDUCATION, UNE CONTRIBUTION DES TICE A LA FORMATION DES ETUDIANTS DE L'ÉCOLE NORMALE SUPERIEURE DE BAMAKO .....	240
DIALLO Moussa, KEITA Fanta Mady, MARICO Adama .....	240
L'ENVIRONNEMENT INFORMATIQUE D'APPRENTISSAGE, UN DISPOSITIF POUR FACILITER LE DEVELOPPEMENT DE L'ESTIME DE SOI DES ÉLÈVES AVEC UN TROUBLE DES FONCTIONS AUDITIVES.....	250
OUOBA Nambihanla Emmanuel.....	250
UNE SOCIOLOGIE EMPIRIQUE DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE .....	265
ABDALLAH-BINDANG EDOU Laïticia .....	265
UNE HERMÉNEUTIQUE MORPHOSYNTAXIQUE DES PANÉGYRIQUES AU BÉNIN : CAS DES PANÉGYRIQUES CLANIQUES DES HANNÁ ET DES ALINO AZUWÈ .....	276
HOUNZANGBE Zinsou.....	276
ANALYSE DES MECANISMES DE COMMERCIALISATION DE L'IGNAME SUR LE MARCHÉ HEBDOMADAIRE DE LA VILLE DE BEOUMI (CENTRE DE LA COTE D'IVOIRE) .....	292
YÉO Siriki, SILUE Tangologo, N'DRI Sylvain Kouamé .....	292



**ÉDITORIAL**  
**DIEDHIOU Sérigne Ben Moustapha<sup>1</sup>**

Comme souligné dans nos précédents numéros, il n'est pas inutile de rappeler que la RASEF en tant que revue scientifique a pour vocation centrale la diffusion des savoirs et des connaissances issus de la recherche en éducation. Sa ligne éditoriale se situe donc dans le domaine de la recherche en éducation, et de manière spécifique de la recherche en éducation en Afrique. Dans le déroulement de l'évaluation et tel que définie dans les modalités de fonctionnement du processus d'expertise des articles, la RASEF porte une attention particulière à la validité scientifique de leur contenu. Les publications jusque-là présentées témoignent de l'évolution significative de la recherche en Afrique, reflétant ainsi les changements sociaux, économiques et politiques qui ont façonné le continent en matière d'éducation. Il faut dire que dans le courant des dernières années, la recherche en éducation en Afrique connaît un nouveau départ lié aux questionnements sur l'école y compris sur le travail de ses acteurs et à une demande publique fort diversifiée en termes de besoins de réponses aux problèmes d'éducation qui se posent au continent.

Dans le prolongement de cette dynamique, et dans un souci d'explorer avec rigueur et de manière informée les dimensions d'un champ de réflexion dense, la RASEF publie des articles originaux mettant en lumière les progrès réalisés ainsi que les défis persistants auxquels les chercheurs font face dans leur quête d'améliorer les systèmes éducatifs africains. Ainsi, le présent numéro regroupe des articles qui reflètent la diversité des approches scientifiques mobilisées pour éclairer les problèmes de l'éducation en Afrique, à partir d'un éventail de thématiques volontairement large.

Dans les publications qui constituent ce numéro, plusieurs articles abordent un premier axe thématique portant sur *les pratiques pédagogiques*, présentant ainsi une analyse riche des enjeux et défis actuels des activités d'enseignement dans divers contextes scolaires africains.

L'article de Rosaline Tcheundjio porte sur les activités d'apprentissage en ligne et documente les leviers qui facilitent l'efficacité pédagogique dans une situation d'enseignement de grand groupe au Cameroun.

L'article de Bérédougou Koné traite de problèmes pédagogiques relatifs à des difficultés conceptuelles chez de futurs enseignants maliens, au sujet de la nutrition minérale des végétaux. Mobilisant un dispositif de résolution de problème scientifique en groupe et au travers de débats en classe, cette contribution met au jour des changements conceptuels sur certaines représentations fréquentes au sujet de la nutrition minérale des végétaux.

L'article de Assagaye Agaissa aborde les problèmes relatifs à la maîtrise de l'écriture cursive chez les enseignants du secondaire au Niger, révélant ainsi des lacunes quant à la maîtrise des règles de cette façon d'écrire par une forte proportion de ces enseignants. Cette recherche plaide pour une intégration de la didactique de l'écriture cursive dans la formation pédagogique initiale et continue des enseignants du secondaire au Niger, afin d'éviter que les erreurs identifiées dans les pratiques enseignantes actuelles influencent négativement les acquis des élèves.

L'article de Di Zingué, Kalifa Traoré et Salam Arsène Ouédraogo étudie les pratiques pédagogiques des enseignants sous l'angle de leur évaluation. Les auteurs présentent une analyse de la grille d'évaluation des enseignants intervenant dans le domaine de l'enseignement secondaire technique et professionnel au Burkina Faso. Mobilisant une approche qualitative, leur étude montre que la conception d'une grille tenant compte de la spécificité des disciplines

---

<sup>1</sup>PhD, Professeur au Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Secrétaire Général Adjoint du RASEF.



enseignées contribuerait à améliorer l'observation des cours mais aussi les pratiques professionnelles des enseignants.

Un deuxième axe thématique regroupe des articles qui s'intéressent *aux perceptions des acteurs de l'école*.

L'article de Guy-Roger Kaba explore les perceptions des étudiants de l'USTM au Gabon sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants, mettant ainsi en évidence des attentes en termes d'amélioration des manières d'enseigner en vue d'une plus grande motivation des étudiants.

L'article de Benjamin Sia étudie la perception d'apprenants engagés dans des formations ouvertes à distance, sur la qualité d'une plateforme numérique d'apprentissage. Cette recherche identifie les déterminants qui influencent les perceptions, montrant ainsi que leur prise en charge favoriserait une utilisation plus optimale de la plateforme numérique par les apprenants.

L'article de Baba Dièye Diagne explore les perceptions des élèves-professeurs de l'École normale supérieure d'Enseignement technique et professionnel de Dakar, sur le profil de l'enseignant-professionnel en tant que modèle pour la formation. Partant de l'analyse des réponses à un questionnaire portant sur les connaissances disciplinaires, la pédagogie générale et la psychologie des élèves, cette étude souligne que les élèves-professeurs disposent d'une bonne maîtrise des bases de connaissances nécessaires à l'exercice de leur métier.

L'article de Kossi Eli Senayah mobilise une approche qualitative pour étudier la diversité de perceptions des enseignants et chefs d'établissement de 20 écoles primaires publiques au sujet de la mise en œuvre de la politique des sous-cycles au Togo. L'analyse des perceptions de ces acteurs de l'école révèle que cette politique des sous-cycles réduirait le degré d'investissement des élèves dans leur apprentissage.

Un troisième axe thématique regroupe des articles qui interrogent *la réussite scolaire des jeunes dans différents contextes et selon différentes approches*.

L'article de Salif Baldé étudie la réussite scolaire des élèves au Sénégal. L'auteur mobilise une approche quantitative pour analyser des facteurs prédictifs potentiels de difficultés d'apprentissage chez des élèves suivis à l'Unité de soins ambulatoires pour enfants et adolescents drépanocytaires du Centre hospitalier Albert Royer de Dakar. Cette recherche montre que certaines des consultations qui aboutissent à des hospitalisations ont un impact négatif sur la scolarité d'un grand nombre des élèves drépanocytaires.

L'article de Barrel Sow Guèye, Selly Ba et Ndèye Awa Fall interroge la réussite scolaire au Sénégal, sous l'angle de l'impact des luttes militantes des mouvements féministes pour des environnements d'apprentissage favorables aux filles. Cette contribution montre que si l'accès à l'éducation a été confortablement atteint, les filles parviennent encore difficilement à atteindre certains niveaux scolaires et seraient davantage sujettes à la déperdition scolaire.

L'article de Alphonse Niane étudie la réussite scolaire des jeunes au Sénégal, sous l'angle des conséquences du manque de culture à l'orientation. Prenant appui sur l'analyse du rapport des jeunes à l'élaboration d'un projet scolaire et professionnel précis, cette recherche montre l'inefficacité du tâtonnement dans les choix scolaires et l'impertinence, sur le marché du travail, des stratégies échafaudées à l'improviste.

L'article de Carelle Ariana Moulou Nzigou et Bernadine Matamba épouse Nyama aborde la réussite scolaire des jeunes de 19 ans dans les situations de reconstitution familiale au Gabon. Cette étude montre qu'en contexte de séparation parentale, les remaniements psychiques ont un impact sur les résultats scolaires des enfants, invitant ainsi l'institution scolaire et les parents à plus de vigilance par rapport aux souffrances des enfants en situation de famille recomposée.



L'article de Ali Toe et Victor Yaméogo examine la réussite scolaire, au travers d'une étude comparative de la performance en expression écrite du français d'élèves en classe de sixième au Burkina Faso. Les auteurs comparent les résultats d'apprentissage de deux contextes : ceux des élèves issus des écoles primaires bilingues et ceux des élèves provenant des écoles primaires classiques. Tout en reconnaissant l'importance de l'enseignement bilingue, cette recherche montre une égalité relative de performances en expression écrite du français entre les élèves issus des deux cohortes admis en classe de sixième.

L'article de Bénédicte Lunion aborde l'amélioration de la réussite scolaire des élèves du primaire au contexte post-crise en Côte d'Ivoire et sous l'angle du leadership des directions d'établissement scolaire. Cette recherche met en relief la contribution du déploiement quotidien du leadership pédagogique axé sur l'enseignement et les apprentissages des élèves dans l'amélioration de la réussite des élèves du primaire en Côte d'Ivoire.

En contrepoint de ces problématiques, ce numéro accueille des contributions qui, par les thématiques qu'elles abordent, répondent au souci du RASEF d'offrir à ses lecteurs une ouverture disciplinaire plus large.

Avec des outils sociolinguistiques et ethnolinguistiques, Zomenassir Armand Bationo fait un Diagnostic du risque du retour probable de certaines écoles bilingues à la forme classique au Burkina Faso. Par une enquête de terrain, il trouve que cette situation est favorisée en partie, par les représentations sociales du français dans le pays, et d'autre part, par l'absence de l'État sur le terrain. Il souligne le manque de motivation des acteurs par ailleurs. Les solutions à ce problème, il recommande de miser la politique linguistique en cours dans le contexte du Burkina Faso.

Abordant la même thématique, Jules Yao Yao présente l'importance de l'Intelligence Artificielle dans les recherches en histoire de l'alimentation. Mobilisant la sociologie des *Food Studies*, cette contribution met en relief la place des données numériques dans l'acquisition des sources historiques dans le domaine alimentaire et de l'histoire de la sécurité alimentaire.

De même, Moussa Diallo, Fanta Mady Keita et Adama Marico étudie la contribution des TICE à la formation des étudiants de l'école normale supérieure de Bamako, au Mali. Il explore l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'éducation. Des résultats importants portent sur l'utilisation des ordinateurs par les élèves professeurs selon leur filière et les compétences diverses des formés.

Comme pour conclure cette thématique, Nambihanla Emmanuel OUOBA aborde la question de l'environnement informatique d'apprentissage comme un dispositif pour faciliter le développement de l'estime de soi des élèves avec un trouble des fonctions auditives. La recherche aboutit à des résultats qui indiquent que l'utilisation de dispositifs informatiques d'apprentissage peut améliorer l'estime de soi des apprenants.

Dans une perspective sociologique, Laïticia Abdallah-Bindang Edou questionne l'identité professionnelle. En se fondant sur des données empiriques dans le contexte de l'éducation en Afrique, la recherche s'oriente vers des contenus de formation pour discuter de la vision négative de l'identité professionnelle.

Par ailleurs, Zinsou Hounzangbe étudie les richesses endogènes, celles des panégyriques claniques des Hannà et des Alinò azuwè au Bénin, dans un contexte de mondialisation et d'engouement de la jeunesse africaine à célébrer leurs patrimoines ancestraux délaissés depuis des décennies. S'appuyant sur une herméneutique morphosyntaxique, cette contribution fait ressortir les valeurs sémantiques inhérentes aux panégyriques des Hannà et des Alinò azuwè.



Enfin, l'article de Siriki Yéo, Tangologo silue et Sylvain Kouamé N'dri propose une analyse des mécanismes de commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de la ville de Béoumi en Côte d'Ivoire. Cette recherche montre que la commercialisation de l'igname a des implications socio-économiques réelles et favoriserait l'autonomisation des acteurs.

En résumé, de l'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants à l'étude de la réussite scolaire des jeunes, en passant par l'examen des perceptions des acteurs de l'école, sans exclure l'ouverture à des publications provenant d'autres disciplines, ce quatrième numéro du RASEF témoigne de la dynamique de la recherche en éducation en Afrique. Les contributions regroupées dans ce numéro sont aussi la manifestation concrète de la volonté du RASEF de contribuer à la construction d'une éducation et une formation de qualité en Afrique. Le lecteur trouvera dans ce numéro des recherches originales et de haute facture, avec des éclairages nuancés quant aux défis de l'éducation dans les divers contextes scolaires africains. Les étudiants engagés dans les programmes exigeant de la recherche y trouveront des précisions conceptuelles et des appuis théoriques, tout comme des perspectives méthodologiques pertinentes en terrain africain.

**Pour le Comité scientifique**



**ACTIVITES D'APPRENTISSAGE EN LIGNE ET EFFICIENCE PEDAGOGIQUE  
DANS UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT DE GRAND GROUPE A L'ENSET DE  
DOUALA-CAMEROUN  
TCHEUNDJIO Rosaline<sup>1</sup>**

## Résumé

La classe et sa gestion sont des arrières plans qui orientent le choix des activités, des modèles et des designs pédagogiques dans l'optique de l'atteinte des objectifs d'enseignement. A l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique (ENSET) de Douala-Cameroun, afin d'assurer l'adéquation entre formateurs, cadre de travail, matériels et temps disponible, les « grands groupes » sont comme un palliatif. Cette étude évalue l'impact des activités d'apprentissage en ligne sur l'allègement du travail de l'enseignant de grand groupe et son efficacité pédagogique. Un devis mixte sur 352 apprenants permet de démontrer à travers le khi-deux et l'analyse de contenu thématique que le partage des idées, le brainstorming, l'évaluation formative, l'hétéro-régulation et la supervision d'apprentissage (Mottier Lopez 2012) facilitent l'efficacité de l'enseignant de grand groupe.

**Mots clé :** Activités d'apprentissage en ligne, objectifs d'apprentissage, situation d'enseignement, grand groupe, efficacité pédagogique.

## Abstract

The classroom and its management are the backdrop that guides the choice of activities, models and pedagogical designs with a view to achieving teaching objectives. At the "Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique" (ENSET) in Douala-Cameroon, "large groups" are used as a stopgap measure to ensure a balance between trainer, working environment, materials and available time. This study assesses the impact of e-learning activities on the workload of large-group teachers and their pedagogical efficiency. A mixed design on 352 learners demonstrates through chi-square and thematic content analysis that idea sharing, brainstorming, formative assessment, hetero-regulation and learning supervision (Mottier Lopez 2012) facilitate the efficiency of the large-group teacher.

**Keywords:** Online learning activity, learning objectives, teaching situation, large group, pedagogical efficiency.

---

<sup>1</sup> Ph.D psychologie cognitive, Chargé de cours, Université de Yaoundé.



## Introduction

Dans le contexte actuel, les technologies de l'éducation/ de digitalisation de la formation par la recherche et la posture de l'enseignement à distance sont présentées comme des leviers importants de développement de la pédagogie. Du fait de la vulgarisation des pratiques d'enseignement en ligne, consolidée par les stratégies d'adaptation des apprentissages en situation de crise (à Covid), l'on s'est résolu de mener une étude qui implique la prise en compte des activités d'apprentissage en ligne en situation de grand groupe/ groupe complexe, comme alternative/ complément, pour l'atteinte efficiente des objectifs d'apprentissage. Selon Sempels et Vian (2017), être efficient c'est atteindre les résultats recherchés en utilisant de manière optimale des ressources matérielles/immatérielles tout en minimisant les impacts négatifs induits. Il s'agit de la qualité avec laquelle un résultat est atteint. Il y a insistance sur la comparaison avec les moyens /ressources utilisés. C'est le rapport entre le maximum qualitatif et quantitatif des extrants sur la base des intrants disponibles. Notion prioritairement appliquée dans le champ de l'économie, elle est de plus en plus usitée dans d'autres secteurs parmi lesquels le secteur de l'éducation. Dans cette sphère on met en exergue l'efficacité scolaire, académique, intellectuelle, cognitive etc.

Dans une disposition où le ratio enseignant-étudiants est faible, c'est-à-dire un enseignant pour des milliers d'étudiants, où davantage les logistiques d'accueil sont insuffisantes, toute chose qui induit le défi d'atteinte de la couverture des programmes d'enseignement, des stratégies d'adaptation sont nécessaires. C'est en cela que l'activité d'apprentissage en ligne est considérée comme démarche complémentaire à la pédagogie frontale pour l'efficacité de l'enseignant.

Cette recherche est structurée en trois parties. La première partie de l'article présente le cadre contextuel et théorique élaboré autour du numérique pédagogique et qui prend en compte les aspects cognitifs en termes des centrations, de traitement de l'information, de supervision régulatrice et d'évaluation des apprentissages en ligne. Cette circonvolution conceptuelle s'articule autour des thématiques telles que : la problématique du numérique dans le processus enseignement/apprentissage, le travail en ligne comme un atout potentiel à la pédagogie universitaire et la fédération des théories sociocognitives à celles multimédias. La deuxième partie expose les éléments méthodologiques sur lesquels cette étude s'adosse. L'on termine par le dévoilement de réalités constatées quant à la place et la prise en compte des activités d'apprentissage en ligne en contexte camerounais d'une part et la pertinence de ces activités comme démarches complémentaires dans l'édification de l'efficacité pédagogique d'autre part.

### 1. Contexte de l'étude

L'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans le champ éducatif a fait naître de nouveaux concepts, notamment dans la nouvelle dynamique de l'école en général et de l'enseignement universitaire/supérieur en particulier. Entre autres on a les concepts de : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement/apprentissage (TICE) ; Technologies éducatives (TE), école numérique (EN), etc. (Baron, Gras & Nicaud, 1991). Le but étant de booster le développement d'une culture numérique et de favoriser les processus d'apprentissage chez l'étudiant/apprenant.

Dans les pays industrialisés, et de plus en plus dans ceux en voie de développement, l'équipement des universités, instituts et écoles de formation en ressources numériques (ordinateurs, internet, logiciels...) est une priorité. En effet le numérique est aujourd'hui parfaitement intégré aux méthodes d'apprentissage et d'enseignement. En Russie, cette dynamique anime les activités éducatives depuis le début des années 1990, et selon Fonkoua



(2009), le problème d'intégration du numérique dans le système éducatif ne se pose plus dans des pays asiatiques comme l'Inde, la Chine, depuis la fin de cette décennie. En Europe, la Pologne faisait déjà figure de bonne élève en matière d'intégration du numérique dans tous les secteurs d'activité socio-économique ; et en France cette intégration, surtout dans le système éducatif, est véritable depuis le début des années 1970 (Rogers, 2003). En Afrique, le numérique dévient obligatoire à tous les niveaux du système éducatif notamment, en Tunisie, en Afrique du Sud et en Egypte à partir des réformes au début des années 2000 (Karsenti, 2009). C'est à ce moment que son processus d'intégration commence en Afrique centrale et de l'Ouest. Pour le Cameroun, c'est en novembre 2001 que le Président de la République inaugure les premiers Centres de Ressource Multimédia (CRM) à Yaoundé, ce qui ouvrira une brèche à l'intégration progressive du numérique à tous les niveaux du système éducatif (Tchombe, 2006). En effet, cela serait parti de la loi n°94/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun qui, dans son article 25, avait déjà énoncé que : « l'enseignement dans les établissements scolaires prendra en compte l'évolution des sciences et des technologies dans ses contenus et ses méthodes, et sera adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international ».

Il est donc recommandé aux enseignants, et surtout à ceux des universités et des écoles de formation des futurs enseignants, d'intégrer efficacement les outils numériques dans leurs méthodologies afin d'optimiser les processus d'enseignement, et de favoriser un meilleur apprentissage chez tous les étudiants. Car, au regard des effectifs de plus en plus pléthoriques, des cours transversaux des écoles normales du Cameroun et particulièrement à l'ENSET de Douala, on a opté pour des groupes complexes notamment, les « grands groupes », afin d'assurer l'adéquation entre formateurs, cadre de travail, matériel et temps disponible pour les unités d'enseignement ou de formation. Cela étant, faire usage du numérique pour atteindre des objectifs d'apprentissage et assurer une efficacité pédagogique dans les situations d'enseignement demeure encore problématique.

## **2. Problématique du numérique dans le processus enseignement/ apprentissage**

Dans la littérature, établir ce qu'est réellement l'enseignement assisté par ordinateur n'a pas toujours fait l'objet d'une évidence. Dans cette étude nous l'appréhendons comme un système de numérisation des activités d'enseignement/apprentissage. Mais Skinner (1954) plaide pour une approche scientifique des processus d'apprentissage, envisageant l'application du conditionnement à l'apprentissage humain dans le cadre de la conception de machines à enseigner qui, selon lui, permettent de mettre en œuvre les principes du conditionnement opérant. Cette approche behavioriste sera améliorée par les recherches sur les stratégies d'apprentissage incluant les dimensions métacognitive et socio-affective (Baron & Bruillard, 2001) héritées de la nouvelle approche pédagogique et qui prônent la centration sur l'apprenant. Avec les recherches menées dans le cadre des auto-apprentissages à travers les ressources numériques, apparaissent deux figures de l'enseignant : le conseiller et le tuteur (Sandberg, 1999). Cependant, Baron et Bruillard (2001) signalent trois conceptions du rôle de l'ordinateur à des fins d'apprentissage : l'ordinateur-tuteur en vigueur dans les années 80 et la moitié des années 90 et qui reproduit la posture instructionniste /behavioriste ; l'ordinateur outil que l'enseignant s'approprie pour préparer son cours et/ou proposer aux apprenants des activités, et l'ordinateur enseigné dans les leçons d'informatique.

Il s'agit pour la seconde conception, de la mise en place des tâches pédagogiques sur des supports détournés de leur usage initial, laissant le loisir à l'enseignant utilisateur desdits supports numériques, de définir la pertinence de la tâche et des ressources qui lui sont associées



en termes d'intégration, de scénarisation et de conception des activités d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, il existe une panoplie d'outils numériques (programmes et logiciels...) de plus en plus utilisés dans l'enseignement/apprentissage à tous les niveaux scolaires (De Vries, 2001). Cependant, les problématiques liées à l'utilisation du multimédia éducatif et de l'internet pédagogique semblent très actuelles dans les recherches, ouvrages, colloques, séminaires, qui appellent pourtant à réfléchir sur la structuration des nouvelles technologies éducatives. Déjà, l'on relève l'indispensabilité de plus en plus croissante de la combinaison entre le numérique et l'humain dans tous les secteurs de la vie socioéconomique moderne, dont la nécessité, l'exhaustivité et l'exclusivité des catégories d'outils/logiciels diffèrent selon les entreprises (Vivet, 1997). En effet, de nos jours, aucun domaine d'action humaine visant une certaine efficacité ne peut se passer du numérique.

Dans l'enseignement en général, l'on note une caractérisation selon les fonctions pédagogiques visées, basée sur les tâches proposées aux étudiants, les théories de l'apprentissage mises en jeu et la manière de traiter les connaissances enseignées (De Vries, 2001). Ceci présente des enjeux tant épistémologiques que pédagogiques et didactiques, surtout dans l'amélioration du rendement interne et externe de la formation/enseignement universitaire qui est de plus en plus submergée par des défis de gestion de « grands groupes ». En effet, le numérique constituant un facilitateur indispensable des échanges interpersonnels, peut devenir à la fois un facteur d'exclusion pour ceux qui ne peuvent les intégrer dans leurs pratiques quotidiennes, mais aussi un outil de domination pour ceux qui les maîtrisent parfaitement dans les mécanismes de gestion de leurs activités et rapports sociaux (Fonkoua, 2007). Au regard de la transversalité de l'éducation en générale et particulièrement de l'enseignement universitaire, une meilleure appropriation du numérique s'imposerait comme moyen efficace pour transmettre les compétences aux étudiants. Il paraît donc nécessaire pour l'enseignant, surtout des universités, précisément des écoles de formation des élèves professeurs, de se renouveler et de s'actualiser sans cesse, de se recycler à l'usage du numérique (Ntebe, 2008) notamment, des outils d'enseignement/apprentissage en ligne. D'autant plus que vue la démographie estudiantine, le numérique, l'accompagnerait mieux dans ses démarches pédagogiques.

Toutefois, un soutien apporté aux programmes de formation des enseignants d'université à la gestion des classes via le numérique s'avère nécessaire (Tchombe, 2006). Car avec le numérique, l'enseignant s'inscrit dans une véritable approche intégratrice, en mettant les étudiants en situation d'autonomie, de responsabilisation, où il donne des consignes, des tâches et attentes bien définies pour un enseignement dynamique et un apprentissage collaboratif (Fonkoua, 2009). Dans cette logique, l'on note avec Kibinkiri (2018) la nécessité de créer le lien entre l'utilisation des supports d'apprentissage numérique et le développement sociocognitif des apprenants/étudiants. Malheureusement ce n'est pas toujours ce qui se fait dans les amphithéâtres des universités et écoles normales. Or dans le cadre de tout projet pédagogique ou de formation cohérent, la mise en œuvre du numérique pour rendre accessible la formation à tous est reconnue au Cameroun comme un important défi à relever. Car pour Tchameni (2010), son utilisation appropriée par l'enseignant soutient et facilite l'apprentissage chez les étudiants, quel que soit leur effectif.

### **3. Le numérique dans la gestion des groupes d'apprentissage complexe**

Un nombre important d'études montrent que l'intégration du numérique favorise plus l'apprentissage à distance ou en ligne que les cours « réguliers » en classe/amphi. En effet, dans une étude, Grégoire et al (1996) ont recensé des recherches dans le domaine depuis 1990 et ont posé une série de constatations confirmant le rôle positif que le numérique joue dans la nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, ils dégagent que le numérique a le



pouvoir de stimuler le développement des habiletés intellectuelles telles que la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer. Il peut contribuer de plusieurs façons à améliorer l'acquisition des connaissances dans diverses matières/unités d'enseignement et développer des habiletés et des attitudes qui y sont reliées. Il a le pouvoir de stimuler la recherche d'une information plus complète sur un étudiant, d'une solution plus satisfaisante à un problème et, d'une manière générale, d'un plus grand nombre de relations entre diverses connaissances ou données. Pour ces auteurs, le numérique favorise la collaboration entre étudiants d'un même niveau/filière et entre ceux des niveaux/filières différents, proches ou lointains, à des fins de sensibilisation à d'autres réalités, d'accès à des connaissances pertinentes non strictement définies à l'avance et de réalisation de projets ayant une portée réelle. Il offre des possibilités de simulation, de manipulation virtuelle, de jonction rapide entre des données très variées, et assure ainsi une maîtrise plus poussée de nombreux apprentissages.

Aux Etats Unis, le rapport de l'Office of Technology Assessment (1995) confirme l'effet de motivation que l'utilisation de la technologie produit auprès des apprenants de tout âge. Parmi les raisons qui contribuent à leur motivation, ce rapport mentionne le fait que la technologie proposerait un environnement et présenterait des contenus d'une manière qui est plus stimulante. Ces contenus solliciteraient plus directement leur participation que ne le feraient les manuels et le matériel d'enseignement plus ordinaire. En effet, cette technologie, selon ce rapport, possède un pouvoir interactif permettant aux apprenants/étudiants de s'engager dans des activités qui les invitent à créer et à partager avec d'autres. Dans cette logique, on note avec plusieurs études que le fait de travailler avec de nouveaux médias rend l'enseignement plus individualisé, malgré la taille de la classe, ou l'effectif des étudiants, donnant des possibilités d'une grande autonomie pour l'apprenant, d'une rotation fréquente et rapide (Viens & Amélineau 1997). Quant à Brodin (2002), qui aborde les « interactions sociales via l'ordinateur », il parle des médias sociaux comme « facilitateurs » d'accès aux sources d'information et aux autres humains. Ces médias ouvrent la voie à la communication médiatisée par ordinateur et en permettent le développement du travail collaboratif et la construction collective de connaissances par l'entremise du numérique.

#### **4. Le travail en ligne comme un atout potentiel à la pédagogie universitaire**

Selon une étude menée par Médiatries (2016) au Cameroun, 68,2% des individus de plus de quatorze (14) ans, et 75,5% des jeunes de quinze (15) à vingt-quatre (24) ans utilisent les réseaux sociaux comme « Facebook », « WatsApp », « Instagram », « Twitter », « Linkedlin », et un compte « yahoo » et/ou « google ». Il en ressort également que plus de 80% d'entre eux sont des élèves et étudiants qui s'en servent au quotidien pour télécharger du matériel, des jeux, des musiques, des cours, participer aux conversations, effectuer des recherches et faire des apprentissages divers. Ceci justifie que les étudiants en général et les élèves professeurs en particulier, sont disposés à s'arrimer aux activités d'apprentissage en ligne. D'où la nécessité, de la part des enseignants d'université et d'école normale, de développer de nouvelles stratégies pédagogiques de transmission des connaissances, et de gestion des étudiants, surtout des « grand groupes », en faisant usage des outils numériques d'enseignement/apprentissage en ligne. En effet, Karsenti et al (2016) démontrent que les réseaux sociaux peuvent être exploités comme dispositifs de formation et d'apprentissage en ligne, car ils favorisent la communication et l'échange synchrone et asynchrone aux interlocuteurs.

Ce faisant, avec des terminaux mobiles, la liberté de gestion des apprentissages par l'enseignant comme par ses apprenants/étudiants est mise en valeur dans la gestion de la classe/amphi. Selon



le Monde (2002), ces canaux favorisent la création des plateformes (forum, groupe, blog...), qui aiguisent l'aptitude à la communication et à la recherche d'informations en ligne. Belhouchet (2016) souligne que ceci favorise l'altération de l'espace-temps, en facilitant la préparation des activités de classe, la continuité, le transfert/intégration des d'apprentissages par l'étudiant. Les activités en ligne et l'usage du média social favorisent un riche partage entre enseignants, car un groupe d'enseignants pourrait décider de mettre leur matériel en commun, intégrant ce que les apprenants/étudiants ont pu apporter aux contenus d'enseignement. Bref, cet usage facilite le rapprochement entre l'enseignant et les apprenants, permettant au premier de mieux connaître la réalité de ses étudiants, de se rapprocher virtuellement d'eux, en y assurant divers rôles normalement attribués au tutorat dans les formations en ligne.

En ce qui concerne le tutorat (formation) en ligne, Celik (2008) démontre que son usage a connu une croissance exponentielle, permettant la mise en relation des tuteurs (enseignants) et des apprenants/étudiants pour des cours, des évaluations par exercices, des rémédiation en ligne. Boukhannauche (1990) faisait déjà l'observation que l'enseignement/apprentissage à travers les médias sociaux ou en ligne devient plus captivant pour les étudiants, en leur procurant un « confort virtuel » et de meilleures conditions d'acquisition des connaissances. Ainsi, dans une classe « grand groupe » ou « groupe restreint », préconiser des activités en ligne donne d'utiliser l'intelligence collaborative. Ce moyen technologique/numérique permet aux enseignants et étudiants de collaborer dans un esprit collectif, en créant des contenus qu'ils ajoutent à leur propre création (Houssen, 2016). Ils peuvent partager des fichiers PDF/Word, des diapositives, l'enseignant peut scénariser des cours, séquencer ses unités d'enseignement, créer et partager des supports, diffuser des activités par « microblogging », proposer des simulations (Pinte, 2009).

En présentant le « web 2.0 » comme un apport bénéfique pour l'enseignement/apprentissage, Ndibnu-Messina (2014) souligne que la formation et les activités d'apprentissage en ligne peuvent utiliser des ludiciels comme outil pédagogique. Pour elle, leur usage améliore les pratiques d'enseignement qui se voient associer plus de tâches ludiques et interactives que théoriques. Ici, les activités varient et se multiplient en fonction des objectifs d'apprentissage préalablement fixés. Et en ligne, chacun se présente par exemple, exprime un avis, donne un renseignement, participe à un jeu de rôle, présente un travail fait en classe, et le travail collaboratif devient effectif.

Si ces ressources numériques sont parfaitement intégrées dans les pratiques enseignantes, elles constitueraient un atout pédagogique potentiel, surtout dans la gestion des « grands groupes ». Mais l'on peut se poser la question de savoir quel est l'accueil qui leur est fait dans les universités, afin d'assurer l'adéquation entre formateurs, cadre de travail, matériel et temps disponible pour les enseignements, surtout dans la plupart des écoles normales du Cameroun et particulièrement à l'ENSET de Douala?

## **5. Problème de la présente étude**

En reconnaissant l'indispensabilité de plus en plus croissante du numérique à l'école, surtout à une époque marquée par des effectifs pléthoriques, il est important d'observer que l'expansion de ces technologies rencontre des défis urgents dans des systèmes éducatifs universitaires notamment, en matière de gestion des grands groupes ou des groupes complexes. Notons, tout de même que ceci est tributaire du niveau d'intégration des TIC dans la société ou le pays concerné, de ses atouts socioéconomiques, des acquis technologiques des enseignants/étudiants, du niveau de développement infrastructurel scolaire (surtout universitaire), et des objectifs poursuivis par la politique éducative nationale (Belhouchet, 2016 ; De Vries, 2001 ; Médiatries, 2016). En clair, les compétences des enseignants, la



maitrise des matériels/logiciels et équipements numériques d'enseignement/apprentissage, la mise à jour des étudiants et enseignants en matière d'alphabétisation technologique, d'approfondissement, de création et de diffusion des savoirs avec, par ou à travers le numérique (Fonkoua, 2007), sont des aspects à prendre urgemment en compte dans notre contexte.

A côté de ces innovations technologiques, l'Etat du Cameroun a adopté des réformes dans des programmes universitaires et de formation, qui mettent l'accent sur la professionnalisation, c'est-à-dire le développement des compétences, principaux indicateurs d'efficacité pédagogique dans l'enseignement supérieur. Ainsi, en 1994, lors de la Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage (CONFEMEN), le concept de « compétences » est évoqué pour la première fois de façon explicite. Selon l'Organisation Internationale de la francophonie (OIF), c'est le pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc. (Allal & Mottiez Lopez, 2007). Etant donc appréhendée comme la capacité à apporter une solution à un problème, leur acquisition à l'issue des activités d'enseignement/apprentissage marque l'attente efficace/efficiente des objectifs y relevant (De Vecchi, 2002). Mais au regard des pratiques quotidiennes des enseignants d'université et des écoles normales, on note au-delà de tout ce que ces formateurs mettent sur pieds pour atteindre les objectifs d'apprentissage dans un temps requis, des difficultés majeures liées à la gestion efficace des effectifs pléthoriques. Une pré-enquête auprès des enseignants des grands groupes de l'ENSET de Douala atteste cette difficulté.

Or en s'inscrivant dans le cadre des Objectifs du Développement Durable (ODD) qui prônent une éducation inclusive et pour tous, ainsi que la Décennie des Nations Unies pour l'Éducation au service du Développement Durable (DEED), l'enseignement universitaire, surtout les écoles de formation des professeurs des collèges et lycées d'enseignement général et technique, devraient mettre l'accent sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, tant du point de vue du contenu que des outils et méthodes. Ainsi, acquérir des compétences dans le domaine des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement/apprentissage (TICE) et les utiliser pour faciliter l'apprentissage des étudiants, s'avère indispensable dans la gestion des grands groupes (Fonkoua, 2009 ; Karsenti, Coulibaly et Attenoukon ; 2016). Ceci rendrait l'enseignant capable d'aider ses étudiants à entrer dans une démarche d'apprentissage collaboratif, de créativité et de résolution de problèmes pédagogiques/didactiques, grâce à l'usage des outils d'apprentissage en ligne. Leur apport principal dans l'activité professionnelle d'un enseignant étant de booster le processus d'enseignement-recherche-apprentissage-évaluation, à travers des nouvelles technologies comme : le « E-learning » ou enseignement/apprentissage à distance, via skype, visioconférence, vidéo interactive, webcam ; l'enseignement/formation à distance, via le E-port-folio, le tchat, le courriel, le forum, le tutoriel, le simulateur, l'hypermédia, le micro-monde ; les recherches et apprentissages sur le web, via internet, moteurs de recherche ; l'évaluation assistée par ordinateur, via la télé-évaluation, l'exerciciel, etc (Basque & Lundren-Cayrol, 2003).

Ceci transformerait mieux les groupes classes complexes notamment, les « grands groupes » en un système d'« organisation et administration » numérique, cinquième module du référentiel des compétences TIC de l'UNESCO pour les enseignants (2011), afin d'assurer l'adéquation entre formateurs, cadre de travail, matériel et temps disponible pour les enseignements dans la plupart des écoles normales du Cameroun et particulièrement à l'ENSET de Douala. Au niveau des compétences prônées par ce référentiel, il s'agit pour l'enseignant d'organiser chacun de ses « grands groupes » en classes standard, de la structurer et de la rendre dynamique tout en préconisant des activités en ligne pour faciliter le travail collaboratifs (en groupe), de la



transformer en communauté numérique d'apprenants basée sur l'innovation/formation continue, la création et de diffusion des savoirs (organisation apprenante) (Chomienne & Lehmans, 2012 ; UNESCO, 2011).

Dans cette perspective, plusieurs études ayant relevé la place des médias sociaux dans la formation à distance (Celik, 2008 ; Hubin, 2005 ; Kibinkiri, 2018 ; Ndibnu-Messina, 2014 ; Pinte, 2009), l'impact des activités d'apprentissage en ligne sur l'allègement du travail de l'enseignant des « grands groupes », tout en le conduisant vers une efficacité pédagogique optimale, reste très peu questionné/adressé/exploré dans la littérature, surtout en milieu universitaire. Or en s'appuyant sur les travaux de Mottier Lopez (2012), ces activités regorgent le partage des idées en ligne, les activités de *brainstorming* en ligne, l'évaluation formative en ligne, l'hétéro-régulation/remédiation et la supervision d'apprentissage en ligne. Ainsi, dans quelle mesure, à travers ces activités d'apprentissage en ligne notamment par exemple via courriel, le tchat, le forum, un enseignant peut-il créer des situations d'enseignement/apprentissage, en suscitant une véritable dévolution chez ses étudiants ? Comment peut-il utiliser cette technologie éducative pour, restructurer avec efficacité les conceptions alternatives des étudiants du « grand groupe » sur un objet d'apprentissage ? Comment construire une véritable médiation cognitive et pédagogico-didactique, en vue de susciter une mobilisation cognitive, et métacognitive chez ses étudiants, autour de la création et du partage en ligne des savoirs inscrits dans la programmation curriculaire d'une unité d'enseignement ou de formation ?

L'on postule qu'en situation d'enseignement de grand groupe à l'Enset de Douala, l'efficacité pédagogique est conduite par l'intégration des activités d'apprentissage en ligne. Autrement dit, le partage des idées en ligne, les activités de *brainstorming* en ligne, l'évaluation formative en ligne, l'hétéro-régulation/remédiation et la supervision d'apprentissage en ligne conduisent à l'efficacité pédagogique.

## 6. De la fédération des théories sociocognitives à celles multimédias

Moultes sont les définitions attribuées à l'apprentissage en ligne. Autrement appelé e-learning, il s'agit d'utiliser les nouvelles technologies multimédias/internet pour les échanges et collaboration à distance autour de l'enseignement /apprentissage. Clavel et all (2015) orientent leur définition vers la centration sur le développement des compétences par l'apprenant et structuré par des interactions avec le tuteur et les pairs. Ces définitions prennent en compte en filigrane : des sites web éducatifs, l'enseignement télématique, la télé apprentissage etc. Cet enseignement/apprentissage à distance exige certaines activités / gestes à partir desquels la construction des savoirs s'élabore. Ces activités peuvent se faire en directe ou en différé, le dernier mode qui est celui de l'autodirigé n'a pas sa pertinence du fait de la situation classe réelle /virtuelle. L'on parlera de la synchronie ou de l'asynchronie de ces activités. Si la première permet de déployer une forme de communication bi ou multidirectionnelle comme le « chat » ou la vidéoconférence dans laquelle tous les participants sont connectés en même temps et communiquent directement les uns avec les autres, la seconde révèle une forme d'échange bi ou multidirectionnelle où chaque participant choisi son temps d'interaction et ne se sent pas obligé d'intervenir en même temps que les autres participants. Cette logique s'appuie sur l'autonomisation de l'apprenant et met en avant le « self rythme ». Cependant, ce dernier apparemment sans impératif temporel peut être limité si l'apprentissage a une date limite au-delà de laquelle l'intervention n'aura plus une portée. L'accessibilité de ces outils de l'interactivité est impérative pour rendre aisée la compréhension.

Etant donnés les dispositifs connectifs, l'enseignant se doit d'incuber les activités en ligne. A la différence du FOAD essentiellement à distance, dans la logique de l'ENSET, les activités à



distance sont un palliatif aux insuffisances de la présentielle dû au temps d'enseignement très réduit. Dans ces conditions, l'efficacité pédagogique tiendra de la mobilisation de cinq éléments que sont : le partage des idées, les activités de *brain storming*, l'évaluation formative, la supervision des travaux des étudiants et l'hétéro-régulation d'apprentissage. La mise en œuvre de ces éléments est compréhensive à travers la circonvolution théorique qui prend en compte l'interaction sociale cognitive (Bandura, 1986, 1997), l'apprentissage collaboratif (Blasco-Arcas, Hernandez-Ortega et Sese, 2013), la régulation des connaissances (Ballas 1998) et l'apprentissage multimédia (Lopez, 2012).

Par ailleurs Bandura (1997) dans ses travaux démontre que c'est par le partage de croyances sur leur capacité à traiter les actions ensemble que les groupes consolident leur activité collective, ainsi déterminent-ils l'essentiel de leurs résultats. De l'avis d'Allal (1988) la régulation interactive est considérée comme une évaluation formative qui se réalise à travers l'interaction intégrée à l'activité en cours de l'élève. En référence aux théories de la cognition et de l'apprentissage situés (Brown, Collins & Duguid, 1989 ; Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991), la qualité des interactions et ce qu'elles peuvent produire sont tributaires de : l'implication de l'élève dans cette interaction, la prise de conscience par l'élève de son activité et de ses apprentissages, l'auto/hétéro-évaluation, l'explicitation et la métacognition, le contrôle délibéré par l'élève de son activité.

## 7. Méthodologie

A ce niveau, l'on mettra en exergue les participants, les outils de collecte et d'analyse.

### 7.1. Participants

La population est multigrade et est constituée de l'ensemble d'enseignants des cours de tronc commun de l'ENSET et de l'ensemble des étudiants fréquentant ces enseignements transversaux.

Pour sélectionner les participants, l'on a fait usage de l'échantillonnage probabiliste : aléatoire simple. L'échantillon ainsi retenu a été soumis à un formulaire de questions.

Pour ce qui concerne les étudiants, l'on a opté pour le dixième (1/10<sup>ème</sup>) pour obéir à la loi du taux de sondage. Ainsi, les participants ont été au nombre de 352 pour la population estudiantine qui ont renseigné le questionnaire. Ces participants sont décrits suivant le tableau qui suit.

*Tableau n° 1: descriptif des participants selon le croisement des caractéristiques sociodémographiques avec le genre.*

Caractéristiques	Dimensions	Sexe		Total
		Masculin	Féminin	
Ages	[15;20[	14	1	15
	[20;25[	80	53	133
	[25;30[	91	48	139
	[30;35[	27	12	39
	De 35 et plus	10	16	26
<b>Total</b>		<b>222</b>	<b>130</b>	<b>352</b>
Religions	Chrétien	211	119	330
	Musulman	4	9	13
	Autre	7	2	9
<b>Total</b>		<b>222</b>	<b>130</b>	<b>352</b>



Niveaux d'étude	1 <sup>ère</sup> année Univ	33	50	83
	2 <sup>ème</sup> année Univ	11	9	20
	3 <sup>ème</sup> année Univ	105	50	155
	4 <sup>ème</sup> année Univ	71	18	89
	5 <sup>ème</sup> année Univ	2	3	5
<b>Total</b>		<b>222</b>	<b>130</b>	<b>352</b>
Niveau socioéconomique	Faible	63	29	92
	Moyenne	147	100	247
	Élevée	12	1	13
<b>Total</b>		<b>222</b>	<b>130</b>	<b>352</b>
Pourcentage de validation en session normale	[0;25[	11	13	24
	[25;50[	20	15	35
	[50;75[	81	71	152
	[75;100[	110	31	141
<b>Total</b>		<b>222</b>	<b>130</b>	<b>352</b>

Source terrain

### 7.2. outils de collecte et d'analyse des données

Les activités d'apprentissage en ligne ont été déclinées en cinq dimensions. Ce qui a permis la formulation de cinq hypothèses de recherche. Ces dernières sont conçues sur la base des opérateurs ci-après ; le partage des idées en ligne selon le modèle diffusionniste, les activités de *brain storming* en télé enseignement synchrone, l'évaluation formative en ligne, la supervision des travaux des étudiants en vidéoconférence et l'hétéro-régulation d'apprentissage en ligne. L'on n'a posé que chacun des opérateurs impacte l'efficacité pédagogique en situation d'enseignement de grand groupe.

Sur la base de ces opérateurs, le formulaire de question a été élaboré. Il comporte 7 dimensions. La première porte sur les caractéristiques sociodémographiques, la septième questionne l'efficacité pédagogique. Quant aux cinq intermédiaires, elles portent sur les opérateurs de la variable indépendante. L'indice KMO de 0,87 a préalablement indiqué la cohérence inter-items alors que le Chronbach de 0,79 a signifié la fiabilité du questionnaire.

Pour ce qui est du guide d'entrevue, neuf (09) enseignants des sciences de l'éducation tout statut et grade confondu ont été interrogés par groupe de trois. Ce guide d'entrevue a été conçu sur la base des croyances sur la nécessité des activités d'apprentissage en ligne pour l'efficacité pédagogique, le rythme des partages d'idées en ligne, stimulation du *brain storming* en télé enseignement, l'évaluation formative et la régulation en ligne.

Dans la logique d'une recherche exploratoire, l'analyse thématique a permis de révéler l'état actuel de l'intégration des activités en ligne dans l'enseignement et les caractéristiques des « FOAD » à l'Enset de Douala. Le test d'hypothèse est celui d'indice de khi-deux de Pearson.

## 8- Résultats

L'analyse inférentielle a permis d'éprouver les hypothèses de recherche. Et consécutivement celle principale : Les activités d'apprentissage en ligne impactent l'efficacité pédagogique dans une situation d'enseignement de grand groupe à l'ENSET de Douala. Rappelons-le, cette hypothèse générale a été déclinée en cinq hypothèses secondaires formulées à partir des sous dimensions ci-après : le partage des idées en ligne selon le modèle diffusionniste, les activités



de *brain storming* en télé enseignement synchrone, l'évaluation formative en ligne, la supervision des travaux des étudiants en vidéoconférence et l'hétéro-régulation d'apprentissage en ligne. Après la formulation des hypothèses statistiques, le respect de la procédure d'analyse à travers SPSS.23 a permis la génération des résultats.

### 8.1. Analyse des données quantitatives

Les résultats ont été synthétisés et sont résumés dans le tableau comme suit :

**Tableau n°2 : récapitulation des résultats par hypothèse de recherche**

	H1	H2	H3	H4	H5
X cal	35,8	87,56	65,12	23,21	46,89
Xlu à 9ddl	16,92	16,92	16,92	16,92	16,92
Alpha	0,000	0,001	0,004	0,000	0,002
Coef. Conti.	0,6	0,55	0,82	0,59	0,71
Décisions	H0 Rj	H0 Rj	H0 Rj	H0 Rj	H0 Rj

*Synthèse des résultats issus de l'analyse par Spss.20*

Avant ces calculs, l'on rappelle que les hypothèses statistiques ont été formulées pour chacune des hypothèses théoriques. Ces hypothèses statistiques sont : l'hypothèse alternative (Ha) et l'hypothèse nulle (H0). Cette dernière exprime la négation de l'affirmation de départ. Lorsque les données amènent à son rejet, l'on peut conclure à l'acceptation de celle alternative et par voie de conséquence à la validation de l'hypothèse théorique. Les indices à partir desquels la décision est prise sont : la valeur du Khi-deux calculé (Xcal), le khi deux théorique/lu sur la table (Xlu), le degré (ddl) de liberté la signification approximée (alpha) et le coefficient de contingence (C). Dans la logique de la loi de X2, lorsque Xcal est supérieur à Xlu au ddl indiqué, on décide du rejet de Ho. Aussi, plus alpha est petite plus la signification est grande. Le coefficient de contingence exprimant la force de lien, se lit comme la corrélation.

A partir de ces préalables et à la lecture du tableau n°2, l'on constate que :

- pour H1,  $X_{cal} > X_{lu}$  à 9ddl, autrement dit,  $35,8 > 16,92$  implique que Ho est rejetée. De plus  $\alpha = 0,000$  traduit le degré plus que fort de la signification. La contingence étant égale à 0,6, la force de la liaison est moyenne. Le partage des idées en ligne selon le modèle diffusionniste améliore significativement l'efficacité pédagogique de l'enseignant en situation de grand groupe.
- Pour H2, à 9ddl,  $X_{lu} = 16,92 < 87,56$  ( $X_{cal}$ ). Ceci permet de décider que Ho est rejetée. Ceci veut dire que les activités de *brain storming* en télé enseignement synchrone améliorent significativement l'efficacité pédagogique de l'enseignant en situation de grand groupe. La force de la liaison est moyenne.
- En ce qui concerne H3,  $X_{cal} = 65,12 > 16,92$  alors Ho est rejetée. De même,  $\alpha = 0,004$  et le coefficient de contingence étant égal à 0,82 signifie une forte liaison entre les variables. Autrement dit, l'évaluation formative en ligne facilite l'efficacité pédagogique de l'enseignant en situation de grand groupe.
- En ce qui concerne H4,  $X_{cal} 23,21 > 16,92$  ( $X_{lu}$ ).  $\alpha = 0,000$  exprime l'acceptation de Ha avec un moyen lien. On peut conclure que la supervision des travaux des étudiants en vidéoconférence améliore l'efficacité pédagogique de l'enseignant en situation de grand groupe.



- Enfin quant à H5,  $X_{cal} 46,89 > X_{lu}$ .  $\alpha = 0,002$ ,  $H_0$  est rejetée. Autrement dit l'hétéro-régulation d'apprentissage en ligne facilite l'efficacité pédagogique de l'enseignant en situation de grand groupe.

En somme, à 9ddl, le  $X^2$  théorique vaut 16,92. Ce dernier est inférieur à tous les  $X^2$  calculés qui sont successivement 35,8 ; 87,56 ; 65,12 ; 23,21 et 46, 89. De plus, les alphas sont tous proches ou égales à 0. Ceci amène à conclure que toutes les hypothèses sont vérifiées de manière significative. Bien plus, les coefficients de contingences expriment la relative forte liaison qui lie les variables. L'hypothèse générale est ainsi vérifiée.

S'il est avéré que les activités d'apprentissage en ligne impactent l'efficacité pédagogique en situation de grand groupe à l'ENSET de Douala, il est impérieux de dévoiler leur efficacité et d'explorer comment elles sont déployées par les enseignants des tronc communs.

## 8.2. Analyse qualitative des données

La nécessité des activités d'apprentissage en ligne dans l'efficacité, mieux l'efficacité pédagogique est une réalité bien que les avis soient partagés quant à leur implémentation. Hormis le fait que le numérique est actuel et intéresse beaucoup de jeunes, l'apprentissage en ligne appelle l'attention particulière et l'engagement de chaque apprenant dans l'activité d'apprentissage. Un fait caractérise la majorité des étudiants de cours de tronc commun : le non engagement/ le manque d'intérêt. En effet ces étudiants viennent rarement au cours, ceux qui sont présents sont distraits. L'un des indices de leur distraction est le « surfage » sur les réseaux sociaux en dehors du cours. Bien que cela s'assimile au comportement « inadapté », l'étayage parental/ tuteur/ enseignant peut permettre d'en tirer avantage : la visite des cours en ligne pendant la distraction.

La pertinence de ces activités dans l'amélioration de l'efficacité pédagogique est justifiée par le fait qu'elle rapproche, au-delà des distances, les apprenants aux enseignants. Les activités en ligne peuvent aider à améliorer la performance. Car elles permettent de travailler étant à la maison. L'apprenant peut choisir le lieu et le moment de travail qui lui conviennent le mieux. A notre sens, l'utilité de ces activités d'apprentissage en ligne n'est plus à démontrer si l'on interroge l'expérience de la COVID. Cette pertinence est tributaire de l'existence des dispositifs de son implémentation. En cela, dans le cas d'espèce, à l'ENSET de Douala l'on vit des contraintes infrastructurelles. Bien plus, l'efficacité de ces activités d'apprentissage en ligne ne tient qu'aux moyens de contrôle et de vérification de l'engagement. Il est alors impérieux la mise sur pieds tant par les enseignants que par les apprenants eux-mêmes des stratégies pour se maintenir dans les cours en ligne.

### - le rythme des partages d'idées en ligne

En ce qui concerne le rythme des partages d'idées en ligne avec ses étudiants de grand groupe, des enseignants interrogés, une minorité s'est exprimée en faveur. Les rares enseignants qui le réalisent, le font en moyenne quatre fois par semestre. Le moyen le plus utilisé est le groupe *whatsapp* par matière (unité d'enseignement) via le délégué et vice délégué de la classe. De l'avis des enseignants déployant des activités d'apprentissage en ligne, les idées principales et certaines préoccupations non résolues pendant le cours sont traitées et renvoyées chez les délégués qui à leur tour relais/transfert l'information dans le groupe des étudiants. Le feedback selon l'interaction revient par le même canal. Toute chose qui permette à l'enseignant d'apporter les précisions. Cette stratégie donne aux étudiants absentéistes (qui passent le temps dans les chantiers, car devant survivre) d'être informés. Cependant, tous les élèves n'ayant pas de possibilités de connectivité, on assiste aux activités pédagogiques à deux vitesses. Ceux qui ont la possibilité et ceux qui ne l'ont pas.



- **Les activités de *brain storming***

Les activités de brain storming sont rarement faites, les raisons évoquées signifient que beaucoup d'apprenants arrivent en classe (virtuelle) non préparés pour des raisons multiples (paresse, manque de connexion internet, pas de téléphone androïde, etc.). Généralement quand il n'y a pas la pression de la note, ils ne travaillent pas. En présentiel on centre leur attention sur l'activité et on les conduit dans le travail. La majorité des enseignants témoigne ne jamais pratiquer ces activités en télé enseignement. L'élément en cause étant le désintérêt des apprenants. Pour certains participants, « *tout est dans l'amphi* ».

- **Évaluations formatives en ligne**

Pour ce qui est des évaluations formatives en ligne, la majorité des participants ne les font pas. Cela pour des raisons évoquées : d'abord de la « *connectivité rare et instable* », ensuite « *la réactivité* » (temps mis) entre les questions et réponses. L'intervalle temporel est grand. Le travail en ligne est ainsi très difficile. Quelques questions de réflexion en ligne sont néanmoins posées. Et cela conduit vers une hybridation des évaluations (en ligne et en présentiel). Des écueils à la bonne marche de ces évaluations en ligne sont légion. De l'avis des participants, on compte parmi ceux-ci : *la rareté des visitations, la connectivité lente à certains endroits.*

- **La supervision des travaux des étudiants en vidéoconférence**

Dans la même trame que les évaluations en ligne, la supervision des travaux des étudiants en vidéoconférence est rare. Ceci se justifie par des raisons semblables : « *Les problèmes de réseau, l'insuffisance des mégas pour travailler, l'instabilité de l'énergie électrique.* » Toutes ces difficultés obligent de faire presque exclusivement les activités en présentiel. Une alternative à cette situation est le travail individuel sur *WhatsApp* où on fait des échanges privés.

- **La régulation des apprentissages en ligne**

Dans la même veine que la supervision des travaux des étudiants, la régulation des apprentissages en situation « ligne » est rare. Car, en plus des difficultés sus-évoquées, très peu d'étudiant la sollicite. Quelques participants font l'effort dans cette activité de régulation à distance à travers *google classroom* depuis la pandémie à Covid.

L'utilité des TIC/TICE/TE n'est plus à démontrer dans la relation harmonieuse entre l'apprenant et l'enseignant. L'un des avantages est la réduction de la distance hiérarchique et physique. Pour son effectivité et son efficacité à l'ENSET de Douala, il faut peut-être imposer le numérique comme mode d'enseignement pour une partie de chaque cours. Attribuer des bourses scolaires aux étudiants, pour qu'ils puissent se doter des mégas et du numérique, installer et rendre gratuite la connexion internet soit dans l'enceinte de l'Enset ou dans une salle multimédia destinée aux étudiants. Bien que dans les Universités d'Etat du Cameroun des Centres de Développement Numérique (CDNU) aient été construits, pour l'heure la vulgarisation et l'exploitation à visé estudiantine reste mitigé à l'Université de Douala. Bref il faut donc effectivement numériser le campus. Car il serait facile pour les étudiants et même pour les enseignants de se connecter. Ceux des étudiants hors du campus devraient avoir des prix préférentiels pour accéder à la connexion. Aussi devrait-on doter l'établissement de l'énergie renouvelable (énergie solaire, énergie éolienne, groupe électrogène) car l'ENSET forme des étudiants capables de concevoir et de maintenir pareils dispositifs. Dans le même sens, ces étudiants pourraient à partir des subventions concevoir des lampes et micro matériels portables qui permettraient d'avoir de l'énergie quel que soit le lieu où l'on se retrouve. Il faudrait aussi éduquer les étudiant tout comme les enseignants à l'usage du numérique.

Le schéma ci-après présente les déterminants de l'efficacité pédagogique.





L'amélioration du ratio résultat obtenu/moyens employés en situation d'enseignement ou encore l'atteinte des objectifs pédagogiques à moindres coûts (cognitif, temporel, matériel didactique etc), est portée par le concept de l'efficacité pédagogique. En situation de grand groupe (+ 300)/groupe complexe, le « zeitgeist » numérique /distance est l'un des dispositifs compensateurs sur lequel le pédagogue peut s'appuyer pour être efficace. En cela, cinq activités/gestes en ligne sont nécessaires. Il s'agit : du partage des idées, du brain storming, de l'évaluation formative, de la supervision des travaux et de l'hétéro-régulation. Tout ceci se fait à travers des canaux spécifiques et adaptés à la « présentielle » améliorée.

## 9. Interprétation et discussion

La lecture des résultats révèle qu'en situation d'enseignement de grand groupe les activités d'apprentissage en ligne déployées comme procédures alternatives, s'ajustent aux activités d'apprentissage en présentiel pour permettre l'atteinte des objectifs d'apprentissage et par ricochet d'induire l'efficacité pédagogique. Autrement dit, ces activités complémentaires/alternatives permettent non seulement de couvrir dans un temps requis le programme, mais aussi permettent la compréhension, la consolidation et la maîtrise de connaissance tout comme la construction des compétences.

La théorie de l'apprentissage cognitif multimédia (TACM) place l'apprenant au centre de l'apprentissage. Tout comme le constructivisme de Piaget (1974) postule, l'apprenant a un rôle actif dans la construction de son propre savoir. Cette construction de savoir est orientée par le dispositif /condition mis en ligne par l'enseignant. Les canaux visuels et auditifs de la mémoire, sa capacité limitée de traitement de l'information, la caractéristique active du traitement de l'information en mémoire et la transférabilité (Doly ,2002) des connaissances, sont des éléments centraux à prendre en considération pour le multimédia. De l'avis de Lopez (2012), en situation multimédia, l'enseignant devra tenir compte des charges cognitives que l'apprenant doit engager dans son interaction avec l'autre/les autres lors de l'apprentissage. Il doit planifier au travers de son activité, la mise en œuvre des charges intrinsèques, extrinsèques et utiles.

Cette gestion de la charge cognitive conduit à son allègement et à son utilisation parcimonieuse. Dans cette veine, la pénibilité de la tâche de l'enseignant est atténuée. Le ratio quantité de tâches pédagogiques résolues et périodes allouées pour son exécution sera élevé. De la même façon, la qualité et le niveau d'acquisition des connaissances chez les apprenants seront bons. Les activités pédagogiques étant en mode polynôme, les apprenants auront la possibilité d'être accompagnés/guidés/étayés non seulement en présentiel de manière frontale, mais aussi en ligne à travers une foultitude de dispositifs numériques destinés aux apprentissages. Mottier Lopez (2012) renchérit en précisant trois principes qui encadrent l'effet porteur du multimédia dans/sur le système enseignement apprentissage. L'on cite les principes de cohérence, de signalisation et de continuité. Le premier a pour finalité la réduction de la charge extrinsèque du dispositif pédagogique en épurant et en simplifiant le message pédagogique. Le deuxième



met en relief les éléments essentiels qui sont imprimées en mémoire chez les apprenants. Le troisième enfin, mutualise les informations verbales à celles visuelles dans l'espace et dans le temps.

Des préalables/pré-acquis sont nécessaires pour la mise en œuvre des prouesses de la TACM sur l'efficacité dans les apprentissages. En effet, les enseignants doivent être dotés de trois types de connaissances qui sont soit pédagogique, soit disciplinaire et soit encore technologique. Le savoir pédagogique disciplinaire (SPD), comme un trèfle a ses assises sur la base de connaissances pour l'enseignant, l'épistémologie personnelle de l'enseignant et la spécificité disciplinaire. Les croyances, les connaissances et les objectifs en lien avec l'enseignant constituent la base de connaissances. La dimension épistémologique personnelle est axée sur trois types de croyances qui portent sur la construction, l'acte et l'évaluation du savoir. Enfin, la spécificité disciplinaire du domaine tient des caractéristiques socio-culturelles et épistémologiques.

Cette circonvolution sur la SPD est par-dessus tout nécessaires chez l'enseignant pour son efficacité dans l'utilisation du numérique pour l'apprentissage. L'efficacité encore mieux l'efficacité pédagogique en situation de grand groupe n'est pas le seul fait des activités d'apprentissage en ligne. L'accrochage et l'engagement cognitif (Mandernach, 2015) des apprenants sont des éléments pouvant contribuer fortement à cette efficacité pédagogique. Cet engagement permettra à l'apprenant d'être stratège, responsable, investi personnellement. Mieux encore, le haut niveau d'effort mental et d'attention alloués ainsi que les stratégies d'apprentissage utilisées et les habiletés d'autorégulation mobilisées sont comme la fondation sur laquelle reposera tout apprentissage durable.

## Conclusion

Dans cette étude il s'agissait d'éprouver une situation pédagogique qui dans les conditions d'apprentissage complexe/grand groupe permettrait d'améliorer l'efficacité pédagogique pendant les cours de tronc commun à l'ENSET de Douala. Pour y parvenir, l'on a fait usage d'une méthode mixte (quantitative et qualitative). Les données ont été collectées à partir d'un formulaire de question pour les élèves professeurs et d'un guide d'entrevue pour les enseignants. Les outils ont été élaborés à partir de cinq dimensions déclinées des « activités d'apprentissage en ligne ». Ces données ont fait l'objet d'une analyse statistique pour le questionnaire et d'une analyse thématique pour l'entrevue.

Ces analyses ont permis de confirmer le caractère mélioratif des activités d'apprentissage sur l'efficacité pédagogique via l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Ce rôle s'exprime à travers : le partage des idées en ligne, les activités de *brain storming* en télé enseignement, l'évaluation formative en ligne, la supervision des travaux des étudiants en vidéoconférence et l'hétéro-régulation d'apprentissage en ligne. Bien qu'il soit avéré qu'en situation de grand groupe/groupe complexe les activités d'apprentissage en ligne augmentent l'efficacité pédagogique de l'enseignant, l'effectivité de cet impact est conditionnée par non seulement la stabilisation des dispositifs EIAH et de connectivité, mais aussi à l'éducation à l'utilisation des TE. Dans le contexte camerounais, le dispositif FOAD le plus adapté est celui du présentiel amélioré. Cette modalité renvoie à la mise à disposition, en amont ou en aval du cours en présentiel, de ressources ou d'activités. Par exemple : le plan du cours, un résumé, une bibliographie, des fiches de TP, des exercices, des ressources utilisées pendant le cours, mais des échanges entre formateurs et apprenants (demande de renseignements ou correction des devoirs). Pour stabiliser ce dispositif FOAD (présentiel-amélioré) il est impérieux de mettre sur pieds un mécanisme de formation continue dans la dimension des NTICE, stabiliser la connectivité dans le campus et faire des offres préférentiels (data internet) aux étudiants, mettre



sur pieds une plateforme informatisée (Learning management système (LMS) et trouver des stratégies pour intéresser davantage les élèves professeurs aux enseignements transversaux.

## Références bibliographiques

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire Et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (1988). *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*, in M. Hubermann (ss la dir. de ), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel - Paris : Delachaux & Niestlé, p.89-126.
- Balas, C. A. (1998). « *La prise de conscience de sa manière d'apprendre : De la métacognition implicite à la métacognition explicite* » ; Thèse de Doctorat, Université de Grenoble 2.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, N: Prentice Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry.
- Baron, G.-L. & Bruillard, E. (2001). Une didactique de l'informatique. *Revue Française de Pédagogie*, 135, 163-172.
- Baron, M., Gras, R., & Nicaud, J.-F (1991). Introduction. In M. Baron & J.-F. Nicaud (Eds.), *Deuxième Journées EIAO de Cachan* (pp. 7-8). Cachan : Editions ENS.
- Basque & Lundren-Cayrol, 2003). *Une typologie des typologies des usages TIC en éducation*. Document pédagogique du cours 6200 « Technologie de l'information et développement cognitif ». Montréal : Télé-université.
- Belhouchet, Z. (2016). Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation et l'enseignement (TICE) : des situations pour la stratégie en Algérie. In A. Karsenti (Ed.), *Are all chats suitable for learning purposes? A study of the required characrics procedia computer sciences* (pp. 251-260). Montréal : Agence.
- Blasco-Arcas, L., Buil, I., Hernández-Ortega, B., & Sese, F. J. (2013). Using clickers in class. The role of interactivity, active collaborative learning and engagement in learning performance. *Cognition and education*, 62, 102-110.
- Boukhannauche, L. (1990). *Impact des réseaux sociaux dans l'enseignement/apprentissage des langues* (En ligne). <http://www.new.franparler.olf.org>. Consulté le 20/11/2019.
- Brodin, E. (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. 5 (2), pp.149-181.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the. Culture of Learning by *Educational Researcher*; 18 (1), pp 32-42.



- Celik, C. (2008). Analyse des pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise du français. *Apprentissage des langues et de système et communication* alsic.org ou alsic.u-strasbg.fr 11, (1), pp. 93-119
- Chomienne, E. & Lehmans, A. 2012. Réseaux sociaux et apprentissages collaboratifs à l'université. Article · pp. Actes du CIUEN, 2012.
- Clavel, C., Philip, L., Jauregui, D.A.G., Padovani, S., & Martin, J. (2015). Usage des Nouvelles technologies pour étudier les apprentissages scolaires et les favoriser. *Enfance* 1 (1), 15-34
- De Vecchi, G. (2002). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Editions Hachette.
- De Vries, E. (2001). Logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? *Revue française de pédagogie*, 137, 105-115.
- Doly A-M., (2000). La métacognition pour apprendre à l'école, *Cahiers Pédagogiques*, février 2002.
- Fonkoua, P. (2007). La formation des enseignants et le développement durable en Afrique : d'une situation locale à une préoccupation globale. In T. Karsenti, R. P.Garry, J.Bechoux & S. Tchameni Ngamo (Eds.), *La formation des enseignants dans la francophonie: diversités, défis et stratégies d'action* (PP. 105-117). Montréal : Agence Universitaire de la Francophonie.
- Fonkoua, P. (2009). Intégration des TIC en Afrique : Stratégie d'action et piste de réflexion. In T Karsenti (Dir.), *Les TIC pour les enseignants d'aujourd'hui et de demain*. Ottawa, ON : CRDI.
- Gouvernement du Cameroun (1998). *Loi N° 98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun*. Yaoundé : MINEDUC.
- Grégoire, R., Bracewell, R. & Laferrière, T. (1996). L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. Ottawa : Rescol/ School net. Holt & Co.
- Houssen, M. (2016). Apprentissage des langues en ligne. (En ligne). <http://www.housseniawriting.com>. Consulté le 21/11/2019.
- Hubin, P. (2005). *A la conquête des réseaux sociaux dans l'enseignement : usage professionnel et pédagogique* : Bruxelles: De Boeck.
- John Seely Brown, Allan Collins and Paul Duguid. *Educational Researcher*; 18 (1), pp.
- Karsenti, T. (2009). *Les TIC pour les enseignants d'aujourd'hui et de demain*. Ottawa, ON : CRDI.
- Karsenti, T., Coulibaly, M. & Attenoukon, S. A. (2016). Whatsapp : un enjeu d'enseignement/Apprentissage en Afrique ? Enquête auprès des acteurs scolaires au Bénin. *Transdisciplinaire*, 1, (3), 87-112.
- Kibinkiri, E. (2018). Visual education: A curriculum model for learner's socio-cognitive skill



- development in nursery schools. *Journal of education and practice*, 7, (1), 15-29.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609268>.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* Cambridge University Press.
- Le Monde (2002). *Facebook franchit la barre du milliard d'utilisateurs. (En ligne)*. [www.karenti.ca.transmettre-3-titre-apart-afetenoukon-coulibaly-karsenti](http://www.karenti.ca.transmettre-3-titre-apart-afetenoukon-coulibaly-karsenti). Consulté le 20/11/2019.
- Mandernach, J. (2015). Assessment of student engagement in higher education : A synthesis of literature and assessment tools; *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* ,12, (2), pp. 1-14.
- Médiatries (2016). *Média sociaux et statistiques au Cameroun. (En ligne)*. <http://www.médiatrie.org-actu>. Consulté le 20/11/2019.
- Mottier Lopez, L. (2012). Interprétation d'une recherche collaborative dans les termes de la « valuation » de Dewey *Travail et apprentissage*, 9, 183-199.
- Ndibnu-Messina Ethe, J. (2014). *Usage des TIC et extension des compétences professionnelles chez les enseignants en formation professionnelle au département d'informatique et des technologies éducatives de l'ENS de l'université de Yaoundé. (En ligne)*. [www.franctice.net](http://www.franctice.net), no 8, consulté le 22/11/2019.
- Ntebe Bomba. G. (2008). *Pédagogie Générale ou l'Art de la Technique de l'Enseignement Recherche-Apprentissage*. Yaoundé : Imprimerie Nationale.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2011). *TIC UNESCO :Un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris : UNESCO.
- Piaget J., (1974 a) La prise de conscience (PUF)
- Pinte, J-P. (2009). *Les réseaux sociaux sont les outils d'apprentissage en devenir*. Paris : BNP.Press
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5<sup>ème</sup> ed.).New York: Free Press.
- Sandberg, J. A. C. (1999). Trends and issues in AI and Education: Towards a common research framework. Conférence invitée. 9<sup>e</sup> Conférence Internationale sur Artificial Intelligence in Education, Le Mans, France.
- Sempels et Vian (2017), Pour libérer le potentiel de votre entreprise, questionnez sa raison d'être. *Innovation*. Publié le 13/02/2017, modifié le 1/04/2021. *Innovation*. 1/04/2021. [https:// www.hbrfrance.fr/chroniques-experts](https://www.hbrfrance.fr/chroniques-experts).



Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, (2), 86-97.

Tchameni, Ngamo, S. (2010). *La formation continue des enseignants du primaire au Cameroun : une expérience des cadres chargés de la supervision pédagogique dans les écoles*. Montréal : Agence universitaire de la Francophonie.

Tchombe, M. T. (2006). Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun. In *Integration of icts in education in Cameroun*. Yaoundé: Editions Terroirs.

Viens, J. & Amélineau, C. (1997). Une expérience d'auto-apprentissage collaboratif avec le logiciel Modélisa. *Cahiers de la recherche en éducation*, 109, 13-19.

Vivet, M. (1997). Préface. In E. Bruillard, *Les machines à enseigner* (pp. 11-13). Paris: Hermès.



**DISPOSITIF POUR LE CHANGEMENT CONCEPTUEL DES FUTURS  
ENSEIGNANTS SUR LA NUTRITION MINÉRALE DES VÉGÉTAUX  
KONÉ Bérédougou<sup>1</sup>**

## Résumé

Cet article traite des difficultés conceptuelles chez les futurs enseignants. L'objectif est d'entraîner un changement conceptuel sur les savoirs relatifs à la nutrition minérale des végétaux. Soumis à une résolution d'un problème scientifique en travaux de groupes et des débats de classe, des représentations en écart du savoir scientifique qui, se présentent comme des obstacles à son acquisition ont été repérés. Les changements conceptuels visés ont porté sur certaines représentations fréquentes comme : l'air représente uniquement l'oxygène, le dioxyde de carbone n'est un aliment pour les végétaux, la phase sombre de la photosynthèse se déroule à l'obscurité.

**Mots clés :** enseignant, changement conceptuel, représentation, végétal.

**Summary :** Device for the conceptual change of future teachers on the mineral nutrition of plants.

This article deals with conceptual difficulties among future teachers. The objective is to bring about a conceptual change in knowledge relating to the mineral nutrition of plants. Subjected to the resolution of a scientific problem in group work and class debates, discrepant representations of scientific knowledge which present themselves as obstacles to its acquisition were identified. The targeted conceptual changes focused on certain frequent representations identified, air represents only oxygen, carbon dioxide is not food for plants, the dark phase of photosynthesis takes place in the dark.

**Key words :** teacher, conceptual change, representation, plant

---

<sup>1</sup> Maître Assistant (CAMES), École Normale Supérieure de Bamako.



## Introduction

L'enseignement et l'apprentissage des sciences font appel à des modes de raisonnement qui dépendent de la structure du domaine scientifique étudié et du construit cognitif de l'élève, c'est-à-dire leurs représentations. La simple exposition du concept scientifique ne suffit pas à déraciner ces représentations qui apparaissent le plus généralement comme des connaissances incomplètes ou à moitié construites (Toussaint, 2002). Il semble que de nombreux enseignants de Sciences de la vie et de la terre maîtrisent mal le contenu scientifique qu'ils enseignent et effectuent une mauvaise transposition didactique de ce contenu à cause de leurs propres représentations des objets du savoir. Le but de notre recherche est d'agir sur les futurs enseignants, en formation initiale pour consolider leurs acquis d'apprentissage en les amenant à des changements conceptuels.

Des recherches en didactique des sciences ont tenté d'expliquer le passage des représentations aux savoirs validés par la communauté scientifique par le changement conceptuel, qui est en fait, une modification de ces représentations. L'objectif visé est d'amener les futurs enseignants à un changement conceptuel sur les savoirs relatifs à la nutrition minérale des végétaux, un savoir qu'ils seront appelés à enseigner au lycée. Nous posons comme hypothèse que malgré les enseignements reçus sur la nutrition minérale au lycée, à la faculté et à l'École normale supérieure (ENSup) en tant qu'apprenants, des représentations subsistent et font obstacle à leur apprentissage. Le dispositif mis en œuvre est élaboré pour une situation d'enseignement-apprentissage en didactique de biologie, pour des élèves-professeurs en master enseignement des Sciences de la vie et de la terre de l'année universitaire 2022-2023 à l'ENSup. Dans la première partie, nous présentons une synthèse sommaire sur l'importance de la prise en compte des représentations des élèves dans le processus d'apprentissage ; sur l'évolution des représentations dans l'histoire de la construction du concept de nutrition minérale des végétaux ; dans la deuxième partie, la méthodologie et dans la troisième partie les résultats et la discussion.

### 1. Cadre théorique

Cette partie présente deux éléments, un premier élément de synthèse bibliographique sommaire sur l'importance de la prise en compte des représentations des élèves dans le processus d'apprentissage et sur le concept de changement conceptuel ; un deuxième élément sur l'évolution des représentations dans l'histoire de la construction du concept de nutrition minérale chez les plantes vertes.

#### 1.1. Importance de la prise en compte des représentations des élèves dans le processus d'apprentissage

L'intérêt des didactiques pour les représentations ou « *conceptions* » (Giordan et De Vecchi, 1987) s'est développé dans les années 80-90, avec les travaux de didacticiens comme Martinand (1986), Giordan et de Vecchi. (1987), Sauvageot (1991, 1993), Clément et *al.* (1980, 1981, 1983), Astolfi et Peterfalvi (1993), Giordan (1994), Astolfi et Eterfalvi (1997), Joshua et Dupin (1999) entre autres. Ces auteurs soutiennent tous que pour un apprentissage véritable, il faut que l'enseignant cherche à connaître les représentations des élèves, spécifiquement celles qui sont erronées sur le savoir à apprendre afin de les mettre au centre du processus d'enseignement-apprentissage, puisqu'elles sont souvent pertinentes au regard de la vie courante et de ce fait, l'apprentissage peut venir buter sur des obstacles à cause d'elles. Ainsi, dans le cadre d'un projet d'enseignement-apprentissage, il apparaît alors important de connaître les conceptions des élèves afin de repérer ces obstacles, « par rapport à un certain savoir de référence » (Dollo, 2002), et surtout de distinguer « les conceptions qui pourront se mouler dans



ce cadre [...], de celles qui au contraire feront obstacles » (Joshua et Dupin, 1993, p. 330). Malgré l'apprentissage et l'acquisition d'une conception scientifique dans le cadre d'un cours de science, l'apprenant a malgré tout parfois tendance à refaire appel à sa conception initiale aussitôt que l'on change le concept de contexte ou que l'on espace l'évaluation du moment d'enseignement (Durocher, 2018).

Pour Giordan, l'apprentissage ne se réduit pas à un processus de transmission linéaire et vertical du savoir, il faut plutôt privilégier l'approche constructiviste, qui va entraîner une transformation des conceptions (représentations) non par simples ajouts de nouvelles connaissances. Il faut donc entraîner un changement conceptuel, car tout apprentissage réussi est compris comme un changement de conceptions (Giordan, 1996).

La théorie du changement conceptuel, propose de faire évoluer une conception d'un état rudimentaire à un état plus évolué, en lui faisant gravir des degrés vers davantage d'abstraction (Joshua. et Dupin, 1999). Cette théorie du changement conceptuel a été avancée par Posner *et al.* en 1982, vise à décrire le processus par lequel un élève abandonne une conception erronée pour adopter une conception scientifiquement acceptée (Bächtold, 2012). Ces auteurs ont ainsi développé des modèles de changement conceptuel dont celui axé sur l'apprentissage en tant qu'activité rationnelle. Dans ce modèle, l'élève doit être soumis à certaines conditions qui permettent l'accommodation, soit le changement conceptuel, pour passer des anciennes représentations aux nouvelles (Bêty, 2009). Les conditions à remplir pour que le changement conceptuel puisse se produire sont les suivantes :

- il doit y avoir une insatisfaction par rapport aux représentations initiales ;
- une nouvelle représentation doit paraître intelligible ;
- une nouvelle représentation doit être plausible ;
- une nouvelle représentation doit être féconde, c'est-à-dire offrir plus de possibilités que la représentation initiale.

Ainsi, le changement conceptuel peut consister à présenter aux élèves des connaissances devant être acquises qui seraient davantage satisfaisantes et productives que leurs propres représentations, car plus plausibles et plus intelligibles (Posner, 1982).-Il peut aussi s'agir de proposer aux élèves des expériences surprenantes ou des contre-exemples ayant pour but de les déstabiliser dans leurs convictions et de provoquer chez eux un conflit cognitif, avant de leur présenter des modèles scientifiques (Driver, 1986).

Dans cette approche du changement conceptuel, l'élève est considéré comme un scientifique et l'apprentissage comme une activité rationnelle, avec le conflit cognitif comme stratégie principale.

Si les élèves ont tendance à conserver et à faire référence à leurs conceptions, même après un enseignement magistral ; la reconnaissance de ces représentations (conceptions) amène à entrevoir l'enseignement des sciences d'une toute autre façon qui exige de réussir à produire un changement conceptuel (DiSessa, 2006). Ainsi, l'apprentissage en sciences n'est plus considéré comme un simple ajout de concept, mais comme un processus par lequel l'apprenant doit réorganiser ses connaissances afin de passer d'une préconception à une conception scientifique (Vosniadou *et al.*, 2001).

## **1.2. Evolution des représentations dans l'histoire de la construction du concept de nutrition minérale**

La nutrition minérale des végétaux est l'ensemble des processus qui permettent aux végétaux d'absorber dans le milieu ambiant et d'assimiler des éléments nutritifs nécessaires à leurs différentes fonctions physiologiques telles que la croissance, le développement, la reproduction, etc. Elle fait appel à des processus d'absorption des gaz et des solutions minérales soit



directement dans l'eau pour les végétaux inférieurs (non vasculaires) et les plantes aquatiques, soit dans le cas des végétaux vasculaires (végétaux supérieurs) dans la solution nutritive du sol par les racines et dans l'air par les feuilles.

Le concept de nutrition minérale des plantes fut relativement long à s'imposer à cause de représentations erronées fortement présentes dans les savoirs biologiques de l'époque.

Au milieu du XVII<sup>e</sup> siècle prévalait la théorie d'Aristote, la représentation dominante était que les végétaux puisaient leur nourriture tout élaborée directement dans le sol, l'humus<sup>2</sup>. À la suite de ses expérimentations sur la croissance des plantes dans des conditions de culture contrôlées sur la nutrition minérale des plantes, Van Helmont (1579-1644), a soutenu que l'eau apportée par les arrosages contribuait à la croissance des plantes, d'où l'idée de la mystérieuse transmutation de l'eau en minéraux. Woodward (1699) de son côté a soutenu qu'en fonction de sa clarté, l'eau peut contenir plus ou moins de matière terrestre et même dissoudre du sel comme le nitre sans que cela se puisse voir. Ainsi, les plantes cultivées dans les sources d'eau moins pures se développent mieux. Hales (1617-1761) observe que les plantes absorbent de l'air, il suggère que c'est l'air qui est responsable de la croissance et soutient que la masse des végétaux ne peut provenir uniquement de l'eau. L'auteur suppose donc qu'une part importante du végétal provient du dioxyde de carbone (CO<sub>2</sub>) de l'air. La conception de Hales est renforcée par celle De Saussure (1767-1845), qui soutient que les plantes ont besoin d'eau, de composés azotés et de sels minéraux, de gaz carbonique pour assurer leur nutrition et leur croissance (Robin, 1998). Toutefois, l'idée d'Aristote a persisté jusqu'à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle. C'est de 1850 à 1870, à la suite des travaux effectués par de nombreux biologistes, qu'il a été mis au point des formules de solutions nutritives permettant la survie des végétaux supérieurs sans le moindre apport de matières organiques (Laberche, 2010). A partir de ces résultats, on a compris que chez les végétaux chlorophylliens, la nutrition carbonée est inhérente à la photosynthèse.<sup>3</sup>, et donc assurée par le gaz carbonique de l'air et l'absorption d'eau et de sels minéraux en utilisant l'énergie lumineuse. On parle donc de nutrition minérale des plantes ; toutefois, les plantes sont également capables de respirer (Ibid.).

C'est au début du XX<sup>e</sup> siècle, que les recherches scientifiques ont prouvé que les plantes prélèvent l'eau et les sels minéraux par les racines et le CO<sub>2</sub> de l'air par les feuilles. Les minéraux interviennent dans des processus physiologiques importants comme la photosynthèse, la fructification, l'équilibre ionique

## 2. Méthodologie

Le dispositif mis en œuvre pour le changement conceptuel a consterné une classe d'élèves-professeurs inscrits en licence d'enseignement des sciences de la vie et de la terre à l'école normale supérieure. Nous avons utilisé ce dispositif dans une situation ordinaire d'enseignement-apprentissage dans laquelle nous avons cherché à mobiliser nos compétences en didactique de la biologie. La démarche adoptée est la résolution de problème en utilisant comme technique d'animation les travaux de groupes et les débats de classe. Le problème à résoudre est le suivant : « un professeur X demande à ses élèves : *l'air est-il un aliment pour les végétaux ?* Réponse des élèves : - *oui monsieur ! L'air est un aliment indispensable. Car sans air, les végétaux ne peuvent pas vivre.* - *Non monsieur ! l'air n'est pas un aliment, les végétaux ont leurs aliments dans le sol.*

<sup>2</sup> <https://www.studocu.com/fr/document/universite-de-franche-comte/physiologie-vegetale/chap-1-la-nutrition-minerale-des-vegetaux-superieurs/22330976>

<sup>3</sup> <https://www.universalis.fr/encyclopedie/nutrition/1-nutrition-vegetale/>



Nous avons amené les élèves-professeurs à travailler en groupes pour trouver des réponses aux consignes suivantes :

- 1- expliquez que l'air est un aliment pour les végétaux ou ne l'est pas
- 2- expliquez ce que vous savez sur la photosynthèse et ses deux phases : lumineuse et obscure.

La séquence s'est déroulée en trois phases.

Phase 1 : production de sous-groupes

Les élèves sont répartis en cinq groupes. Tous les groupes répondent aux deux consignes et font une production commune.

Phase 2 : débat de classe (débat scientifique). Les cinq productions constituent le support du débat de classe. La production d'un groupe est portée au tableau et présentée à la classe par un rapporteur du groupe. Les membres de l'autre groupe ne partageant pas les mêmes idées posent des questions et les membres de telle production argumentent. Lorsque qu'ils ont compris l'explication, la deuxième production est affichée. Tous les groupes présentent ainsi leur production. Le but du débat de classe est de chercher à comprendre ce qu'ils font, disent, écrivent ; le sens qu'ils donnent à leur insu ou par habitus à ce qu'ils font, leur forme de rationalité, leurs logiques de raisonnement. Durant cette phase, nous avons identifié les représentations fréquentes à partir des idées émises, tout en repérant l'écart avec le cadre conceptuel de référence. Nous avons ainsi pointé peu à peu les obstacles en référence au cadre conceptuel, c'est-à-dire les concepts scientifiques qui se rapportent à la nutrition minérale des végétaux. On a ensuite procédé à une comparaison des productions et nous notons au tableau les points communs et les différences entre les solutions possibles.

Phase 3 : mise à l'épreuve des idées des élèves. Nous proposons des documents outils comportant des informations scientifiques du cadre conceptuel de références pour permettre aux élèves de corroborer leurs idées dans un débat de classe. Après lecture de ces documents, nous les engageons dans un second débat sur les obstacles identifiés tout en le structurant et en nous focalisant sur les informations du cadre conceptuel de référence. Les documents fournis permettent de créer un conflit cognitif, de les amener à être en débat avec eux-mêmes, d'interroger les rationalisations qu'ils opèrent de leurs propres représentations : - comment ça marche ? - Pourquoi ça ne marche pas ainsi ? Ce débat leur permet d'indiquer si leurs idées sont recevables.

### 3. Résultats et discussion

#### 3.1. Les représentations erronées et les obstacles repérés à partir des productions de groupes

Les productions des cinq groupes (cf. tableau 1)

*Tableau 1 : les productions des groupes*

	Productions	
	L'air : un aliment ou pas	Photosynthèse et ses phases
Groupe 1	L'air est un aliment Un aliment étant toute substance qui subit une transformation pour donner les éléments nutritifs pour l'organisme. Dans ce cadre, l'air est un aliment pour les végétaux verts car le carbone (C) issu du dioxyde de carbone (CO <sub>2</sub> ) est un élément essentiel, indispensable pour la synthèse des matières pour se développer.	La photosynthèse est la production de matières organiques par les plantes à partir de l'eau, des sels minéraux tirés du sol et du CO <sub>2</sub> de l'air à la lumière. La phase claire se déroule à la lumière. La phase sombre se déroule à l'obscurité.



Groupe 2	L'air n'est pas un aliment, car il n'est pas absorbé par le système gastro-intestinal, mais par les poumons. Alors il ne peut être considéré comme une nourriture. Une nourriture est indispensable aux animaux pour ne pas mourir.	La photosynthèse est la production de matières organiques par les plantes à la lumière. La phase claire se déroule le jour La phase sombre se déroule la nuit.
Groupe 3	L'air est un aliment pour les végétaux verts. Au cours de la photosynthèse, le carbone dont la plante a besoin provient du CO <sub>2</sub> fournit par l'air exclusivement. Le sucre formé à partir du CO <sub>2</sub> de l'air et l'eau puisés dans le sol est dispensable à la formation des parties de la plante (nouvelles feuilles, tiges et racines) C'est la réduction du CO <sub>2</sub> en substances organiques.	La photosynthèse est la production d'amidon par les feuilles des plantes à partir de l'eau des sels minéraux et du CO <sub>2</sub> grâce à l'énergie lumineuse captée par la chlorophylle. Les phases claire et sombre se déroulent en même temps à la lumière. La 1 <sup>ère</sup> permet la libération de O <sub>2</sub> , la seconde la réduction du CO <sub>2</sub> en substances organiques (l'amidon en premier).
Groupe 4	Un aliment est un produit qui apporte de l'énergie et/ou des nutriments (protides, lipides, glucides, eau, minéraux, vitamines...) et qui est accepté culturellement par une population. Or l'air contient de l'oxygène qui est indispensable à la vie de certains organismes, donc l'air est bien un aliment.	La photosynthèse est la production de matières organiques par les plantes à la lumière. La phase claire se déroule à la lumière, c'est la décomposition de l'eau avec libération de O <sub>2</sub> . La phase sombre se déroule à l'obscurité, c'est la transformation du CO <sub>2</sub> en matières organiques.
Groupe 5	L'air n'est pas un aliment, car il n'est pas absorbé par le système gastro intestinal mais par les poumons, il ne peut pas compter parmi les aliments. L'aliment est un produit dont l'organisme (animal ou végétal) a besoin pour son développement et son bon fonctionnement.	La photosynthèse est la synthèse de substances organiques par les plantes grâce à la lumière. La phase claire se déroule à la lumière (le jour) La phase sombre se déroule à obscurité (la nuit).

Les représentations erronées identifiées à partir des productions sont :

- les aliments sont faits pour les animaux : cette représentation fait référence à une approche réductionniste de l'aliment qui est perçu comme une substance organique, énergétique, qui doit être décomposée lors de la digestion dans un tube digestif et qui libère de l'énergie (Groupes 1, 2, 4, 5) ;
- l'air ; c'est le dioxygène (O<sub>2</sub>) indispensable pour respirer donc pour vivre : cette représentation fait référence à une approche réductionniste de l'air qui n'est pas perçu comme une combinaison de gaz (Groupes 1, 4) ;
- la phase sombre est une phase sans lumière : cette représentation fait référence à une assimilation de la phase sombre à l'absence de lumière. La lumière n'est pas indispensable pour la réduction du dioxyde de carbone en substances organiques (Groupes 1, 2, 4, 5).

Ces différentes représentations sont sous-tendues par deux types obstacles :



- des obstacles de type « anthropomorphique » (Astolfi J.-P. et Peterfalvi B., 1993). Ils se manifestent par la compréhension des phénomènes à l'image de ce qu'on sait de l'homme, comme par exemples : les aliments transitent par le tube digestif et sont des molécules complexes, organiques et énergétiques. Leur dégradation au cours de leur transit dans le tube digestif libère de l'énergie et produit des nutriments. Cette perception de l'aliment élimine l'alimentation minérale (Groupes 1, 2, 4, 5) ;
- des obstacles de type « tautologique » (Ibid.) : c'est une perception abstraite et naïve des choses. C'est le cas du dioxyde de carbone (CO<sub>2</sub>) perçu comme une molécule complexe, qui se décompose comme les autres aliments lors de sa digestion en carbone (C) perçu comme nutriment indispensable aux végétaux et O<sub>2</sub> (Groupe 1) ; de l'air réduit au dioxygène (O<sub>2</sub>), il entretient la vie en termes de respiration, et de ce fait, il est perçu comme un aliment (Groupes 1, 4) ; le mot « obscure » est synonyme d'absence de lumière ; spontanément, les élèves considèrent la phase sombre comme l'absence de la lumière, et donc la photosynthèse se déroule en partie dans l'obscurité ou la nuit (Groupes 1, 2, 4, 5).

Les représentations persistent même après l'enseignement, et de ce fait, elles constituent un frein aux objectifs de l'enseignant, donc des obstacles à l'apprentissage, mais en même temps, elles constituent « *un appui pour penser les phénomènes biologiques et géologiques* » (Schneeberger et al., 2021, p. 238). Pour ces auteurs, il revient à l'enseignant « *d'associer les élèves à l'élaboration de leurs savoirs par la prise de conscience d'alternatives possibles à leurs représentations et par la construction collective d'une argumentation objective* » (Ibid.) en mettant en place un dispositif didactique qui met en confrontation les idées des élèves lors des débats. C'est de cette façon que l'on peut arriver à faire évoluer les représentations, et donc entraîner un changement conceptuel.

### 3.2. Action sur les représentations identifiées pour le changement conceptuel

La nutrition minérale des plantes, la digestion, la photosynthèse sont enseignées au lycée aux élèves, à l'ENSup aux étudiants, et tous les élèves-professeurs sont censés avoir appris ces savoirs. Mais, ces connaissances semblent être oubliées et remplacées par les représentations personnelles persistantes. Ceci est bien noté par Astolfi et al. Comme suit :

*« les représentations ne sont pas évacuées par un enseignement bien fait, elles seront simplement refoulées et avec le temps ressurgiront comme un savoir familier ou un mode de pensée mieux ancré que le savoir enseigné du fait de son antériorité. »* Astolfi et al., 2001, p. 168).

Pour ce dispositif, il s'agissait pour nous de repérer les représentations fréquentes qui, ont ressurgi (présentées plus haut). Elles peuvent être présentées de façon simple comme suit :

- au sujet de l'air : il n'est pas perçu comme mélange de gaz,
- au sujet de l'alimentation : elle est considérée comme un apport d'énergie suite à la dégradation des matières organiques en présence du dioxygène ; le CO<sub>2</sub> de l'air n'est pas perçu comme un aliment ;
- au sujet de la photosynthèse, une partie des réactions chimiques (réduction du CO<sub>2</sub>) se déroule à l'obscurité (phase sombre).

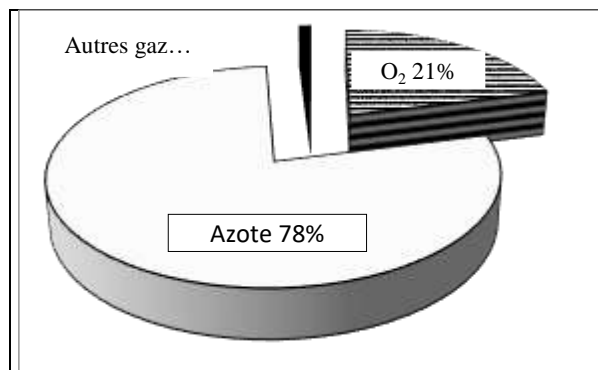
Pour entraîner un changement conceptuel chez les élèves, deux documents outils (ci-dessous), contenant les éléments du savoir de référence, sont mis à leur disposition dans le but de créer un conflit cognitif. Après lecture de ces documents, nous les engageons dans le débat sur les obstacles identifiés, tout en le structurant et en nous focalisant sur les informations des



documents outils du cadre conceptuel de référence. Nous amenons ainsi les élèves à être en débat avec eux-mêmes, à interroger les rationalisations qu'ils opèrent de leurs propres représentations. Ce débat leur permet de se rendre compte si leurs idées sont recevables ou pas, de se rendre compte des limites de leurs idées.

### *Documents outils servant de cadre conceptuel de référence*

#### Document 1



**Figure 1 : la composition de l'air**

<https://www.maxicours.com/se/cours/l-air-et-sa-composition/>

**Document 2 :** éléments du réseau conceptuel : la nutrition végétale (selon Astolfi J.-P. et al., 2001, p. 223).

- Les plantes chlorophylliennes se nourrissent différemment des animaux : leurs aliments sont l'eau, les sels minéraux, le dioxyde de carbone (CO<sub>2</sub>)
- Les végétaux chlorophylliens puisent eau et sels minéraux dans le sol par les racines. Ils fabriquent au niveau des feuilles, leurs matières organiques, à partir de l'eau et des sels minéraux (apportés par la sève brute), du CO<sub>2</sub> de l'air, en utilisant l'énergie solaire captée par la chlorophylle. Ils sont autotrophes.
- L'eau est absorbée par les racines grâce à un phénomène physique simple : l'osmose, les racines absorbent des ions dans le sol ; cette absorption complexe, sélective ne peut pas s'expliquer par le simple phénomène physique de la diffusion : elle met en jeu des phénomènes variés : diffusion, transport actif.

Une plante a besoin de CO<sub>2</sub> pour vivre, mais elle ne peut l'utiliser qu'en présence de lumière.

- L'eau et les ions minéraux du sol sont transportés sous forme de sève brute circulant dans les vaisseaux du bois, jusqu'aux feuilles, où ils rejoignent le CO<sub>2</sub> entré par les stomates.
- A niveau des feuilles, les cellules chlorophylliennes effectuent la photosynthèse. Celle-ci apparaît globalement comme une oxydoréduction entre l'eau et le CO<sub>2</sub>.

- La photosynthèse comporte deux phases : une phase lumineuse, une phase obscure.

- La phase lumineuse ou photochimique qui utilise l'énergie lumineuse des radiations absorbées par les pigments chlorophylliens. Les photons absorbés par la chlorophylle cèdent une énergie qui se retrouve en énergie de liaison du NADPH, H<sup>+</sup> et de l'ATP (molécule à haut potentiel énergétique). L'énergie lumineuse a servi à fabriquer de l'énergie chimique.

Pendant cette phase, il y a photolyse de l'eau et dégagement de dioxygène (O<sub>2</sub>).

- La phase obscure, non sensible à la lumière, mais sensible à la température, est une phase chimique qui assure la synthèse des substances organiques à partir du carbone du CO<sub>2</sub> de l'air et de l'hydrogène de l'eau transporté par le NADPH, H<sup>+</sup>, en utilisant l'énergie contenue dans l'ATP et le NADPH, H<sup>+</sup>.

Les glucides sont les premières molécules formées, mais lipides et protides sont aussi élaborés grâce à la photosynthèse.

- La totalité des réactions photochimiques, et la plupart des réactions de la phase obscure ont leur siège dans les chloroplastes.



- *L'intensité de la photosynthèse dépend de la lumière, de la concentration en CO<sub>2</sub> et de la température.*
- *Les substances organiques, grâce à des réactions réversibles (polycondensation et hydrolyse) se présentent soit sous forme de macromolécules fixées dans les cellules, soit sous forme de petites molécules circulant dans la sève élaborée.*
- *La sève élaborée les transporte au niveau des divers organes du végétal, où ces substances entrent dans la constitution de la matière végétale selon un plan de construction propre à chaque végétal. Pour cette synthèse, l'énergie nécessaire est produite par la respiration qui libère l'énergie stockée dans une partie des substances organiques fabriquées dans les feuilles.*

Les futurs enseignants présentent encore à ce niveau d'étude des représentations à l'écart du savoir scientifique sur la question de composition de l'air, du carbone comme aliment minéral des plantes et de la photosynthèse qui se déroulent à la lumière. Ceci s'explique par la résistance des représentations que les chercheurs ont toujours rappelées. Toussaint (2002) soutient que le milieu culturel naturel aura souvent tendance à contredire la connaissance objective construite à l'école. Même après un long apprentissage des sciences, la récurrence de représentations alternatives ne cesse de se manifester. « *L'apprentissage des sciences ne se limite pas à l'acquisition de savoirs disciplinaires : apprendre les sciences structure la pensée* » (Potvin, 1998). Selon Astolfi et Develay, enseigner un concept scientifique ne se résume pas seulement à un ajout d'information : « *un véritable apprentissage scientifique se définit au moins autant par les transformations conceptuelles qu'il produit chez l'individu que par le produit de savoir qui lui est dispensé* » (Astolfi, et Develay, 2002, p. 29). Le changement conceptuel peut se situer à divers degrés ; on en distingue trois : une simple addition, une faible restructuration, une restructuration importante (Deaudelin, C., Richer, J. et Dussault, M., 2005). Le changement nécessité dans notre dispositif combine donc ces trois niveaux.

Par les documents outils mis à la disposition des élèves-professeurs, nous avons mis en opposition leurs idées et les contenus du cadre conceptuel de référence. Ceci a engendré un conflit cognitif qui a servi de moteur au changement conceptuel recherché. Il s'est agi d'une réorganisation cognitive des connaissances des élèves-professeurs. Le changement conceptuel s'articule sur les indicateurs liés à leur conviction. Ainsi nous avons eu la certitude qu'ils admettent que :

- l'air est un mélange de gaz,
- la nutrition chez les végétaux n'est pas liée à la présence d'un appareil digestif,
- les végétaux s'alimentent à partir d'éléments minéraux,
- le CO<sub>2</sub> est indispensable dans la nutrition des plantes vertes et aussi pour la photosynthèse
- le mot « sombre » n'est pas synonyme d'obscurité.

Ces résultats nous semblent prometteurs, toutefois les recherches sur le changement conceptuel ont montré que plusieurs facteurs semblent l'influencer. L'apprentissage collaboratif représente une solution intéressante qui réunit plusieurs conditions visant à faciliter le changement conceptuel chez les élèves et de maintenir leur intérêt à l'égard des sciences. (Durocher, 2018). Les discussions en groupes, les débats de classe et le conflit créé par les éléments du cadre conceptuel de référence que nous avons utilisés s'inscrivent bien dans le cadre de ce travail. Nous adhérons à l'idée de Vosniadou (2008) qui considère que le changement conceptuel en sciences ne fait pas référence à un processus d'acquisition, mais plutôt à un processus de transformation difficile, contre-intuitif et qui ne va pas de soi. Ce qui pourrait expliquer que les élèves-professeurs, futurs professeurs au lycée ont des représentations en écart du savoir scientifique qu'ils vont enseigner sur la question de nutrition végétale. Cela corrobore les résultats de Koné, Traoré et Yanoga (2023), qui ont trouvé que de nombreux enseignants de Sciences de la vie et de la terre (SVT) maîtrisent mal les contenus scientifiques qu'ils vont



enseigner et effectuent donc une mauvaise transposition didactique de ces contenus à cause de leurs propres représentations des objets du savoir.

## Conclusion

Bien connaître sa discipline est une compétence de base pour un enseignant pour que tous ses élèves acquièrent les compétences attendues, mais pour un enseignant, la simple accumulation des savoirs académiques est inopérante (Goigoux *et al.*, 2016). Beaucoup de jeunes professeurs de SVT sortent de l'école de formation avec des insuffisances disciplinaires sources de représentations étonnées. Parvenir à faire abandonner aux élèves-professeurs ces représentations au profit des connaissances scientifiques présentées en classe est un défi majeur dans l'enseignement des sciences et des SVT en particulier. C'est en cela que nous nous sommes engagés dans cette recherche-action pour entraîner un changement conceptuel sur la nutrition minérale des végétaux. Les résultats sont prometteurs puisque nous avons eu des indices montrant que les élèves professeurs admettent que l'air est un mélange de gaz, que la nutrition chez les végétaux n'est pas liée à la présence d'un appareil digestif, que les végétaux s'alimentent à partir d'éléments minéraux, que le CO<sub>2</sub> est indispensable dans la nutrition des plantes vertes et aussi pour la photosynthèse, que le mot « sombre » n'est pas synonyme d'obscurité. Ce qui rassure qu'une acquisition de connaissances scientifiques solides est faite.

## Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (2002). *La didactique des sciences* (6e éd.). Paris, Presses universitaires de France.
- Astolfi, J.-P., Darot E., Ginsburger-Vogel, Y. et Tousaint, J. (2001). *Pratiques de formation en didactique des sciences*. De Boeck.
- Astolfi, J.-P. et Eterfalvi, B. (1997). Stratégie de travail des obstacles. Dispositifs et ressorts. Aster n° 25, p. 192-216.
- Bächtold, M. (2012). Les fondements constructivistes de l'enseignement des sciences basé sur l'investigation », *Tréma* n°38, p. 6-39. <http://journals.openedition.org/trema/2817> (consulté le 31 mai 2024).
- Bêty, M. N. (2009). Les principaux modèles de changement conceptuel et l'enseignement des sciences au primaire : état de la question. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Québec, [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8003/Bety\\_Marie-Noel\\_2009\\_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8003/Bety_Marie-Noel_2009_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (consulté le 2 février 2024).
- Clément, P., Luciani, A., (1980), Les représentations des étudiants de l'ESEU-B sur la digestion. Texte photocopié, colloque de formation de formateurs, Université Lyon 1, 1 et 2 juillet 1980.
- Clément, P., Luciani, A. *et al.* (1981), Pluridisciplinarité thématique et objectifs pédagogiques dans un enseignement universitaire scientifique. Pédagogiques, *Revue de l'AIPU*, n°1,3, p.7-9.
- Clément, P., Serverin J.-L. et Luciani. A., (1981), Quelle digestion des représentations initiales dans la pratique pédagogique ? Pédagogiques, *Revue de l'AIPU*, n°1, 3, p.20-22.
- Clément, P., Serverin J.-L. et Luciani, A., (1983). Les représentations en biologie et les objectifs de la pédagogie : digérer ou régurgiter ? in Quels types de recherche pour rénover l'éducation en sciences expérimentales ? , Cinquièmes Journées internationales sur



- l'Éducation Scientifique (Chamonix), A. Giordan et J.L. Martinand éd., Paris, Université Paris VII, p.453-459.
- DiSessa, A. A. (2006). A History of Conceptual Change Research : Threads and Fault Lines. in *The Cambridge handbook of: The learning sciences* (p. 265-281). New York, NY, US : *Cambridge University Press*.
- Deaudelin, C., Richer, J. et Dussault, M., (2005). Changement conceptuel chez des enseignants en situation de développement professionnel : une méthode d'analyse. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), p.169–185. <https://doi.org/10.7202/1018164ar>.
- Dollo, C. (2002). La prise en compte des représentations des élèves dans l'enseignement des SES et dans la formation des professeurs de sciences économiques et sociales. Formation des enseignants : permanences, changements, tensions actuelles. Analyses comparées., May 2002, Caen, France. <https://hal.science/hal-01742990/document>
- Driver, R et Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. In : *Studies in Science Education*, n°13, p. 105-122. DUSCHL
- Duplessus, P. (2008). Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ?, Séminaire du GRCDI du 12 septembre 2008, *Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information*. [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_01468722/document](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468722/document).
- Durocher, E (2018). L'effet de l'apprentissage collaboratif sur le changement conceptuel et l'intérêt à l'égard des sciences et de la technologie au secondaire. Mémoire de maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1994). *Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé
- Giordan, A. (1996). Les conceptions de l'apprenant : Un tremplin pour l'apprentissage. *Sciences humaines* Hors série n°12, p. 48-50
- Goigoux, R., Cèbe, S., Robert, A. et Elalouf, M.-L. (2016). Améliorer la formation initiale des enseignants. communication orale, Assises de la formation des enseignants, en ligne : [https://www.researchgate.net/publication/267960771\\_Ameliorer\\_la\\_formation\\_initiale\\_des\\_enseignants](https://www.researchgate.net/publication/267960771_Ameliorer_la_formation_initiale_des_enseignants).
- Joshua, S., Dupin, J.-J. (1999). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. 2<sup>e</sup> éd. corr., P.U.F.
- Koné, B., Traoré, I. S., Yanoga, A. Y. (octobre 2023). Impact de la formation initiale sur le développement professionnel des enseignants. *Collection Recherches & Regards d'Afrique* vol. 2, n° 05, p. 41-57/ ISBN : 978-2- 493659- 08- 8. <https://revues.acaref.net/regards-dafrique-eeepd-octobre-2023/>
- Laberche, J.-C. (2010). *Biologie végétal*, 3<sup>e</sup> éd., Dunod.
- Toussaint, R. M-J, (2002). *Changement conceptuel et apprentissage des sciences. Recherches et pratiques*. Logiques (Editions).



- Posner, G., Strike, K., Hewson, P. et Gertzog, W. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change, *Science Education*, n°66 (2), , p. 211-227.
- Robin, P. (1998) Horticulture sans sol : histoire et actualité. *Cahiers d'Economie et de Sociologie Rurales, INRA Editions*, 46-47, pp. 97-130.
- Schneeberger, P., Orange, C., Orange-Ravachol D. et Lhoste Y. (2021). *Précis de didactique des SVT pour enseigner au collège et au lycée*. Presses Universitaires de Bordeaux,.
- Vosniadou, S., Varnvakoussi, X., & Skopeliti, I. (2008). The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change. In S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 3-34). New York, NY: Routledge.



**POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE CURSIVE DANS LA FORMATION  
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE AU NIGER**  
AGAISSA Assagaye<sup>1</sup>

## Résumé

Bien que démodée dans certains pays du Nord, l'écriture cursive reste encore en vigueur en Afrique francophone et ailleurs. Cependant, au Niger, les enseignants du secondaire ne bénéficiant d'aucune formation en didactique de l'écriture, ignorent les règles de cette façon d'écrire. C'est ainsi que cette contribution a pour ambition de comprendre les problèmes relatifs à la maîtrise de ce type d'écriture chez les enseignants. Pour atteindre cet objectif, nous avons mené des enquêtes auprès de 82 enseignants du secondaire dans la ville Tahoua à l'aide d'un questionnaire et des photographies des tableaux noirs. Il ressort de cette étude que 91,4 % des enseignants font au tableau une écriture mixte (association du cursif et de script) avec une forte dominance de l'écriture cursive. Outre cet amalgame, l'étude révèle que les enseignants ne savent pas écrire les lettres majuscules G, T et X en écriture cursive. La didactique de l'écriture s'impose alors dans la formation pédagogique initiale et continue des enseignants du secondaire au Niger afin que les erreurs liées à la pratique actuelle n'influencent pas négativement les acquis des élèves dans cette écriture.

**Mots clés :** Didactique, écriture cursive, enseignants, Niger, secondaire

## Abstract

Although out of fashion in certain Northern countries, cursive writing still remains in use in French-speaking Africa and elsewhere. However, in Niger, secondary school teachers who do not benefit from any training in writing teaching are unaware of the rules of this way of writing. This contribution aims to understand the problems relating to the mastery of this type of writing among teachers. To achieve this objective, we conducted surveys with 82 secondary schools teachers in the town of Tahoua using a questionnaire and photographs of blackboards. This study reveals that up to 91.4 % out of teachers use mixed writing (cursive and script) on the blackboard where cursive writing largely dominates in addition to this confusion, the study reveals that teachers have difficulty writing the capital letters G, T and X in cursive writing. The teaching of writing is therefore essential in the initial and continuing educational training of secondary school teachers in Niger so that errors linked to current practice do not negatively influence students' achievements in this writing.

**Key words:** cursive writing, teachers, secondary, didactics, Niger.

---

<sup>1</sup> Maître-Assistant Université Djibo Hamani de Tahoua, Niger.



## Introduction

Le Colloque international sur « Enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans les formations tout au long de la vie », tenu à Bordeaux (France) en Octobre 2016 indique dans son argumentaire que « l'écriture est devenue, dans la plupart des sociétés, un outil incontournable pour la construction de l'individu et son insertion sociale et professionnelle. À l'école et à l'université, elle est mobilisée dans toutes les disciplines, participe à la construction et à la structuration des savoirs et plus largement permet l'élaboration d'une pensée personnellement assumée » (p. 1). C'est pourquoi, selon Graham (2008) cité par Baraud et al. (2018), son enseignement revêt une importance particulière. Il aura un impact positif sur l'ensemble des apprentissages scolaires.

Dans les programmes scolaires de la plupart des pays, deux formes d'écriture (scripte et cursive) sont enseignées soulignent plusieurs auteurs (Ediger, 2002 ; Michèle, 2019). En effet, datant de plusieurs siècles, l'écriture cursive est née de l'Égypte antique et a fait son apparition en Occident au XIV<sup>e</sup> siècle (Reuter, 1996). Cependant, l'écriture scripte, beaucoup plus récente dans l'histoire de l'humanité, a été créée en 1916 par Edward Johnston, calligraphe et typographe britannique. En effet, l'écriture cursive est le style d'écriture par excellence et prôné pour ses caractéristiques : sa rapidité, lie les lettres les unes aux autres et représente la continuité de la pensée, affirme-t-il. Malgré tout, l'enseignement de cette écriture fait l'objet de débats dans la communauté scientifique internationale (Ediger, 2002). Cependant, l'écriture cursive reste encore en vigueur dans les systèmes éducatifs en Afrique francophone et ailleurs. Au Niger, elle est enseignée à l'école primaire et est utilisée au tableau par les enseignants, de la maternelle à l'université. De ce fait, « L'écriture au tableau est bien appréhendée comme faisant partie des gestes et de la culture du métier d'enseignant et relève bien de représentations partagées par les acteurs impliqués (élèves et enseignants) » (Hassan, 2008, p.2).

S'inscrivant dans une perspective didactique, la présente réflexion a pour ambition d'identifier les difficultés relatives à la maîtrise de l'écriture cursive au tableau chez les enseignants du secondaire au Niger sachant que ces derniers n'ont bénéficié d'aucune formation initiale en didactique de l'écriture lors de leur parcours universitaire. Si de nombreux travaux se sont intéressés à la manière dont l'enfant acquiert progressivement la capacité à écrire, peu de travaux se sont penchés sur les problèmes liés à la maîtrise de l'écriture cursive en situation de classe chez les enseignants du secondaire au Niger.

Cette réflexion va d'abord poser la problématique de la recherche autour du constat du problème, de la justification de la recherche, des questions et objectifs de la recherche, ensuite faire l'état des lieux de l'usage de l'écriture cursive dans le monde, puis expliquer les règles de cette écriture et la méthodologie de production des données, et enfin, annoncer les résultats et la discussion des résultats.



## 1. Problématique

### 1.1. Constat du problème et justification de la recherche

Au Niger, à l'instar de bien d'autres pays africains francophones, l'écriture cursive est enseignée de la maternelle à la fin du cycle primaire. Conformément au programme de l'enseignement primaire, au Cours Initiation-Cours Préparatoire (CI-CP), seules les lettres minuscules sont étudiées. Au Cours Élémentaire (CE), les minuscules sont revues avant de commencer l'étude des majuscules qui se poursuit au Cours Moyen (CM). À ce niveau, le programme du CE est revu à son tour (sous forme d'étude des majuscules), avant l'introduction de la forme scripte des lettres majuscules et minuscules. On peut ainsi initier les élèves à l'élaboration des affiches de panneaux, de banderoles, .... À la fin du cycle primaire, les élèves maîtrisent bien les règles de cette écriture. Mais, une fois au secondaire, ils ne sont plus soumis aux exigences de cette discipline et comme par paradoxe, ce sont même les enseignants du secondaire qui ne maîtrisent pas correctement l'écriture cursive.

Il convient de préciser qu'au Niger, aucune institution de formation initiale d'enseignants du secondaire n'a dans son programme de formation, la didactique de l'écriture. C'est pourquoi, sur les tableaux noirs, il est fréquent de constater que l'écriture cursive est jumelée avec des lettres de l'écriture scripte. Cette pratique influence négativement les acquis des apprentissages en écriture cursive chez les collégiens et lycéens.

Par ailleurs, la recherche de Graham, Berninger et Weintraub (1998) a suggéré qu'il faut dépasser le débat script versus cursive. Leur recherche a mis en évidence, auprès de 600 élèves de fin primaire et de collège, que la vitesse d'écriture chez les enfants qui combinent script et cursive (écriture mixte) est plus rapide que celle de ceux qui utilisent uniquement l'un ou l'autre de ces styles d'écriture. En outre, l'étude menée par Bara et al. (2011) sur les conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec a révélé que 50 % des enseignants français et 22 % d'enseignants de Québec utilisent l'écriture mixte (scripte et cursive) quand ils écrivent personnellement.

Néanmoins, cet amalgame de formes d'écriture auquel s'adonnent les enseignants du secondaire une fois en situation en classe a attiré notre attention et, à notre connaissance, aucune étude au Niger n'a été faite sur cette question. Il y a lieu alors de faire un plaidoyer pour introduire la didactique de l'écriture cursive dans la formation des enseignants du secondaire au Niger.

### 1.2. Questions et objectifs de recherche

La question principale que soulève ce problème est la suivante : les enseignants du secondaire appliquent-ils bien les règles de l'écriture cursive en situation de classe ? De cette question principale découlent les deux questions spécifiques ci-après :

- quelle est la fréquence des lettres scriptes dans une écriture cursive chez les enseignants du secondaire ?
- quelles sont les lettres majuscules difficiles à écrire en cursive pour les enseignants du secondaire ?

En fonction de ces questions de recherche, nous avons formulé un objectif général et des objectifs spécifiques. L'objectif général consiste à comprendre les problèmes relatifs à la maîtrise de l'écriture cursive chez les enseignants du secondaire. Cet objectif général, qui découle directement de la question générale de recherche est aussi accompagné d'objectifs spécifiques de recherche formulés comme suit :



- déterminer la fréquence des lettres scriptes dans une écriture cursive chez les enseignants du secondaire ;
- identifier les lettres majuscules difficiles à écrire en cursive par les enseignants du secondaire ;

Après avoir posé les questions de recherche et formulé les objectifs de cette étude, nous allons faire un bref état des lieux de l'usage de l'écriture cursive dans le monde avant d'exposer les règles de ce style d'écriture.

## 2. État des lieux de l'usage de l'écriture cursive dans le monde

Malgré sa longue histoire et ses nombreux avantages, l'écriture cursive semble démodée dans plusieurs pays du Nord en faveur de l'écriture scripte et aussi avec l'avènement de l'ordinateur. En effet, certains se questionnent sur la nécessité de poursuivre l'enseignement de l'écriture cursive car, de nos jours, l'écriture scripte (en lettres détachées) est omniprésente dans l'emploi des outils numériques (Pleau, 2016). C'est dans ce sens que Michèle (2019) indique que l'écriture cursive est une matière en voie de disparition dans les écoles. Autrement dit, l'enseignement de l'écriture cursive (en lettres attachées) n'est plus à la mode dans de nombreux programmes scolaires (Hetty, 2019). C'est pourquoi, le choix entre les deux systèmes d'écriture (Cursive et Scripte) fait l'objet d'une vive controverse dans le monde, particulièrement dans les pays dont la langue écrite est issue de l'alphabet latin (Ediger, 2002). Baraud et al., (2018, p. 85) confirment qu'« à l'heure des outils numériques, l'apprentissage de l'écriture cursive est une source de débat et d'interrogations pour les enseignants en charge de son enseignement ». Diverses orientations pédagogiques sont ainsi privilégiées selon l'endroit : alors qu'au Québec, la cursive succède au script au moment de la deuxième ou de la troisième année, la France, la Suisse et l'Angleterre enseignent exclusivement la cursive (MENESR, 2015). En 2013, un nombre de 45 États américains ont aboli l'enseignement de l'écriture en lettres attachées (Michèle, 2019). Au Mexique, on n'enseigne plus que l'écriture scripte (Ibid., 2019). La Finlande a aboli, quant à elle, l'écriture cursive en 2015 (FNBE, 2015). En Ontario, l'écriture cursive est devenue optionnelle depuis 2006. Le conseil scolaire Viamonde de cette province a choisi de n'enseigner que la cursive à partir de septembre 2016 (Michèle, 2019).

Après toute analyse, c'est donc, au profit des tablettes et ordinateurs que l'écriture cursive s'efface dans les écoles occidentales comme l'atteste un article au titre évocateur « la mort de l'écriture manuscrite (Salzenbruck, Hegele, Rinkenauer et Heuer, 2011) cité par Baraud et al., (2018). Mais, « l'usage de l'écriture manuscrite, malgré l'évolution des technologies n'est pas obsolète (...). La reconnaissance des lettres passe autant par la mémoire du geste que par la mémoire visuelle », lit-on dans le document d'accompagnement « Modèles d'écriture scolaire » de la Direction générale de l'enseignement scolaire français (2013, p. 5). Pour le cas de l'Afrique francophone en général et du Niger en particulier, cette écriture semble avoir encore des beaux jours devant elle.

Par ailleurs, il sied alors de faire un rappel sur ses règles afin de juger de sa maîtrise chez l'enseignant ou chez l'apprenant.

## 3. Les règles de l'écriture cursive

L'écriture cursive est caractérisée par un enchaînement de lettres en un mouvement continu, avec très peu de levers de crayon, ce qui maximise la fluidité du geste (Paoletti, 1999). En effet, en se référant au document d'accompagnement des « modèles d'écriture scolaire » de la Direction générale de l'enseignement scolaire français de 2013, **les lettres minuscules** en écriture cursive s'écrivent pour la plupart dans l'interligne : a, c, e, i, m, n, r, s, u, v, w, x. Pour



les lettres hautes, elles s'écrivent soit sur trois (3) interlignes (b, h, k, l), soit 2 interlignes (d, t). Quant aux lettres basses, elles descendent de deux (02) lignes d'écriture (g, j, p, q, y, z). La lettre (f) monte de 3 interlignes et descend de deux (02) interlignes.

**Pour les lettres majuscules**, elles s'écrivent pour l'essentiel dans trois (03) interlignes. C'est le cas des majuscules comme G, J, Q et Y. (voir la figure n° 1 ci-dessous). Mais, il arrive qu'elles descendent de 2 interlignes.



Figure n° 1 : Les lettres cursives Source : Éduscol (2018)

Il convient de signaler que l'apprentissage de cette forme d'écriture revêt plusieurs difficultés. En termes de difficultés liées à la maîtrise de l'écriture cursive, Baraud et al., (2018) font un état des lieux des méthodes d'enseignement de l'écriture cursive en GS (Grande section) et en CP (Cours préparatoire) à partir d'un questionnaire sur la manière dont les enseignants perçoivent les difficultés liées au geste graphomoteur de l'écriture cursive. Il ressort de cette étude que certaines lettres présentent une difficulté d'apprentissage plus importante pour les élèves. La même étude a révélé qu'« il est par ailleurs courant, tant en Grande Section (GS) qu'en Cours Préparatoire (CP), d'associer dans un même mot majuscule scripte et minuscules cursives : la moitié des enseignants ont déclaré avoir recours à cette pratique » (Baraud et al., 2018, p. 82)..

A la suite de toutes ces informations, une méthodologie a été mise en place afin d'obtenir les données permettant de vérifier l'objectif de la recherche.

#### 4. La méthodologie

Cette partie est consacrée à une présentation succincte de la population dont est issu l'échantillon consulté. Elle explique également comment les données, avant d'être traitées puis analysées, ont été collectées.

#### 4.1. La population d'étude

Cette population est composée des enseignants du secondaire de la ville de Tahoua. Au regard de la taille de ladite population qui s'élève à environ trois cent (300) individus dans l'Inspection de l'Enseignement du Secondaire Général (IESG) de Tahoua 1, il nous était impossible de les interroger tous. Pour ce faire, la constitution d'un échantillon s'imposait.

#### 4.2. L'échantillonnage et l'échantillon

La technique utilisée a été l'échantillonnage probabiliste qui se fonde sur une sélection au hasard ou aléatoire, par respect au principe de la randomisation. Ici, tous les individus de la population ont une chance égale et non nulle de faire partie de l'échantillon. C'est cette technique qui a retenu les quatre-vingt-deux (82) enseignants ayant répondu à nos questions.

#### 4.3. Les outils et la collecte de données

Au regard des objectifs de la recherche, nous avons mis à contribution deux types d'outils de collecte de données : le questionnaire validé après un pré-test et la photographie des tableaux noirs après la classe. Le questionnaire, anonyme, a été administré aux quatre-vingt-deux (82) enseignants. Cet outil interroge les participants sur l'écriture des vingt-six (26) lettres de l'alphabet français tant en minuscule qu'en majuscule cursive pour identifier les lettres difficiles à écrire par les enseignants et relever la fréquence de certaines lettres en script dans le texte cursif.

La photographie des tableaux noirs après la classe permet de constater l'amalgame explicite des deux formes d'écriture auxquelles s'adonnent les enseignants du secondaire au Niger.

#### 4.4. Le traitement et l'analyse des données

Les données collectées à partir du questionnaire ont été traitées au moyen de la statistique descriptive sur le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

### 5. Résultats de la recherche

Les résultats de la recherche sont présentés en fonction des trois objectifs spécifiques visés par cette étude, à savoir :

- déterminer le taux de fréquence des lettres scriptes dans une écriture cursive chez les enseignants du secondaire.
- identifier les lettres majuscules difficiles à écrire en cursive par les enseignants du secondaire.

#### 5.1. Les minuscules et les majuscules en écriture cursive

Cette sous-section porte de prime abord sur la fréquence d'utilisation des lettres minuscules en script dans une écriture cursive et la fréquence d'utilisation des lettres majuscules en script dans une écriture cursive avant d'évoquer les lettres majuscules difficiles à écrire en écriture cursive.

##### 5.1.1. Fréquence d'utilisation des lettres minuscules en script dans une écriture cursive

L'enquête a permis de constater que les enseignants du secondaire au Niger ont recours à des lettres minuscules scriptes en écrivant en cursive au tableau. À la consigne : « Écrivez les vingt-six (26) lettres de l'alphabet français en minuscule en écriture cursive », les résultats ont révélé que seuls trente-quatre (34) enseignants sur les quatre-vingt-deux (82) enseignants, soit 41,46 % des enquêtés, ont pu correctement écrire les vingt-six (26) lettres.



Les quarante-huit (48) restants, soit 58, 54 % des enquêtés, écrivent certaines lettres minuscules en script à la place de la cursive. Leurs fréquences sont consignées dans le tableau n°1 ci-dessous.

**Tableau n° 1 : La fréquence des lettres minuscules produites en script dans une écriture cursive**

Lettres minuscules	A	B	c	K	l	o	p	R	s	T	v	x	y	z
Fréquence	4	27	3	15	1	11	13	10	10	1	16	2	1	3
Pourcentage	8,3	56,2	6,2	32,2	2,1	23	27,1	21	21	2,1	33,3	4,1	2,1	6,2

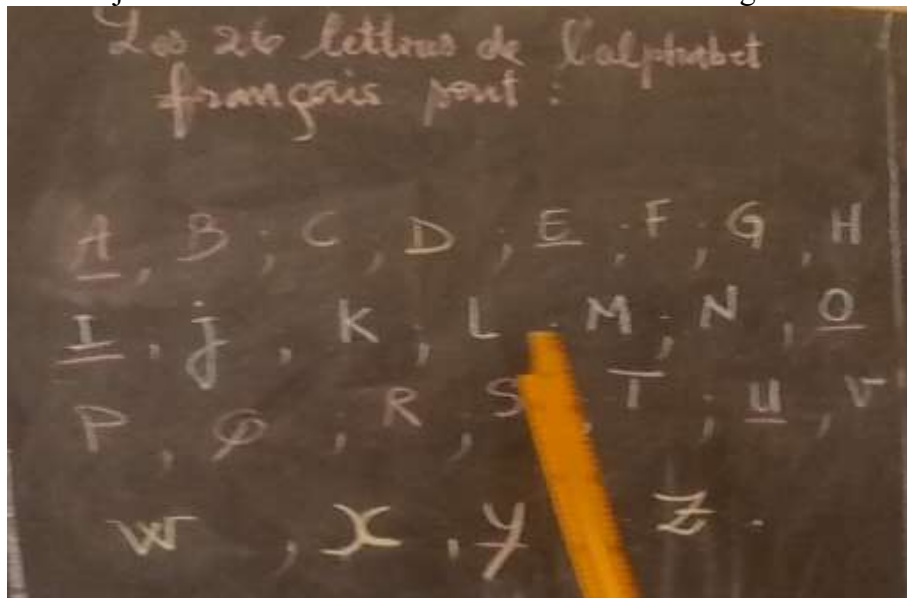
Source : Notre enquête terrain, janvier 2024

Il ressort du Tableau n° 1 que ces enseignants du secondaire écrivent fréquemment les lettres b, v, k et p en script dans une écriture cursive et ce, respectivement à hauteur 56,2 %, 33,3 %, 32,2 % et 27,1 %. Cependant, ils déclarent utiliser faiblement la lettre (x) minuscule (4,1 %) et les lettres minuscules l, t et y (2,1 %).

Cette situation traduit l'ignorance des règles de ce style d'écriture par les enseignants, d'où la fréquence également des lettres majuscules en script dans une écriture cursive.

5.1.2. Fréquence d'utilisation des lettres majuscules en script dans une écriture cursive

À la consigne : « Écrivez les vingt-six (26) lettres de l'alphabet français en majuscule en écriture cursive », les résultats ont montré que sur les quatre-vingt-deux (82) enseignants, seuls quatre (04), (soit 4,9 %) ont pu correctement écrire toutes les vingt-six (26) lettres. En outre, soixante-huit (68) enquêtés parmi eux, soit 82,9 % des enseignants ont complètement écrit les lettres majuscules en script à la place de la cursive. Ces enseignants confondent lettres capitales (script) et lettres majuscules en écriture cursive comme l'atteste la Figure n° 2 ci-dessous.



**Figure n° 2 : Les 26 lettres de l'alphabet français**

Il faut noter aussi que dix (10) enquêtés parmi les quatre-vingt-deux (82) enseignants, soit 12,10%, ont pu écrire la plupart des lettres majuscules en écriture cursive. Autrement dit, certaines lettres sont écrites en script. Cette situation traduit leurs difficultés à écrire correctement ces lettres majuscules en écriture cursive.

5.1.3. Lettres majuscules difficiles à écrire en écriture cursive



À la consigne « Citez les lettres que vous n’arrivez pas à écrire en majuscule en écriture cursive », l’enquête aura révélé que les 12,10 % des enseignants (N=10) écrivent certaines lettres majuscules en script à la place de la cursive. Leurs fréquences sont consignées dans le Tableau n° 2 ci-dessous.

**Tableau n° 2 : Lettres majuscules difficiles à écrire en cursive**

Lettres minuscules	C	D	G	J	K	P	R	S	T	U	X
Fréquence	4	2	5	2	1	2	1	4	7	3	10
Pourcentage	40	20	50	20	10	20	10	40	70	30	100

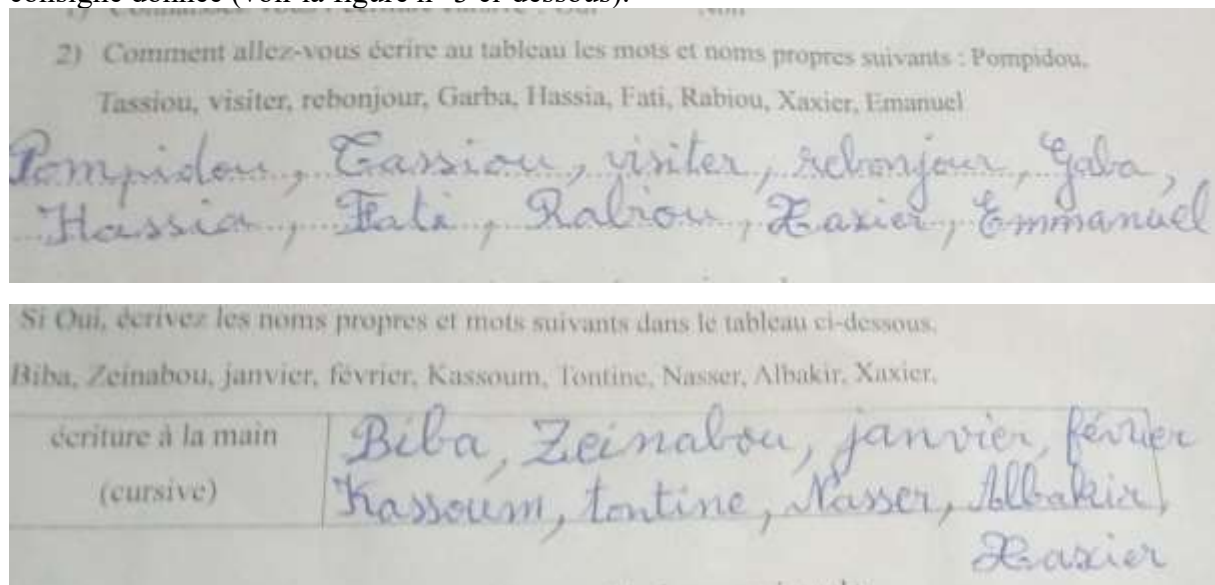
Source : Notre enquête terrain, janvier 2024

Le Tableau n° 2 reflète que les enseignants du secondaire au Niger éprouvent des difficultés pour écrire les lettres majuscules G, T et X en écriture cursive et ce, respectivement à hauteur 50 %, 70 % et même 100 %. Cependant, ils déclarent avoir moins de difficultés à écrire les lettres majuscules K, R (10 %) et les lettres majuscules D, J et P (20 %).

Le résultat de cette étude révèle un véritable amalgame de deux formes d’écriture chez les enseignants en situation de classe.

**5.2. Amalgame entre écriture cursive et scripte**

A la question : « selon vous, y a-t-il une différence dans la forme entre l’écriture à la main (cursive) et l’écriture à la machine (scripte) ? », 97,50 % ont répondu par l’affirmative. Néanmoins, quand il est demandé aux enseignants du secondaire : « Comment allez-vous écrire au tableau les mots et noms propres suivants en cursive : Biba, Zeinabou, janvier, février, Kassoum, tontine, Nasser, Albakir, Pompidou, Tassiou, visiter, rebonjour, Garba, Hassia, Fati, Rabiou, Xaxier, Emanuel », seuls quatre (04) enseignants ont pu correctement répondre à la consigne donnée (voir la figure n° 3 ci-dessous).



**Figure n° 3 : Les mots à écrire en cursive**

En revanche, soixante-quinze (75) enquêtés, soit 91,40 % des enseignants font une écriture mixte. Autrement dit, ils mélangent les deux formes d’écriture avec une forte prédominance de l’écriture cursive.



Cet état de fait se confirme par nos observations de classe qui se traduisent par les photos des tableaux ci-après.

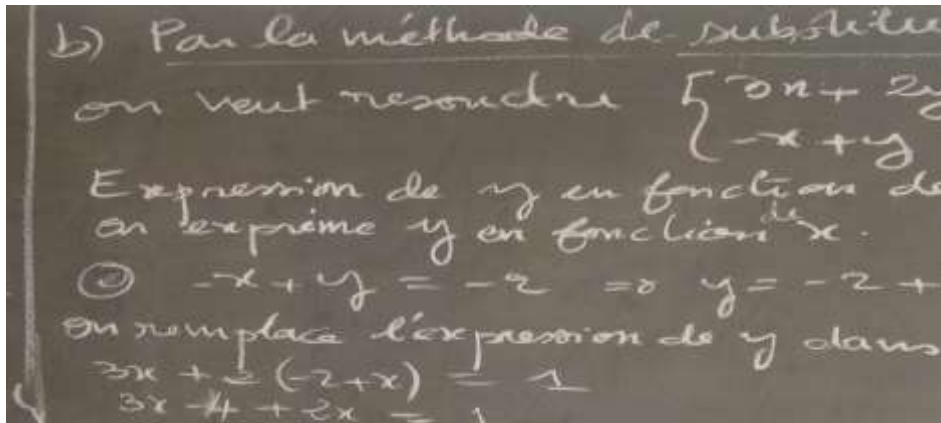


Figure n° 4 : Écriture cursive d'un enseignant de maths en classe de 3<sup>ème</sup>

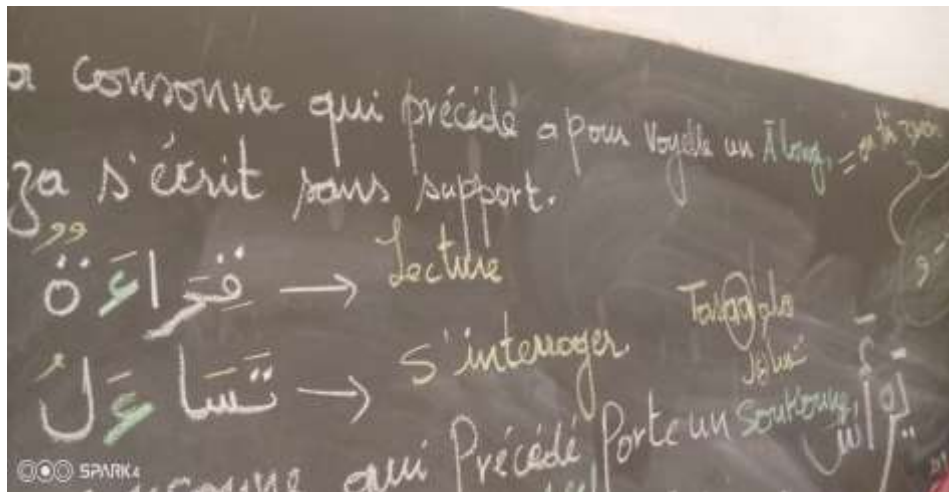


Figure n° 5 : Écriture cursive d'un enseignant d'arabe en 2<sup>nde</sup> A

Il ressort clairement sur les photos de ces deux tableaux (photos 4 et 5) qu'il y a un amalgame entre les deux formes d'écriture (cursive et scripte). Pour preuve, les lettres b, c, E, k, p, v, r, S et T sont en écriture scripte. Ces enseignants du secondaire ne se rendent pas compte qu'ils font un amalgame d'écriture en écrivant au tableau noir. Cependant, les enseignants du primaire appliquent la didactique de l'écriture cursive dans toute sa rigueur.

La figure n° 6 ci-dessous la confirme à suffisance.



Niveau	Garçons	Filles	Total
CI	8	9	17
CP	6	11	17
CE1	5	8	13
CE2	8	5	13
CM1	4	8	12
CM2	3	8	11
Totale	34	49	83

Figure n° 6 : Exemple d'écriture cursive sans amalgame

## Discussion

La présente étude porte sur la didactique de l'écriture cursive dans la formation des enseignants du secondaire au Niger. Les résultats font ressortir la fréquence d'utilisation des lettres minuscules et des lettres majuscules en script dans une écriture cursive et les lettres majuscules difficiles à faire dans l'écriture cursive pour les enseignants.

Les résultats de cette recherche révèlent que 91,4 % des enseignants du secondaire font au tableau une écriture mixte (mélange du cursif et de script) avec une forte dominance de l'écriture cursive. Ces résultats corroborent ceux de Bara et al. (2011) qui ont révélé que 50 % des enseignants français et 22 % d'enseignants de Québec utilisent l'écriture mixte (scripte et cursive) quand ils écrivent personnellement. Ce constat est révélé aussi dans la recherche de Graham, Berninger et Weintraub (1998) qui a mis en évidence, auprès de 600 élèves de fin primaire et de collège. Il se trouve que la vitesse d'écriture chez les enfants qui combinent script et cursive (écriture mixte) est plus rapide que celle de ceux qui utilisent uniquement l'un ou l'autre de ces styles d'écriture.

Les résultats de cette étude font ressortir également que les enseignants du secondaire au Niger éprouvent des difficultés à écrire les lettres majuscules G, T et X en écriture cursive. Pire, personne parmi les enquêtés ne sait écrire la lettre X majuscule Cette étude présente des résultats similaires à celle de Baraud et al. (2018) qui indique que certaines lettres présentent une difficulté d'apprentissage plus importante pour les élèves. Selon leurs enseignants, ces difficultés sont imputables au geste graphomoteur de l'écriture cursive.

## Conclusion

Cette étude aura révélé qu'au Niger les enseignants du secondaire n'ont pas une bonne maîtrise de l'écriture cursive bien qu'elle semble avoir perdu sa notoriété d'antan dans les écoles. En effet, les résultats de l'étude prouvent à suffisance qu'ils font au tableau un amalgame entre les deux formes d'écriture (cursif et script) avec une forte prédominance de l'écriture cursive. C'est dire qu'ils méconnaissent les règles de cette dernière. Or, en persévérant dans cette posture, il est incontestable que les enseignants porteront préjudice aux pré-acquis des élèves dont l'initiation en la matière...pourtant bien formés à l'école primaire. Au regard de tout ce qui précède, il s'avère nécessaire d'envisager le plus tôt possible l'introduction de la didactique de l'écriture dans les différents programmes de formation initiale. À nos yeux, cette proposition pédagogique constitue une voie de salut permettant de repenser à court et moyen termes l'écriture cursive dans les pratiques enseignantes en contexte nigérien.

## Références bibliographiques

- Baraud M., Bril B. et Acioly-Régnier N. (2018). Pratiques enseignantes pour l'apprentissage de l'écriture en grande section de maternelle et au cours préparatoire en France. *Éducation et didactique*, 12(2), 73-88.
- Bara F., Morin M. F., Montésinos-Gelet I. et Lavoie N. (2011). Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec. *Revue Française de Pédagogie*, 176, 41-56.
- Ediger, M. (2002). Assessing handwriting achievement. *Reading Improvement*, 39(3), 103-113.
- Finnish National Board Of Education (2015). *Writing by hand will still be taught in Finnish schools*. Consulté le 14 décembre 2023 sur [http://www.oph.fi/english/current\\_issues/101/0/writing\\_by\\_hand\\_will\\_still\\_be\\_taught\\_in\\_finnish\\_schools](http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/writing_by_hand_will_still_be_taught_in_finnish_schools).
- Graham, S., Berninger, V. W., et Weintraub, N. (1998). The relationships between handwriting style and speed and legibility. *Journal of Educational Research*, 5, 290-296.
- Hassan R. (2008). L'écriture au tableau dans le travail enseignant : approche didactique, In D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo, et C. Beaudet (Eds.), *Proceedings of the International Conference « de la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états »*, Poitiers, France, 12-15 November 2008 - [<http://www.ecritfrancequebec2008.org/>]
- Hetty, R. (2019). *Voici pourquoi il faut réintroduire l'écriture cursive à l'école*, Le Soleil, réf. 24 août 2023. Consulté le 23 février 2024 sur <https://www.lesoleil.com/2019/09/01/voici-pourquoi-il-faut-reintroduire-l-écriture-cursive-à-l-école-38d5734d56aee298146c45f9bc45d574/>.
- Michèle V-K (2023), *Écriture cursive ou scripte, telle est la question !* L'express, réf. 24 août 2023, <https://l-express.ca/ecriture-cursive-ou-ecriture-scripte-telle-est-la-question/>. Consulté le 23 février 2024.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR, 2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle : Le Bulletin officiel. Consulté le 15 juin 2024 sur [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=)
- Ministère de l'éducation nationale, DGESCO (2013). Document d'accompagnement pour la mise en place de modèles d'écriture scolaire, 52 p. Consulté le 15 juin 2024 sur <http://eduscol.education.fr>
- Pleau, J. (2016). *Écriture script, écriture cursive, écriture au clavier : performances d'élèves de sixième année du primaire*. Mémoire présenté dans le cadre du programme de maîtrise en éducation en vue de l'obtention du grade de maître ès arts université du Québec à Rimouski, 111 p.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de 2 à 8 ans*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF Éditeurs.



**ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA  
FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS AU BURKINA FASO :  
ANALYSE CRITIQUE ET PERSPECTIVES.  
ZINGUÉ Di<sup>1</sup>, TRAORÉ Kalifa<sup>2</sup>, OUÉDRAOGO Salam Arsène<sup>3</sup>**

**Résumé**

La présente étude vise à analyser la grille d'évaluation de l'enseignant de l'enseignement secondaire technique et professionnel au Burkina Faso. Elle présente la problématique, les théories de référence, la démarche méthodologique et les résultats suivis de la discussion. L'analyse des résultats du problème à l'étude, qui se veut qualitative et participative, est orientée par une approche systémique. Si l'étude expose les insuffisances de la grille analysée, elle montre surtout des orientations pour concevoir une grille prenant en compte les spécificités d'une soixantaine de disciplines de l'EFTP. Se fondant sur le déséquilibre entre les aspects pédagogiques et didactiques, l'étude prône sa relecture et l'élaboration d'une nouvelle grille prenant en compte les réformes curriculaires en cours dans notre pays. L'étude soutient que l'inspection pédagogique est une formation continue devant aider conséquemment l'enseignant observé en situation de classe pour satisfaire les besoins des apprenants et accroître leur chance de réussite dans un monde globalisé aux exigences multiples, complexes et en perpétuel changement.

**Mots clés :** Grille d'évaluation – observation de cours – analyse de la grille d'évaluation – enseignant de l'EFTP tertiaire – pratiques enseignantes.

**Summary**

The purpose of this study is to analyze the evaluation grid of teachers in technical and vocational secondary education in Burkina Faso. It presents the problematic, the reference theories, the methodological approach and the results of the discussion. The analysis of the results of the problem under study, which is intended to be qualitative and participatory, is guided by a systemic approach. While the study exposes the inadequacies of the fact sheet studied, it above all shows guidelines for designing a grid that takes into account the specificities of some sixty TVET disciplines. Based on the imbalance between the pedagogical and didactic aspects, the study advocates its re-reading and the development of a new grid taking into account the curricular reforms underway in our country. The study argues that pedagogical inspection is a form of in-service training that should consequently help the teacher observed in a classroom situation to meet the needs of learners and increase their chances of success in a globalized world with multiple, complex and constantly changing requirements.

**Keywords:** Evaluation grid – course observation – analysis of the evaluation grid – tertiary TVET teacher – teaching practices.

---

<sup>1</sup> Laboratoire interdisciplinaire de didactique des disciplines, École Normale Supérieure, Burkina Faso

<sup>2</sup> Laboratoire interdisciplinaire de didactique des disciplines, École Normale Supérieure, Burkina Faso

<sup>3</sup> Laboratoire interdisciplinaire de didactique des disciplines

Direction générale de la qualité de l'éducation formelle au Ministère de l'Éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales



## Introduction

La compétence est un concept ambigu et pluridisciplinaire. Elle s'exprime dans un contexte où l'individu mobilise des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre un problème dans une situation précise. Au cours des dix (10) dernières années, le concept est introduit dans les programmes de formation des apprenants dans le système éducatif et la formation des apprenants de l'éducation formelle et la formation des jeunes adultes. Ainsi, des référentiels sont élaborés autour de cette notion en vue de développer des compétences chez les apprenants. Cet article s'intéresse à l'évaluation des compétences des enseignants, à travers une grille, en situation de classe et ce, pendant une observation de cours. La grille d'évaluation de l'enseignant est un instrument d'évaluation qui décrit clairement les critères utilisés pour l'évaluation des tâches de celui-ci en situation de classe. Elle s'utilise aussi pendant l'entretien après le cours observé. La présente contribution s'articule autour des points suivants : le contexte et le problème de recherche, les théories de référence et la démarche méthodologique, l'interprétation des résultats et la discussion des résultats.

### 1. Le contexte et le problème de recherche

Cette première partie aborde le contexte dans lequel s'effectue l'étude et le problème de recherche l'ayant suscité.

#### 2.1 Le contexte de l'étude

Dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) tout comme dans les autres filières de formation, l'évaluation des enseignants en situation de classe est effectuée à l'aide d'une grille. Cette grille comporte des critères et des indicateurs d'évaluation qui permettent d'apprécier la prise de contact, l'animation du cours, le contenu enseigné, les moyens pédagogiques et didactiques, la pratique évaluative, le comportement de l'enseignant pendant l'entretien.

L'inspection pédagogique entendue dans le sens de la supervision pédagogique est un moyen d'approcher l'efficacité institutionnelle des dispositifs d'enseignement-apprentissage. Pour cela, elle consiste en une évaluation des enseignements-apprentissages des professeurs certifiés ou non des lycées et collèges. « On peut donc dire de la supervision qu'elle consiste à guider, réviser et contrôler le travail des personnes placées sous la responsabilité d'un expert » (Bujold, 2002 : 10). Selon Rousseau et St-Pierre (2002 : 43), « l'acte de supervision est une activité de coopération complexe d'observation critique, d'analyse et d'interprétation de la pratique de l'enseignement des stagiaires ou des enseignants dans le respect des politiques institutionnelles et des finalités de l'éducation, soit l'instruction, l'éducation et la socialisation ». La supervision est un acte de co-construction qui engage également le superviseur à assumer un rôle d'encadrement de l'enseignant et de rétroaction pratique et théorique.

La supervision vise, en effet, « l'élucidation de situations rencontrées dans la pratique quotidienne » (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015 : 154). Ces auteurs précisent que chez les enseignants, cette modalité de formation est en train d'émerger plutôt sous la terminologie d'analyse de pratique. Les deux (2) démarches – supervision et analyse de pratique – participent de la même logique : les gestes professionnels sont analysés à l'aide de clés de lecture théoriques et leur observation permet de réfléchir aux exigences de la profession. La supervision, tout comme l'analyse de pratiques enseignantes, « aide le supervisé à développer sa lucidité et sa prise de distance afin de mieux gérer les situations complexes » (Ibid., 2015 : 154). Pendant la séance de cours, l'encadreur pédagogique (l'observateur) se sert de la grille pour relever les différents éléments observés et consignés sur la fiche. L'entretien est basé sur les différents points observés qui sont ou non en congruence avec les normes prescrites. Ainsi,



les points forts et les points à améliorer sont notifiés à l'enseignant avec une forte recommandation de travailler à progresser dans les points peu satisfaisants tout en maintenant les points forts à un niveau toujours satisfaisant. Dans un rapport de visite-conseil adressé à l'enseignant observé, l'encadreur pédagogique relève tous les points satisfaisants et ceux à améliorer ainsi que des recommandations pour lui permettre d'améliorer sa pratique professionnelle quotidienne.

## 1.2 Le problème de recherche

L'évaluation des compétences de l'enseignant en situation de classe est une activité complexe. Elle est faite à l'aide d'une grille qui prend en compte les différents points observés pendant une séance de cinquante-cinq minutes (55 min). Ces éléments qui font l'objet d'une évaluation sont prédéfinis par l'équipe d'encadreurs pédagogiques de l'EFTP au Burkina Faso. Les critères mis en exergue sont d'ordre pédagogique et didactique.

Une analyse simplifiée de la grille permet de se rendre compte que les critères pédagogiques sont plus développés que les critères didactiques. De plus, la grille est transversale et évalue l'activité de l'enseignant en situation de classe dans plusieurs disciplines aux réalités et aux contenus pourtant différents. Or, l'intervention de l'enseignant en classe ne se limite pas à la pédagogie. Elle prend en compte les contenus enseignés car la leçon est sans doute une réponse à un problème étudié. Dans cette perspective, les savoirs transmis aux apprenants leur donnent seulement la possibilité de résoudre le problème dans une situation donnée. La grille d'évaluation comporte certes des insuffisances mais il ne faut pas aussi occulter le problème de la formation généraliste des encadreurs pédagogiques, peu orientée vers une spécialité. Dans une cette perspective, quel que soit la pertinence et la qualité de la grille, son exploitation par un encadreur qui n'a pas le profil indiqué pose constamment le problème de « pédagogie et de didactique ». C'est ce qui est d'ailleurs vécu présentement comme une préoccupation dans l'enseignement secondaire technique et professionnel. L'enseignement technique tertiaire est considéré comme une discipline comportant plus d'une soixantaine de disciplines dont vingt-six (26) spécialités (Tiendrebéogo, 2023). Ainsi, on retrouve des encadreurs pédagogiques qui évaluent des enseignements qui ne sont pas nécessairement de leur profil de base. Pour exploiter convenablement la grille d'évaluation, il sied d'avoir des encadreurs pédagogiques de spécialité et non des encadreurs « tout terrain » comme c'est le cas actuellement dans l'EFTP au Burkina Faso. Ces encadreurs se contentent de passer au peigne fin les compétences pédagogiques de l'enseignant.

En rappel, la pédagogie renvoie à la conduite de la classe, c'est-à-dire les aspects éducatifs et relationnels qui sont déterminants pour la progression de l'apprenant dans l'apprentissage. Vu sous cet angle, l'évaluation des compétences de l'enseignant en situation de classe mesure seulement une partie de ses compétences. Le contenu disciplinaire (ou didactique) sensé mesurer la maîtrise du cours par l'enseignant est quasi-absent sur la grille utilisée à cet effet. Les aspects didactiques pris en compte sont entre autres la congruence entre objectifs et évaluations formatives, la maîtrise du contenu, la méthode d'enseignement et la pratique d'une évaluation finale.

Pour les raisons ci-dessus évoquées, le présent article se propose d'analyser la grille exploitée par les encadreurs pédagogiques de l'EFTP tertiaire pour évaluer les enseignants lors d'une inspection pédagogique. À l'issue de cette analyse, des propositions seront faites dans le sens de l'élaboration d'une grille qui prendra en compte les critères didactiques au même titre que les critères pédagogiques. Cette grille pourrait tenir compte de la discipline enseignée par l'enseignant faisant l'objet de l'évaluation. Il importe donc, dans le point suivant, d'aborder les théories de référence et la méthodologie adoptée.



## 2. Les théories de référence et la démarche méthodologique

Cette deuxième partie aborde les théories de référence et la méthodologie adoptée pour le recueil des données.

### 2.1 Les théories de référence

Les théories de l'évaluation, de la conceptualisation et de l'observation des pratiques enseignantes constituent le fondement théorique de cette étude.

L'évaluation est l'une des composantes de toute intervention pédagogique. Elle est définie comme étant l'appréciation du niveau atteint par l'apprenant du point de vue de ses connaissances, habilités ou compétences au regard de celles visées par un programme d'études (Ouédraogo, 2009). Autrement dit, l'évaluation des apprentissages est un jugement ou un ensemble de jugements portés sur les apprentissages. Elle est une opération qui consiste à analyser et à interpréter des résultats ou des indices provenant de la mesure afin de prendre les meilleures décisions. Le résultat brut d'une mesure n'a pas de sens en soi. Son interprétation est fonction du contexte dans lequel s'inscrit cette mesure et surtout du pourquoi de son utilisation. C'est pour cela que plusieurs auteurs (Campbell et coll., 2001 ; Mullis et coll., 2006 ; Greaney et Kellaghan, 2015 ; Bambara, 2017) établissent une distinction entre le concept de mesure et celui d'évaluation, c'est-à-dire le résultat (une mesure) et le jugement de valeur (son interprétation) porté à son sujet. L'évaluation repose donc sur une démarche rigoureuse qui se réalise en plusieurs étapes.

Les premiers docimologues (Piéron, 1932 ; Bloom, 1956) parlaient d'une démarche en trois (3) étapes : collecte de l'information, jugement, décision. Dans les années 1980, la démarche en quatre (4) temps apparaît : la collecte de l'information, l'interprétation, le jugement et la décision. Dans cette perspective, Tilman (2005) souligne que l'évaluation est un recueil d'informations en vue de prendre une décision. Selon cet auteur, les formes d'évaluation varient en fonction du contenu donné à chaque terme de la définition : quelles informations recueillir ? Avec quels instruments ? Pour prendre quelles décisions ?

Zana (2003), pour sa part, soutient que l'évaluation consiste à déterminer dans quelle mesure et avec quel degré de succès ou d'échec les objectifs du projet ont été atteints. L'auteur avance qu'elle est entreprise pour comparer les réalisations avec les prévisions et tirer des enseignements des expériences passées. Évaluer, selon Rufin (2004), c'est porter un jugement de valeur, à partir d'un outil de mesure, dans le but de prendre une décision. Pour lui, dans l'apprentissage, les produits ou résultats de l'enseignement-apprentissage peuvent être :

- des compétences fonctionnelles (capacité à résoudre certains problèmes en mobilisant et en coordonnant les diverses aptitudes requises) ;
- des « aptitudes » (connaissances, capacités cognitives, habiletés manuelles et attitudes) qui peuvent faire l'objet d'un enseignement-apprentissage partiel ou d'un enseignement impliquant la combinaison et l'usage de plusieurs d'entre elles ;
- des compétences transversales (procédures cognitives générales mobilisées dans différents domaines) ;
- des représentations (grilles de lecture intériorisées à travers lesquelles la réalité est spontanément décodée).

En conséquence, l'enseignement-apprentissage nécessite des aptitudes, des compétences fonctionnelles et transversales. Rayou et Van Zanten (2015 : 21) relèvent, pour leur part, que



l'évaluation « consiste à attribuer de la valeur à un objet qui peut être une action, une production, une personne ».

La théorie de la conceptualisation dans l'action, quant à elle, est développée par Vergnaud (1990) à la suite de Piaget (1967/1992). Cette théorie analyse l'activité humaine en se fondant éventuellement sur les concepts de « schème » et d'« invariant opératoire ». Selon Vergnaud, l'activité humaine est organisée sous forme de schèmes. Il soutient que pour chaque schème, il y a un noyau central fait d'invariants opératoires qui sont de nature conceptuelle. Ainsi, il souligne que les invariants opératoires sont la partie conceptuelle présente dans tous les schèmes.

Vergnaud (op. cit., 1990) ajoute, à l'approche piagétienne de la conceptualisation, le couple schème-situation. Selon lui, il n'y a pas de schème sans situations et pas de situations sans schèmes. Le schème, dans l'entendement de Vergnaud, est une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données. L'auteur soutient que ce n'est pas l'activité qui est invariante (elle serait alors complètement stéréotypée, ce qui l'empêcherait de s'adapter à toute une classe de situations), mais plutôt son organisation. Car, relève-t-il, c'est à travers l'organisation qu'on retrouve le rôle essentiel des invariants opératoires qui sont de nature conceptuelle. Dans ce sens donc, les concepts de « schème » et d'« invariant » permettent de comprendre, dans l'activité humaine, le noyau d'organisation invariante et la capacité d'adaptation aux circonstances.

Concernant la théorie de l'observation des pratiques enseignantes, elle est développée par plusieurs auteurs dont nous retiendrons quelques-uns.

De Ketele (1976) définit l'observation comme étant un acte incluant l'attention volontaire et l'intelligence dirigée sur un objet pour en recueillir systématiquement des informations. Selon l'auteur, ce terme recouvre de nombreuses significations et peut être étudié comme processus en acte, objectif éducatif, méthode pédagogique, phase et composante du processus d'apprentissage systématiquement orienté, technique de prise d'informations et enfin comme résultat.

Postic (1977), quant à lui, considère que le premier problème posé par l'observation de classe est celui de la subjectivité. Pour le circonscrire, il recommande que toute observation de classe soit faite par un observateur avisé aux questions des situations de classe. En effet, l'interaction provoque, selon lui, une implication entre tous les acteurs de la situation pédagogique qui rend extrêmement difficile à un enseignant d'être à la fois acteur et observateur ; tout enseignant est engagé dans un processus de médiation où il lui est pratiquement impossible de ne pas être impliqué. L'observateur, s'il tend à être neutre à la situation classe, conserve tout de même un système de valeurs auxquelles il se réfère comme son expérience, sa culture, les valeurs acceptées et partagées, les représentations sur la nature de la discipline enseignée, etc.

Le constat qui se dégage est que l'observation de classe en sciences humaines s'est longtemps trouvée bloquée par le problème de l'interférence de l'observateur sur son objet d'observation. Les outils élaborés dans ce cadre témoignent de l'effort entrepris, sans jamais y parvenir, pour résoudre le problème de la subjectivité et atteindre l'objectivité. En reliant de manière indissoluble l'observateur à son objet d'observation, la complexité implique un changement, c'est-à-dire la prise en compte de tous les éléments existants et la mise en perspective globale permettant une compréhension plus large de la situation réelle de classe.

Dans une grille établie par Morsh en 1956, les interactions entre l'enseignant et les apprenants sont analysées mais limitées à la salle de classe. Ainsi, les comportements verbaux et non



verbaux des enseignants et ceux des apprenants sont détaillés. Les objectifs de l'observation de ces comportements observables sont, selon cet auteur, au nombre de trois :

- tout d'abord, on tente de déterminer les comportements des enseignants et de leurs élèves qui peuvent être systématiquement observés avec fidélité ;
- on cherche ensuite à savoir si les comportements des enseignants qui sont observés tendent ou non à être stables et caractéristiques ;
- enfin, on essaye d'établir un lien entre les comportements observés chez l'enseignant et chez les élèves et les connaissances acquises par ces derniers.

Morsh (1956) soutient alors que l'observateur doit rester extérieur à la situation pédagogique observée de manière à n'y être impliqué en aucune façon. La situation pédagogique, selon cet auteur, est ainsi dépersonnalisée et la subjectivité de l'observateur ne peut être mise en cause. En revanche, Postic (1977) souligne, lui, que l'objectivité totale est impossible à assurer. Selon l'auteur, même avec la prise en compte de tous les paramètres et grilles constituées, la perception de la même situation pédagogique diffère selon l'observateur. Ainsi, l'observateur oriente sélectivement, de manière consciente ou inconsciente, son attention lorsque la situation pédagogique est simultanément trop riche en informations ; un même acte pédagogique peut être interprété différemment selon l'observateur ou ne correspondre à aucune catégorie précise. Selon Postic donc, les grilles d'observation ont pour fonction de suivre le développement du comportement de l'enseignant (surtout le débutant) et de le situer progressivement dans une perspective d'évolution. L'auteur soutient que l'objectif général de toute observation étant de mesurer l'efficacité de l'éducateur, l'on a cherché à isoler la variable « comportement de l'enseignant », variable essentielle de l'observation, et de la mesurer. Malheureusement ceci s'est, au fil du temps, avéré impossible car ni les instruments ni les analyses ne se sont révélés fiables.

Les recherches qui se sont penchées sur l'observation des pratiques enseignantes montrent qu'il y a modification effective de la situation pédagogique lorsqu'il y a un observateur présent physiquement dans le champ d'observation. L'observateur, par l'analyse qu'il va faire de la situation pédagogique observée et des conclusions qu'il pourra en tirer, va pouvoir se construire une expérience. Celle-ci lui permettra par la suite de modifier le terrain sur lequel il intervient. L'observation de classe d'une situation pédagogique s'inscrit dans le cadre d'une formation qui a des orientations et des objectifs précis.

Les classifications de De Landsheere (1970) placent l'observation dans un produit de cinq (5) variables : fonction (prédictive ou descriptive), mode (direct ou indirect), méthode (monographie, étude de cas, méthode des cas, l'étude, l'enquête), lieu (sur le terrain, en laboratoire), temps (longitudinales et transversales). De Ketele (1976) les classe plus finement suivant les caractéristiques fondamentales suivantes : (systématique vs non, introspective vs allospective, narrative vs attributive).

Pour toutes ces méthodes d'observation de pratiques enseignantes, il est nécessaire de découper le temps pour obtenir des séances. Cela se fait soit arbitrairement (en tranches de trois secondes par exemple), soit suivant le discours (par phrases), ou encore suivant un système plus complexe se référant au fonctionnement de l'enseignant. Pour cela, un intervalle de temps doit être suffisamment long pour que les objets pertinents de l'observation y soient identifiables (le dit, l'intention...) et suffisamment court pour contenir le minimum d'interactions afin de pouvoir assigner un même état aux différents systèmes en présence. Cela n'est pas toujours facile. Très souvent, les encadreurs pédagogiques de l'enseignement secondaire technique tertiaire découpent de la même façon des séances importantes lorsqu'elles correspondent aux prévisions de la « fiche d'analyse et de conception des tâches d'une leçon ».



En somme, dans le cadre de cette étude, nous retenons la clarification conceptuelle des termes « évaluation » et « observation ». Prise dans le sens des apprentissages, l'évaluation est un jugement ou un ensemble de jugements portés sur les apprentissages. Elle est une opération qui consiste à analyser et à interpréter des résultats ou des indices provenant de la mesure afin de prendre les meilleures décisions. Quant à l'observation, elle est définie comme étant un acte incluant l'attention volontaire et intelligente orientée sur un objet pour en recueillir systématiquement des informations. L'observation est étudiée, ici, comme processus en acte, objectif éducatif, méthode pédagogique, phase et composante du processus d'apprentissage systématiquement orienté, technique de prise d'informations et enfin comme résultat.

À la suite de l'examen des théories de référence, nous abordons à présent la démarche méthodologique de cette étude.

## 2.2 La démarche méthodologique

Les choix méthodologiques et les grandes lignes du protocole empirique sont présentés dans cette partie traitant du cadrage méthodologique. Afin de mener à bien cette étude sur l'analyse de la grille d'évaluation de l'enseignant de l'enseignement secondaire technique tertiaire au Burkina Faso, nous avons utilisé la recherche documentaire et la méthode qualitative. Le choix de cette méthodologie s'impose car elle nous permet d'avoir une vue plus fine de l'objet de l'étude. En effet, si la méthodologie documentaire permet de recueillir des informations variées sur la base de documents existants, la méthodologie qualitative, quant à elle, permet d'approfondir les données recueillies à travers les entretiens réalisés auprès d'acteurs clés qui sont les garants de la qualité de l'enseignement secondaire technique tertiaire au Burkina Faso. En outre, « la mesure quantifiée permet de mettre en évidence les décalages entre discours et perceptions d'une part, et les pratiques d'autre part » (Dumez, 2013 : 11). D'un autre point de vue, cette étude prend en compte une approche participative de la recherche. Pour ce faire, elle implique une collaboration entre les chercheurs et les praticiens (encadreurs pédagogiques) dans le cadre d'une recherche en éducation (Desgagné et Bednarz, 2005). Selon Desgagné et Bednarz, la recherche participative « prend sa source dans un constat d'éloignement et donc dans un désir de rapprochement entre les préoccupations des chercheurs et des praticiens, du moins pour ce qui touche le monde de l'éducation » (p. 247). La recherche participative est un échange entre les différents acteurs impliqués dans la recherche qui, selon Desgagné et *al.* (2001), émanent de différentes cultures avec les objectifs différents. La collaboration permet donc une négociation entre les différentes parties autour de l'objet de l'étude et pourrait déboucher sur la satisfaction de chaque partie. Elle prend « le sens d'un souci d'inter-influence entre ces acteurs, praticiens et chercheurs, et leurs cultures respectives (Ibid., 2001 : 39).

La collecte des données commence par un examen minutieux de la grille d'évaluation de l'enseignant de technique tertiaire et d'autres documents disponibles dans les directions régionales sur les inspections pédagogiques des inspecteurs de l'enseignement secondaire technique. Ces données sont relatives aux pratiques professionnelles des encadreurs pédagogiques de technique tertiaire. Elles nous permettent d'avoir un aperçu des activités menées en direction des enseignants dans le but d'améliorer leurs pratiques enseignantes. Cet examen de documents pourrait donner lieu à des propositions qui seront formulées à l'endroit des encadreurs pédagogiques.

L'analyse de la grille d'évaluation de l'enseignant de l'enseignement secondaire technique tertiaire s'appuie sur une étude documentaire, participative et un entretien. L'étude documentaire fournit les matériaux nécessaires à l'examen complet de la grille afin de dégager ces forces et faiblesses. Elle nous renseigne également par rapport aux pratiques évaluatives



ayant cours au niveau de l'EFTP tertiaire et l'appréciation des encadreurs pédagogiques investigués.

L'entretien est un outil de collecte des données qui permet d'échanger avec des encadreurs pédagogiques de l'enseignement secondaire technique tertiaire notamment ceux des spécialités de droit, de comptabilité-économie-gestion, d'informatique, pour ne citer que celles-ci. Il expose les opinions de ces acteurs de l'éducation en vue de comprendre leurs expertises de la grille d'évaluation de l'enseignant. Cet outil relève les atouts et insuffisances de la grille existante. L'entretien permet également de recueillir les propositions des encadreurs pédagogiques pour une évaluation plus complète et plus pertinente. Elle est basée sur les aspects à observés en pédagogie comparativement à ceux en didactique. Les variables observées en pédagogie sont entre autres le Contrôle des présences, le Contrôle des connaissances antérieures et/ou des prérequis, la Motivation, l'Annonce du titre et de l'objectif final (expliqués et écrits au tableau), le Questionnement (Formulation, Reformulation, Pertinence des questions), l'Appréciation/Valorisation des réponses des élèves, la Distribution de la parole, l'Interpellation des élèves par leur nom, la Participation des élèves (Discipline, Motivation), la Prise de notes (Organisation, Contrôle), les Méthodes/Techniques d'enseignement (adéquation avec le thème, cohérence, efficacité), la Synthèse Générale et les synthèses Partielles faite(s) par les élèves, la Gestion du temps (Respect du temps imparti), la Voix (débit, portée, élocution) de l'enseignant.

Quant à celles relevant de la didactique, elles sont la Conformité de la leçon avec le programme/référentiels, la Maîtrise et la Clarté du contenu (exactitude, actualisation, explication des concepts) et la Congruence entre les objectifs et le contenu.

Cette étude a lieu au Burkina Faso dans la région du Centre-Ouest, dans la province du Boulkiemdé. Le choix de cette région se justifie par son accessibilité, et du fait qu'enseignants et encadreurs pédagogiques y sont formés à l'École Normale Supérieure (ENS). La région impliquée dans l'étude ainsi que la ville où se sont déroulées les collectes de données est la région du Centre-Ouest (ville de Koudougou). Les participants à l'étude sont essentiellement les encadreurs pédagogiques de technique tertiaire notamment ceux du secondaire à l'ENS (au nombre de 4) et dans les directions régionales et provinciales des enseignements post-primaire et secondaire (DREPS/DPEPS) (au nombre de 6).

Ce travail de recherche consiste donc dans un premier temps à analyser la grille d'évaluation et des rapports de visites-conseils et d'inspections de certification. Ensuite, nous avons utilisé les résultats de l'analyse précédente afin de poursuivre avec la collecte des données qualitatives auprès des encadreurs pédagogiques concernés. Cette seconde collecte de données a pour objet de renforcer les informations déjà recueillies à partir des documents.

### **3. L'interprétation des résultats**

L'interprétation des résultats est faite d'une part à partir de l'étude documentaire et d'autre part en s'appuyant sur les résultats des entretiens menés auprès des encadreurs pédagogiques concernés par l'étude.

#### **3.1 Des résultats de l'étude documentaire**

L'étude de la grille d'évaluation de l'enseignant de technique tertiaire est menée suivant l'identification de l'enseignant, le déroulement de la leçon, et l'entretien avec l'enseignant.

L'identification de l'enseignant permet de recueillir, en début d'entretien, les informations suivantes: nom et prénom (s) de l'enseignant, son numéro Matricule et de Téléphone, son Email, sa Nationalité, sa Spécialité, le Statut (Fonctionnaire, Vacataire, Stagiaire, SND,



Permanent ou Autres), sa Qualification (CAET, CAPET ou Autres), son Dernier Diplôme académique, son Ancienneté dans l'enseignement, les Disciplines ou Modules enseignés, la Date de la dernière Visite ou d'Inspection, les Classes tenues, les Formations pédagogiques reçues et les Besoins en formation.

La rubrique « déroulement de la leçon » renseigne l'Heure de début et de la fin de la leçon, la Durée effective, le Thème/Titre de la leçon et l'Objectif Final de la leçon. De plus, cette rubrique comporte cinq (5) sous-points à savoir : l'animation de la leçon, le contenu de la leçon, les moyens ou matériels didactiques et pédagogiques, l'évaluation et les attitudes ou comportements de l'enseignant.

L'entretien avec l'enseignant aborde les attitudes de celui-ci et ses comportements au moment des échanges. L'animation de la leçon comme premier sous-point du déroulement de la leçon est notée sur 4 points. Ce sous-point comporte quatorze (14) indicateurs ou points à observer sur une échelle allant de très bien (TB) à très insuffisant (TI) (TB = 5 points, B = 4 points, AB = 3 points, P = 2 points, I = 1 point, TI = 0). Ces indicateurs sont : le Contrôle des présences, le Contrôle des connaissances antérieures et/ou des prérequis, la Motivation, l'Annonce du titre et de l'objectif final (expliqués et écrits au tableau), le Questionnement (Formulation, Reformulation, Pertinence des questions), l'Appréciation/Valorisation des réponses des élèves, la Distribution de la parole, l'Interpellation des élèves par leur nom, la Participation des élèves (Discipline, Motivation), la Prise de notes (Organisation, Contrôle), les Méthodes/Techniques d'enseignement (adéquation avec le thème, cohérence, efficacité), la Synthèse Générale et les synthèses Partielles faite(s) par les élèves, la Gestion du temps (Respect du temps imparti), la Voix (débit, portée, élocution) de l'enseignant.

Le contenu est noté sur 4 points et comporte trois (3) indicateurs que sont : la Conformité de la leçon avec le programme/référentiels, la Maîtrise et la Clarté du contenu (exactitude, actualisation, explication des concepts). et la Congruence entre les objectifs et le contenu.

Quant à la rubrique « moyens ou matériels didactiques et pédagogiques », il est noté sur 4 points et comporte huit (8) indicateurs ou points à observer : le Support du cours (existence, présentation), l'Utilisation effective du matériel didactique, l'Utilisation du tableau (occupation judicieuse des différentes parties, lisibilité de l'écriture), la Fiche de progression pédagogique (respect des règles de présentation, pertinence du contenu, niveau de réalisation), la Fiche d'analyse et de conception des tâches d'une leçon (respect des règles de présentation, pertinence du contenu, formulation des objectifs), le Support et le corrigé de l'exercice d'évaluation (Présentation, Exactitude des réponses), le Cahier de texte (Présentation, Tenue régulière), le Cahier ou Fiche d'absences (Présentation, Tenue régulière). La Fiche d'analyse et de conception des tâches d'une leçon renferme tous les éléments pouvant aider à porter un jugement sur la validité, la conformité et le dosage de la manière prévue par l'enseignant pour une leçon donnée. Elle comprend principalement les points ci-dessus listés.

Le sous-point « évaluation » est noté sur 3 points et comporte deux (2) critères. Ces critères sont : la Pratique d'une évaluation formative (vérifie la compréhension des élèves, offre des activités correctives, consignes claires et précises, exactitude du corrigé) et la Pratique d'une évaluation finale (congruence entre l'objectif et l'évaluation, consignes claires et précises, exactitude du corrigé, bilan de l'évaluation).

Le cinquième et dernier sous-point de cette rubrique, « attitudes et comportements », est noté sur 2 points et comporte deux (2) points à observer : l'Enseignant (tenue vestimentaire, maîtrise de soi, langage, honnêteté, réceptivité) et la Qualité du rapport avec les élèves.



La troisième rubrique, « entretien avec l'enseignant », comporte un seul sous-point. Les aspects à observer de ce sous-point (au nombre de 7), noté sur 3 points, sont : La Réceptivité, l'Analyse ou l'autocritique, la Prise de notes, la Maîtrise de soi, la Ponctualité, l'Honnêteté et la Courtoisie.

La note finale obtenue par l'enseignant, surtout en situation d'examen, est ramenée à 20 selon la formule suivante : note obtenue X coefficient (note de la rubrique) / Total des points de la rubrique (nombre de lignes X 5). La note sur 20 est obtenue par la somme des notes obtenues par rubrique. À chaque rubrique, la note obtenue est multipliée par le coefficient de la rubrique et divisée par le total des points de ladite rubrique. Une note d'au moins 2 sur 3 points est exigée à l'entretien pour que l'impétrant(e) soit admis(e).

### 3.2 Des résultats de l'entretien

Le guide d'entretien soumis aux encadreurs pédagogiques de l'enseignement secondaire technique tertiaire cherchait à recueillir des données sur les qualités d'un bon enseignant, l'analyse critique de la grille d'évaluation de l'enseignant, et des propositions d'amélioration de ladite grille.

Concernant les qualités d'un bon enseignant, la synthèse des réponses des encadreurs pédagogiques donnent les appréciations suivantes :

- avoir une voix audible et une bonne diction ;
- avoir une bonne acuité visuelle ;
- avoir des bonnes aptitudes physiques (bonne mobilité, soin physique) ;
- avoir une bonne conduite ;
- avoir une bonne maîtrise des contenus d'enseignement de sa discipline afin d'être un spécialiste, un expert (pratiques didactiques, technique d'élaboration des items d'évaluation, planification des contenus, des évaluations, transposition didactique en adaptant le contenu du cours au niveau des apprenant) ;
- avoir une bonne maîtrise des pratiques pédagogiques (technique et/ou méthodes pédagogiques, motivation, synthèses partielles et synthèse générale, évaluation diagnostique et formative, communication pédagogique verbale et non verbale, prise en charge des représentations des apprenants, centration sur l'apprenant, exploitation des méthodes actives, remise de travaux à faire à la maison) ;
- être un bon communicateur, animateur, médiateur, facilitateur, guide.

L'analyse critique de la grille d'évaluation de l'enseignant fait surtout ressortir les insuffisances de cet instrument d'évaluation de l'enseignant de l'EFTP tertiaire. Les insuffisances que les encadreurs pédagogiques ont relevées sont entre autres :

- trop de critères à évaluer ;
- moins de critères didactiques à évaluer ;
- non prise en compte des activités d'apprentissage des apprenants ;
- non ciblage de critères particuliers à évaluer ;
- non indication des compétences à développer chez les apprenants ;
- non séparation de l'entretien de la grille d'observation.

Toutefois, les encadreurs pédagogiques de l'enseignement secondaire technique tertiaire ont formulé des propositions d'amélioration de la grille d'évaluation de l'enseignant comme suit :

- concevoir une grille d'observation pour chaque aspects pédagogiques et didactiques (objectifs pédagogiques, animation, questionnement, évaluation, pédagogie différenciée...) faisant ressortir les indicateurs et les indices concernant l'enseignant



mais aussi les apprenants et en indiquant les compétences à développer chez les apprenants ;

- concevoir un guide d’entretien avec l’enseignant à part.

Selon les encadreurs pédagogiques investigués, la grille d’évaluation comporte des aspects positifs et des insuffisances. Toutefois, certains aspects sont à supprimer. Les enquêtés relèvent le fait que la grille d’évaluation de l’enseignant est longue avec des critères qui se répètent. De plus, elle est trop globalisante et scinder en animation, contenu, etc.

Au regard de tout ce qui précède, ces garants de la qualité de l’enseignement secondaire technique tertiaire soutiennent que la grille est à relire pour prendre en compte les innovations pédagogiques en cours telles que l’approche par les compétences, l’approche genre sensible, les pratiques enseignantes.

#### **4. La discussion des résultats**

La discussion des résultats aborde successivement l’étude documentaire et l’entretien avec les encadreurs pédagogiques.

##### **4.1 De l’étude documentaire**

L’étude documentaire a consisté à présenter les différentes rubriques que compose la grille d’évaluation de l’enseignant. Sur les cinq (5) sous-points de la deuxième rubrique intitulée « déroulement de la leçon », un (1) seul sous-point traite du contenu disciplinaire, donc de didactique. Ainsi, sur 17 points que compte la rubrique, 4 points sont attribués à la didactique et 13 points aux critères pédagogiques. De plus sur vingt-neuf (29) critères à observer que compte la rubrique, trois (3) seulement sont dédiés à la didactique. De manière générale, sur les trente-six (36) critères à observer que compte la grille, quatre (4) indicateurs seulement relèvent de la didactique et trente-deux (32) de la pédagogie.

Nous constatons que les critères pédagogiques sont plus présents que ceux de la didactique. Il y a donc un déséquilibre au niveau de la grille d’évaluation de l’enseignant qui met plus l’accent sur la pédagogie que sur la didactique. Les observations sur des indicateurs de la grille permettent d’émettre des hypothèses de compréhension sur lesquelles seront envisagées des hypothèses d’action pour faire évoluer la présence des encadreurs pédagogiques en classe. Les outils d’observation jouent un rôle essentiel mais leur construction est extrêmement lourde et coûteuse, en temps et en personnes, pour répondre aux critères de scientificité. L’acte pédagogique possède deux (2) caractéristiques essentielles : il est relié, d’une part, aux réactions des apprenants et, d’autre part, à l’intention de l’enseignant qui peut poser un même acte pour servir des objectifs différents.

Les objets à enseigner ont suscité de nombreuses études. Or, c’est sur cette réalité qu’une nouvelle voie de recherche se développe (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006) à la lumière de la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1991). Comme l’avance Garcia-Debanc (2006), les rapports entre savoirs à enseigner et savoirs effectivement enseignés ont été le moins étudié sur cette grille d’évaluation de l’enseignant. La construction de l’objet effectivement enseigné en classe à partir de la grille d’évaluation est observée mais n’est pas notée en conséquence. De manière plus concrète, l’objet d’enseignement est très peu présent dans les critères observés faisant office d’une évaluation d’un enseignant en situation de classe. Cette insuffisance de la grille d’évaluation impacte considérablement sa qualité et l’évaluation objective du travail de l’enseignant de technique tertiaire.

La préparation d’une observation de classe ne s’effectue pas dans un contexte isolé ; elle s’inclut dans une méthodologie tout en se déroulant dans un temps donné et un lieu précis. Il s’agit d’un



processus complexe qui comporte différents moments. À côté de l'observation en classe, l'inspecteur de l'enseignement secondaire tertiaire doit se donner les moyens de recueillir une certaine information externe à la classe, ce qui dépend de la question qu'il veut étudier et du cadre théorique dans lequel il se place. Dans la première, il s'agit d'étudier la signification de ce que font l'enseignant et les apprenants ainsi que l'écart entre le projet initial de l'enseignant et sa réalisation en classe. Il est donc indispensable de connaître, par un entretien, les objectifs du professeur pour cet enseignement et de disposer de son scénario pour la conduite des séances, c'est-à-dire de la planification détaillée, de la suite des séances qu'il a prévues pour l'enseignement ainsi que leurs articulations. Dans la seconde étude, il s'agit d'analyser la situation de classe observée en termes de savoir étudier et d'activité mise en œuvre dans la classe compte tenu du système-classe dans lequel l'observation se situe. Pour cela, il faut étudier le programme, le manuel de la discipline, et si possible avoir un entretien avec l'enseignant afin qu'il précise son projet d'enseignement.

Les pratiques enseignantes, comme décrites par Talbot et Veyrunes (In Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012 : 148), comportent une dimension intentionnelle, cognitive, culturelle, émotive et corporelle. Étudier les pratiques enseignantes suppose la prise en compte de la dimension intentionnelle des pratiques, leur dimension contextuelle (interaction des acteurs, objets matériels et immatériels tels que les manuels ou les prescriptions diverses), ainsi que l'histoire de l'acteur (parcours professionnel et personnel, histoire de vie, etc.).

Dans l'enseignement, l'autorité de compétence consiste en la maîtrise des contenus à enseigner par le professeur et d'un savoir-faire professionnel, notamment la capacité à adapter et à différencier son enseignement en fonction des besoins et du niveau des élèves. Pour Richoz (2013 : 146), l'autorité relationnelle est « l'ascendant ou l'influence qu'exerce un individu par sa présence, sa capacité à entrer en relation, à communiquer et à convaincre, son aptitude à rassembler et à diriger un groupe de personnes, à être un entraîneur ou un leader ». Ce savoir-être est un médiateur de la réussite de la communication maître/élève (Runtz-Christan, 2000). On ne peut pas parler de présence sans mentionner la distance, qui pour elle doit se conjuguer en tant que :

- distance avec la matière enseignée : « tourner autour du savoir » signifie que l'enseignant devrait varier les angles d'approche selon les personnalités, les moments, les élèves, sans chercher la manière idéale, étant donné que chaque élève a des stratégies d'apprentissage qui lui sont propres ;
- distance avec la fonction qui consiste à apprendre à s'ouvrir à l'imprévu, à l'accueillir, à l'intégrer et non pas à l'écarter ;
- distance avec les élèves ou l'« attachement dans le détachement ».

Concernant les savoirs de l'enseignant, Altet (1994) distingue les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Selon cette auteure, les savoirs théoriques sont de l'ordre du déclaratif. Elle y inclut, d'une part, « les savoirs à enseigner » c'est-à-dire les savoirs disciplinaires et les savoirs didactisés qui sont transposés pour l'enseignement-apprentissage par l'enseignant, et d'autre part, « les savoirs pour enseigner », savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, les savoirs didactiques selon la discipline enseignée et les savoirs de la culture enseignante. Cela peut être résumé sous la forme suivante : les savoirs pratiques sont issus des expériences quotidiennes de la profession. Ces savoirs sont contextualisés et acquis dans le milieu professionnel. Ils sont aussi appelés « savoirs empiriques » et « savoirs d'expérience ». Les savoirs pratiques recouvrent « les savoirs sur la pratique » et « les savoirs de la pratique ». Les premiers sont des savoirs procéduraux sur le comment faire et les seconds correspondent aux savoirs d'expérience, aux savoirs pragmatiques, au sens premier du mot, c'est-à-dire forgés au contact « des choses elles-mêmes ». C'est ce niveau qui permet de distinguer l'enseignant



débutant de l'enseignant expérimenté. Ce sont autant d'éléments sur lesquels l'encadreur pédagogique peut fonder son objet de recherche afin d'accompagner l'enseignant de l'EFTP tertiaire dans l'amélioration permanente de ses pratiques professionnelles.

#### 4.2 De l'entretien

La grille d'évaluation de l'enseignant de l'EFTP tertiaire au Burkina Faso présente, de façon globale, trente-six (36) critères à observer en 55 min comme relevé par les encadreurs pédagogiques interrogés. De plus, la grille comporte moins de critères didactiques à évaluer car quatre (4) critères observés seulement relèvent de la didactique et trente-deux (32) de la pédagogie. C'est pourquoi, nous convenons avec Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004) qu'on ne peut pas comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes en l'étudiant à partir seulement des méthodes d'animation.

Une pratique enseignante recouvre des procédures, des produits mais aussi des processus interactifs, cognitifs, relationnels, psychologiques, contextuels que l'encadreur pédagogique doit prendre en compte dans ses pratiques évaluatives. Autrement dit, une pratique enseignante se traduit par la mise en œuvre de savoirs, procédés et compétences en actes d'un enseignant en situation professionnelle (Altet et Vinatier, 2008). Une analyse fine des savoirs, procédés et compétences permet de relever les insuffisances constatées au cours de l'observation et leurs prises en charge conséquentes. Comme les encadreurs l'ont eux-mêmes proposé, cette analyse minutieuse du travail de l'enseignant aboutira à la conception d'une grille d'observation pour chaque domaine pédagogique et didactique faisant ressortir les indicateurs concernant l'enseignant et les apprenants qui ne figurent pas sur la grille existante. La grille contribuerait à indiquer clairement les compétences à développer chez les apprenants conformément aux dispositifs de l'Approche par les compétences (APC). Une grille conçue spécialement pour l'entretien avec l'enseignant évaluerait les capacités de celui-ci à l'auto-analyse de sa propre pratique professionnelle afin d'envisager des améliorations pertinentes et conduire ainsi les apprenants vers le succès escompté.

Des chercheurs comme Altet (1994) montrent la difficulté à repérer une organisation méthodique de la pratique car, dans les faits, un enseignant ne règle pas méthodiquement son action en toutes circonstances mais est un bricoleur qui s'adapte en situation. De ce fait, le constat des limites de la notion de méthode pédagogique a conduit des chercheurs à construire de nouveaux modèles d'intelligibilité de la pratique enseignante et de son fonctionnement autour des processus en jeu. Ainsi, les travaux de OPERA (2015) ont défini la pratique enseignante dans sa multi-dimensionnalité autour de trois (3) domaines constitutifs de la pratique et en interaction : le domaine relationnel qui recouvre le climat créé en classe, le domaine pragmatique (pédagogique-organisationnel constitué par les activités menées) et le domaine didactique-épistémique qui gère le champ des enjeux de savoir (Altet, 2017). Ces trois (3) domaines constitutifs sont mis en relation avec les caractéristiques personnelles sociocognitives de l'enseignant (Clanet, 2009). Allant dans cette même dynamique, une réflexion sur une nouvelle grille d'évaluation pourrait être menée en atelier par les encadreurs pédagogiques de l'enseignement secondaire technique tertiaire. Cette grille prendrait non seulement en compte la spécificité de chaque discipline de l'EFTP (plus d'une soixantaine dont vingt-six (26) spécialités), mais aussi les réformes pédagogiques en cours et les activités des apprenants.

## Conclusion

Interroger la grille d'évaluation de l'enseignant de technique tertiaire pour mieux comprendre les pratiques enseignantes, tel est le sens du présent travail de recherche. L'étude de la place et du rôle de l'observation de classes nous a permis de comprendre l'influence primordiale de tout



contexte sur les formations initiale et continue des enseignants. Ainsi, la faible prise en compte de la didactique dans la grille d'évaluation de l'enseignant ne permet pas aux formateurs d'exploiter convenablement les résultats d'observations de classe avec les enseignants. La description de ces dysfonctionnements a joué un rôle positif et dynamique puisqu'elle nous a permis d'interroger des encadreurs pédagogiques de l'enseignement secondaire technique tertiaire et de proposer la réécriture d'un nouvel outil d'observation et d'évaluation de l'enseignant. Cet outil doit, cependant, répondre à certains critères précis car il faut tenir compte à la fois de la complexité de la situation pédagogique observée, des spécificités des cours et de la mise en application du concept de centration sur l'apprenant. Un seul outil ne peut répondre à ces exigences multiples et complexes dans toutes les disciplines enseignées au niveau de l'EFTP tertiaire car l'observation de classes pose implicitement le rôle et la définition de la didactique.

Concevoir l'observation comme une réflexion et une analyse, en un mot une observation active, redonne au sujet observant sa place. L'admettre, c'est reconnaître que les formations à l'intention des enseignants de l'enseignement secondaire technique tertiaire peuvent être conçues non plus dans une optique de transmission du savoir mais dans celle d'une construction du savoir.

### Références bibliographiques

- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, coll. " Pédagogie d'aujourd'hui ". Paris : PUF.
- ALTET, M. et VINATIER, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR.
- ALTET, M. (2017). *L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation*. <https://doi.org/10.1590/198053144321>
- ALTET, M. (2009). Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leurs articulations : curriculum et transactions nécessaires. In Etienne, R. et al. (Dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck, 2009. pp. 215-232
- ALTET, M., BRU, M., BLANCHARD-LAVILLE, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- BAMBARA, P. (2017). *Mise au point d'un dispositif éduométrique pour obtenir des preuves de validité pour une épreuve aux fins d'évaluation du rendement scolaire*. Thèse de Doctorat, Université de Koudougou, Koudougou.
- BLOOM, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Chicago : University of Chicago,
- 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*, n° 148, pp. 75-87.
- BUJOLD, N. (2002). La supervision pédagogique. Vue d'ensemble. In M. Boudet et N. Rousseau.
- CAMPBELL, E. A. et coll. (2001). Structural mechanism for rifampicin inhibition for bacterial rna polymerase. *cell* 104(6) : 901-12
- CHEVALLARD, Y. (1991). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12/1, *La Pensée Sauvage*, Grenoble, pp.73-112.



- CLANET, J. (2009). *Recherche/formation des enseignants, quelles articulations ?* Rennes : PUR.
- CURCHOD-RUEDDI, D. et DOUDIN, P-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes soutien social, modèle d'intervention*. Guides pratiques, former et se former. Bruxelles : De Boeck
- DESGAGNÉ, S. et BEDNARZ, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : Faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. In *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31, pp. 245-258.
- DESGAGNÉ, S. et al. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. In *Revue des sciences de l'éducation* 27(1) : 33, DOI : 10.7202/000305 Ar.
- DUMEZ, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.
- GARCIA-DEBANC, C. (2006). Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique, étude de cas d'une séance conduite par un enseignant débutant en fin d'école primaire. Dans *Analyse des objets enseignés*, pp. 111-141.
- GREANEY, V. et KELLAGHAN, Th. (2015). Évaluation nationale des acquis scolaires, vol 3 : mettre en œuvre une évaluation nationale des acquis scolaires. Groupe de la banque mondiale. [www.amazon.com](http://www.amazon.com).
- KETELE, (J. M. de). (1976). *Processus éducatif, objet de l'observation psychopédagogique*, Doctorat P.S.M. 321, Université de Louvain, Louvain.
- LANDSHEERE, (G. de) (1970). *Introduction à la recherche*. Paris : Armand Colin,
- MORSH, J. E.; BURGESS, G. G. et SMITH, P. N. (1956). Student achievement as a measure of instructor effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 47(2), 79–88. <https://doi.org/10.1037/h0043123>
- MULLIS, I.V.S. et coll. (2006). *Assessment Framework and Specifications* (2<sup>nd</sup> ed.). Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRL International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- OPERA (2015). *Observation des Pratiques Enseignantes dans leur rapport avec les Apprentissages des élèves*, Koudougou.
- PIERON, H. (1932). Les origines en France de la méthode des tests et la signification pédagogique de l'œuvre de Binet, *pour l'Ere nouvelle*, n° 79, pp. 164-167.
- OUÉDRAOGO, I. (2009). Didactique et enjeux de la professionnalisation des enseignants et encadreurs pédagogiques du secondaire au Burkina Faso : leurres et lueurs. Thèse de Doctorat, Université de Rouen, Rouen.
- POSTIC, M. (1977). Observation et formation des enseignants. In coll. “ *Pédagogie d'aujourd'hui* ”, Paris : PUF.
- RAYOU, P. et VAN ZANTEN, A. (2015). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : PUF.
- RICHOZ, J.-C. (2013). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. 4<sup>ème</sup> édition. Lausanne : Favre.
- ROUSSEAU, N. et ST-PIERRE, L. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.



- RUFIN, F. (2004). L'évaluation en pédagogie : *Définitions et concepts-clés*. [www.cadredesante.com](http://www.cadredesante.com). Consulté le 10 août 2018.
- RUNTZ-CHRISTIAN, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- SCHNEUWLY, B. et THEVENAZ-CHRISTEN, T. (Ed.) (2006). *Analyse des objets enseignés : le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.
- TIENDREBÉOGO, O. (2023). *Analyse des causes des dysfonctionnements dans la mise en œuvre de l'approche par les compétences dans l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels tertiaire : cas des spécialités de Baccalauréat Professionnel*. Mémoire d'inspecteur, École Normale Supérieure, Koudougou.
- TILMAN, F. (2005). Les concepts de l'évaluation. [www.legrainasbl.org](http://www.legrainasbl.org). Consulté le 15 octobre 2023.
- VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 10, N° 23, pp.133-170.
- ZANA, M. (2003). *Préparer et financer les projets dans la coopération au développement-tome 1 : préparer les projets de développement par l'approche participative*, Arissala, Rab.



## PERCEPTIONS DES ETUDIANTS SUR LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS : LE CAS DE L'UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE MASUKU (USTM) DE FRANCEVILLE AU GABON

KABA Guy-Roger<sup>1</sup>

### Résumé

Cet article qui s'inscrit dans le champ de la pédagogie universitaire présente une exploration des perceptions étudiantes de l'USTM au Gabon vis-à-vis des pratiques pédagogiques de leurs enseignants à travers une enquête en ligne auprès de 88 participants. Cette étude dévoile d'une part une appréciation positive des étudiants pour l'incorporation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement, ainsi que pour les approches évaluatives et de rétroaction adoptées par leurs enseignants. Néanmoins, elle révèle une tendance à une réception passive dans l'apprentissage, attribuée à l'usage prédominant des TIC. D'autre part, les étudiants ont mis en évidence certaines pratiques à améliorer, notamment le besoin de *feedback* constructif et une plus grande accessibilité des enseignants en dehors des heures de cours ou de TD/TP. De plus, une critique des méthodes d'enseignement traditionnelles a émergé, accompagnée d'un plaidoyer pour l'émergence de pratiques pédagogiques non magistrales encourageant une implication plus active des étudiants. Des propositions d'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants ont été avancées. Il s'agit de l'approfondissement des explications des concepts clés, d'une gestion optimisée du temps et des rythmes d'apprentissage, d'une plus grande motivation des étudiants, et d'une amélioration de la structuration des cours.

**Mots-clés :** Pédagogie universitaire ; Pratiques pédagogiques ; Perceptions des étudiants ; Apprentissage actif.

### Abstract

This article, situated within the field of higher education pedagogy, explores students' perceptions at USTM in Gabon regarding their instructors' teaching practices through an online survey involving 88 participants. The study reveals, on the one hand, a positive appreciation among students for the incorporation of Information and Communication Technologies (ICT) in teaching, as well as for the assessment and feedback approaches adopted by their instructors. However, it also highlights a trend towards passive reception in learning, attributed to the predominant use of ICT. On the other hand, students emphasized certain areas for improvement, particularly the need for constructive feedback and greater accessibility of instructors outside of class or laboratory hours. Additionally, a critique of traditional teaching methods emerged, accompanied by a call for the emergence of non-lecturing pedagogical practices that encourage more active student engagement. Proposals for improving instructors' teaching practices were put forward, including the deepening of explanations of key concepts, optimized management of time and learning rhythms, increased student motivation, and improved course structuring.

**Keywords :** Higher Education Pedagogy ; Teaching Practices ; Student Perceptions ; Active Learning.

---

<sup>1</sup> PhD en didactique des mathématiques, Chef de la division « Observatoire de la Qualité de l'Éducation » (OQE) Programme d'Appui au Changement et à la Transformation de l'Éducation (PACTE), Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN)



## **Introduction et problématique : transformation des pratiques pédagogiques dans un contexte de mutation de l'offre de formation à l'USTM**

L'enseignement supérieur se trouve actuellement à un tournant décisif, confronté à la nécessité impérieuse de relever les défis contemporains et anticiper ceux de l'avenir. Le but étant de répondre à un impératif : l'adaptation aux exigences en matière d'employabilité des étudiants dans un contexte, en particulier en Afrique subsaharienne, où les diplômés subissent de plus en plus les affres du chômage (Blé, 2017 ; Djanikpo, 2015 ; Makosso et al., 2009). La période post-COVID-19 accentue cette urgence, soulignant l'importance pour l'enseignement supérieur de développer sa résilience face aux crises futures et de s'ajuster rapidement aux attentes sociétales en termes de compétences des étudiants (Berthet, 2022). Il est donc devenu essentiel de repenser l'enseignement supérieur afin de promouvoir la créativité, la collaboration et l'adaptabilité pour résoudre les problèmes complexes et incertains - des compétences devenues indispensables dans le monde actuel et futur<sup>2</sup>. L'essor actuel de la pédagogie universitaire offre une opportunité précieuse pour reformuler les approches pédagogiques et adopter des méthodes d'enseignement diversifiées et adaptées aux besoins des étudiants (De Ketele, 2010). Une telle réforme devrait couvrir les contenus enseignés, les processus de formation et les aspects organisationnels, dans le but de fournir une éducation de qualité préparatoire au marché du travail (Coulombe et al., 2020).

L'Université des Sciences et Techniques de Masuku (USTM) du Gabon s'inscrit pleinement dans cette dynamique de réforme, illustrant l'engagement des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique subsaharienne francophone dans ce processus de transformation. Depuis sa création en 1986, l'USTM vise à former des professionnels hautement qualifiés dans les domaines scientifiques et techniques, contribuant ainsi au développement socio-économique du Gabon, pays doté d'abondantes ressources naturelles.

En préparant ses étudiants à gérer et exploiter ces ressources de manière durable, l'USTM joue un rôle significatif dans le progrès économique local et la transition vers une économie verte. Par son engagement en faveur de l'innovation et de la recherche, l'USTM se positionne comme un acteur majeur de l'évolution de l'enseignement supérieur au Gabon, ayant un impact direct sur le développement économique et social du pays<sup>3</sup>. Dans cette optique, la réflexion visant à optimiser les chances d'insertion professionnelle des étudiants, notamment dans les secteurs clés de l'économie gabonaise paraît essentielle.

Face à ces enjeux, il semble primordial de réévaluer et d'innover les pratiques pédagogiques des enseignants au sein de cette université, en vue d'améliorer la réussite académique des étudiants. Cela requiert une volonté ferme de promouvoir des pratiques innovantes. L'article se propose donc d'explorer la manière dont les étudiants de l'USTM perçoivent les pratiques pédagogiques de leurs enseignants, dans l'objectif d'utiliser ces perceptions comme levier pour formuler des recommandations visant à moderniser ces pratiques conformément aux orientations discutées précédemment. Pour cela, l'étude débutera par un recensement des pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur identifiées par la recherche en pédagogie universitaire.

---

<sup>2</sup> [https://www.weforum.org/agenda/2020/09/business-strategy-covid-19-great-reset/?utm\\_source=sfmc&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=2731119\\_Agenda\\_weekly-11September2020&utm\\_term=&emailType=Newsletter](https://www.weforum.org/agenda/2020/09/business-strategy-covid-19-great-reset/?utm_source=sfmc&utm_medium=email&utm_campaign=2731119_Agenda_weekly-11September2020&utm_term=&emailType=Newsletter)

<sup>3</sup> <https://univ-masuku.org/>



## 1. Catégorisation des pratiques pédagogiques perçues par les étudiants

### 1.1. Cinq (5) catégories de pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur

Duguet et Morlaix (2012) ont mis en lumière une diversité des pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants du supérieur. Ces pratiques, essentielles pour répondre aux besoins d'une population étudiante de plus en plus hétérogène, peuvent être classées en cinq catégories principales, contribuant chacune à une facette du processus éducatif (figure 1).

Figure 1: Catégorisation des pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur

01	02	03	04	05
<p><b>Méthodes d'enseignement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pratiques magistrales</b> : Cours ex-cathedra, conférences, présentations formelles</li> <li>• <b>Pratiques non magistrales</b> : Travaux de groupe, discussions, ateliers interactifs</li> </ul>	<p><b>Conception pédagogique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objectifs pédagogiques</b> : Définir clairement les objectifs d'apprentissage.</li> <li>• <b>Séquences pédagogiques</b> : Structurer le contenu du cours de manière logique.</li> <li>• <b>Choix des méthodes</b> : Sélectionner des approches adaptées aux objectifs.</li> </ul>	<p><b>Évaluation et rétroaction</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Évaluation alignée</b> : Évaluer les compétences acquises en lien avec les contenus enseignés.</li> <li>• <b>Rétroaction constructive</b> : Fournir des retours positifs pour encourager les étudiants.</li> </ul>	<p><b>Supports et technologies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Supports pédagogiques</b> : Diapositives, vidéos, documents.</li> <li>• <b>Intégration des technologies</b> : Utiliser des outils en ligne pour enrichir l'apprentissage</li> </ul>	<p><b>Reflexion et amélioration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reflexion sur la pratique</b> : Analyser ses méthodes et recueillir des retours d'information</li> <li>• <b>Évaluation de l'efficacité</b> : Mesurer l'impact des pratiques sur la réussite des étudiants</li> </ul>

Source : L'auteur

La première catégorie concerne les « méthodes d'enseignement ». Elle se divise en pratiques magistrales et non magistrales. Les pratiques magistrales, telles que les cours *ex-cathedra*, les conférences et les présentations formelles, tout en étant très utiles pour enseigner simultanément à un très grand nombre d'étudiants, sont en général peu adaptées pour prendre en compte la diversité des profils d'étudiants (De Ketele, 2010 ; Duguet & Morlaix, 2012). Les pratiques non magistrales qui bien que pouvant s'avérer coûteuses en moyens logistiques, pourraient favoriser une approche plus interactive de l'enseignement. Et cela du fait qu'elles impliquent des travaux de groupe, des discussions et des ateliers, encouragent la participation active et l'échange entre étudiants (Van Doan, 2021).

La « conception pédagogique » constitue la deuxième catégorie. Elle met en avant l'importance de définir clairement les objectifs d'apprentissage, d'organiser le contenu en séquences pédagogiques articulées de manière cohérente, de choisir des approches pédagogiques adaptées et de sélectionner ou créer des supports alignés sur les objectifs (De Ketele, 2010). Cette catégorie souligne également l'utilité d'employer des exemples concrets pour illustrer les concepts et intégrer des compétences transversales essentielles telles que la pensée critique et la collaboration (Nihlfors & Selander, 2020).

La troisième catégorie, « évaluation et la rétroaction », met en lumière l'importance d'une évaluation alignée sur les contenus enseignés, l'intégration d'évaluations formatives pour un ajustement continu du processus d'enseignement, et l'offre de créneaux de consultation en



dehors des cours pour approfondir la compréhension des étudiants. La qualité de la rétroaction, constructive et encourageante, est également cruciale pour motiver et renforcer la confiance des étudiants (Chenin, 2023 ; Maulini, 2006 ; Stes & Van Petegem, 2011).

La quatrième catégorie concerne les « supports et technologies ». L'intégration d'outils technologiques comme les plateformes d'enseignement en ligne et les vidéos enrichit l'expérience d'apprentissage et facilite la communication entre enseignants et étudiants, rendant l'enseignement plus dynamique et plus accessible (Adangnikou, 2009 ; Duguet & Morlaix, 2012).

Enfin, la cinquième catégorie concerne « la réflexion et l'amélioration ». Cette dernière encourage les enseignants à réfléchir régulièrement sur leurs pratiques, à recueillir et intégrer les retours d'information des étudiants, et à évaluer continuellement l'efficacité de leurs méthodes pédagogiques pour favoriser une amélioration constante et une meilleure réussite étudiante. En somme, cette catégorisation des pratiques pédagogiques met en exergue une approche holistique et adaptable de l'enseignement, essentielle pour répondre aux défis de l'éducation supérieure aujourd'hui. Elle souligne la nécessité d'un enseignement réfléchi, interactif et soutenu par la technologie, axé sur l'amélioration continue pour optimiser l'apprentissage et la réussite des étudiants dans un environnement éducatif en constante évolution.

Par ailleurs, l'impact des pratiques pédagogiques sur la réussite des étudiants est significatif, comme le démontrent de récentes études (Berthaud et al., 2019 ; Duguet & Morlaix, 2012). Au cœur de cet impact se trouvent la motivation et l'engagement des étudiants, considérés comme des leviers fondamentaux de l'apprentissage.

La recherche montre qu'un étudiant est davantage engagé lorsqu'il perçoit un contrôle sur son apprentissage et se sent compétent, c'est-à-dire lorsque les activités proposées correspondent à ses capacités et représentent un défi adéquat (Viau, 2009). En outre, la motivation des étudiants, influencée positivement par des pratiques pédagogiques adaptées, joue un rôle crucial dans leur réussite académique. Créer un environnement propice à l'apprentissage qui répond aux besoins des étudiants, y compris ceux en situation de handicap, est essentiel pour stimuler cette motivation (Kennel et al., 2021 ; Snowman & McCown, 2015).

Les pratiques pédagogiques qui encouragent la motivation et l'engagement doivent tenir compte de l'intrinsèque préférence des étudiants pour les activités qui les motivent de l'intérieur, plutôt que pour celles motivées par des facteurs externes. Les étudiants tendent à mieux apprécier et performer dans des activités qui les intéressent personnellement (Snowman & Mc Cown, 2015). De même, la définition d'objectifs à court terme, spécifiques, et représentant un défi modéré, s'avère plus efficace pour augmenter la motivation que la fixation d'objectifs à long terme, vagues, et trop ambitieux.

Cela suggère que les enseignants devraient concevoir des activités d'apprentissage qui non seulement engagent les étudiants mais leur permettent également de percevoir des progrès concrets et réalisables à court terme (Snowman & Mc Cown, 2015). Ainsi, en intégrant ces principes dans les pratiques pédagogiques, les enseignants peuvent non seulement améliorer la motivation et l'engagement des étudiants, mais aussi contribuer de manière significative à leur réussite académique et à leur employabilité.

La prise en compte de ces facteurs clés dans la conception pédagogique représente donc une stratégie essentielle pour répondre efficacement aux besoins d'apprentissage diversifiés des étudiants et pour les préparer aux défis professionnels futurs (Snowman & Mc Cown, 2015).



## 1.2. Transformer les pratiques pédagogiques pour la réussite des étudiants

L'exploration des perceptions des étudiants concernant les pratiques pédagogiques adoptées par leurs enseignants s'avère être un levier fondamental pour l'amélioration de l'enseignement supérieur (Duguet, 2015). Cette approche, centrée sur le vécu et les impressions des étudiants, offre des insights précieux permettant de repenser et d'optimiser les pratiques d'enseignement pour les rendre plus efficaces et inclusives (Duguet, 2015).

L'amélioration de la qualité de l'enseignement repose en grande partie sur la capacité des enseignants à recueillir et à intégrer les retours de leurs étudiants. Les perceptions des étudiants sur les méthodes d'enseignement constituent un *feedback* essentiel, permettant aux enseignants d'identifier les points forts et les axes d'amélioration de leur pédagogie. En prenant en compte de ces perceptions, les enseignants peuvent adapter leurs stratégies pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage de leurs étudiants, renforçant ainsi l'efficacité et la pertinence des cours proposés (Duguet, 2015). La motivation et l'engagement des étudiants sont également influencés par la manière dont ils perçoivent les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Une perception positive de ces pratiques peut susciter un enthousiasme accru et un engagement plus profond dans le processus d'apprentissage, comme l'ont démontré Deci & Ryan (1985). Des enseignants qui sont bien perçus par leurs étudiants sont donc plus à même de favoriser un environnement d'apprentissage stimulant et motivant.

Par ailleurs, les perceptions des étudiants peuvent avoir un impact significatif sur leurs stratégies d'apprentissage. Une perception positive de l'enseignement encouragera les étudiants à adopter des approches d'apprentissage plus actives et constructives, favorisant ainsi une meilleure assimilation des connaissances et un développement de compétences critiques (Viau, 2009). Cette adaptation des méthodes d'étude en fonction de la perception de l'enseignement souligne l'importance d'une pédagogie perçue positivement pour optimiser l'efficacité de l'apprentissage.

Enfin, l'étude des perceptions des étudiants est importante pour réduire les inégalités sociales au sein de l'université. Avec une population étudiante de plus en plus diversifiée, il est impératif de comprendre comment les différentes pratiques pédagogiques sont reçues par les étudiants issus de divers milieux. Une meilleure compréhension des perceptions peut aider à adapter l'enseignement pour qu'il soit accessible et bénéfique à tous, contribuant ainsi à une plus grande équité dans l'éducation supérieure (Convert, 2010).

En conclusion, l'analyse des perceptions des étudiants sur les pratiques pédagogiques offre une opportunité précieuse de transformer l'enseignement supérieur en un processus plus réactif, inclusif et efficace. Cette démarche ne se contente pas uniquement à améliorer la qualité de l'enseignement ; elle renforce également la motivation et l'engagement des étudiants, optimise leurs stratégies d'apprentissage et contribue à l'équité éducative. L'étude de ces perceptions est donc essentielle pour toute initiative visant à promouvoir une éducation supérieure de qualité, accessible et équitable pour tous.

## 2. Méthodologie

La méthodologie adoptée pour cet article repose sur une approche mixte. C'est ainsi que une enquête quantitative et qualitative a été menée auprès des étudiants de l'USTM, afin de recueillir leurs perceptions sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants et leurs propositions d'amélioration de celles-ci. Cette enquête s'est déroulée du 15 juillet au 15 août 2023, via un questionnaire administré en ligne, accessible au public à travers le lien suivant : <https://urlr.me/GQWw4>.



Le questionnaire est constitué de deux parties. La première partie se concentrait sur la perception des étudiants concernant les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Cette perception était mesurée à l'aide d'une échelle de Likert à cinq (5) niveaux, allant de 1 (mauvaise perception) à 5 (très bonne perception), permettant ainsi une évaluation nuancée des opinions des étudiants. Cette méthode de quantification des perceptions offrait une approche systématique pour saisir la diversité des avis des étudiants sur l'enseignement reçu. La deuxième partie du questionnaire était dédiée aux propositions d'amélioration. Cette section se composait de questions ouvertes, invitant les participants à exprimer librement leurs idées et suggestions pour améliorer les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. L'approche qualitative complétait la première partie quantitative, en fournissant un espace pour une exploration approfondie des perspectives étudiantes, au-delà des évaluations chiffrées.

Quatre-vingt-huit (88) étudiants issus de différentes facultés et écoles de l'USTM, ont répondu à ce questionnaire, reflétant ainsi une large gamme de disciplines et de niveaux d'études. La répartition démographique des participants était de 76 étudiants et 12 étudiantes, avec une présence majoritaire d'étudiants en première année de licence (L1) à hauteur de 54 répondants. Les autres niveaux d'études étaient également représentés, avec 16 étudiants en deuxième année (L2), 6 en troisième année (L3), 4 en première année de master (M1) et 8 en deuxième année de master (M2). Cette diversité dans l'échantillon visait à assurer une compréhension globale et représentative des perceptions étudiantes à travers les différents niveaux d'études et disciplines académiques.

La méthodologie de cette étude a été conçue pour évaluer de manière approfondie les perceptions des étudiants à l'égard des pratiques pédagogiques de leurs enseignants, ainsi que pour recueillir des propositions d'amélioration. Dans le prolongement de cette démarche, l'étude s'est concentrée sur dix (10) pratiques pédagogiques sélectionnées pour leur incidence potentielle sur l'expérience d'apprentissage des étudiants. Ces pratiques ainsi que les questions permettant de les adresser sont présentées dans le tableau 1 ci-dessous.

**Tableau 1: Affirmations permettant d'adresser les perceptions des étudiants**

<b>Affirmation</b>	<b>Pratiques pédagogiques</b>
1. Mes enseignants ne se limitent pas au cours magistral écrit au tableau ou dicté, mais utilisent des méthodes d'enseignement interactives (par exemple, des études de cas, des discussions en groupe, etc.)	Méthodes alternatives au cours magistral
2. Mes enseignants encouragent la participation active des étudiantes lors des cours en les incitant à poser des questions et en y répondant avec patience sans les dévaloriser	Participation active des étudiants
3. Mes enseignants font des commentaires constructifs sur mon travail	Commentaires constructifs
4. Les objectifs de chaque cours sont clairement présentés par mes enseignants	Présentation claire des objectifs du cours
5. Mes enseignants utilisent des exemples pour expliquer et pour illustrer des concepts	Utilisation d'exemples pour illustrer les concepts
6. Mes enseignants sont disponibles pour répondre à mes questions en dehors des heures de cours	Disponibilité pour répondre aux questions en dehors des cours
7. Les cours sont bien organisés et structurés	Organisation et structuration des cours



8. Les cours sont adaptés aux niveaux d'apprentissage des étudiants	Adaptation au niveau des étudiants
9. Mes enseignants utilisent efficacement les technologies de l'information et de la communication (ordinateur, tablette, smartphone, vidéoprojecteurs, etc.) dans leurs cours	Utilisation des TIC
10. Mes enseignants proposent des évaluations (contrôles continus, examens, etc.) alignées sur ce qui a été vu en cours, en TD, en TP, etc.	Alignement cours-TD/TP-Évaluations

*Source : L'auteur à partir de l'analyse des réponses des étudiants enquêtés*

Pour chaque pratique pédagogique retenue, un Indice des Perceptions des Pratiques (IPP) a été calculé. Ce calcul a été effectué en faisant la moyenne des scores attribués par les étudiants à chaque pratique, sur la base de l'échelle de Likert utilisée dans la première partie du questionnaire. Afin de faciliter la présentation des résultats et leur interprétation, ces moyennes ont ensuite été ramenées sur une échelle de 500. Cette standardisation des scores a permis de quantifier de manière précise et comparable les perceptions des étudiants vis-à-vis des différentes pratiques pédagogiques examinées. En outre, pour obtenir une vue d'ensemble des perceptions étudiantes concernant les pratiques pédagogiques, un indice moyen a été calculé. Cet indice, représentant une mesure globale de la perception des pratiques, a été obtenu en faisant la moyenne arithmétique des 10 IPP. Ce score global offre une perspective intégrée de la réceptivité des étudiants face aux méthodes d'enseignement employées, fournissant ainsi un indicateur précieux de la qualité perçue de l'enseignement.

### 3. Résultats

#### 3.1 Une diversité de perceptions des pratiques pédagogiques des enseignants

Le tableau 2 présente les indices de perception des dix (10) pratiques pédagogiques privilégiées dans cette étude.

**Tableau 2: Indices de perceptions des étudiants des pratiques pédagogiques des enseignants de l'USTM**

	Pratiques pédagogiques	N=	1	2	3	4	5	IPP
1	Méthodes alternatives au cours magistral	85	12%	11%	32%	15%	31%	342
2	Participation active des étudiants lors des cours en les incitant à poser des questions et en y répondant avec patience sans les dévaloriser	86	7%	14%	13%	19%	48%	386
3	Commentaires constructifs	86	17%	16%	24%	12%	30%	321
4	Présentation claire des objectifs du cours	86	7%	15%	23%	15%	40%	365
5	Utilisation d'exemples pour illustrer les concepts	85	8%	6%	24%	15%	47%	387
6	Disponibilité pour répondre aux questions en dehors des cours	86	6%	8%	9%	22%	55%	358
7	Organisation et structuration des cours	87	10%	11%	23%	24%	31%	353
8	Adaptation au niveau des étudiants	88	9%	6%	19%	22%	44%	386
9	Utilisation des TIC	88	7%	7%	17%	19%	50%	399
10	Alignement cours-TD/TP-Évaluations	88	7%	3%	15%	20%	55%	413
							<b>IPP global</b>	<b>371</b>

Ces résultats révèlent une diversité de perceptions des pratiques pédagogiques des enseignants l'USTM par les étudiants. En ce qui concerne les "méthodes alternatives au cours magistral" (IPP = 342), les opinions sont mitigées. Alors que 31% des étudiants soutiennent pleinement l'idée que les enseignants ne se limitent pas au cours magistral et favorisent les interactions avec les étudiants, 12% d'entre eux estiment que l'exposé magistral occupe trop souvent une place

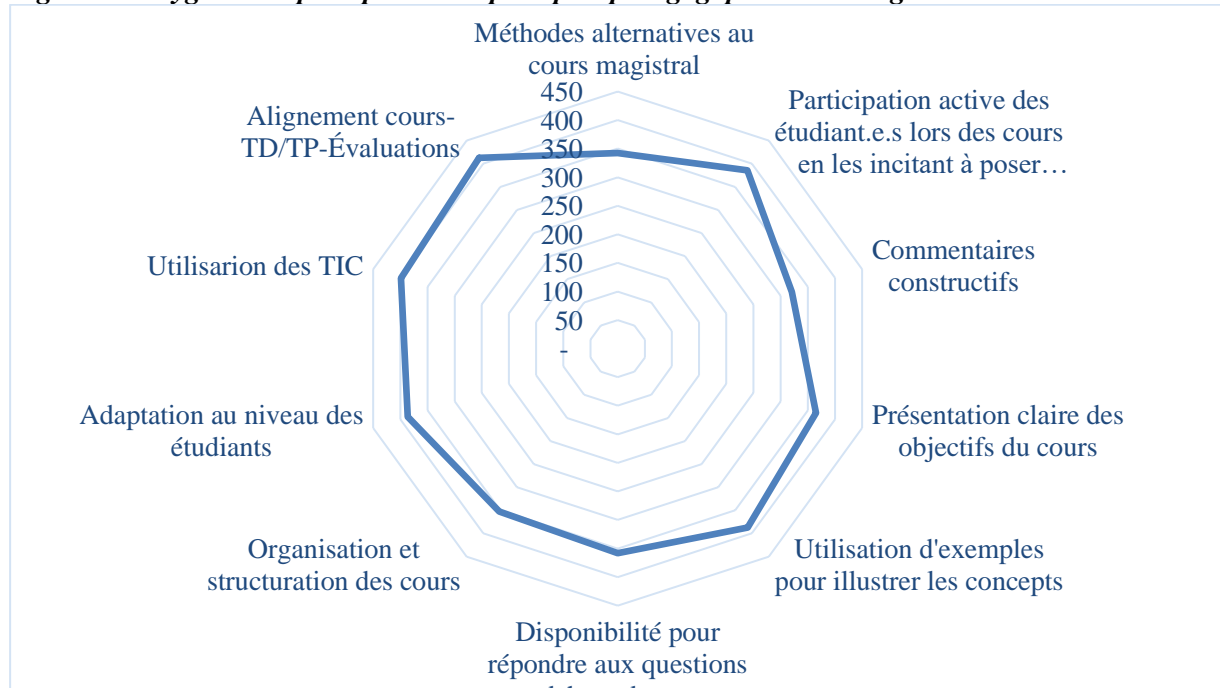


prépondérante voire exclusive. Ces résultats soulignent la nécessité pour les enseignants d'explorer davantage les méthodes d'enseignement alternatives afin de mieux répondre aux besoins des étudiants. La "participation active des étudiants lors des cours" (IPP = 386) est généralement bien accueillie, avec 48% des étudiants lui attribuant le score maximal. Cela témoigne de l'importance accordée par les étudiants à leur implication directe dans le processus d'enseignement-apprentissage, soulignant ainsi le besoin de créer des environnements de classe propices à la discussion et à l'interaction.

D'autre part, l'utilisation d'exemples pour illustrer les concepts (IPP = 387) est fortement plébiscitée, avec 47% des étudiants lui accordant le score maximal. Cette préférence pour les exemples concrets met en évidence le besoin des étudiants de visualiser et de contextualiser les concepts abstraits pour une meilleure compréhension. D'autre part, la disponibilité des enseignants pour répondre aux questions en dehors des cours (IPP = 358) est hautement appréciée, avec 55% des étudiants lui attribuant le score maximal. Cela souligne l'importance de l'accessibilité des enseignants en dehors des heures de classe pour offrir un soutien supplémentaire aux étudiants et clarifier les concepts complexes. En ce qui concerne l'organisation et la structuration des cours (IPP = 353), les opinions sont variées, ce qui pourrait refléter la diversité des attentes individuelles des étudiants. Certains étudiants peuvent préférer une approche plus flexible et adaptative, tandis que d'autres sont plus sensibles à une structure plus rigide et prévisible. L'adaptation au niveau des étudiants (IPP = 386) est plutôt bien perçue, avec 44% des étudiants lui accordant le score maximal, ce qui suggère que les étudiants apprécient lorsque les enseignants adaptent leur enseignement à leur niveau. Cela indique également la reconnaissance des efforts déployés par les enseignants pour répondre aux besoins individuels des étudiants afin de favoriser leur réussite académique.

De plus, l'utilisation des TIC (IPP = 399) est bien accueillie, avec 50% des étudiants lui attribuant le score maximal. Cette réception positive des TIC souligne leur importance croissante dans l'enseignement supérieur. Enfin, l'alignement entre les cours, les travaux dirigés/pratiques et les évaluations (IPP = 413) est particulièrement apprécié, avec 55% des étudiants lui attribuant le score maximal. Cet alignement pédagogique est important pour garantir une expérience d'apprentissage intégrée et significative, où les différentes composantes du cours se renforcent mutuellement.



**Figure 2: Polygone des perceptions des pratiques pédagogiques des enseignants de l'USTM**

**Source : L'auteur**

La figure 2 met en lumière l'écart entre les perceptions des pratiques pédagogiques par les étudiants, estimées par leurs IPP et l'idéal pédagogique dans lequel ils auraient un IPP d'au moins 450. Les propositions émises par les étudiants pourraient contribuer à réduire cet écart.

### 3.2 Des propositions pour contribuer à la transformation des pratiques pédagogiques

Six (6) propositions principales ressortent des propos exprimés par les étudiants. Ces propositions indiquent des voies à explorer en vue d'une transformation des pratiques pédagogiques des enseignants.

Premièrement, l'exigence d'une clarification et d'un approfondissement des concepts clés est illustrée par le témoignage d'un étudiant qui souhaite que "les enseignants prennent le temps de bien expliquer les éléments du cours qui se différencient des autres" (E<sub>20</sub>). Cet appel à une pédagogie plus détaillée et accessible vise à permettre aux étudiants de s'approprier les concepts pour une application efficace.

Deuxièmement, la gestion du temps et des rythmes d'apprentissage est mise en lumière par un autre étudiant qui pointe en particulier le *timing* des évaluations : "faire un contrôle après une semaine de cours, je pense que cela ne permet pas de bien comprendre le cours" (E<sub>45</sub>). Ce constat souligne le besoin d'un espace temporel suffisant entre l'apprentissage et l'évaluation, pour une assimilation plus profonde et moins stressante des connaissances.

Troisièmement, la motivation est au cœur des préoccupations des étudiants, comme le révèle l'observation suivante : "Il faut beaucoup motiver les étudiants à se mettre au travail [...] Nous avons besoin de plus d'encouragements" (E<sub>80</sub>). L'importance du soutien émotionnel et du renforcement positif par les enseignants est cruciale pour maintenir l'engagement et la persévérance des étudiants tout au long de leur parcours éducatif.

Quatrièmement, la structuration efficace des cours est désirée, avec des étudiants qui réclament que les "enseignants résument leurs cours de manière à donner l'essentiel avec plusieurs



exemples et exercices d'application" (E<sub>23</sub>). Ce besoin d'une approche structurée, enrichie d'exemples pratiques, témoigne de la recherche d'une pédagogie qui favorise une compréhension claire et une application concrète des savoirs.

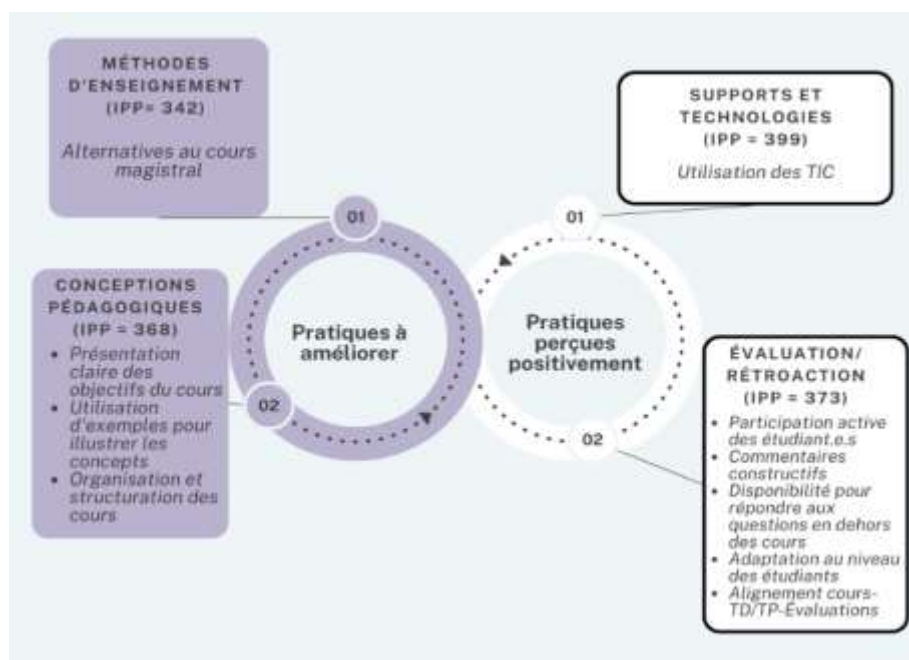
Cinquièmement, la prise en compte des différences individuelles est soulignée par des propos tels que "tout le monde ne comprend pas au même moment et à la même vitesse" (E<sub>31</sub>). Cette affirmation invite à une pédagogie adaptable, sensible aux rythmes variés d'apprentissage et aux niveaux de compréhension divers des étudiants, pour assurer une éducation inclusive et équitable. Enfin, l'accent mis sur les applications pratiques et la mise en perspective des débouchés professionnels est cristallisé par l'aspiration à "faire davantage des travaux pratiques si nécessaire pour mieux assimiler le cours et présenter les débouchés liés à l'utilisation du cours" (E<sub>12</sub>). Cette proposition met en avant l'importance de lier la théorie et la pratique, en démontrant l'utilité tangible des connaissances acquises dans le cadre professionnel futur des étudiants.

#### 4. Interprétations et discussions : des pistes pour renforcer et diversifier les pratiques pédagogiques des enseignants

##### 4.1 Des aspects positifs et d'autres à améliorer dans les pratiques pédagogiques des enseignants

Les résultats ont révélé une diversité dans la manière dont les étudiants perçoivent les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. En agrégeant ces pratiques selon les quatre (4) catégories mises en évidence la chapitre 1, on obtient le portrait présenté dans la figure 3.

*Figure 3: Aspects positifs et aspects à améliorer dans les pratiques pédagogiques des enseignants*



Source : L'auteur

Il ressort de ce portrait deux groupes de pratiques : celles qui sont perçues plutôt positivement (IPP > 371), et celles qui sont à améliorer (IPP < 371). 371 étant l'IPP moyen.

Dans le groupe des pratiques perçues positivement, il y a les catégories « supports technologiques » (IPP=399) et « évaluations et rétroactions » (IPP=373). Ainsi, l'usage des TIC



est particulièrement bien perçu par les étudiants, ce qui est en cohérence avec les études qui montrent les avantages de cet usage dans le supérieur (Adangnikou, 2009 ; Karsenti & Collin, 2013). Cependant, l'utilisation des TIC peut aussi présenter des défis comme le souligne Karsenti & Collin (2013). Ainsi, la tendance à une approche passive de l'apprentissage est notable notamment à travers l'usage des présentations *PowerPoint*, où les étudiants peuvent se contenter de prendre des notes sans s'engager activement dans la réflexion et/ou la discussion (Lefrancq & Maton, 2009). La perception positive de la catégorie « évaluation et rétroaction » (IPP=373) est en accord avec plusieurs recherches qui soulignent l'importance de ces éléments pour favoriser l'apprentissage actif des étudiants (Chickering & Gamson, 1987 ; Hattie, 2009). Mais cette appréciation est à relativiser car deux items de cette catégorie sont perçus plutôt négativement : « commentaires constructifs » et « disponibilité en dehors des heures des cours ». Or, selon De Ketele & Freres (2009), les commentaires des enseignants devraient constituer un processus évaluatif important. Ils permettent en effet de communiquer à l'étudiant des observations quant à l'attitude face au travail, aux performances, aux progrès à réaliser l'encourageant et ainsi l'encourage à persévérer dans l'effort (De Ketele & Freres, 2009). En ce qui concerne la disponibilité des enseignants en dehors des heures de cours, elle est également cruciale pour répondre aux sollicitations particulières des étudiants. En effet, plusieurs études montrent que le maintien par l'enseignant de la relation avec les étudiants en dehors des heures de cours est essentiel pour les soutenir dans leur apprentissage (Audran et al., 2021).

Dans le groupe des pratiques perçues négativement par les étudiants, deux catégories apparaissent également. La première concerne les « méthodes d'enseignement » alors que la seconde renvoie aux « conceptions pédagogiques ». Concernant les « méthodes d'enseignement », les étudiants souhaiteraient plus d'alternatives au cours magistral. Cela rejoint les travaux de Bonwell et Eison (1991) qui ont montré que les méthodes d'enseignement actives, qui impliquent les étudiants de manière significative dans leur propre apprentissage, sont plus efficaces que les méthodes d'enseignement traditionnelles. Au titre de ces méthodes, la plus prégnante reste le cours magistral dont la pertinence est remise en cause par de nombreux études mettant à nu le fait qu'il ne favorise que très peu un apprentissage actif (Duguet, 2018 ; Van Doan, 2021). Et cela en particulier du fait qu'il prend bien trop souvent la forme d'un monologue expressif, d'un discours informatif et orolographique (Duguet, 2018). Le but de ces critiques n'est bien sûr pas l'abandon du cours magistral, mais de promouvoir des pratiques magistrales renouvelées et/ou des alternatives pertinentes à ces pratiques (Duguet, 2018 ; Duguet & Berthaud, 2021 ; Van Doan, 2021). À propos des « conceptions pédagogiques », cette perception négative suggère que les étudiants en appellent à une meilleure structuration des cours ce qui selon de nombreuses recherches est de nature à favoriser un apprentissage actif et donc une plus grande réussite des étudiants (Freeman et al., 2014 ; Prince, 2004).

#### **4.2 Des étudiants en attente d'une pédagogie plus flexible, engageante et compréhensive**

Les propositions formulées par les étudiants peuvent se regrouper en quatre axes principaux d'amélioration, illustrés dans la figure 4.



Figure 4: Quatre (4) axes d'amélioration des pratiques pédagogiques proposés par les étudiants



Source : L'auteur

La demande des étudiants d'une explication plus approfondie des concepts clés (axe 1) est cohérente avec les travaux de Marion & Houlfort (2015) qui ont montré que des explications détaillées et accessibles favorisent une meilleure compréhension des connaissances. Cependant, d'autres recherches divergent en mettant l'accent sur l'importance de l'apprentissage actif plutôt que sur des explications exhaustives fournies par l'enseignant (Neville, 2023). En effet, un des effets pervers de cette posture c'est le risque de glissement métacognitif qui conduirait l'enseignant à se focaliser sur la recherche de la meilleure explication possible plutôt que sur l'accompagnement des étudiants dans un apprentissage actif (Brousseau, 2003). Autrement dit, cet excès d'explications pourrait, paradoxalement, freiner l'autonomie cognitive des étudiants.

En ce qui concerne la gestion du temps et des rythmes d'apprentissage (deuxième axe), l'importance d'un calendrier d'évaluations pensé pour favoriser une assimilation profonde des connaissances est unanimement reconnue (OCDE, 2019). Les évaluations formatives régulières sont également soulignées comme un moyen efficace d'encourager un apprentissage continu (OCDE, 2005).

Par ailleurs, la motivation est essentielle pour maintenir l'engagement des étudiants (axe 3) comme le montre les travaux cités dans le chapitre 1 (Snowman & McCown, 2015 ; Viau, 2009). Cependant ces recherches mettent surtout en évidence l'importance de la motivation intrinsèque et de l'autonomie dans l'apprentissage. La demande des étudiants pour des cours bien structurés (axe 4) est cohérente avec des recherches antérieures. En effet, des plans de cours clairs, des exemples et des exercices, favorisent l'apprentissage actif (Le Vàn & Berger, 2018). Cependant, certaines recherches insistent sur l'importance de la flexibilité et de l'adaptabilité pour répondre aux besoins individuels des étudiants (Bauvet, 2023).

Ces axes mettent en lumière le fait que les étudiants sont en attente d'une pédagogie plus flexible, encourageante et compréhensive : flexible à travers une gestion optimale du temps et des rythmes d'apprentissage des étudiants, encourageante par la motivation pour plus d'engagement des étudiants et compréhensive au moyen d'un appui renforcé à l'apprentissage actif des étudiants.

## Conclusion

Les étudiants de l'USTM enquêtés perçoivent certaines pratiques plutôt positivement, alors qu'ils considèrent que d'autres sont à améliorer. Ainsi, ils jugent positive l'utilisation des supports technologiques et les pratiques d'évaluation et de rétroaction de leurs enseignants.



L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) est certes appréciée, mais celle-ci pourrait encourager une approche passive de l'apprentissage, particulièrement via les présentations PowerPoint. L'évaluation et la rétroaction sont également perçues positivement, même si certains éléments, comme les commentaires constructifs et la disponibilité des enseignants hors cours, nécessitent une amélioration pour soutenir efficacement les étudiants dans leur apprentissage. Par ailleurs, les étudiants ont exprimé des préoccupations concernant les méthodes d'enseignement, souhaitant davantage d'alternatives au cours magistral traditionnel, jugé peu propice à un apprentissage actif. Les propositions d'amélioration émanant des étudiants concernent l'approfondissement des explications des concepts clés, une meilleure gestion du temps et des rythmes d'apprentissage, une plus grande motivation et des cours mieux structurés. Ces propositions traduisent le désir d'une pédagogie plus flexible, engageante et compréhensive, qui favorise l'autonomie et l'engagement des étudiants dans leur apprentissage.

En somme, cette étude met en évidence l'importance d'adopter des pratiques pédagogiques novatrices qui non seulement intègrent efficacement les technologies, mais qui favorisent également un apprentissage actif et engagé susceptibles de permettre aux étudiants de développer des compétences utiles à leur employabilité. En outre, cette étude qui avait une visée exploratoire ouvre la voie à un prolongement notamment avec un plus grand nombre d'étudiants, ce qui permettrait d'étudier les différences de perception entre niveaux d'études et composantes de l'USTM. Un tel prolongement pourrait également s'inscrire dans l'optique d'une comparaison avec d'autres universités gabonaises ou internationales.

### Références bibliographiques

- Adangnikou, N. (2009). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 601-621. <https://doi.org/10.7202/029510ar>
- Audran, J., Kaqinari, T., Kern, D., & Makarova, E. (2021). Les enseignants du supérieur face à l'enseignement en ligne « obligé » : Quels changements dans leur rapport au numérique éducatif ? *Distances et médiations des savoirs*, 35. <https://doi.org/10.4000/dms.6437>
- Bauvet, S. (2023). Représentations sociales des formes de l'adaptabilité dans la préparation à l'insertion professionnelle : *Revue française d'éthique appliquée*, N° 13(2), 46-59. <https://doi.org/10.3917/rfeap.013.0046>
- Berthaud, J., Erard, C., Giret, J.-F., Giret, C., Morlaix, S., & Perret, C. (2019). Regards croisés sur les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur français. CNESCO (Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire). <https://www.cnesco.fr/education-a-lorientation/post-baccalaureat/>
- Berthet, J.-P. (2022). Quels enjeux pour l'enseignement supérieur en 2022 ? [Blog]. Ready Education.



<https://www.readyeducation.com/fr/blog/enjeux-enseignement-sup%C3%A9rieur-2022>

- Blé, M. D. (2017). La notion de qualité de l'enseignement supérieur et son évaluation chez les acteurs dans le cadre de la transposition du Processus de Bologne : Le cas des universités publiques et de l'INP-HB en Côte d'Ivoire [Thèse de Doctorat]. Université Lumières Lyon 2 : Lyon. <https://theses.hal.science/tel-01808443v1/document>
- Brousseau, G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques [en ligne]. [http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5.pdf](http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf)
- Bonwell, C. C., & Eison, J. J. (1991). Apprentissage actif: Créer de l'enthousiasme dans la salle de classe. ERIC. <https://www.semanticscholar.org/paper/Active-Learning%3A-Creating-Excitement-in-the-ERIC-Bonwell-Eison/35eb45d51ae08fdbe2060f258fa05f8539d1aa8d>
- Chenini, A. (2023). Les lettres et l'Esprit de la réforme des universités. Le point de vue des enseignants de province sur la transformation des curricula (1964). Recherches en éducation, 54. <https://doi.org/10.4000/ree.12156>
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education. Washington Center News. <https://www.lonestar.edu/multimedia/SevenPrinciples.pdf>
- Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes : Actes de la recherche en sciences sociales, n° 183(3), 14-31. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0014>
- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M., & Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. Formation et profession, 28(4 hors-série), 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.628>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement. Revue française de pédagogie, 172, 5-13. <https://doi.org/10.4000/rfp.216>
- De Ketele, J.-M., & Freres, G. (2009). Les commentaires des enseignants et des élèves : Simples jugements ou processus évaluatifs ? Les Cahiers de



- Recherche en Éducation et Formation, 74, 1-29.  
<https://shs.hal.science/halshs-00561526>
- Djanikpo, O. E. (2015). L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone sous des décennies d'orientations étrangères : Un manque de pragmatisme. Sciences humaines, 1(4), 43-58.  
<http://publication.lecames.org/index.php/hum/article/view/474>
- Duguet, A. (2015). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. Revue française de pédagogie, 192, 73-94. <https://doi.org/10.4000/rfp.4839>
- Duguet, A. (2018). Le cours magistral en première année universitaire : Des pratiques pédagogiques rénovées ? Carrefours de l'éducation, 1(45), 93-113. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0093>
- Duguet, A., & Berthaud, J. (2021). Méthodes d'enseignement en cours magistral : Une analyse exploratoire. Formation et profession, 29(3), 1-15. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.673>
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? Questions vives recherches en éducation, 6(18), 93-110. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Hattie, J. (2009). Visible Learning : A Synthesis of 800 Meta-analysis Relating to Achievement. Routledge. <https://visible-learning.org/2023/01/visible-learning-the-sequel-2023/>
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013). TIC et éducation : Avantages, défis et perspectives futures. Éducation et francophonie, 41(1), 1. <https://doi.org/10.7202/1015056ar>
- Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M., & Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : Représentations et pratiques des enseignants à l'université : La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 89-2(3-4), 23-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023>
- Le Vàn, K., & Berger, J.-L. (2018). Apprendre à planifier ses cours : Évolution, sources de changement et processus d'apprentissage. Swiss Journal of



- Educational Research, 40(1), 243-264.  
<https://doi.org/10.24452/sjer.40.1.5061>
- Lefrancq, S., & Maton, É. (2009). Attention aux présentations qui tuent ! : L'Expansion Management Review, 132(1), 48-59.  
<https://doi.org/10.3917/emr.132.0048>
- Marion, C., & Houllfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : Situation globale, défis et perspectives. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 18(2), 56-89.  
<https://doi.org/10.7202/1036033ar>
- Makosso, B., Safoulanitou, L. N., Ndeffo, L. N., Gbetnkoum, D., N'guessan, J. F. C., Koffi, A. K., Thombet, R. M., & Gnamou, D. (2009). Enseignement supérieur en Afrique Francophone : Crises, réformes et transformations – Étude comparative entre le Congo, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso. CODESRIA (Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique).  
<https://publication.codesria.org/index.php/pub/catalog/download/154/1146/3745?inline=1>
- Maulini, O. (2006). Étudier les pratiques enseignantes ? Trois questions. Réseau de recherche sur l'Observation des pratiques enseignantes (OPEN).  
<https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0604.pdf>
- Neville, P. (2023). Recherches sur, en, pour l'éducation : Comment ça marche ? Éduveille : Autour des recherches en éducation et formation.  
<https://eduveille.hypotheses.org/16894>
- Nihlfors, E., & Selander, S. (2020). La recherche en sciences de l'éducation : Pour qui et pour quoi faire ? : Le cas suédois. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 85, 127-134. <https://doi.org/10.4000/ries.10096>
- OCDE. (2019). Des meilleurs critères pour des meilleures évaluations : Définitions adaptées et principes d'utilisation. Réseau du CAD de l'OCDE sur l'évaluation du développement (EvalNet).  
<https://www.oecd.org/dac/evaluation/criteres-adaptees-evaluation-dec-2019.pdf>
- OCDE. (2005). L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires. OCDE, Organisation de coopération et de développement économiques. <https://doi.org/10.1787/9789264007420-fr>
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. Journal of Engineering Education, 93(3), 223-231.  
<https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>



Snowman, J., & McCown, R. R. (2015). Psychology applied to teaching (Fourteenth edition). Cengage Learning.

<https://fr.scribd.com/document/622896894/PCED102-The-Teacher-and-The-School-Curriculum-1>

Stes, A., & Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur: Une étude d'impact. Recherche & formation, 67, 15-30.

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1360>

Van Doan, B. K. (2021). Quels motifs amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes? [Thèse de Doctorat (PhD)]. Université de Montréal : Montréal.

[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25521/DOAN\\_Bach\\_Khanh\\_Van\\_2021\\_These.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25521/DOAN_Bach_Khanh_Van_2021_These.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire (2e éd). De Boeck université : Bruxelles.



**ANALYSE DE LA PERCEPTION DE LA QUALITE DE L'ENVIRONNEMENT  
NUMERIQUE D'APPRENTISSAGE PAR LES APPRENANTS FOAD  
SIA Benjamin<sup>1</sup>**

### Résumé

L'étude explore la perception de la qualité d'une plateforme numérique d'apprentissage par des apprenants engagés dans des formations ouvertes à distance. À travers l'analyse de données recueillies via un questionnaire, nous avons examiné comment la perception de la qualité varie selon le genre, le statut d'étudiant, et d'autres facteurs contextuels. Les résultats indiquent une perception globalement positive de la plateforme par les apprenants. Toutefois, nous observons que cette perception est influencée par la qualité de la connexion internet, la filière de formation, et le statut de l'étudiant dans le dispositif de formation. La prise en compte de ces facteurs semble être déterminante pour faciliter l'utilisation de la plateforme numérique par les apprenants inscrits en formation ouverte à distance.

**Mots clés :** qualité FOAD, environnement numérique d'apprentissage, plateforme numérique d'apprentissage.

### Summary

The study examines the perception of the quality of the digital learning platform by learners in open distance learning. Based on the analysis of data collected by questionnaire, it sheds light on the differences linked to gender, student status and contextual study factors of learners in open distance learning. The results reveal that learners have a positive perception of the quality of the digital training platform. However, this perception varies depending on the quality of the internet connection, the training sector and the status of the student in the training system. Taking these factors into account seems to be decisive in facilitating the use of the digital platform by learners registered in open distance learning.

**Keywords:** quality open distance learning, digital learning environment, digital learning platform.

---

<sup>1</sup> Université Thomas SANKARA.



## Introduction

L'amélioration et le maintien de la qualité de l'enseignement représentent un défi majeur dans l'enseignement supérieur, une préoccupation soulignée dès 1998 par l'UNESCO. Cette quête de qualité est également une des principales attentes des étudiants, qui y contribuent activement à travers leur participation à l'évaluation des enseignements. À cet égard, les travaux de P.A. Cohen en 1980 ont mis en lumière l'impact positif de l'évaluation des enseignements par les apprenants sur l'amélioration des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage. Cette évaluation s'avère encore plus cruciale pour les cours universitaires à distance, souvent sujets à des doutes quant à leur efficacité, comme le souligne D.M. Casey en 2008. Ainsi, la qualité de la formation à distance émerge comme un vecteur essentiel de sa légitimité, selon C. Depover et al. (2013).

Dans le contexte des formations à distance via Internet, l'environnement numérique d'apprentissage occupe une place centrale. Il constitue le principal espace d'accès aux contenus et d'interaction entre étudiants et enseignants, jouant ainsi un rôle crucial dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage, comme le note V. Bullich (2018). La qualité de la plateforme de formation, qui facilite la médiation des contenus d'apprentissage et des interactions pédagogiques, influence directement les approches pédagogiques et les modes d'apprentissage, d'après T. Jacquot & S. Hoffmann (2021). B. Charlier (2019) avance que l'accessibilité et l'utilisabilité de ces plateformes sont des facteurs clés de leur adoption.

L'impact de la flexibilité et de l'intuitivité de ces plateformes sur l'engagement des apprenants est mis en évidence par I. Pluton & E. Stattner (2023), tandis que Y. Simard et al. (2019) soulignent l'importance de l'évolution technologique pour assurer l'efficacité de la formation à distance. M. Ally (2004) pointe la nécessité d'adapter ces environnements aux besoins spécifiques des apprenants pour favoriser leur adoption et satisfaction.

Dans cette optique, une définition claire des critères d'évaluation et une démarche d'évaluation rigoureuse de l'environnement d'apprentissage s'imposent, comme le recommande T. Bates (2014), pour instaurer un processus d'amélioration continue. L'évaluation peut se focaliser sur le système lui-même ou son impact sur les utilisateurs, selon J.G. Ruiz et al. (2006).

Relevant du premier axe, les plateformes numériques d'apprentissage offrent un terrain fertile pour l'application de méthodologies d'évaluation variées. B. Blandin (2007) proposent trois approches principales pour évaluer ces environnements numériques.

La première approche, les enquêtes d'opinion, se concentre sur la perception des utilisateurs et sur la mesure de leur satisfaction vis-à-vis de leurs attentes. Elle permet de capter directement l'expérience utilisateur et d'identifier les besoins et préférences non satisfaits.

La deuxième approche, les tests d'utilisabilité, est employée en préalable pour vérifier le fonctionnement technique du dispositif selon les spécifications initiales. Cette méthode vise non seulement à garantir que la plateforme fonctionne comme prévu, mais peut également servir à ajuster le dispositif en fonction des retours, dans une démarche de régulation continue du processus de mise en œuvre.

Enfin, la troisième approche consiste à analyser les traces d'activités des apprenants sur la plateforme. Cette méthode permet de détecter les obstacles et difficultés rencontrés par les utilisateurs dans leur interaction avec l'environnement numérique, offrant ainsi une perspective précieuse sur l'expérience d'apprentissage vécue.

Notre étude s'intéresse à la perception des apprenants de l'Institut de Formation Ouverte à Distance (IFOAD) de l'université Thomas SANKARA concernant la qualité de la plateforme



numérique. Nous avons opté pour une approche d'enquête d'opinion afin d'évaluer cette perception et la satisfaction des attentes, en examinant également le lien entre cette perception et divers facteurs socio-académiques. Nous aborderons, dans un premier temps, notre approche méthodologique, puis les résultats obtenus, avant de les discuter à la lumière de la littérature existante sur le sujet.

## 1. Méthodologie

Le public cible de l'étude est constitué des apprenants inscrits dans les formations de l'institut de formation ouverte à distance (IFOAD) de l'université Thomas Sankara (UTS). La technique d'échantillonnage adoptée est celle de commodité qui est une méthode non aléatoire. Elle consiste à se contenter des personnes volontaires pour participer à l'enquête.

La collecte des données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire anonyme comportant trois rubriques. La première rubrique comprend les questions relatives aux profils socio-académique des répondants. La deuxième section regroupe les questions relatives aux facteurs contextuels. La troisième rubrique est constituée d'items sur l'échelle de Likert composite à cinq modalités (1 = Pas du tout d'accord, 2= Pas d'accord, 3 = Neutre, 4 = d'accord, 5 = totalement d'accord). Ces items font ressortir la perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage. Pour cette dimension du construit environnement numérique d'apprentissage, les questions ont trait à la facilité d'accès, à la facilité d'utilisation, à sa célérité, les outils d'interaction et l'assistance technique.

Pour la collecte des données, le lien du questionnaire a été adressé par mail à tous les apprenants inscrits (n=177) dans les différentes formations de l'institut. Une proportion de 76,27% (n=131) de l'effectif des apprenants issus des différentes filières de l'institut a répondu au questionnaire.

Tableau 1 : caractéristiques des apprenants

Dimensions	Construits	Modalités	Effectifs	Pourcentage
Profil socio-académique	Genre	Masculin	105	80,2
		Féminin	26	19,8
		Total	131	100%
	Statut	Employé à temps plein	111	84,7
		Etudiant à temps partiel	14	10,7
		Etudiant à temps plein	6	4,6
		Total	131	100%
	Filières	DevLog	27	20,6
		PGSE	29	22,1
		MASPAA	28	21,4
		MOA	7	5,3
		MEGESS	18	13,7
		Certificat	22	16,8
	Expérience en FOAD	Total	131	100%
		Première expérience	88	67,2
		Deuxième expérience	32	24,4
Troisième expérience		11	8,4	
Principaux lieux d'accès à la connexion	Domicile	74	56,5	
	Service	55	42,0	
	Cyber café ou autre	2	1,5	
	Total	131	100%	
	Rapide	45	34,4	



Contexte du déploiement de la FOAD	Rapidité de la connexion	Faible	86	65,6
		Totale	131	100,0
	Types d'outils numériques utilisés	PC&Laptop	96	73,3
		Tablettes&smarphones	35	26,7
		Total	131	100,0
	Outils d'interaction les plus utilisés	Chat	60	45,8
		Forum	11	8,4
		Visioconférence	60	45,8
		Total	131	100,0

Les données collectées ont été analysées à l'aide du logiciel d'analyse statistiques SPSS. Dans un premier temps, un test de vérification de la fiabilité des items du questionnaire consacrés à la perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage a été réalisé. Ce test vise à nous assurer de la fiabilité des items de l'échelle de Likert relatifs à la perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage.

Pour la vérification de nos hypothèses statistiques, nous avons utilisé le test exact de Fisher et celui de Khi2 qui sont adaptés pour vérifier l'indépendance de groupes non-appariés à partir de variables nominales. Le recours au test exact de Fisher se justifie par des effectifs théoriques inférieurs à cinq (05) révélés dans les tableaux de contingence et celui Khi2 pour le cas des groupes dont le nombre est supérieur à trois (03).

## 2. Résultats

Nous présentons dans cette section les résultats obtenus de l'analyse des données. L'objectif de l'étude est d'analyser la perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissages en tenant compte du profil socio-académique et des apprenants des caractéristiques du contexte dans lequel ils suivent les cours à distance.

Pour ce faire, nous avons au préalable procédé à une vérification de la fiabilité des items de l'échelle utilisée en faisant recours au test d'alpha de Cronbach. Le tableau ci-dessous présente les résultats de ce test.

Tableau n°1 : Résultats du test d'alpha de Cronbach

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,835	8

Il ressort de ce tableau que la valeur du coefficient (0,83) est supérieure à 0,70 qui est le seuil minimum pour la validité de la fiabilité des items (Nunnally,1978). Alors, nous retenons que la cohérence des items du questionnaire utilisé pour mesurer la perception de la qualité de l'environnement d'apprentissage par les apprenants est satisfaisante. Ces questions sont donc pertinentes pour renseigner les indicateurs de la catégorie de variable perception de qualité de l'environnement numérique d'apprentissage.

### 2.1. Analyse de la perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage et le profil socio-académique des apprenants FOAD

Pour le profil socio-académique, nous avons considéré le genre, le statut des apprenants dans le dispositif de formation, leur expérience dans un dispositif FOAD et leur filière de formation. Nous vérifions dans cette section si la perception de qualité de la plateforme numérique de



formation est associée au profil socio-académique des apprenants que sont leur genre, leurs statuts, leurs expériences en FOAD et leurs filières de formation.

En considérant le genre, nous partons du principe que la perception de la qualité de la plateforme numérique de formation est indépendante du genre des apprenants. Il ressort du tableau de contingence ci-dessous qu'une majorité des hommes (85,7% ; n=90/105) et des femmes (88,5 n=23/26) a une perception positive de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage.

Tableau n°2 : Tableau de contingence genre et perception de la qualité de la plateforme numérique de formation.

Tableau croisé Genre * Perception qualité de la plateforme					
			Perception qualité de la plateforme		Total
			Positive	Négative	
Genre	Homme	Effectif	90	15	105
		% dans Genre	85,7%	14,3%	100,0%
	Femme	Effectif	23	3	26
		% dans Genre	88,5%	11,5%	100,0%
Total		Effectif	113	18	131
		% dans Genre	86,3%	13,7%	100,0%

Par contre le résultat du test Exact de Fisher ( $P=0,79$  ;  $P>0,05$ ) dans le tableau n°3 qui suit montre que cette perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage n'est pas associée au genre. La perception positive que les apprenants ont de l'environnement numérique d'apprentissage est indépendante de leur genre.

Tableau n°3 : Perception de la qualité de la plateforme numérique de formation selon le genre

Tests Exact de Fisher						
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)	Point de probabilité :
Test exact de Fisher				,791	,501	
Association linéaire par linéaire	,132 <sup>c</sup>	1	,717	,769	,501	,244
N d'observations valides	131					
a. 1 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,57.						
b. Calculée uniquement pour une table 2x2						
c. La statistique standardisée est -,363.						

La deuxième variable considérée est le statut des apprenants dans le dispositif de formation. Ils peuvent avoir le statut d'apprenant à temps plein, à temps partiel ou des employés à temps plein qui se sont inscrits dans les différentes formations proposées. L'analyse descriptive révèle une tendance forte à une perception positive de la qualité de la plateforme de formation selon le statut des apprenants. Une forte majorité des étudiants employés à temps plein (88,3%, n=98/111) et des étudiants à temps partiel (85,7% ; n=12) a une perception positive de la qualité de la plateforme de formation. Pour les étudiants à temps plein, la moitié estime que l'espace numérique dans lequel les cours se déroulent est de qualité.

Pour vérifier l'indépendance de cette perception positive de la qualité du statut des apprenants, nous posons l'hypothèse statistique que la perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage est indépendante du statut de l'apprenant dans la formation.

Tableau n°4 : Perception qualité de la plateforme statut apprenants

Tests du khi-carré			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)



khi-carré de Pearson	7,045 <sup>a</sup>	2	,030
Rapport de vraisemblance	4,884	2	,087
Association linéaire par linéaire	4,998	1	,025
N d'observations valides	131		
a. 2 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,82.			

Nous lisons dans le résultat du test statistique ci-dessus (tableau n°4) à travers la valeur de P ( $P=0,03$  ;  $P<0,05$ ) que la perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage dépend du statut de l'apprenant. Selon que l'apprenant se consacre entièrement à temps plein à ses études, à temps partiel ou qu'il soit un employé à temps plein, sa perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage diffère.

Le troisième construit retenu est l'expérience de l'apprenant des formations à distance. En fonction du nombre de formations suivies à distance, trois modalités (première expérience, deuxième expérience et troisième expérience ou plus) ont été retenues. Selon la distribution par fréquence, une forte majorité des primo entrants dans un dispositif de formation à distance (84,1% ;  $n=74/88$ ), de ceux qui sont à leur deuxième expérience (87,5% ;  $n=28$ ) déclarent une perception positive de la qualité de la plateforme numérique de formation. La totalité de ceux qui sont à leur troisième expérience ( $n=11/11$ ) ont aussi exprimé une perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage orientée dans le même sens que ceux des précédents groupes.

L'examen de l'association entre la perception de la qualité de l'espace numérique où se déroulent les activités d'enseignement apprentissage et l'expériences des apprenants dans un dispositif FOAD a consisté à vérifier l'hypothèse statistique selon laquelle la perception de la qualité de cet espace est associée à l'expérience des apprenants des formations à distance. Le test de Khi2 présente les résultats suivants :

Tableau n°5 : Perception de la qualité de la plateforme : expérience des apprenants en FOAD

Tests du khi-carré			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	2,143 <sup>a</sup>	2	,343
Rapport de vraisemblance	3,629	2	,163
Association linéaire par linéaire	1,822	1	,177
N d'observations valides	131		
a. 2 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,51.			

Nous constatons que la valeur de P (0,34) est supérieure à 0,05. Ce qui permet de rejeter l'hypothèse nulle d'association de l'expérience des apprenants dans une formation à distance et leur perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage. En conclusion, l'expérience des apprenants dans un dispositif d'apprentissage à distance et leur perception de la qualité de la plateforme de formation ne sont pas liées.

La dernière variable prise en compte dans l'analyse de la perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage en lien avec le profil socio-académique des apprenants est la filière de formation. Les tendances descriptives qui se dégagent du tableau ci-dessous montrent qu'une très forte proportion d'apprenants des filières des formations en développement local, en planification des systèmes éducatifs, en analyse des politiques agricoles et gestion des entreprises d'économie sociale et solidaire déclarent que la plateforme



de formation est de qualité. Ceux de la filière certificat exprime la même opinion à l'unanimité. Par contre plus de la moitié des apprenants de la filière management des ONG estime que la plateforme numérique de mise en œuvre des activités pédagogiques n'est pas de qualité.

Tableau n°6 : tableau de contingence filières des apprenant et leur perception de la qualité de la plateforme numérique de formation.

Tableau croisé Filières * Perception qualité de la plateforme					
			Perception qualité de la plateforme		Total
			Positive	Négative	
Filières	DevLog	Effectif	23	4	27
		% dans Filières	85,2%	14,8%	100,0%
	PGSE	Effectif	25	4	29
		% dans Filières	86,2%	13,8%	100,0%
	MASPAA	Effectif	24	4	28
		% dans Filières	85,7%	14,3%	100,0%
	MOA	Effectif	3	4	7
		% dans Filières	42,9%	57,1%	100,0%
	Certificat	Effectif	22	0	22
		% dans Filières	100,0%	0,0%	100,0%
	MEGESS	Effectif	16	2	18
		% dans Filières	88,9%	11,1%	100,0%
	Total	Effectif	113	18	131
		% dans Filières	86,3%	13,7%	100,0%

Nous présentons dans le tableau n°7 ci-dessous les résultats du test statistique de vérification de la validité de l'hypothèse nulle d'absence d'association entre la filière de formation et la perception de la qualité du dispositif numérique de formation.

Tableau n°7 : Perception qualité de la plateforme en fonction des filières de formation des apprenants en FOAD

Tests de Fisher						
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)	Point de probabilité :
Test exact de Fisher	11,973			<b>,020</b>		
Association linéaire par linéaire	,541 <sup>b</sup>	1	,462	,469	,257	,045
N d'observations valides	131					
a. 6 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,96.						
b. La statistique standardisée est -,736.						

Il ressort que la valeur de P (P=0,02) est inférieure au seuil de significativité de 0,05. Ce qui permet de rejeter l'hypothèse nulle et de conclure à une association entre la filière de formation choisie par les apprenants et leur perception de la qualité de la plateforme numérique de formation. La perception des apprenants sur la qualité de la plateforme numérique de formation dépend de la filière de formation dans laquelle ils sont inscrits.

## 2.2. Analyse de la perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage et les caractéristiques du contexte de mise en œuvre de la FOAD.

Pour l'analyse de la perception de la qualité de la plateforme numérique de formation en lien avec les caractéristiques du contexte de mise en œuvre de la formation, les variables lieu d'accès à la connexion internet, le type d'appareil numérique utilisé, le débit de la connexion, les outils d'interaction utilisés par les apprenants dans la plateforme numérique de formation ont été retenues en regard de leur pertinence.



Concernant les lieux d'accès à la connexion internet, trois principaux lieux ressortent des réponses des enquêtés. Le domicile déclaré par plus de la moitié de l'effectif enquêté (56,5% ; N= 74), ensuite le service par plus du tiers de l'effectif (42% ; n=55) et enfin les cyber-cafés déclarés par une petite minorité représentant 1,5% de l'effectif (n=2). L'analyse descriptive des réponses relatives à la perception de la qualité de la plateforme de formation montre qu'une très forte majorité de ceux qui se connectent aussi bien à domicile (85,1% ; n=63/74) qu'au service (87,3% ; n=48/55) ont une perception positive de la qualité de la plateforme numérique de formation. La totalité des deux apprenants qui se connecte au cyber-café ou autres lieux ont aussi une opinion positive de la plateforme de formation.

Pour tester la relation d'indépendance entre les lieux d'accès à la connexion internet et la perception de la qualité le test khi-carré révèle les résultats ci-dessous (tableau n°8).

Tableau n°8 : perception qualité de la plateforme : lieux d'accès à la connexion internet des apprenants

Tests du khi-carré			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	1,066 <sup>a</sup>	4	,900
Rapport de vraisemblance	1,679	4	,794
Association linéaire par linéaire	,007	1	,934
N d'observations valides	131		
a. 4 cellules (44,4%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,17.			

Nous lisons dans le tableau que la valeur de P ( $P=0,09$ ) est supérieure à 0,05. Ce qui permet de conclure que le lieu où les apprenants se connectent à la plateforme numérique de formation les activités d'enseignement et d'apprentissage dans la plateforme de formation n'est pas associé à la perception qu'ils ont de la qualité de la plateforme numérique de formation. Qu'ils se connectent à partir de leur domicile, de leur service ou d'un cyber café, la perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage ne varie pas.

Pour les types d'outils numériques utilisés par les apprenants, ils sont constitués d'une part des appareils mobiles (smartphones et tablettes) et d'autre part d'ordinateurs de bureau et portables. La distribution descriptive de l'effectif des enquêtés selon le type d'outil numérique utilisé révèle une opinion fortement majoritaire en faveur de la qualité de la plateforme numérique de formation. Cette proportion est estimée à 87,5% (n=96) pour ceux qui utilisent un ordinateur fixe ou portable et à 82,9% pour ceux qui utilisent des appareils mobiles comme les smartphones et les tablettes.

L'analyse de cette perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage selon ces outils numériques utilisés a reposé sur le postulat statistique que la perception de la qualité de la plateforme de formation est indépendante du type d'appareil numérique utilisé pour s'y connecter. Au regard de la valeur de P ( $P=0,56$  ;  $P>0,05$ ) révélée par les résultats du test exact de Fisher dans le tableau n°9 ci-dessous, nous pouvons retenir que la perception de la qualité de l'espace numérique de mise en œuvre des cours est indépendante du type d'outils qu'ils utilisent pour se connecter et réaliser leurs activités d'apprentissage dans cet espace.

Tableau n°9 : Perception qualité de la plateforme : type d'outils numériques utilisés par les apprenants en FOAD

Tests Exact de Fisher						
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)	Point de probabilité :



Test exact de Fisher				<b>,568</b>	,336	
Association linéaire par linéaire	,463 <sup>c</sup>	1	,496	,568	,336	,171
N d'observations valides	131					
a. 1 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,81.						
b. Calculée uniquement pour une table 2x2						
c. La statistique standardisée est ,680.						

Au sujet du débit de la connexion déclarée par les apprenants, l'observation des fréquences montre qu'une forte proportion des apprenants ayant déclaré le débit de leur connexion Internet faible (77,8% ; n=35/45) et une très forte majorité de ceux qui l'estiment fort (90,7% ; n=78/86) ont une perception positive de la qualité de la plateforme numérique de cours. Pour questionner l'indépendance de cette perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage de la rapidité de la connexion internet, nous posons l'hypothèse nulle que la perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage est associée à la rapidité de la connexion internet utilisée par les apprenants. Pour révéler ce lien d'indépendance, le test de Khi2 dont les résultats sont présentés dans le tableau n°10 a été réalisé.

Tableau n°10 : Perception qualité de la plateforme : débit de la connexion internet utilisée par les apprenants

Tests du khi-carré					
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-carré de Pearson	4,161 <sup>a</sup>	1	<b>,041</b>		
Correction pour continuité <sup>b</sup>	3,142	1	,076		
Rapport de vraisemblance	3,955	1	,047		
N d'observations valides	131				
a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 6,18.					
b. Calculée uniquement pour une table 2x2					

Il ressort du tableau des résultats que la valeur de P value ( $P=0,04$ ,  $P<0,05$ ). Alors, l'hypothèse nulle est acceptée. Nous retenons que la perception de la qualité de la plateforme numérique de formation est associée au niveau du débit de la connexion internet utilisée par les apprenants.

Enfin pour les outils d'interaction les plus utilisés, l'espace numérique d'apprentissage propose le chat, le forum et la visioconférence. L'analyse descriptive révèle que 80% (n=48/60) de ceux qui utilisent couramment le chat, 72,7% (n=8/11) des utilisateurs du forum et 95% (57/60) de ceux qui font recours fréquemment à la visioconférence déclarent que la plateforme numérique de formation est de qualité.

Nous partons du postulat que la perception de la qualité de la plateforme de formation est indépendante de la fréquence d'utilisation de ces outils. Pour vérifier cette hypothèse nous avons fait recours au test exact de Fisher.

Tableau n°11 : Perception qualité de la plateforme outils d'interaction utilisés par les apprenants dans la plateforme de formation

Tests exact de Fisher						
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)	Point de probabilité :
Test exact de Fisher	8,120			<b>,013</b>		
Association linéaire par linéaire	5,652 <sup>b</sup>	1	,017	,023	,012	,006
N d'observations valides	131					
a. 1 cellules (16,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,51.						



b. La statistique standardisée est -2,377.

Les résultats présentés dans le tableau n°11 ci-dessus montrent une valeur de P ( $P=0,01$ ) inférieure au seuil de significativité de 0,05. Alors nous retenons que la perception de la qualité de la plateforme de formation est indépendante des outils d'interaction utilisés par les apprenants pour échanger et travailler sur les travaux d'équipe.

### 3. Discussion

Les résultats de l'étude révèlent que les apprenants enquêtés ont une perception positive de l'environnement numérique d'apprentissage dans lequel se déroulent les activités d'enseignement et d'apprentissage de leurs formations respectives. Ce qui concorde avec celui de (C. Papi & M. H. Hébert, 2020) qui le justifie par l'adaptation de la plateforme numérique de formation aux situations technologiques des apprenants qui accèdent aisément aux contenus des cours et aux outils d'interaction qui constituent les conditions d'acceptation des environnements numériques d'apprentissage. (J. H. Wu et al., 2010) les lient plutôt au niveau de compétences numériques de base permettant aux apprenants d'utiliser les outils TIC à des fins d'apprentissage.

Du point de vue socio-académique cette perception de la qualité est indépendante du genre et de l'expérience des apprenants dans un dispositif de formation à distance. Ce résultat converge avec celui de l'étude de P. Vendramin (2011) qui met en évidence que les clivages entre les hommes et les femmes dans le domaine des compétences numériques tendent à s'estomper avec le développement numérique. L. M. O. Essono & E. Béché (2013) ont aussi relevé l'absence de différence entre les filles et garçons dans les usages éducatifs des outils numériques. Par ailleurs, il ressort des études de (T. Karsenti & S. Collin, 2010) que les femmes sont plus engagées pour leurs réussites professionnelles. Elles fourniraient donc les efforts nécessaires pour maîtriser l'environnement numérique de mise en œuvre de leur formation au même titre que les hommes. Par contre, en fonction de la filière de formation et du statut des apprenants dans la formation cette perception de la qualité de la plateforme numérique diffère. En effet, I. Guire (2019. P.71) met en évidence le manque de temps dû au statut professionnel des apprenants et surtout des femmes qui doivent assumer des tâches ménagères en plus de leurs occupations professionnelles. Alors, les différences de charge de travail selon les filières et les statuts des apprenants pourraient expliquer cette dépendance de la perception de la qualité de la plateforme numérique de formation de ces deux variables.

Sous l'angle des facteurs contextuels, les types d'appareils utilisés pour se connecter à la plateforme de formation et les lieux d'accès ne discriminent pas les apprenants quant à leur perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage. Concernant les types d'appareils de connexion, ce résultat peut se justifier par l'adaptation de la plateforme numérique de formation à ces différents types d'outils à travers des plugins spécifiques. L'absence de différence sur la perception de la qualité de l'environnement numériques d'apprentissage au niveau de l'expérience des apprenants dans ce type de dispositif pourrait aussi se justifier par le niveau de maîtrise de l'outil numérique et à leur accessibilité. L'échantillon étant constitué en majorité de primo entrants, ce résultat contraste avec celui de L. Y. Muilenburg & Z. Berge (2005) qui révèlent dans leur étude que le niveau d'expérience des apprenants dans un dispositif FOAD est associé à leur capacité à résoudre les difficultés. Cependant, cette perception de la qualité de l'environnement numérique d'apprentissage les différencie au niveau du débit de leur connexion internet et des outils d'interaction disponibles dans cet espace. Ce résultat corrobore avec celui de l'étude de M. Masrom et al., (2008) qui ont



mis en évidence que l'accessibilité des outils numériques et l'amélioration de la connectivité constituent les conditions de réussite du e-learning dans les pays en développement.

## Conclusion

L'étude a exploré comment la perception de la qualité des environnements numériques d'apprentissage est influencée par des facteurs socio-académiques et contextuels chez les apprenants. Il ressort que le débit d'Internet, la filière de formation et la disponibilité temporelle des apprenants (à temps plein, à mi-temps ou en conciliation avec un emploi à temps plein) jouent un rôle significatif dans leur perception de la qualité de la formation. Ces constatations soulignent l'importance de considérer ces variables lors de la sélection des candidats ou de la conception de plateformes d'apprentissage en ligne pour améliorer l'accessibilité et la satisfaction des apprenants.

Pour renforcer la validité externe de nos résultats, il est conseillé de compléter les données auto-déclarées par une analyse des interactions réelles des apprenants avec la plateforme et d'intégrer l'étude de la médiatisation des contenus d'apprentissage. Ces pistes pourraient offrir une compréhension plus nuancée des dynamiques à l'œuvre et guider le développement de solutions éducatives numériques plus efficaces et inclusives.

## Références bibliographiques

- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and practice of online learning*, 2(1), 15-44. DOI: 10.4236/ce.2020.1110146
- Bates, T. (2014). *Open and distance learning in Myanmar*. Récupéré le 28 mai 2023 de <https://www.tonybates.ca/2014/03/18/open-and-distance-learning-in-myanmar/>
- Blandin B.(2007). *Les environnements d'apprentissage*: Paris : L'Harmattan, 260 p
- Bouyzem, M., Moustakim, O. (2020) *Approches d'évaluation du e-learning comme nouveau mode de formation continue au sein des entreprises*. *Revue d'Etudes en Management et Finance d'Organisation*. Vol. 5, No 2
- Bullich, V. (2018). La « platformisation » de la formation. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2018(21). <https://doi.org/10.4000/dms.2096>
- Casey, D. M. (2008). A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2), 45-5
- Charlier, B. (2019). Chapitre 2. Les environnements numériques d'apprentissage : quelques éléments d'intelligibilité pour la e-Formation. Dans : Annie Jézégou éd., *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 49-68). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0049>
- Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student rating feedback for improving college instruction. *Research in Higher Education*, 13(4), 321-341.



- <https://doi.org/10.2307/1170209> Bullich, V. (2018). La « plateformisation » de la formation. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2018(21).  
<https://doi.org/10.4000/dms.2096>
- Depover, C., Komis, V., & Karsenti, Th. (2013). Le contrôle de qualité : Un outil indispensable pour asseoir la légitimité de la formation à distance ? *Formation et profession*, 20, 2-12.
- Essono, L. M. O., & Béché, E. (2013). Genre et TIC dans l'école secondaire au Cameroun : Au-delà des progrès, des disparités. *Education in Africa*.
- Guire, I. (2019). *Les obstacles rencontrés pour se former à distance du point de vue des apprenants du Sud (Abidjan, Niamey, Ouagadougou) de niveau Master 2*.
- Jacquot, T. Hoffmann, T. (2021) Vers un monde digitalisé de la formation ? Apports de dispositifs diversifiés et exigences d'utilisation. *Projectics / Proyética / Projectique* 2021/2 (n°29) 2021/2 (n°29), pages 39 à 60
- Karsenti, T. (2003). Conditions d'efficacité des formations ouvertes ou à distance (FOAD) en pédagogie universitaire. *Pédagogie Médicale*, 4(4), 223-234. <https://doi.org/10.1051/pmed:2003032>
- Karsenti, T., & Collin, S. (2010). Les formations ouvertes et à distance (FOAD) : Quelle contribution au développement de professionnels qualifiés en Afrique? *Questions Vives [En ligne]*, 7(14), 71-87.  
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.536>
- Masrom, M., Zainon, O., & Rahiman, R. (2008). Critical Success in E-learning : An Examination of Technological and Institutional Support Factors. *International Journal of Cyber Society and Education Pages*, 1, 131-142.
- Papi, C., & Hébert, M.-H. (2020). La qualité en formation à distance : Une question de points de vue? *Médiations et médiatisations*, 4, Article 4.  
<https://doi.org/10.52358/mm.vi4.150>
- Pluton, L., & Stattner, E. (2023). Influence de l'environnement de formation à distance sur l'engagement des apprenants et apprenantes : Une expérimentation autour de la réalité virtuelle. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(2), 192-206.  
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n2-14>
- Simard, Y., Gauthier, C., & Richard, M. (2019). L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire : Une méga-analyse. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(2), 17-36.  
<https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i2.188292>



Vendramin, P. (2011). TIC et genre : Des regards multiples. *tic&société*, Vol. 5, n° 1, Article Vol. 5, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.938>

Wu, J. H., Tennyson, R. D., & Hsia, T. L. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers and Education*, 55(1), 155-164. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.012>



**PERCEPTION DES ELEVES-PROFESSEURS SUR LE PROFIL DE  
L'ENSEIGNANT-PROFESSIONNEL : UNE ETUDE EXPLORATOIRE  
DIAGNE Baba Dièye<sup>1</sup>**

### Résumé

L'étude explore les perceptions des élèves-professeurs sur le profil de l'enseignant-professionnel en tant que modèle pour la formation en se concentrant sur les connaissances disciplinaires, la pédagogie générale et la psychologie des élèves. Menée à l'Ecole normale supérieure d'Enseignement technique et professionnel de Dakar, elle a utilisé un questionnaire à trois questions de type Lickert pour recueillir les représentations des élèves-professeurs. L'analyse des correspondances multiples a montré une forte inertie ajustée totale et des résultats statistiquement significatifs. Les observations ont révélé une corrélation entre les connaissances en pédagogie générale et en psychologie des élèves ainsi qu'une indépendance par rapport aux connaissances disciplinaires. En conclusion, les élèves-professeurs démontrent une bonne maîtrise des bases de connaissances requises pour l'enseignant-professionnel, ce qui souligne l'importance de ces aspects dans la formation des futurs enseignants.

**Mots-clés :** formation des enseignants ; modèle de l'enseignant professionnel ; base de connaissance des enseignants

### Abstract

The study explores the perceptions of student-teachers regarding the profile of the teacher-professional as a model for training, focusing on disciplinary knowledge, general pedagogy, and student psychology. Conducted at the "Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel de Dakar", it used a Likert-type questionnaire with three questions to gather the student-teachers' representations. Multiple correspondence analysis showed a high total adjusted inertia and statistically significant results. Observations revealed a correlation between knowledge of general pedagogy and student psychology, as well as independence from disciplinary knowledge. In conclusion, student-teachers demonstrate a good mastery of the foundational knowledge required for the teacher-professional, highlighting the importance of these aspects in training future educators

**Keywords:** teachers training; teacher-professional model; teacher knowledge base.

---

<sup>1</sup> Maître-assistant, École normale supérieure d'Enseignement technique et professionnel (ENSETP) / Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), Sénégal.





## Introduction

Dans un contexte de mutations significatives du paysage éducatif, l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar se distingue comme un pilier dans la professionnalisation des enseignants de l'enseignement technique et professionnel. Les avancées notées dans la recherche en éducation ont conduit à une reconfiguration du modèle de formation avec un accent accru sur l'universitarisation, considérée comme une voie vers l'excellence professionnelle et académique. Cette évolution, soulignée par des auteurs tels que Bourdoncle (2000) et Paquay (2012), marque un virage vers une approche plus structurée et formalisée de la formation des enseignants, caractérisée par une rigueur académique combinée à des applications pratiques.

Le profil de l'enseignant-professionnel, mis en lumière par Altet (2001) et récemment revisité par Attias Delattre, Didou-Aupetit et Pereyra (2023), est au cœur de cette transformation. Ce modèle souligne la nécessité d'un ensemble cohérent de compétences qui comprend des connaissances disciplinaires approfondies, des stratégies pédagogiques réfléchies et une compréhension psychologique des apprenants, pour répondre efficacement aux exigences contemporaines de l'enseignement.

L'ENSETP, en tant qu'institution engagée dans la formation des futurs enseignants professionnels, s'aligne sur ces orientations en proposant des curriculums qui intègrent ces diverses compétences. L'objectif principal de cette étude est de sonder les perceptions des élèves-professeurs sur le profil idéal de l'enseignant-professionnel. En se concentrant sur les domaines clés de la connaissance de la discipline, de la pédagogie générale et de la psychologie des élèves, l'étude cherche à comprendre comment ces futurs enseignants perçoivent les compétences et les connaissances nécessaires pour naviguer dans le paysage complexe de l'éducation moderne.

Ainsi, en explorant les perceptions des élèves-professeurs, cette recherche vise à éclairer les discussions sur la formation des enseignants à l'ENSETP en mettant en évidence les attentes, les aspirations et les besoins de ces futurs professionnels de l'éducation. Cela permettra non seulement d'affiner les programmes de formation existants mais aussi de contribuer à la littérature sur la professionnalisation enseignante dans un contexte africain en mutation.



## 1. Cadre Théorique

Selon Altet (2001), un enseignant professionnel c'est quelqu'un ayant une autonomie et possédant des compétences spécialisées qui s'appuient sur des connaissances rationnelles, reconnues, soit issues de la science et validées par l'Université, soit résultant d'une formalisation des connaissances acquises grâce à l'expérience pratique. En conséquence de ces évolutions, le métier d'enseignant s'est transformé en une activité hautement spécialisée et complexe (Tardif et Lessard, 1999).

Dans le sens commun, il est habituellement admis que quand on maîtrise la discipline on a la capacité d'enseigner. En réalité, la maîtrise des savoirs à enseigner seuls ne suffit pas, elle doit s'accompagner de la maîtrise de l'enseignement de ces savoirs (Ginestí, 2014). Beaucoup d'auteurs admettent qu'en effet, outre les savoirs à enseigner qui relèvent de la discipline, il y a les savoirs pour enseigner qui sont liés aux actes professionnels (Piot, 2008 ; Lang, 2009).

Ces connaissances plurielles sont construites petit à petit pendant la formation initiale des enseignants et se développent dans le cadre de leurs activités professionnelles (Diagne, 2021). Cette pluralité des connaissances professionnelles des enseignants a fait l'objet d'une classification en plusieurs domaines. D'abord Shulman (1987) les a classifiés en sept domaines : les connaissances de contenu, les connaissances pédagogiques générales, les connaissances curriculaires, les connaissances pédagogiques du contenu, la connaissance des apprenants et de leurs caractéristiques, la connaissance du contexte éducatif et des communautés culturelles et les connaissances relatives aux finalités de l'éducation. D'autres chercheurs comme Grossman (1990), Magnusson & al. (1999), Gess-Newsome (2002), Rollnick & al. (2008), Diagne (2021), ont poursuivi les travaux de Shulman en mettant l'accent sur l'importance des connaissances pédagogiques du contenu (PCK) qui permettent à un enseignant d'agir efficacement en classe. La classification qui a le plus retenu notre attention est celle de Rollnick en ce sens qu'elle a été élaboré à partir de quatre bases de connaissances qui synthétisent celles contenues dans le modèle de Shulman. Dans ce modèle, Rollnick nous montre que « la connaissance du contenu disciplinaire » (SMK), la « connaissance des étudiants » (KofS), la « connaissance pédagogique générale » (PK) et la « connaissance du contexte » (KofC) constituent les quatre domaines de connaissances de l'enseignant qui induisent le PCK.

### 1.1 La connaissance du contenu disciplinaire

La connaissance du contenu disciplinaire (SMK) est définie comme la compréhension des concepts, théories, principes et structures de la discipline enseignée. Shulman (1986) a mis en évidence l'importance de SMK en soulignant que les enseignants doivent non seulement maîtriser le contenu de leur discipline, mais aussi être capables de le transformer pour qu'il soit compréhensible pour les élèves. SMK est souvent considérée comme une base essentielle de l'enseignement, car elle permet aux enseignants de répondre aux questions des élèves, de corriger les erreurs conceptuelles et de relier les nouvelles connaissances aux concepts existants

### 1.2 La connaissance des étudiants

La connaissance des étudiants (KofS) comprend la compréhension des caractéristiques cognitives, sociales et émotionnelles des élèves. Elle englobe la connaissance des styles d'apprentissage, des antécédents culturels, des intérêts et des besoins spécifiques des élèves. Shulman (1987) a souligné que cette connaissance permet aux enseignants d'adapter leurs stratégies pédagogiques pour répondre aux besoins individuels des élèves et de créer un environnement d'apprentissage inclusif et motivant. Les enseignants qui possèdent une bonne



connaissance de leurs élèves sont mieux à même de différencier leur enseignement et de favoriser un apprentissage plus efficace

### **1.3 La connaissance pédagogique générale**

La connaissance pédagogique générale (PK) fait référence aux principes et stratégies pédagogiques applicables à l'enseignement en général, indépendamment de la discipline. Selon Grangeat (2014), PK inclut la gestion de classe, les techniques de communication, les méthodes d'évaluation et l'organisation de l'enseignement. PK est fondamental pour l'efficacité de l'enseignement car elle permet aux enseignants de structurer leurs leçons de manière logique, de maintenir l'engagement des élèves et de gérer efficacement les comportements en classe.

### **1.4 La connaissance du contexte**

La connaissance du contexte (KofC) englobe la compréhension du contexte éducatif dans lequel l'enseignement a lieu, y compris les politiques éducatives, les cultures scolaires, les attentes communautaires et les ressources disponibles. Gess-Newsome (1999) a décrit KofC comme un élément essentiel qui influence la manière dont les enseignants planifient et mettent en œuvre leur enseignement. Une bonne connaissance du contexte permet aux enseignants d'adapter leurs pratiques pour mieux répondre aux contraintes et opportunités spécifiques de leur environnement éducatif.

### **1.5 La connaissance pédagogique de contenu**

La connaissance pédagogique de contenu (PCK) est un concept central introduit par Shulman (1986) qui représente l'intégration des connaissances disciplinaires et pédagogiques. PCK permet aux enseignants de transformer le contenu disciplinaire de manière à le rendre accessible et compréhensible pour les élèves. Cette transformation inclut l'utilisation de métaphores, d'exemples, d'analogies et de stratégies didactiques spécifiques à chaque sujet. PCK est considérée comme le type de connaissance le plus distinctif et crucial pour l'enseignement efficace, car elle combine ce que les enseignants savent (contenu) avec la manière dont ils l'enseignent (pédagogie).

Ces dimensions de la connaissance enseignante sont interdépendantes et contribuent à la complexité de la profession enseignante. Leur développement continu est fondamental pour la formation et la pratique des enseignants, comme le soulignent les travaux de Tardif et Lessard (1999), qui reconnaissent l'enseignement comme une activité hautement spécialisée et complexe. Ainsi, une compréhension holistique de ces connaissances est essentielle pour la préparation des enseignants à répondre aux défis de l'éducation contemporaine. Cette compréhension garantit que les enseignants sont équipés non seulement pour enseigner efficacement, mais aussi pour s'adapter et évoluer dans un paysage éducatif en constante évolution.

La compréhension de la perception des élèves-professeurs sur les domaines de connaissances de base revêt une importance capitale dans la formation. En effet, il est établi que ce que nous percevons de notre environnement peut contribuer à la formation de nos croyances ; or, nos croyances, qui contiennent les connaissances des enseignants (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010 ; Diagne, 2018) déterminent fortement nos actions (Richardson, 1996 ; Caine & Caine, 1997).

Dans une recherche antérieure, on a noté une forte présence des bases de connaissances dans les activités des enseignants qui ont été formés à l'ENSETP à travers leurs interactions avec les apprenants (Diagne, 2021). Ce qui démontre de la qualité de la formation et le développement des savoirs d'expérience dans les activités des enseignants. Cependant, les connaissances du



contexte s'apprennent davantage dans la pratique que par la théorie ; elles se développent dans le temps avec les différentes activités de l'enseignant (Diagne, 2018). C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, seules les connaissances pédagogiques, les connaissances de la psychologie des apprenants et les connaissances de la discipline sont retenues.

## 2. Méthodologie

La méthodologie de cette étude, menée à l'ENSETP, s'appuie sur un cadre théorique solidement ancré dans les travaux de chercheurs renommés en éducation. L'enquête, réalisée de 2020 à 2022, a impliqué 298 élèves-professeurs en fin de formation, offrant ainsi une vue représentative des perceptions à l'égard du profil de l'enseignant-professionnel.

### 2.1 Conception de la recherche

La conception de cette étude repose sur les contributions théoriques d'auteurs tels que Shulman (1987) et Altet (2001) qui ont souligné l'importance des connaissances spécifiques au contenu (SMK), pédagogiques (PK) et de la psychologie des élèves (KofS) pour la formation de l'enseignant professionnel. L'objectif était d'explorer ces connaissances à travers les perceptions des élèves-professeurs pour comprendre comment ils intègrent ces concepts dans leur vision de l'enseignement professionnel.

### 2.2 Collecte des données

Le processus de collecte des données s'est articulé autour d'un questionnaire en ligne structuré sur une échelle de type Likert à 4 niveaux<sup>2</sup> permettant aux participants de répondre selon différents degrés d'accord ou de désaccord avec les affirmations proposées. Ainsi, l'affirmation selon laquelle « ce qui fait un bon enseignant c'est » leur a été proposée :

- « la connaissance des savoirs de sa discipline »,
- « la connaissance des savoirs pédagogiques »,
- « la connaissance de la psychologie des élèves ».

Cette méthode a permis d'évaluer de manière nuancée les attitudes et les opinions des élèves-professeurs. Les questions ont été conçues pour capter les nuances des connaissances en SMK, PK, et KofS, offrant ainsi une richesse de données pour l'analyse.

### 2.3 Participants

L'étude a porté sur 298 élèves-professeurs de l'ENSETP en fin de formation ; ce qui assure que les participants avaient une expérience suffisante des processus d'enseignement et d'apprentissage pour fournir des réponses informées. Le nombre de participants a été déterminé pour obtenir une représentation significative et diversifiée des perceptions.

### 2.4 Analyse des données

L'Analyse des Correspondances Multiples (ACM) a été utilisée pour traiter les données en ligne avec les approches méthodologiques préconisées par Lebart et Saporta (2014). Cette méthode a permis de dégager des profils de réponses et d'identifier des tendances significatives au sein des données recueillies. L'ACM a permis de décomposer les perceptions complexes en composantes plus simples en mettant en exergue les relations entre les différentes dimensions de connaissance évaluées. Ce qui facilite ainsi leur interprétation.

### 2.5 Traitement statistique

Les données ont été analysées à l'aide du logiciel Xlstat, choisi pour ses fonctionnalités avancées en matière d'analyse statistique. Les axes factoriels résultant de l'ACM représentent

<sup>2</sup> « Tout à fait d'accord » (TFA), « plutôt d'accord » (PA), « plutôt pas d'accord » (PPA), « pas du tout d'accord » (PTA),



des dimensions dans lesquelles les individus et les modalités des variables sont projetés. L'ACM avec XLSTAT permet de réduire la complexité des données catégorielles et de visualiser les relations entre les individus et les modalités des variables dans un espace à faible dimension ; ce qui facilite ainsi l'interprétation et l'identification des patterns sous-jacents. Cela a permis une évaluation rigoureuse des réponses en soulignant les tendances significatives et les corrélations entre les différentes connaissances évaluées.

## 2.6 Ethique de la recherche

Toutes les étapes de la recherche ont été conduites en respectant les normes éthiques, en assurant l'anonymat et la confidentialité des participants. Les résultats ont été traités de manière à préserver l'intégrité des données et à refléter fidèlement les opinions des participants.

En somme, cette méthodologie, enracinée dans les perspectives théoriques établies par des auteurs de renom et enrichie par une collecte de données exhaustive et une analyse rigoureuse, offre un aperçu précieux des perceptions des élèves-professeurs sur le profil de l'enseignant-professionnel à l'ENSETP.

## 3. Résultats et discussions

Les résultats de cette étude exploratoire offrent un éclairage détaillé sur les perceptions des élèves-professeurs concernant le profil de l'enseignant-professionnel. En se basant sur l'analyse des correspondances multiples (ACM), nous avons pu identifier les principales tendances et relations entre les différents types de connaissances jugées essentielles par les futurs enseignants. Cette section présente les résultats obtenus et les interprète à la lumière des théories et travaux antérieurs en matière de formation des enseignants, en mettant en perspective les implications pour la formation initiale et continue des enseignants à l'ENSETP. Les discussions qui suivent visent à approfondir la compréhension de ces résultats et à formuler des recommandations pratiques pour améliorer les programmes de formation des enseignants.

## 4. Résultats

Les résultats de notre étude, obtenus grâce à une analyse des correspondances multiples (ACM), offrent une vue d'ensemble des perceptions des élèves-professeurs sur les connaissances nécessaires à un enseignant-professionnel. Cette section détaille les principaux résultats, en se concentrant sur les axes factoriels identifiés et les contributions des différentes variables. L'objectif est de mettre en lumière les corrélations et les indépendances observées entre les connaissances disciplinaires, pédagogiques et psychologiques, fournissant ainsi une base pour des discussions ultérieures sur les améliorations potentielles des programmes de formation à l'ENSETP.

Le traitement réalisé sur les 3 variables actives a identifié 9 axes factoriels (F1 à F9). Mais les résultats montrent que la suite de nos analyses peut se faire sur les deux premiers axes factoriels (F1 et F2) qui expliquent à eux seuls 92,9% de l'inertie ajustée totale (tableau 1).

**Tableau 1 : les valeurs propres et les inerties ajustées sur les 2 premiers axes factoriels**

	F1	F2
Valeur propre	0,760	0,449
Inertie (%)	25,333	14,968
% cumulé	25,333	40,301
Inertie ajustée	0,410	0,030



Inertie ajustée (%)	85,776	6,309
% cumulé	85,776	92,085

Dans le cadre de notre analyse, l'utilisation des valeurs-tests permet de mesurer l'importance et la significativité des contributions des différentes modalités des variables aux axes factoriels. Le tableau 2 présente les valeurs-tests associées aux modalités des variables étudiées, à savoir la connaissance du contenu disciplinaire (SMK), la connaissance pédagogique générale (PK) et la connaissance des étudiants (KofS), sur les deux premiers axes factoriels (F1 et F2).

**Tableau 2 : les valeurs tests des variables sur les 2 premiers axes factoriels**

	F1	F2
1.SMK-PA	-1,248	<b>-6,612</b>
1.SMK-PPA	<b>6,242</b>	<b>-5,786</b>
1.SMK-PTA	<b>13,649</b>	<b>4,161</b>
1.SMK-TFA	<b>-9,010</b>	<b>5,970</b>
2.PK-PA	1,483	<b>-11,146</b>
2.PK-PPA	<b>7,046</b>	<b>-4,956</b>
2.PK-PTA	<b>13,494</b>	<b>6,494</b>
2.PK-TFA	<b>-10,506</b>	<b>9,370</b>
3.KofS-PA	<b>-2,297</b>	<b>-8,916</b>
3.KofS-PPA	<b>7,950</b>	<b>-3,823</b>
3.KofS-PTA	<b>10,335</b>	<b>2,535</b>
3.KofS-TFA	<b>-7,504</b>	<b>9,473</b>

Les valeurs tests associées aux différentes modalités affichées en gras sont significatives au seuil  $\alpha=0,05$ . Sur le premier axe factoriel (F1), seules deux valeurs tests ne sont pas significatives (-1,248 et 1,483), mais sur le deuxième axe, elles sont toutes significatives. En conséquence, il est pertinent de prendre en compte, dans l'analyse, toutes les modalités des variables.

**Tableau 3 : statistiques descriptives**

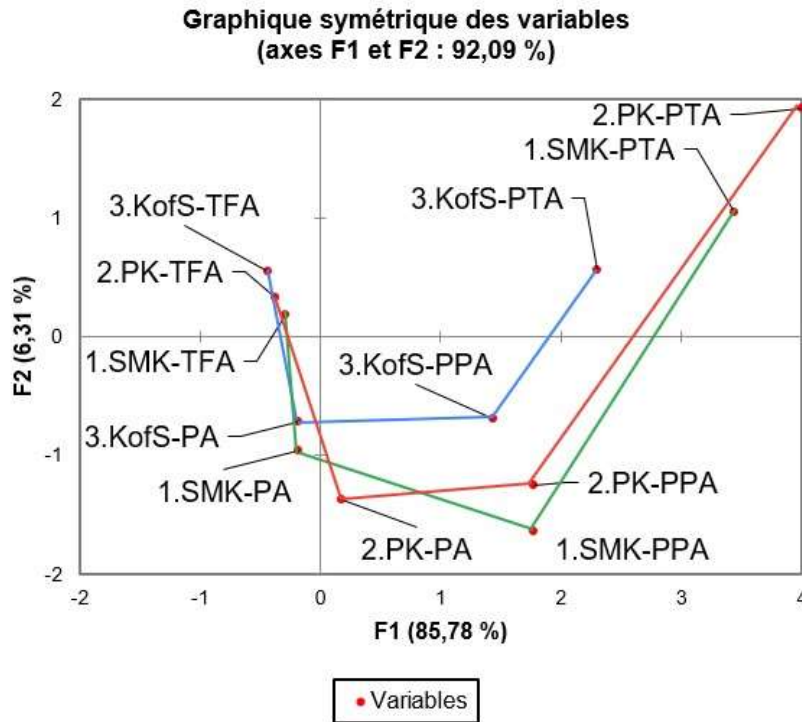
Variabes	Modalités	Effectifs	%
1.SMK	PA	41	13,758
	PPA	12	4,027
	PTA	15	5,034
	TFA	230	77,181
2.PK	PA	54	18,121
	PPA	15	5,034
	PTA	11	3,691
	TFA	218	73,154
3.KofS	PA	103	34,564
	PPA	28	9,396
	PTA	19	6,376
	TFA	148	49,664

Les résultats de la statistique descriptive (tableau 3) montrent que les répondants sont globalement d'accord avec l'affirmation selon laquelle un bon enseignant doit maîtriser la



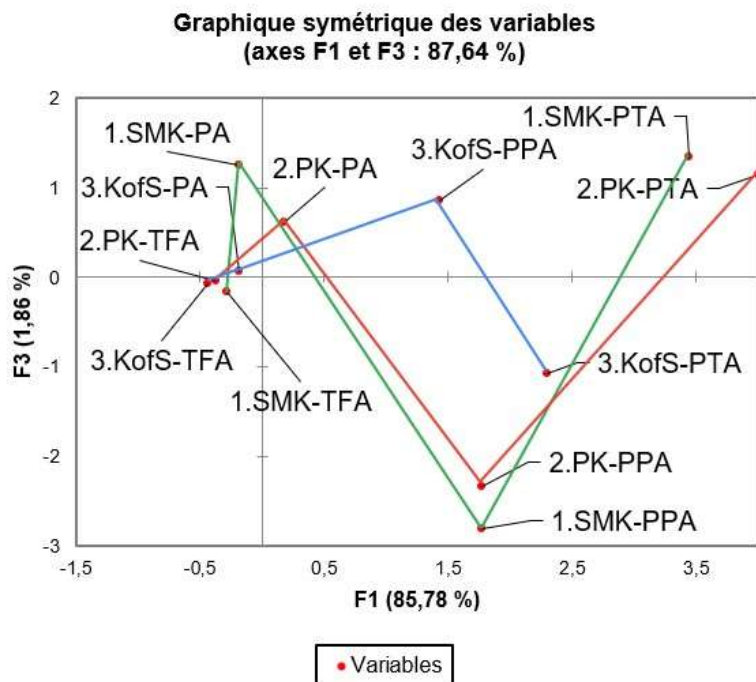
connaissance des savoirs de sa discipline (90,9%), la connaissance des savoirs pédagogiques (91,27%) et la connaissance de la psychologie des élèves (84,23%).

Cette analyse descriptive offre une vue globale et quantitative des données recueillies. Mais, pour pouvoir analyser les relations entre les variables deux à deux, nous allons interpréter les résultats issus de l'ACM (voir figures 1 et 2).



*Figure 1 : premier plan factoriel. Le graphique représente les projections des modalités de chaque variable sur le premier plan formé des axes 1 et 2. Les lignes relient les différentes modalités d'une même variable.*





*Figure 2 : second plan factoriel. Le graphique représente les projections des modalités de chaque variable sur le second plan formé des axes 1 et 3. Les lignes relient les différentes modalités d'une même variable.*

En reliant les 4 modalités de chacune des 3 variables par des traits (vert, rouge et bleu), nous constatons sur le graphique que les 4 modalités des trois variables sont assez proches. La lecture du premier plan factoriel montre une relation nette entre les trois variables. Ces trois variables dessinent une forme concave vers le bas où les modalités basses de l'une sont proches des modalités basses des autres. Les modalités hautes des trois variables sont également proches les unes des autres. Par ailleurs, les traits reliant les modalités des variables nous donnent des indications sur leurs proximités ou non. Sur le premier plan factoriel, nous relevons le parallélisme deux à deux entre les modalités des variables (Meyer & al., 2004) liées aux connaissances pédagogiques générales (PK) et aux connaissances de la psychologie de l'apprenant (KofS). Par contre, ce parallélisme est moins marqué avec la variable liée à la connaissance de la discipline (SMK).

Les graphiques montrent une corrélation entre les connaissances pédagogiques générales (PK) et les connaissances sur la psychologie des élèves (KofS). Cela suggère que les élèves-professeurs perçoivent un lien étroit entre la capacité d'enseigner efficacement (PK) et la compréhension des processus mentaux et comportementaux des élèves (KofS). Cette corrélation souligne l'importance d'une formation intégrée où les compétences pédagogiques sont enseignées en conjonction avec la psychologie de l'éducation pour développer une approche d'enseignement plus holistique et sensible aux besoins des élèves.

L'analyse montre également une certaine indépendance entre la connaissance de la discipline (SMK) et les autres types de connaissances. Cela peut indiquer que la maîtrise du contenu disciplinaire est perçue comme une compétence distincte et essentielle qui ne se superpose pas nécessairement aux compétences pédagogiques ou à la compréhension psychologique.



Cette séparation peut refléter une vision traditionnelle de l'enseignement où la connaissance du contenu est souvent valorisée par rapport aux méthodes d'enseignement ou à la compréhension des élèves.

## 5. Discussion

Les résultats de cette étude mettent en évidence plusieurs points cruciaux concernant les perceptions des élèves-professeurs sur le profil de l'enseignant-professionnel. Tout d'abord, les données montrent une corrélation significative entre les connaissances pédagogiques générales (PK) et la compréhension psychologique des élèves (KofS). Cette observation est cohérente avec les travaux de Rollnick et al. (2008), qui soulignent l'importance de l'intégration des connaissances pédagogiques et psychologiques pour une pratique enseignante efficace. Il apparaît que les élèves-professeurs perçoivent un lien étroit entre la capacité d'enseigner efficacement et la compréhension des processus mentaux et comportementaux des élèves.

En revanche, l'analyse révèle une certaine indépendance entre la maîtrise du contenu disciplinaire (SMK) et les autres types de connaissances. Cette indépendance pourrait indiquer une vision traditionnelle de l'enseignement, où la connaissance du contenu est valorisée de manière distincte des compétences pédagogiques et psychologiques. Cela reflète les observations de Shulman (1987) qui a identifié les connaissances disciplinaires comme un domaine important mais séparé des autres types de savoirs nécessaires à l'enseignement.

La formation des élèves-professeurs sur le concept de « Pedagogical Content Knowledge » (PCK) a des implications profondes pour leur développement professionnel et leur future pratique pédagogique. L'accent mis sur les méthodes pédagogiques qui relient le contenu disciplinaire à la psychologie de l'apprentissage favorise une approche intégrée de l'enseignement. Cette démarche permet aux élèves-professeurs de comprendre comment les différents domaines de connaissances, comme la connaissance pédagogique (PK), la connaissance du contenu disciplinaire (SMK), la connaissance du contexte (KofC) et la connaissance des étudiants (KofS), s'entrecroisent et se complètent pour former le PCK. Ils apprennent à appliquer ces connaissances de manière cohérente pour créer des expériences d'apprentissage significatives et engageantes pour leurs futurs élèves.

Par ailleurs, la reconnaissance du rôle des perceptions des enseignants dans la formation de leurs croyances, soulignée par Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010) ainsi que par Diagne (2018), met en lumière l'importance de ces perceptions dans la pratique enseignante. Les croyances, étant des guides d'action, influencent significativement le comportement et les décisions pédagogiques des enseignants. Les recherches menées par Diagne (2018) ont révélé que les enseignants, particulièrement ceux sans formation professionnalisante préalable, montrent une résistance notable à abandonner les croyances erronées acquises lors de leurs expériences antérieures, même après avoir reçu une formation dans les domaines de la connaissance pédagogique générale et de la psychologie des élèves.

Cela souligne l'impérieuse nécessité de déconstruire activement ces représentations erronées durant la formation des enseignants pour faciliter une réelle transformation pédagogique. La formation doit donc être conçue, non seulement pour transmettre des connaissances pédagogiques et psychologiques, mais aussi pour engager les élèves-professeurs dans une réflexion critique sur leurs croyances préexistantes. Cela implique un processus de remise en question et de réévaluation des idées préconçues pour aligner leurs pratiques pédagogiques avec les approches fondées sur des preuves.

Ainsi, l'identification et la remise en question des représentations des élèves-professeurs concernant les connaissances nécessaires à un enseignant deviennent un pivot central dans la



conception ou la reconception de la formation professionnalisante. Ce travail de déconstruction des croyances préexistantes est essentiel pour assurer que la formation des enseignants ne se limite pas à un ajout de connaissances mais engendre un changement fondamental dans leur manière d'enseigner qui les prépare efficacement à leur rôle professionnel. Toutes ces démarches ont pour but de permettre aux élèves-professeurs de voir comment ces domaines de connaissances interagissent dans la pratique pour leur développement professionnel qui est ainsi amorcé par la formation initiale.

Le développement professionnel continu des enseignants est un aspect fondamental de leur carrière car il leur permet d'actualiser et d'améliorer constamment leurs compétences et connaissances après leur formation initiale. L'importance du développement professionnel continu ressort dans l'analyse des correspondances multiples (ACM) et met en évidence la nécessité pour les enseignants de renforcer leur maîtrise des contenus disciplinaires, pédagogiques et psychologiques tout au long de leur vie professionnelle.

Cependant, cette étude a des limites méthodologiques. En effet, pour comprendre plus finement les interactions entre les différentes connaissances, des analyses complémentaires pourraient être menées telles que des analyses de cluster pour identifier des groupes d'enseignants avec des profils de connaissances similaires ou des analyses de régression pour explorer les relations de cause à effet.

En termes de perspectives, des études futures pourraient inclure des comparaisons avec des données provenant d'autres institutions locales ou internationales pour examiner si ces tendances sont spécifiques à l'ENSETP ou si elles reflètent des perceptions plus larges dans le domaine de l'éducation.

En résumé, l'analyse approfondie de l'ACM révèle des aspects importants de la perception des élèves-professeurs sur la formation des enseignants et met en lumière des domaines clés pour l'amélioration des programmes de formation et offre des directions pour des recherches futures.

## Conclusion

Les connaissances pédagogiques générales et les connaissances de la psychologie des apprenants constituent deux domaines de connaissances très complémentaires. En effet, la pédagogie générale se réfère à l'art et à la science de l'enseignement, tandis que la psychologie des apprenants se concentre sur l'étude scientifique des processus mentaux et du comportement des individus lorsqu'ils apprennent. Comprendre la psychologie des apprenants est essentiel pour les éducateurs car cela leur permet d'adapter leurs méthodes d'enseignement aux besoins individuels des élèves. Les connaissances sur les stratégies cognitives utilisées par les apprenants pour apprendre, peuvent aider les enseignants à créer un environnement d'apprentissage favorable. Donc, le fait que dans les représentations des élèves-professeurs, ces deux types de connaissances soient corrélées et dépendantes en même temps, ne surprend guère.

Cependant, les connaissances de la matière à enseigner n'ont pas de liens directs avec les deux types de connaissances cités en amont quoique celles-ci se trouvent au cœur de la réflexion de l'enseignant (Schneuwly, 2012). Par contre, dans le cadre d'un enseignement/apprentissage, ce lien existe car non seulement, il faut avoir une maîtrise des savoirs à enseigner, mais également les savoirs pour les enseigner. Les enseignants qui maîtrisent leur domaine sont mieux équipés pour expliquer des concepts complexes et répondre aux questions des élèves.

L'interconnexion de ces trois domaines de connaissances est ce qui permet aux enseignants de créer des situations d'apprentissage plus significatives et de rendre plus accessible, pour les apprenants, un sujet complexe.



## Références bibliographiques

- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel. In M. Altet, E. Charlier, & L. Paquay (Éds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3<sup>ème</sup>). De Boeck Supérieur.
- Attias Delattre, V., Didou-Aupetit, S., & Pereyra, A. (2023). *La profession d'enseignant au fil des crises multiformes de légitimité : (En Amérique latine et en France)*. L'Harmattan. <https://international.scholarvox.com/catalog/book/docid/88942250?searchterm=enseignant%20professionnel>
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche & Formation*, 35.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1997). Education on the Edge of Possibility. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 1250 N.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Diagne, B. D. (2018). *Etude du développement professionnel des enseignants de fabrication mécanique au Sénégal* [Thèse de de doctorat, Aix-Marseille université]. <https://hal.science/tel-03511553>
- Diagne, B. D. (2021). Le PCK : Une compétence qui permet de mieux enseigner. *DIDASKEIN*, 2(2), 72-91.
- Escoffier, B., & Pagès, J. (2008). *Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs, méthodes et interprétation* (4<sup>ème</sup>). Dunod.
- Gess-Newsome, J., & Lederman, N. G. (Éds.). (2002). *Examining Pedagogical Content Knowledge* (Vol. 6). Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1>
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical Content Knowledge : An Introduction and Orientation. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Éds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (Vol. 6, p. 3-17). Kluwer Academic Publishers. [https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1\\_1](https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_1)
- Ginestié, J. (2014). Former des enseignants pour l'éducation technologique et la formation professionnelle, un défi pour le 21<sup>e</sup> siècle. *Actes du 4<sup>e</sup> colloque international Education technologique, formation professionnelle et formation des enseignants*, 627-639.
- Grangeat, M. (2014). Pedagogical knowledge towards argumentation in science classroom. 5.
- Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher : Teacher knowledge and teacher education. *Teachers College Press*.
- Lang, V. (2009). Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes. *Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, 289-304.
- Lebart, L., & Saporta, G. (2014). *Historical Elements of Correspondence Analysis and Multiple Correspondence Analysis*. In Visualization et verbalization of data. (p. 31-44). Taylor & Francis Group.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). *Nature, Sources, and Development of*



- Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching*. In Examining Pedagogical Content Knowledge (p. 95-132). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1\\_4](https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_4)
- Meyer, N., Ferlicot, S., Vieillefond, A., Peyromaure, M., & Vielh, P. (2004). Intérêt de l'analyse factorielle des correspondances multiples en histopathologie. *Annales de Pathologie*, 24(2), 149-160. [https://doi.org/10.1016/S0242-6498\(04\)93938-7](https://doi.org/10.1016/S0242-6498(04)93938-7)
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4 ème revue et actualisée). De Boeck Supérieur.
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of education*, 43(2), 95-110.
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In Handbook of Research on Teacher Education (Vol. 2, p. 102-119).
- Rollnick, M., Bennett, J., Rhemtula, M., Dharsey, N., & Ndlovu, T. (2008). The Place of Subject Matter Knowledge in Pedagogical Content Knowledge : A case study of South African teachers teaching the amount of substance and chemical equilibrium. *International Journal of Science Education - INT J SCI EDUC*, 30, 1365-1387. <https://doi.org/10.1080/09500690802187025>
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : L'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In M. Tardif, C. Borges, & A. Malo, *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ? (1 ère)*. De Boeck.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching : Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Université Laval.



**DIVERSITÉ DE PERCEPTIONS DES ACTEURS DE L'ÉCOLE CONCERNANT LA  
MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE DES SOUS-CYCLES AU TOGO**  
SENAYAH Kossi Eli<sup>1</sup>

**Résumé**

Plus d'une décennie après la mise en œuvre de la politique des sous-cycles connue sous le vocable de passage automatique par l'Arrêté N° 080/MEPSA/CAB/SG du 10 octobre 2012, il est indispensable d'analyser la perception des acteurs de l'école (chefs d'établissement, enseignants) sur la mise en œuvre de cette politique et son impact sur le niveau d'acquisition des élèves au primaire. Telle a été la préoccupation réelle de cet article qui part d'une méthode qualitative pour collecter les informations auprès des enseignants et chefs d'établissement de 20 écoles primaires publiques au Togo.

Les résultats obtenus font état d'une diversité de perceptions auprès des acteurs de l'école concernant la mise en œuvre de cette politique des sous-cycles. Plusieurs acteurs pensent que cette politique a réduit le degré d'investissement des élèves dans leur apprentissage. D'autres estiment qu'elle a diminué le niveau d'investissement pédagogique des enseignants des niveaux précités.

**Mots clés** : sous-cycle, passage automatique, niveau d'acquisition, école primaire, Togo.

**Abstract**

More than a decade after the implementation of the sub-cycle policy known as automatic passage by Order No. 080/MEPSA/CAB/SG of 10 October 2012, it is essential to analyze the perception of school stakeholders (school heads, teachers) on the implementation of this policy and its impact on the level of acquisition of pupils in primary school. This was the real concern of this article, which is based on a qualitative method for collecting information at the teachers and school principals of 20 public primary schools in Togo.

The results obtained show a diversity of perceptions among school stakeholders regarding the implementation of this sub-cycle policy. Several actors believe that this policy has reduced the degree of investment of students in their learning. Others believe that it has reduced the level of pedagogical investment of teachers at the above-mentioned levels.

**Key words**: Sub-cycle, automatic transition, level of acquisition, primary school, Togo.

---

<sup>1</sup> Assistant, Université de Lomé/Institut National des Sciences de l'Éducation, Mail.



## Introduction

Connue sous le vocable « passage automatique », la politique des sous-cycles est une politique éducative qui vise à améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs. Au Togo, avant 1975, le système était sélectif et le redoublement conséquent. Le passage en classe supérieur était limité par des normes rigides. Par exemple, le passage du CM2 en sixième était conditionné par deux examens à savoir le Certificat d'Étude Primaire (CEP) et le concours d'entrée en sixième (Lange, 1989). Cette situation ne permettait pas de rentabiliser le système éducatif togolais. Elle n'avantageait ni l'État ni l'apprenant à cause du fort taux de déperdition. C'est ainsi qu'à la suite des recommandations de la Conférence internationale d'Addis-Abeba (1961), l'État togolais a réformé son système éducatif en 1975. L'engagement du gouvernement dans la réduction des taux de redoublement s'est manifesté depuis cette réforme, dont l'un des objectifs est d'améliorer la rentabilité du système éducatif en mettant en place des mécanismes visant à réduire les déperditions scolaires en vue d'accroître l'efficacité du système d'enseignement comme le précise le document de la réforme : « Au sein du système scolaire même, les redoublements doivent être limités au strict minimum » (République togolaise, 1975, p. 8).

Malgré cette directive de la réforme, les redoublements persistent dans le système éducatif Togolais. Or les études réalisées par Ogoua (2010) et le RESEN (2012) ont montré les effets pervers du redoublement sur la scolarisation, tels que les abandons scolaires, le faible taux de rétention ou d'achèvement, etc. Gaoua et Kouawo (2021), à la suite de Amouzou-Glikpa, Senayah et Dzamayovo (2017), ont montré également qu'un taux de redoublement élevé des élèves agit sur l'efficacité interne du système éducatif.

Les effets pervers des redoublements ont été également mis en évidence par Nabi (2021, p. 250) qui a travaillé sur le cas du Burkina-Faso. Selon ce dernier : « le redoublement constitue une source de démotivation et d'abandon pour les élèves ». Ce constat a été fait suite aux recherches effectuées par Paul et Troncin en 2004 qui ont montré que la motivation intrinsèque des élèves diminue à cause des échecs. Si tous les auteurs s'accordent sur les conséquences néfastes des redoublements, plusieurs proposent sa réduction à travers des mécanismes variés dont le passage automatique.

Dans cette perspective, l'Arrêté N° 080/MEPSA/CAB/SG du 10 octobre 2012 a institutionnalisé le passage automatique dans les sous-cycles du primaire (CP, CE, CM) au Togo. Selon cet arrêté :

Le cycle primaire est organisé pour compter de la rentrée scolaire 2012-2013, en trois sous cycles correspondant chacun à des blocs de compétences bien identifiés, conformément au découpage ci-après : - Sous-cycle 1 pour les 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années (CP1 et CP2) ; - sous-cycle 2 pour les 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années (CE1 et CE2) ; - sous-cycle 3 pour les 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années (CM1 et CM2). [...] Le passage est automatique de la première à la deuxième année de chaque sous-cycle. Les redoublements n'interviennent qu'en fin de sous-cycle.

Cette initiative favorise l'efficacité du système éducatif comme l'a révélé Nabi (2021) dans son étude intitulée : *Passage automatique : perception des élèves bénéficiaires*. Selon Nabi (2021, p. 250) : « le postulat selon lequel tout apprenant, quelles que soient ses potentialités, peut avoir accès à la connaissance de base, a favorisé la mise en œuvre de la promotion automatique quitte à prendre des dispositions pour remédier les insuffisances ». Cela va sans dire que le passage automatique traduirait une plus grande efficacité des systèmes éducatifs qui ont optées pour cette mesure, car il s'inspire de la perspective théorique de Bloom selon laquelle :

La plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés,



si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise et s'il existe des critères clairs de ce qu'est cette maîtrise (Bloom, 1988, pp.15-16).

Plus d'une décennie de mise en œuvre de cette politique au Togo, on constate non seulement des difficultés liées à la transition des élèves entre les cycles, mais aussi des redoublements fréquents dans certains établissements publics d'enseignement primaire. Il est donc indispensable d'analyser la perception des acteurs concernant la mise en œuvre de cette politique afin d'identifier les sources de blocages. Le présent article qui s'inscrit dans le cadre de l'impact de la perception des acteurs sur la mise en œuvre d'une politique éducative, est articulé autour de quatre points. Il s'agit (1) des cadres conceptuel et théorique, (2) de la méthodologie, (3) des résultats de la recherche et (4) de la discussion de ces résultats.

## 1. Cadres conceptuel et théorique

### 1.1. La notion du passage automatique

La notion de sous-cycles est une question qui s'inscrit dans la problématique de l'efficacité des systèmes éducatifs. Selon l'UNESCO (1994), l'éducation doit tenir compte des besoins éducatifs spéciaux. Pour cela, les systèmes éducatifs devront s'adapter à l'apprenant, ce qui a favorisé l'émergence du passage automatique qui désigne la promotion automatique en classe supérieure. Selon Buisson (1987), il s'agit de l'élévation d'une personne à un niveau supérieur. Au sens pédagogique, la promotion fait référence à la réussite scolaire. La volonté de plusieurs pays africains à rendre le système éducatif et plus rentable s'est manifestée après les indépendances à travers la mise en place des politiques du non-redoublement (Kaboré, 2010).

Au Togo, l'engagement des autorités éducatives dans l'amélioration de l'efficacité interne date de la réforme de l'enseignement de 1975. Cette volonté s'est concrétisée en 2012 avec la politique des sous-cycle qui a institué le passage automatique dans l'enseignement primaire suite aux recommandations de la revue sectorielle de l'éducation de 2012 au Togo.

Le concept de « passage automatique » utilisé dans cet article est l'expression consacrée retenue dans la politique des sous-cycles mise en œuvre au Togo. Il s'agit de laisser l'enfant évoluer normalement tout au long du cycle sans interruption jusqu'à la fin où ses compétences sont évaluées. Le redoublement n'est permis qu'à la fin du cycle. (Crahay, 2019 : 21-51). Les accompagnements scolaires et les remédiations sont les facteurs de réussite de cette politique.

### 1.2. La notion de cycle d'apprentissage

La définition de la notion de cycles d'apprentissage est multiple et varie d'un système éducatif à l'autre. Selon Archambault (2008, p.7) :

Le concept de cycle d'apprentissage est imprécis. Les définitions laissent énormément de latitude aux intervenants dans la mise en œuvre des cycles dans les écoles. Dans la mesure où ils doivent adapter les changements à leurs milieux, cette latitude est souhaitable. Cependant, les mises en œuvre varient, et il est difficile d'en étudier les effets sur le travail enseignant et sur l'apprentissage des élèves.

Perrenoud (2002), considère les cycles d'apprentissage comme une organisation pédagogique et administrative qui a une dimension temporelle et qui s'appliquent généralement au primaire et au secondaire. Pour Tardif (2000, p.18) : « un cycle d'apprentissage constitue une étape unifiée dans le parcours scolaire de l'élève, cette étape n'est pas divisible en années et elle contient des objectifs d'apprentissage définis d'une manière spécifique en rapport avec la fin du cycle concerné ».



Il ressort de ces définitions que les cycles d'apprentissages ne sont pas de simple juxtaposition des niveaux, mais un tout coordonné d'actions qui favorisent l'acquisition des compétences par les élèves. C'est dans cette logique que nous pouvons comprendre la définition proposée par Perraudon (1999). Pour ce dernier : « Le concept de cycle porte en lui l'idée d'une succession dans un ordre déterminé et cohérent, [...] d'une évolution articulée dans une structure d'ensemble. Il s'oppose à un fonctionnement basé sur la fragmentation et le morcellement (Perraudon, 1999, p. 37).

Au Togo, l'enseignement primaire depuis la réforme de l'enseignement de 1975 est organisé en trois cycles à savoir : le cours préparatoire (CP), le cours élémentaire (CE) et le cours moyen (CM). Les trois sous-cycles correspondent chacun à des blocs de compétences (République togolaise, 1975). Depuis 2012, la promotion à l'intérieur de ces cycles est automatique. Cette organisation de l'enseignement primaire mérite d'être apprécié par les recherches scientifiques.

## 1.2. Cadre théorique d'analyse des perceptions

Cette étude s'inscrit dans le champ théorique de l'analyse des perceptions. Ce terme désigne selon Sokoty (2010) le résultat de la pensée des acteurs. Elle désigne un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments qui traduit le point de vue d'un individu sur une réalité sociale. Elle est conditionnée par les attentes, la culture, les valeurs, les motivations de l'individu en tant que sujet et peut varier d'un individu à l'autre. C'est dans ce sens que Ladwein (1999), la définit comme le sens que donne un individu aux informations liées à son environnement social.

Selon Weiner (2010), la perception qu'un individu a d'une situation agit sur son comportement. Cette perception détermine la motivation de l'individu dans l'exécution des tâches. La connaissance des perceptions des chefs d'établissement et des enseignants concernant la mise en œuvre de la politique des sous-cycle au Togo, permet de comprendre leur attitude et leur pratique afin d'améliorer les rendements scolaires. Nous partons du principe selon lequel les perceptions conditionnent les actions éducatives et les pratiques enseignantes.

## 2. Méthodologie

Le cadre de l'étude se réfère aux établissements d'enseignement primaire de la région éducative Golfe-Lomé. Au total 20 écoles primaires publiques ont été choisies à partir d'un échantillonnage à choix raisonné basé essentiellement sur l'année de création. Ainsi, seuls les établissements créés avant l'arrêté décrétant le passage automatique dans les sous-cycles en 2012 sont pris en compte. Ce choix a été fait parce qu'il est jugé pertinent d'analyser les perceptions des acteurs dans les établissements ayant expérimenté cette politique depuis plus d'une décennie. Les acteurs de ces établissements développent des pratiques très variées dans la mise en œuvre de la politique des sous-cycles qu'il est indispensable de comprendre. Car selon Weiner (2010), les perceptions conditionnent et déterminent les pratiques des acteurs.

Des entretiens ont été réalisés avec les enseignants et les chefs d'établissement, acteurs directs de mise en œuvre de cette politique afin d'avoir leur perception sur la mise en œuvre de la politique des sous-cycles. Les outils ayant permis de faire le travail sont les guides d'entretien et la grille d'analyse de contenu qualitatif et quantitatif. Le traitement des informations est quantitatif et qualitatif. Les données collectées sur le terrain ont été enregistrées. Une transcription des enregistrements a été faite et utilisée et sous forme de citation dans les résultats.



### 3. Résultats de la recherche

#### 3.1. La mise en œuvre de la politique des sous-cycles

La réussite de toute politique éducative dépend des conditions de mise en œuvre ainsi que la mise en place d'un dispositif efficace de suivi. Les résultats de cette étude ont relevé les difficultés de mise en œuvre de la politique des sous-cycles au Togo compte tenu des conditions d'enseignement. Les effectifs dans les salles de classes des écoles primaires publiques sont pléthoriques (nombre d'élèves dépassant 60), les places assises sont limitées (3 à 4 par banc). Par ailleurs, on note l'insuffisance des manuels scolaires et un manque accru d'enseignants dans les écoles primaires publiques. De plus, on note l'ineffectivité des cours de remédiation à l'endroit des élèves en difficultés d'apprentissages. Toutes ces conditions précitées sont défavorables à la mise en œuvre de la politique des sous-cycles. Cette situation a influencé la perception de nombreux acteurs de l'école vis-à-vis de cette politique en l'occurrence les chefs d'établissement et les enseignants. Tout ceci a des répercussions négatives sur les résultats scolaires malgré la volonté de réduire les redoublements. En effet, les données de terrain montrent que malgré la mise en œuvre de l'arrêté relatif à la politique des sous-cycles qui met l'accent sur le passage automatique au sein des sous-cycles (CP1, CE1, CM1), les taux de redoublement demeurent élevés dans certaines écoles primaires publiques. La moyenne des redoublements varie de 5,75% à 16,50% au CP1, de 1,80% à 18,80% au CE1 et de 4,72% à 18,50% au CM1 en 2022-2023.

Plusieurs raisons ont été évoquées par les chefs d'établissements pour justifier cette pratique. Pour la plupart, ces résultats sont liés au faible niveau des élèves en calcul, lecture et orthographe, tel que le témoigne un Directeur d'école interrogé :

Beaucoup d'élèves n'ont pas le niveau requis pour monter en classe supérieure. Ils évoluent avec des lacunes en lecture, en écriture et en calcul. Si on les fait réussir, ils auront des difficultés dans les classes supérieures, surtout au CM2 où ils doivent passer l'examen du certificat d'étude premier degré (CEPD) (Directeur d'École Primaire Publique, région de la Kara).

Ces propos montrent que les redoublements au primaire sont plus élevés dans les deuxièmes années des sous-cycles (CP2, CE2, CM2) par rapport aux premières années. Les raisons évoquées par les chefs d'établissement et les enseignants sont liées à la mise en œuvre du passage automatique dans des conditions défavorables à l'enseignement (effectifs pléthoriques, insuffisance d'enseignants, manque de manuels didactiques et pédagogiques, etc.). D'après les résultats de l'enquête réalisées dans les 20 écoles primaires publiques, nombreux sont les établissements dont le ratio élèves/salle de classe est de 80, ratio élèves/enseignant de 70, ratio élève manuel de lecture 0,33 (soit 1 livre de lecture pour 3 élèves) et le ratio élève/manuel de calcul de 0,66 (soit 2 livres de calcul pour 3 élèves).

Ces indicateurs de qualité indiquent les difficultés d'application de la réussite automatique qui au lieu de réduire le séjour des enfants au primaire, conduit au faible niveau d'acquisition des connaissances, ce qui est plus expressif dans les classes de CM2. Cela revient à dire que beaucoup d'enfants progressent dans le cycle primaire sans avoir les compétences nécessaires pour affronter les difficultés dans les classes supérieures. Selon un chef d'établissement primaire public :

L'examen est un test. Attendre jusqu'à un moment avant de tester le niveau de connaissance de l'enfant est parfois tard car ce dernier ayant évolué avec des lacunes n'arrivent plus à s'en sortir dans les classes supérieures surtout au CM2. L'enfant va en classe supérieure avec des lacunes en croyant qu'il va surmonter les difficultés dans d'autres classes où les cours sont plus dosés de sorte que les lacunes s'entassent. Nous avons plusieurs élèves dans le cas qui ont des



difficultés à écrire et à lire. Comment ces élèves pourraient arriver à copier leurs leçons et les apprendre ? Ça devient difficile et dès fois vous allez voir certains élèves reprendre 2 à 3 fois le CM2, voire même des abandons. Si vous analysez bien les statistiques, vous verrez qu'elles cachent des disparités. Personnellement je fais redoubler les enfants en concertation avec les parents d'élèves. Pour cela je demande aux parents de me signer des papiers attestant qu'ils souhaitent faire redoubler tel ou tel enfant et c'est ce papier que je montre à l'inspecteur (Directeur d'une École primaire publique de la région Centrale).

D'autres arguments plus poussés viennent expliquer d'avantage, les redoublements des élèves au sein des sous-cycles. Il s'agit des réticences de plusieurs chefs d'établissements qui en face de l'insuffisance de niveau des élèves à la fin des cycles les font redoubler pour des raisons suivantes :

- Réduction du degré d'investissement des élèves dans l'apprentissage ;
- Insuffisance de travail chez de nombreux élèves ;
- Faible niveau d'acquisition des élèves en français et en calcul.

Somme toute, la politique des sous-cycles révèle de nombreuses difficultés dans sa mise en œuvre à cause de nombreux défis liés à l'éducation au Togo. Les paragraphes qui suivent présentent la perception des chefs d'établissement et des enseignants sur la mise en œuvre de cette politique.

### **3.2. Perception des acteurs (chefs d'établissement et enseignants) sur la politique des sous-cycles et les difficultés de mise en œuvre**

L'analyse de la perception des acteurs permet d'avoir des informations sur le degré d'adhésion de chaque acteur de l'école à la politique des sous-cycles. Les enquêtes de terrain montrent que la majorité des acteurs directs de l'école (74,1% des directeurs, 90,8% des enseignants) n'a pas une bonne appréciation de la politique des sous-cycles. Cette position des Directeurs et enseignant a été confirmée lorsqu'on analyse leur perception. Le tableau 1 présente les différentes perceptions des acteurs directs de l'école sur la mise en œuvre de cette politique.

*Tableau 1 : Perception des acteurs concernant la mise en œuvre de la politique des sous-cycles*

<b>Perceptions des acteurs</b>	<b>Directeurs</b>	<b>Enseignants</b>
Le passage automatique permet de rendre l'éducation efficace	48%	20%
Le passage automatique permet de réduire les redoublements	49%	30%
Le passage automatique est une mesure pour lutter contre les abandons scolaires	41%	37%
Le passage automatique n'est pas une bonne chose	85%	91%
Le passage automatique est un casse-tête	22%	80%
Le passage automatique n'aide pas l'enfant	77%	88%
Le passage automatique rend les élèves paresseux	80%	92%



Le passage automatique a réduit l'investissement des élèves dans l'apprentissage	85%	94%
Le passage automatique a diminué le niveau d'investissement pédagogique des enseignants du premier niveau des sous cycles	87%	65%
Le passage automatique a diminué le niveau d'engagement parental dans l'encadrement des élèves	89%	92%
Le redoublement est mieux	27%	63%
Le passage automatique n'est pas adapté à nos conditions d'enseignement	59%	89%
Les autorités ont importé une politique qui n'arrange pas nos élèves	53%	67%

*Enquête de terrain*

L'analyse des données collectées auprès des chefs d'établissement et des enseignants révèle que la politique des sous-cycles a plus d'inconvénients que d'avantage. Ceci revient à dire que les perceptions des acteurs sur cette politique sont plus négatives que positives. La politique des sous-cycles est un casse-tête pour les acteurs des écoles primaires publiques. Certains pensent que cette politique a réduit le degré d'investissement des apprenants dans l'apprentissage, ce qui agit sur leur niveau d'acquisition, comme le montre le propos d'un Directeur d'école primaire de la région éducative Grand Lomé.

A cause de la politique de passage automatique, les enfants désapprennent. Ils ne font pas leurs exercices de maison, car ils savent qu'à la fin de l'année, ils ne vont pas échouer. Pour cela, les élèves ne font plus aucun effort ; ils ne prennent plus au sérieux le travail ; ils n'ont plus peur de leurs enseignants.

D'autres acteurs à l'instar des enseignants pensent que cette politique a fait diminuer le niveau d'investissement pédagogique des enseignants intervenant au premier niveau des cycles d'enseignement du primaire.

« Avec cette politique, nos collègues qui tiennent les classes de CP1, CE1, CM1, deviennent paresseux. Ils ne se donnent plus à fond. Tout porte à croire que leur niveau d'investissement dans l'encadrement des élèves a diminué. Sachant que les élèves n'échouent plus, ils ne fournissent plus d'efforts et c'est nous qui encadrons les niveaux supérieurs qui en souffrons. Vous allez voir des enfants qui arrivent au CE2 ou CM2 sans savoir écrire leur propre nom, sans être capable de lire une phrase entière. On dirait qu'ils n'ont rien appris dans les classes inférieures. Ils n'ont aucune base et le travail devient compliqué » (Enseignant d'école primaire publique, Région des savanes).

D'autres encore pensent que la politique des sous-cycles a réduit les efforts et la volonté d'encadrement des parents en termes de suivi et accompagnement des enfants à la maison. Presque tous les acteurs (Directeurs, enseignants) sont contre le passage automatique, car selon eux, cette mesure a rabaisé le niveau d'acquisition des élèves. C'est le cas d'un enseignant d'école primaire publique de la région éducative Grand-Lomé qui affirme que :



la réussite automatique a conduit certains parents d'élèves à négliger le suivi/accompagnement de leurs enfants. Certains parents retiennent même les enfants à la maison pour les travaux domestiques, parce que pour eux, même si l'enfant ne vient pas au cours, il réussira de toute les façons.

Pour plusieurs enseignants, le passage automatique n'est pas adapté aux conditions actuelles d'enseignement, marquées par les effectifs pléthoriques, le manque de manuel de lecture et de calcul, le manque d'enseignants, l'ineffectivité des cours de remédiation et la non motivation des enseignants. Pour ces derniers, il est évident que l'amélioration des taux de réussites dépend de l'amélioration des conditions d'enseignement et de la qualité des apprentissages et non de la promotion automatique.

#### 4. Discussion

Cette recherche nous a permis de conclure que la plupart des acteurs directs de l'école (chefs d'établissement, enseignants) ont une perception négative concernant la mise en œuvre de la politique des sous-cycles qui autorise la promotion automatique des élèves. Tout porte à croire que cette politique n'a pas obtenu leur adhésion totale. Cette politique est selon ces derniers, une décision purement administrative qui ne prend pas en considération les réalités du terrain. Ce qui explique leur réticence à appliquer les dispositions prévues par cette politique. Ceci résultent du fait qu'ils croient toujours aux vertus pédagogiques de la pratique du redoublement.

Ces résultats s'apparentent à ceux de Leboulanger (1995) portant sur la perception des enseignants de collèges en France sur les pratiques de redoublement. Selon ces enseignants, le redoublement d'une classe est parfois profitable à l'élève, car il lui permet d'apprendre de ses erreurs. Ces résultats démontrent la certitude des acteurs directs de l'école en l'efficacité pédagogique du redoublement. Ainsi, pour ce même auteur en 2004, le redoublement est efficace s'il permet aux élèves de progresser davantage que s'ils étaient allés en classe supérieure. Selon Nabi (2021), quel que soit les justifications qui défendent le passage automatique, il se heurte à l'assentiment des enseignants et n'offre pas de l'entrain et de l'engouement chez les élèves. Cette conclusion a été confirmée dans les études de Gaoua et Kouawo (2021) qui montrent que le passage automatique est mal perçu par les enseignants, car selon ces derniers, il est important que les élèves maîtrisent le programme de la première année avant d'être promus automatiquement en classe supérieure. Ceci donne raison à Paul (1996), Delvaux (1998) et Beckers (1998) pour qui le passage automatique prôné dans la politique des sous-cycle serait une source de baisse du niveau des apprenants.

Si certaines recherches ont révélé les avantages pédagogiques des redoublements, d'autres ont plutôt démontré leurs conséquences négatives, ce qui se traduit par la perception positive que certains acteurs ont de la promotion automatique. C'est le cas des recherches de Troncin (2005) et de Ogoua (2010) qui ont montré que le redoublement est perçu négativement par les acteurs de l'école et a des conséquences sur la scolarité des élèves.

Les recherches présentent les avis divergents sur les pratiques de redoublement. Ceci s'explique par le fait que les différentes perceptions des chefs d'établissement et des enseignants concernant la politique des sous-cycles dépendent des conditions de sa mise en œuvre. Plus, les conditions d'enseignement sont favorables, plus les perceptions des acteurs sur les politiques éducatives sont positives ; moins les conditions d'enseignement sont favorables, moins les perceptions sont positives. Les conditions d'enseignement influencent le degré de motivation des acteurs, ce qui confirme la théorie de motivation de Weiner (2010).



## Conclusion

Somme toute, on constate que la politique des sous-cycles qui n'est que l'expression de l'efficacité et de la rentabilité du système éducatif, n'a pas obtenu l'adhésion total des chefs d'établissement et des enseignants au Togo à causes des conditions d'enseignement non adaptées (effectif pléthorique, manque d'enseignants formés, etc.). Ceci a influencé la perception de ces derniers concernant le passage automatique. La mauvaise perception de plusieurs acteurs de l'éducation sur la présente politique, a influencé les pratiques enseignantes de sorte qu'on se pose des questions sur l'efficacité de cette politique dans le contexte africain. Par ailleurs, on constate que beaucoup d'enseignants se réfugient derrière cette politique pour bâcler le travail en classe sous prétexte que la promotion des élèves est automatique.

Au vu des résultats de cet article, il convient d'attirer l'attention des autorités éducatives sur les différentes difficultés de mise en œuvre de cette politique afin qu'elles puissent mettre en place les moyens nécessaires pour relever le niveau de compétence des apprenants. Il s'agit de mettre en œuvre des solutions appropriées pour désengorger les salles de classes à effectifs pléthoriques, recruter et former les enseignants, doter les écoles de manuels scolaires en nombre suffisant, institutionnaliser les cours de remédiation, sensibiliser et responsabiliser les parents d'élèves, renforcer les capacités des enseignants, mettre en place des systèmes d'encouragement des enseignants. Toutes ces propositions sont indispensables pour remettre chaque acteur de l'éducation dans son rôle afin de garantir une meilleure réussite des élèves.

## Références bibliographiques

- Amouzou-Glikpa, A., Senayah, K. E., Dzamayovo, M. A. (2017). *Suivi de l'impact de la politique des sous-cycles sur la qualité des apprentissages*. Coalition Nationale Togolaise pour l'Éducation pour tous (CNT/EPT).
- Archambault, J. (2008). L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec : un concept à préciser. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 7–25. <https://doi.org/10.7202/018987ar>
- Becker, J. (1998). *Comprendre l'enseignement secondaire, Évolution, organisation, analyse*. DeBoeck Université.
- Buisson, F. (1987). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Partie I, Tome 1*. Hachette.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck.
- Delvaux, B. (1998). L'échec scolaire en Belgique. *European Journal of Teacher Education*, 21 (8), 161-198.
- Gaoua, B. A., Kouawo, C. A. A. (2021). Passage automatique dans les classes du primaire au Togo : Etat des lieux et difficultés rencontrées dans une direction régionale de Lomé. *Longbowu, Revue des Lettres, Langues et Sciences de l'Homme et de la Société*, 11 (2), 185-200.
- Kaboré, J. (2010). *Politique de non redoublement à l'école primaire – On n'est pas sur la mauvaise voie*. Récupéré sur allafrica: <https://fr.allafrica.com/stories/201001181222.html>.
- Ladwein, R. (1999). *Le comportement du consommateur et de l'acheteur*. Economica.
- Lange, M-F. (1998). *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Kartala.



- Leboulanger, M. (1995). *Le redoublement au collège : Des représentations des enseignants à une autre réalité sociale et psychologique*. Centre départemental de documentation pédagogique de l'Aube.
- Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation. (2012). *Arrêté N° 080/MEPSA/CAB/SG du 10 octobre 2012 organisant le cycle primaire en sous-cycles*. MEPSA.
- Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation. (2012). *Circulaire N°062/MEPSA/CAB/SG relative à la réduction des taux de redoublements dans l'enseignement primaire*. MEPSA.
- Nabi, A. A. (2021). Passage automatique (PA) : Perception des élèves bénéficiaires. *Revue de l'ACAREF*. <https://revues.acaref.net>.
- Ogoua, K. (2010). *Effet du redoublement précoce sur la réussite au CEPD au Togo*. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'Études Approfondies en Sociologie de l'Éducation. Université de Lomé.
- Paul, J-J. (1996). Le redoublement à l'école : une maladie universelle ? *International Review of education*, 43 (5-6), 611-627.
- Perraudeau, M. (1999). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Armand colin/Bordas.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- République togolaise. (1975). *La Réforme de l'enseignement au Togo*. MENRS
- République togolaise. (2020). *Plan Sectoriel de l'Éducation 2020-2030*.
- Sokoty, K. H. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens*. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Tardif, J. (2000). Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante. *Vie pédagogique*, 114, 17-21.
- Troncin T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*. Doctoral dissertation, Université de Bourgogne.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour répondre aux Besoins éducatifs spéciaux*. UNESCO.
- Weiner, B. (2010). Le développement d'une théorie de la motivation basée sur l'attribution : une histoire des idées. *Psychologue pédagogique*, 45 (1), 28-36.



**ANALYSE DES FACTEURS PREDICTIFS POTENTIELS DE DIFFICULTES  
D'APPRENTISSAGE DES ELEVES SUIVI A L'UNITE DE SOINS AMBULATOIRES  
POUR ENFANTS ET ADOLESCENTS DREPANOCYTAIRES (USAD) DU CENTRE  
HOSPITALIER ALBERT ROYER (CHAR) DE DAKAR  
BALDE Salif<sup>1</sup>**

### Résumé

Cette étude a pour objectif d'analyser les facteurs prédictifs potentiels de difficultés d'apprentissage des élèves suivis à l'Unité de soins ambulatoires pour enfants et adolescents drépanocytaires du Centre hospitalier Albert Royer de Dakar. D'après l'OMS (2020), au Sénégal, environ 2000 enfants naissent avec la drépanocytose. Pour mener à bien cette étude, une problématique et un cadre théorique ont été développés autour des facteurs prédictifs potentiels de difficultés d'apprentissages des élèves drépanocytaires. En ce qui concerne la méthodologie, l'étude a utilisé l'approche quantitative avec un questionnaire pour collecter les données sur un échantillon de 119 élèves drépanocytaires. Quant aux résultats, ils montrent que la plupart des élèves drépanocytaires rencontrés sont originaires de Dakar (84,03%). Les résultats révèlent également que 68,91% des élèves font des crises à l'école. Ces crises entraînent des consultations fréquentes (94,96%). Certaines de ces consultations aboutissent à des hospitalisations ayant un impact négatif sur la scolarité de la plupart des élèves (94,96%) drépanocytaires.

**Mots-clés** : Facteurs prédictifs potentiels, difficultés d'apprentissage, élèves drépanocytaires, consultations-hospitalisation

### Summary

this study aims to analyze the potential predictive factors of learning difficulties among students followed at the Ambulatory Care Unit for children and adolescents with sickle cell disease at the Albert Royer Hospital Center in Dakar. According to the OMS (2020), in Senegal, around 2,000 children are born with sickle cell disease. To carry out this study, a problem and a theoretical framework were developed around the potential predictive factors of learning difficulties in students with sickle cell disease. Regarding the methodology, the study used the quantitative approach with a questionnaire to collect data on a sample of 119 students with sickle cell disease. As for the results, they show that most of the sickle cell students encountered come from Dakar (84.03%). The results also reveal that 68.91% of students have seizures at school. These crises lead to frequent consultations (94.96%). Some of these consultations result in hospitalizations having a negative impact on the education of most students (94.96%) with sickle cell disease.

**Keywords** : Potential predictive factors, learning difficultie, students with sickle cell disease, consultations, hospitalization

---

<sup>1</sup> Maître de Conférences titulaire (Maître-assistant CAMES), Ecole supérieure d'économie appliquée (ESEA), Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD).



## Introduction

La drépanocytose est une maladie due à une anomalie de l'hémoglobine qui touche environ 120 millions d'individus dans le monde (OMS, 2020). D'après l'OMS (2020), chaque année plus de 500 000 enfants naissent avec la drépanocytose dans le monde. La drépanocytose est une pathologie qui touche essentiellement les populations noires africaines (Stéphanie, 2019). Par ailleurs, selon Stéphanie (2019), la pathologie est devenue une maladie planétaire, car elle est maintenant fréquente un peu partout dans le monde à cause des flux migratoires et des brassages culturels.

En ce qui concerne le continent africain, Abdala, Shindano, et Wembonyama (2019) estiment que la drépanocytose est une maladie très répandue. En effet, « la drépanocytose connaît les taux de prévalence les plus élevés en Afrique où l'on enregistre entre 150 000 et 300 000 naissances homozygotes par an » (Diallo, 2008, p. 1361) Toutefois, elle ne bénéficie pas de toute l'attention requise auprès de la Communauté internationale.

Au Sénégal, environ 400.000 personnes vivent avec la drépanocytose. En plus de ce nombre, chaque année en moyenne 2000 enfants naissent avec la maladie, et 5% de ces enfants perdent la vie avant l'âge de 5 ans (Dime et al., 2016). D'après Dime et al. (2016), l'augmentation des cas de drépanocytose pose un problème de prise en charge des enfants et des adolescents atteints de la maladie dans les hôpitaux sénégalais. En effet, mis à part l'Unité de soins ambulatoires pour enfants et adolescents drépanocytaires (USAD) qui se trouvent au Centre hospitalier Albert Royer (CHAR) de Dakar, il n'y a pas de structures sanitaires capables de prendre en charge correctement les enfants drépanocytaires. Cela se traduit par un retard dans le suivi et le traitement précoce des patients (Dime et al., 2016). En plus, au Sénégal, non seulement, le nombre de médecins spécialistes de la drépanocytose est très limité, mais aussi le coût élevé des soins pose problème aux familles (Boiro et al., 2016).

Au regard du nombre de personnes qui vivent avec la drépanocytose au Sénégal (environ 400 000), il n'est pas surprenant de rencontrer des élèves souffrant de cette pathologie dans les établissements scolaires sénégalais. C'est ainsi que dans les écoles, la majeure partie des élèves atteints de la drépanocytose connaissent un cursus scolaire en dents de scie. C'est dans ce sens que Stéphanie (2019, p.110) disait qu'« au Sénégal les élèves drépanocytaires s'absentent souvent à l'école. C'est qui est souvent à l'origine de leurs retards scolaires qui se justifient par la fréquence des consultations d'urgence voire les hospitalisations du fait de la maladie ». Même si les statistiques sur le nombre d'élèves drépanocytaires sont quasi-inexistantes, il n'en demeure pas moins que 3934 patients atteints de la maladie ont été consultés à l'USAD du CHAR en 2022. Dans cet effectif, il y a environ 10% d'élèves.

Au Sénégal, c'est la Division du Contrôle Médicale Scolaire (DCMS) qui prend en charge la santé à l'école. Il s'agit d'une structure du ministère de l'éducation nationale qui est chargée de coordonner les soins de santé des élèves à travers les inspections médicales des élèves (Ba, Mbodj, et Sembène, 2009). C'est dans ce sens que des milliers d'élèves des établissements scolaires sénégalais (élémentaires, moyens et secondaires) sont pris en charge par la DCMS. Il faut noter que la DCMS s'occupe de plusieurs maladies dont souffrent les élèves parmi lesquelles la drépanocytose. D'ailleurs, d'après Stéphanie (2019), un certain nombre de mesures en faveur des élèves atteints de la drépanocytose ont été prises depuis 1984. Il s'agit entre autres, de la priorité de transférer l'élève drépanocyttaire dans un établissement proche de son domicile, de la possibilité de redoubler plus fréquemment, de l'octroi d'une bourse scolaire pour soutenir l'élève drépanocyttaire, etc. Toutefois, la plupart des élèves drépanocytaires voient leur scolarité perturbée à cause de la maladie. C'est ce qui a motivé cette étude dont l'objectif



consiste à analyser les facteurs prédictifs potentiels de difficultés d'apprentissage des élèves drépanocytaires suivi à l'USAD du CHAR.

Créé en 1982, le CHAR est un hôpital pédiatrique qui se trouve à l'intérieur du Centre hospitalier universitaire de Fann. Il est le fruit de la Coopération entre le Canada et le Sénégal (Cissokho, 2016). En effet, après l'ouverture du CHAR, il a été institué une unité de consultation pour le suivi et la prise en charge des enfants drépanocytose à partir de 1991 sous la tutelle du Pr Mouhamadou FALL. Les enfants drépanocytaires pris en charge au niveau du CHAR viennent de la région de Dakar, de l'intérieur du Sénégal et parfois même de la sous-région (Gambie, Mauritanie, Guinée, Mali, etc.). Ces dernières années, d'importants efforts ont été consentis au CHAR à travers la création de l'USAD inaugurée en 2017. L'Unité a été réalisée avec l'appui de la principauté de Monaco. Construite sur une superficie de 900m<sup>2</sup>, l'USAD est composée d'un hôpital d'une capacité de 15 lits, d'une salle de consultations, d'une salle de prélèvements de soins, d'une salle réservée aux examens échographiques, d'un laboratoire polyvalent et d'une salle de formation.

## 1. Cadre théorique

Pour atteindre l'objectif de recherche, un cadre théorique a été développé autour des facteurs prédictifs potentiels et des difficultés d'apprentissage.

En ce qui concerne les facteurs prédictifs, Gonon-Demoulian, Ginies et Attal (2021) estiment qu'il s'agit d'indicateurs qui sont souvent utilisés pour anticiper ou estimer un résultat ou des événements à venir. Autrement dit, ce sont des facteurs généralement identifiés avec des modèles statistiques. C'est ainsi qu'en sciences de la santé, un certain nombre de variables comme l'âge, le sexe ou encore le dossier médical sont souvent utilisées afin de connaître la proportionnalité pour une personne donnée de contracter une maladie (Gonon-Demoulian, Ginies et Attal, 2021).

Ramenés à la drépanocytose, les facteurs prédictifs potentiels peuvent être assimilés à la fréquence et/ou à l'historique de la gravité des crises vaso-occlusives du patient (Bartolucci et al., 2014). C'est dire d'après Khellaf (2015), que les patients drépanocytaires connaissent souvent différentes formes de manifestations de la maladie. Il s'agit des douleurs et même des crises qui varient d'un individu à l'autre (Khellaf, 2015). Concernant les élèves qui souffrent de la drépanocytose, une évaluation exhaustive de la survenue des crises vaso-occlusives peut aider à prévenir les périodes des absences scolaires (Stéphanie, 2019). C'est dire que si la maladie est connue par les spécialistes, il sera possible de prévoir à l'avance, le nombre de jours approximatifs que l'élève drépanocytaire pourrait manquer à l'école à cause des douleurs liées à la maladie. Cela pourrait contribuer à la mise en place d'un plan d'action spécifique pour faciliter les enseignements-apprentissages des patients atteints de la drépanocytose.

A côté des facteurs prédictifs potentiels, il y a également les difficultés d'apprentissage que rencontrent les élèves drépanocytaires. Il s'agit de troubles spécifiques qui entravent la capacité des élèves à acquérir, à retenir ou à utiliser efficacement les compétences académiques de base (Nicoleau et al., 2023). D'après Nicoleau et al. (2023), il peut arriver que les blocages causent des troubles d'apprentissage liées à la lecture, à l'écriture et à la compréhension chez les élèves drépanocytaires.

D'après les auteurs que nous venons de citer, les élèves qui souffrent de la drépanocytose rencontrent souvent des difficultés d'apprentissages. A côté de ces difficultés, il y a également les consultations et les hospitalisations fréquentes qui font que les élèves drépanocytaires sont souvent absents à l'école. Cela peut occasionner des retards dans le parcours scolaire de ces élèves.



## 2. Méthodologie

En ce qui concerne la méthodologie, l'étude a utilisée l'approche quantitative avec un questionnaire comme outil de collecte de données. En ce qui concerne les sujets de recherche, ils sont composés essentiellement des élèves porteurs du syndrome drépanocytaire majeur (SS, SC, SB) inscrits à l'école durant l'année 2022-2023, et suivis régulièrement à l'USAD. Il s'agit de 3934 enfants (toutes catégories confondues) consultés à l'USAD en 2022-2023. Pour choisir les sujets de recherche, les méthodes non-aléatoires ont été utilisées. C'est ainsi que l'échantillonnage accidentel a permis de sélectionner 120 élèves (119 questionnaires étaient exploitables) drépanocytaires dont les parents ont accepté que leurs enfants participent à l'étude en répondant au questionnaire. Pour gagner la confiance des parents, nous les avons précisés qu'il s'agit d'une étude dont les résultats pourront servir à la prise en charge de la scolarisation des élèves drépanocytaires.

Pour le choix des élèves, il faut préciser que tous les 3934 enfants consultés à l'USAD du CHAR durant l'année 2022-2023 ne sont pas inscrits à l'école. C'est ainsi que les élèves ont été choisis selon qu'ils étaient à la bonne place (USAD du CHAR) et au bon moment (lors de notre présence à l'hôpital entre septembre et octobre 2023). Pour cela, on demandait aux parents si son enfant qui se faisait consulter à l'USAD du CHAR était un élève. Si la réponse est affirmative, on procédait à l'administration du questionnaire. Pour faciliter le recueil des données, le questionnaire a été implémenté sur kobotoolbox. Une fois collectées, les données ont été téléchargées sur Excel pour faciliter le traitement.

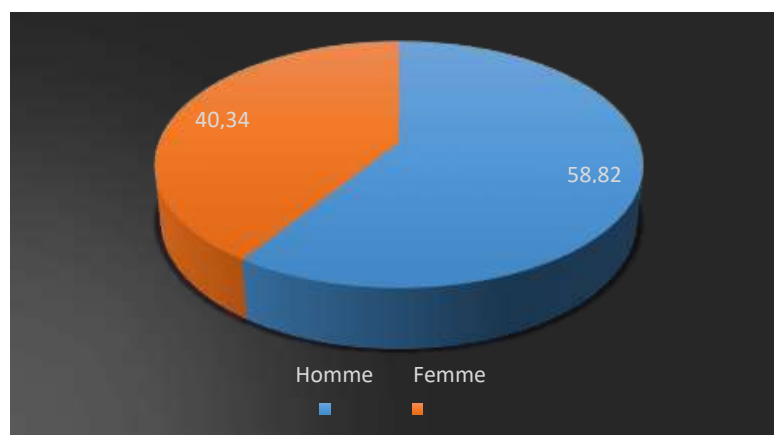
## 3. Résultats et Discussion

Dans cette section il sera question d'aborder le profil sociodémographique des élèves drépanocytaires et les facteurs prédictifs potentiels de difficultés d'apprentissages

### 3.1. Profil sociodémographique des élèves drépanocytaires

Cette section aborde l'âge, le sexe, le niveau d'études (y compris celui des parents), la région d'origine des élèves drépanocytaires, les activités ainsi que les revenus des parents.

Le graphique 1 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon le sexe. Les résultats du graphique montrent que plus de la moitié des élèves drépanocytaires enquêtés sont de sexe masculin (58,84%). Ceci laisse penser que la drépanocytose touche plus la population masculine surtout que l'étude de Stéphanie (2019) avait également révélé un taux de prévalence de 53% chez les garçons.



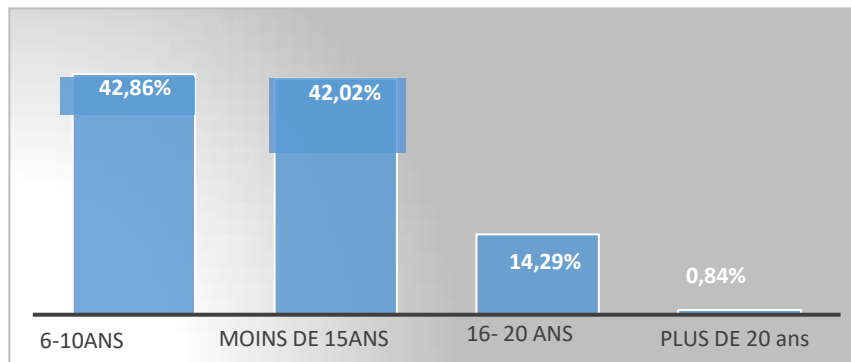
Graphique 1. Répartition des élèves drépanocytaires selon le sexe



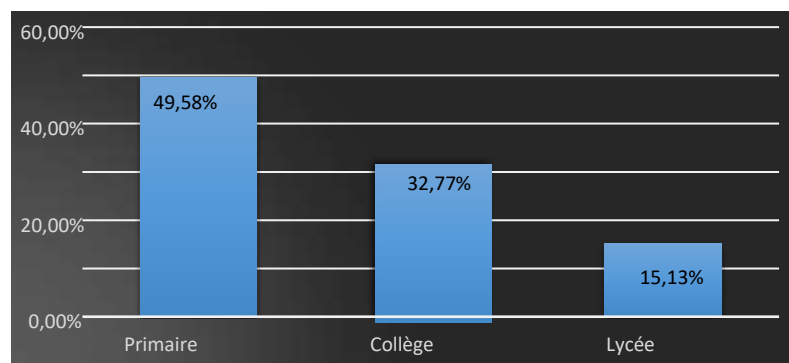
Le Graphique 2 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon l'âge. Il faut signaler que les patients suivis à l'USAD sont âgés entre 6 à 16 ans. Par ailleurs, la plupart des élèves drépanocytaires (84,88%) ont moins de 15 ans. Ceci est compréhensible, car à cet âge la plupart des enfants sont à l'école. Enfin, l'USAD assure le suivi des enfants drépanocytaires de la confirmation du diagnostic de la maladie jusqu'au transfert du malade au centre de transfusion sanguine (à partir de 16 ans). Toutefois, chez certains patients, l'âge de transfert peut aller au-delà de 16 ans à cause de certaines complications liées à la maladie. C'est ce qui explique la présence de ces élèves à l'USAD (15,13%).

Graphique 2. Répartition des élèves drépanocytaires selon l'âge

Le Graphique 3 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon



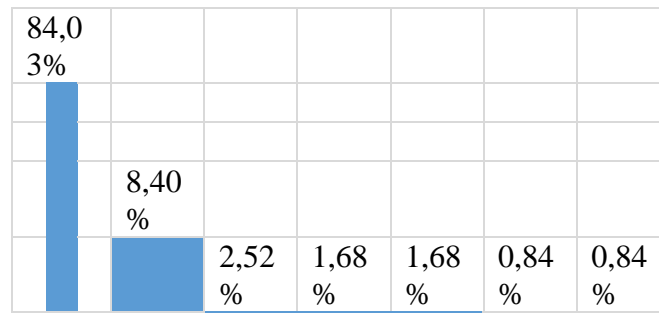
le niveau d'étude. Il faut avant tout, préciser que tous les enfants drépanocytaires suivis à l'USAD ne sont pas des élèves. En ce qui concerne les résultats de cette présente étude, elles montrent que près de la moitié des élèves (49,58%) drépanocytaires rencontrés sont à l'école primaire. La faible présence des élèves du lycée s'explique par le fait que les élèves drépanocytaires doivent quitter l'USAD à l'âge de 16 ans. En plus, avec les redoublements liés à la maladie, on peut facilement rencontrer des élèves de plus de 12 ans (qui devraient être au collège) qui sont toujours à l'école élémentaire.



Graphique 3. Répartition des élèves drépanocytaires selon le niveau d'étude

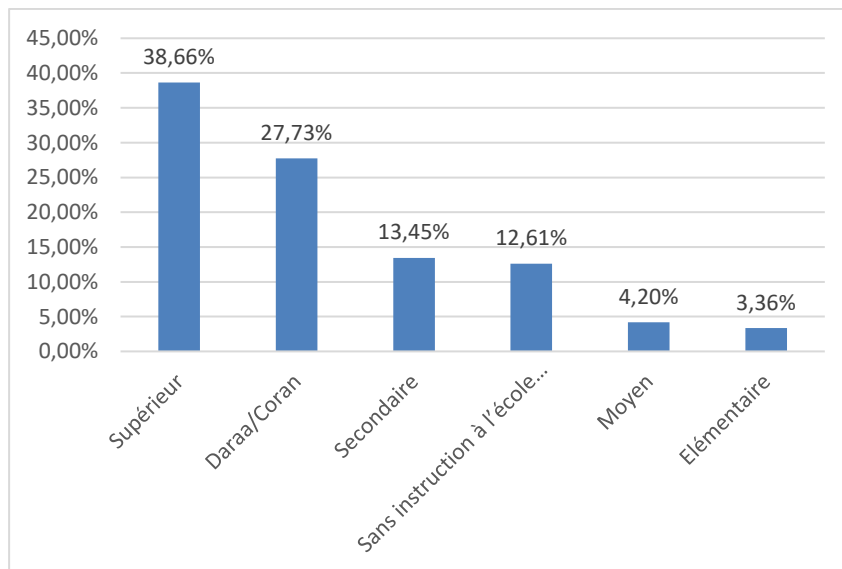
Le graphique 4 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon la région d'origine. Les résultats du graphique montrent que la majorité des élèves rencontrés sont originaires de la région de Dakar (84,03%). Cette situation s'explique par le fait que l'USAD se trouve dans cette région.





**Graphique 4. Répartition des élèves drépanocytaires selon la région d'origine**

Le Graphique 5 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon le niveau d'étude des parents. D'après les statistiques, plus du 1/3 (38,66%) des élèves rencontrés ont un parent avec un niveau d'étude supérieur. Il y a également 13,45% d'ascendants d'élèves drépanocytaires avec un niveau d'études secondaire. Ceci est important pour la prise en charge des frais médicaux (disponibilité de moyens financiers), mais aussi pour le suivi et l'accompagnement des élèves drépanocytaires dans leur cursus scolaire.

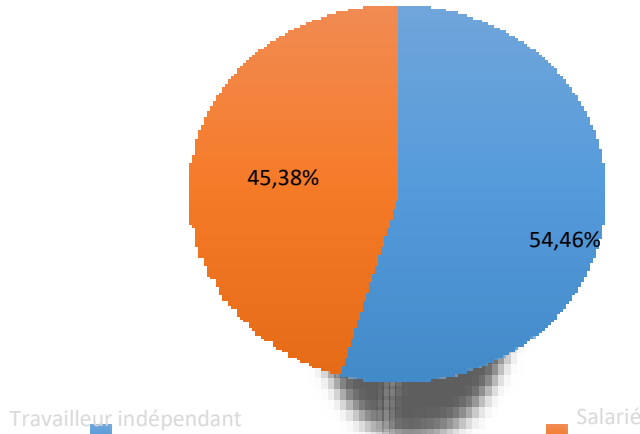


**Graphique 5. Répartition des élèves drépanocytaires selon le niveau d'étude du père**

Le graphique 6 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon

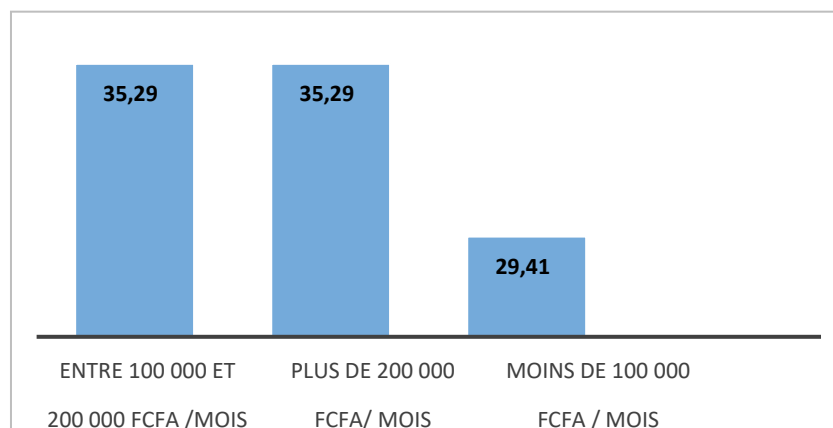


l'activité des parents. Il faut d'emblée, noter que la plupart des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD ont un parent qui pratique une activité génératrice de revenus. Parmi ceux-ci, plus de la moitié (54,46%) sont des travailleurs indépendants. A côté de ce nombre, les résultats font état de 45,38% d'élèves drépanocytaires ayant un parent salarié. Ceci est important pour la prise en charge des frais médicaux des enfants drépanocytaires qui sont souvent fréquents et élevés.



**Graphique 6. Répartition des élèves drépanocytaires selon l'activité du père**

Le graphique 7 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon le niveau de revenu du ménage. Il faut rappeler que la plupart des élèves rencontrés ont au moins un parent qui pratique une activité génératrice de revenus. Ce revenu peut être régulier (salariés) ou non (travailleurs indépendants). D'après les résultats, plus du 1/3 des ménages (35,29%) dont sont issus les élèves drépanocytaires suivis à l'USAD ont un revenu compris entre 100.000 et 200.000 FCFA/mois. Toutefois, il faut noter qu'environ 1/3 de ces ménages se retrouvent avec un revenu de moins de 100.000 FCFA/mois. Ceci est important, car la prise en charge des élèves drépanocytaires nécessite des moyens financiers importants.



**Graphique 7. Répartition des élèves drépanocytaires selon le niveau de revenu du ménage**

Facteur prédictifs potentiel de difficultés d'apprentissages

Cette section concerne l'âge de diagnostic de la maladie, la survenue des premières manifestations, l'âge d'arrivée à l'USAD, les circonstances de découverte de la pathologie, le type de drépanocytose, la présence d'antécédents familiaux liés à la drépanocytose, le nombre moyen de consultations et d'hospitalisations par an dans les urgences et leurs impacts sur la

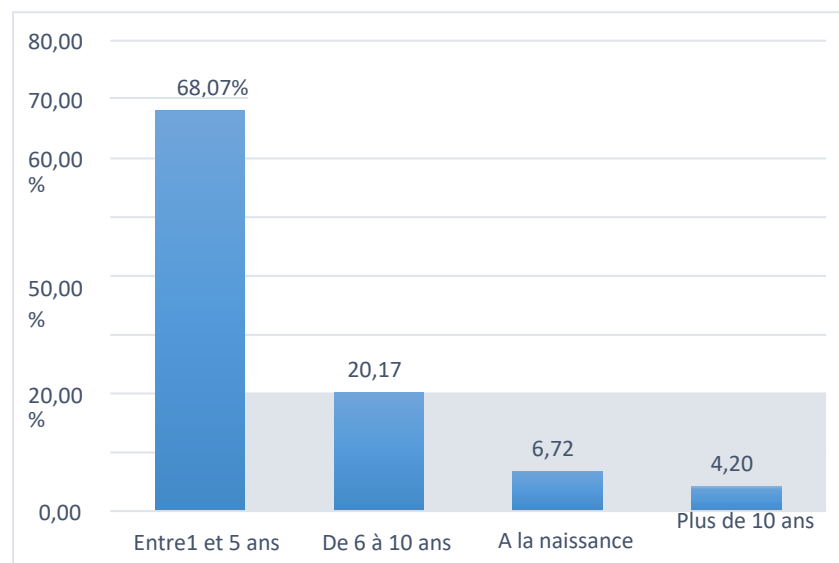


scolarité des élèves.

Le Graphique 8 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon l'âge de diagnostic de la maladie. Les résultats du graphique montrent que pour la plupart des élèves, le diagnostic de la drépanocytose a été confirmé quand l'enfant avait moins de 5 ans (68,07%). Ceci est en lien direct avec l'âge des premiers symptômes. En effet, les résultats des enquêtes montrent que la majorité des élèves drépanocytaires (68,91 %) suivis à l'USAD avaient présenté leurs premières manifestations de la pathologie quand ils avaient moins de 5 ans. C'est dire que l'âge de la découverte de la maladie devient de plus en plus précoce surtout avec les programmes de dépistage néonatal systématique et la sensibilisation sur la maladie. Cette situation a eu des effets positifs, car elle facilite la prise en charge précoce de la drépanocytose tout en permettant d'éviter certaines complications liées à la maladie (Stéphanie, 2019).

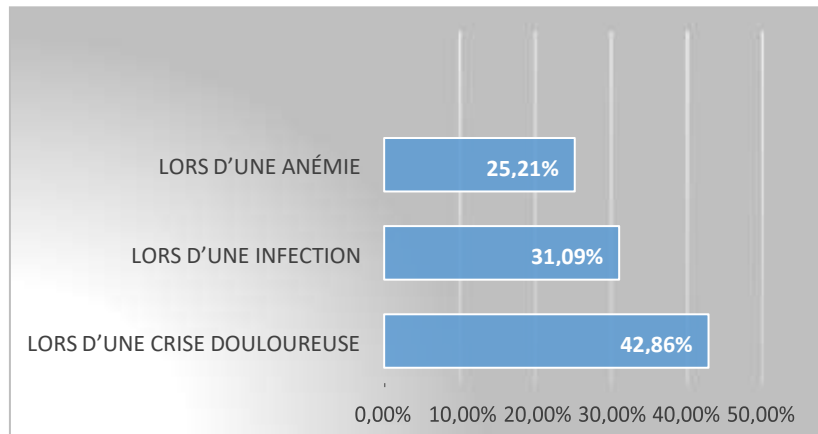
Il faut également noter que la plupart des élèves drépanocytaires (65,55%) sont suivis à l'USAD quand ils avaient moins de 5 ans ; c'est-à-dire dès la découverte des premiers symptômes de la maladie. Cette situation pourrait être expliquée par le fait que les populations commencent à avoir une meilleure connaissance de la maladie, mais aussi du fait que le diagnostic se fait maintenant de façon plus en plus précoce (Stéphanie, 2019). Quant à la différence d'âge concernant la survenue des premiers symptômes de la drépanocytose, Bâ (2016) l'explique par le fait que la tolérance de la maladie varie d'un individu à un autre.

**Graphique 8. Répartition des élèves drépanocytaires selon l'âge de diagnostic de la maladie**



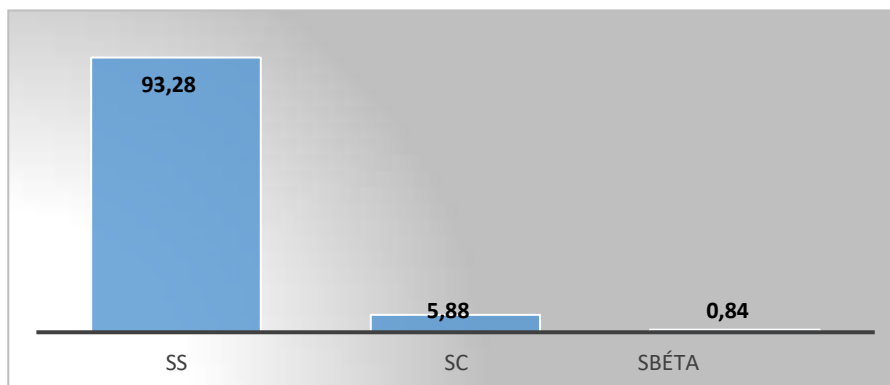
Le graphique 9 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon les circonstances de découverte de la maladie. L'analyse du graphique montre que la douleur (42,86%), les infections (31,09%) et l'anémie (25,21%) sont les trois principales manifestations de la drépanocytose chez les élèves rencontrés. Toutefois, la douleur semble être le facteur qui influence le plus la découverte de la maladie. En effet, d'après Diop et al (2010), la drépanocytose est une maladie qui se manifeste par des douleurs atroces.





**Graphique 9. Répartition des élèves selon les circonstances de découverte de la maladie**

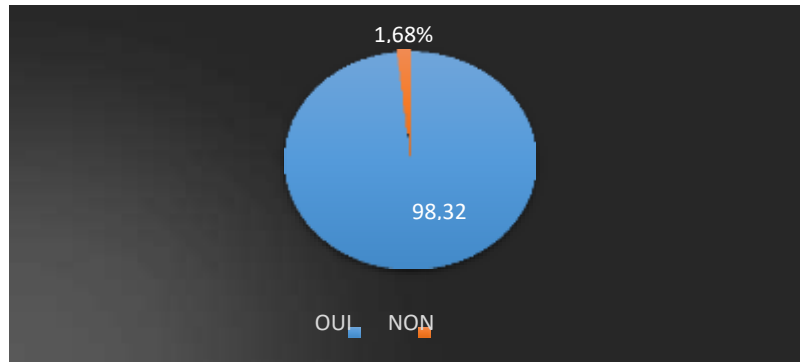
Le graphique 10 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon le type de drépanocytose. L'analyse du graphique révèle que la majorité des élèves drépanocytaires (93,28%) enquêtés sont de type homozygote SS. En effet, cela pourrait s'expliquer par le fait que la forme homozygote SS est plus fréquente en Afrique Subsaharienne. D'après Diallo (2008), le continent africain enregistre entre 150 000 et 300 000 naissances homozygotes par an. C'est la forme de la maladie la plus sévère également. Au Sénégal, la fréquence de la forme homozygote SS peut être expliquée par les mariages entre les familles proches (BA, 2016). Selon Thiam et al., (2017), environ 10% des sénégalais portent le gène de la drépanocytose. Toutefois, une grande partie ne présente pas les signes cliniques de la maladie (porteurs du trait drépanocytaire AS). Par ailleurs, du mariage entre personnes présentant le trait drépanocytaire AS est souvent issus d'enfants porteurs de la drépanocytose homozygote SS (Thiam et al., 2017).



**Graphique 10. Répartition des élèves selon le type de drépanocytose**

Le graphique 11 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon la présence d'antécédents familiaux de la maladie. Les résultats contenus dans le graphique montrent que la plupart des élèves drépanocytaires (98,32%) ont hérité la maladie de leurs parents. D'après BA (2016), l'union entre deux personnes drépanocytaires donne souvent des enfants porteurs de la forme homozygote SS. Ici également, les mariages au sein des familles peuvent être à l'origine de cette situation (BA, 2016).

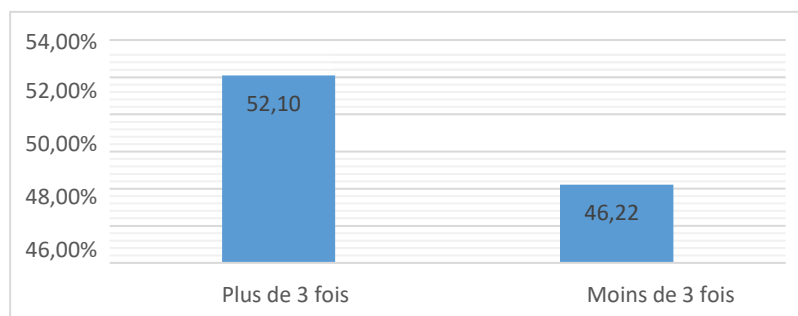




**Graphique 11. Répartition des élèves selon la présence d'antécédent familiaux**

Le graphique 12 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon la fréquence des consultations dans les urgences. Les résultats contenus dans le graphique montrent que plus de la moitié (52,1%) des élèves faisaient plus de trois consultations dans les urgences par an depuis qu'ils sont suivis à l'USAD. Cette situation s'explique par le fait que la drépanocytose est une maladie symptomatique qui occasionne des consultations fréquentes dans les urgences ; surtout pour les sujets avec la forme homozygote SS qui connaissent très souvent des anémies sévères (Stéphanie, 2019).

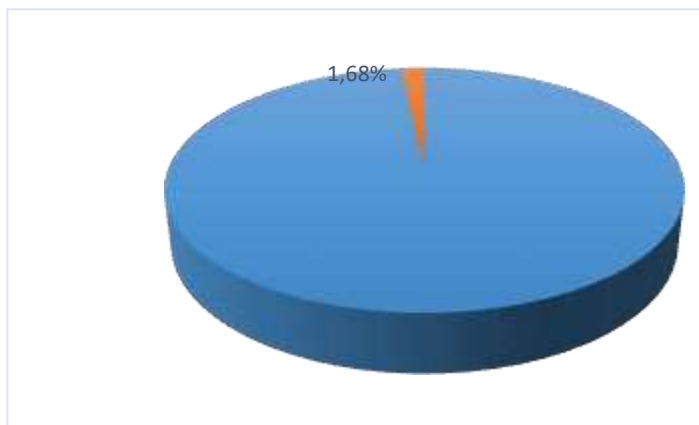
Les consultations sont dès fois suivies d'hospitalisation surtout si les douleurs sont atroces. C'est ainsi que les résultats des enquêtes montrent qu'environ la moitié des élèves drépanocytaires (47,06%) ont été hospitalisés plus de trois fois par ans depuis qu'ils sont suivis à l'USAD. Mais d'après Stéphanie (2019), le nombre d'hospitalisation baisse d'une année à une autre. Cette situation s'explique non seulement par le suivi rapproché des patients, mais aussi et surtout par l'amélioration de la qualité de la prise en charge, la connaissance de la maladie par le personnel soignant et les parents. D'ailleurs, le Sénégal mène le combat contre la drépanocytose depuis une trentaine d'année. Cela se traduit par la mise en place de centres de suivis ambulatoires dans les structures hospitalières (Thiam et al., 2017).



**Graphique 12. Répartition des élèves selon la fréquence des consultations dans les urgences**

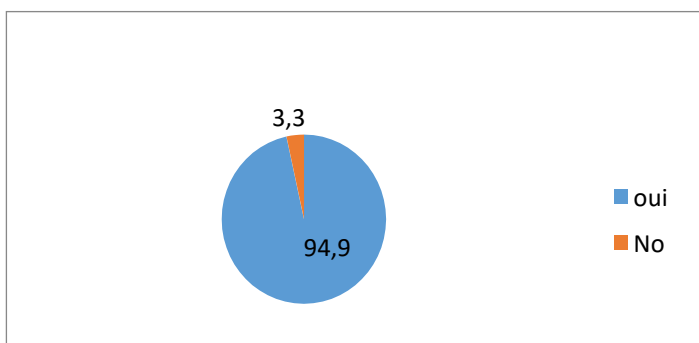
Le graphique 13 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon l'impact des consultations sur la scolarité. Les résultats du graphique montrent que la fréquence des consultations a un impact négatif sur la scolarité de la plupart des élèves drépanocytaires enquêtés (94,96%). Autrement dit, les élèves drépanocytaires rencontrés ont une scolarité perturbée à cause des absences répétées ; ce qui pourrait occasionner une baisse de leur rendement scolaire.





**Graphique 13. Répartition des élèves selon l'impact des consultations sur la scolarité**

Le graphique 14 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon l'impact des hospitalisations sur la scolarité. L'analyse des informations contenues dans le graphique permet de comprendre que les hospitalisations ont un impact négatif sur la scolarité de la plupart des élèves drépanocytaires (94,96%) suivis à l'USAD. En effet, les hospitalisations fréquentes constituent un frein à leur assiduité, et par conséquent, à leur performance à l'école. En effet, les résultats des enquêtes ont montré plus haut que près de la moitié des élèves drépanocytaires (47,06%) ont été hospitalisés plus de trois fois par ans depuis qu'ils sont suivis à l'USAD.



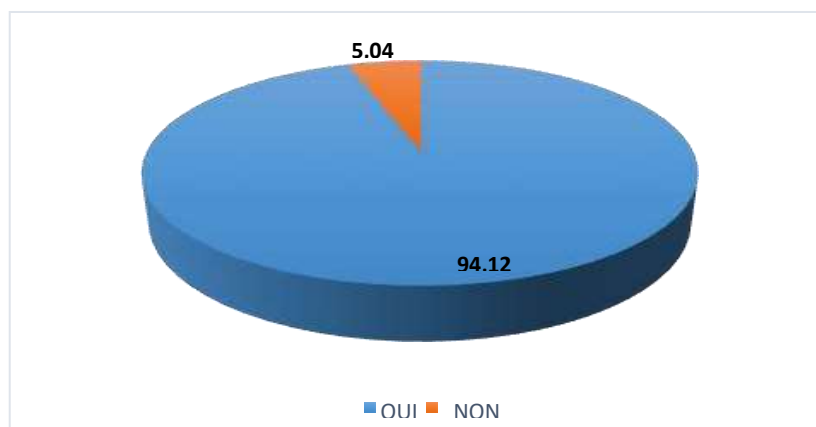
**Graphique 14. Répartition des élèves selon l'impact des hospitalisations sur la scolarité.**

Le graphique 15 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon la fréquence des crises à l'école. L'analyse des statistiques du graphique permet de comprendre que beaucoup d'élèves (68,91%) font des crises en classe durant l'année scolaire. Ceci s'explique souvent par l'aménagement des salles de classes (parfois elles sont hermétiquement fermées, alors que les élèves drépanocytaires ont toujours besoin d'oxygène pour la circulation sanguine dans les vaisseaux). En plus, la participation des élèves drépanocytaires à certaines activités comme l'éducation physique et sportive peut aussi occasionner la survenue des crises.



*Graphique 15. Répartition des élèves selon la fréquence des crises à l'école*

Le graphique 16 présente la répartition des élèves drépanocytaires suivis à l'USAD selon la connaissance de la maladie par les enseignants. Les résultats du graphique montrent que la plupart des élèves drépanocytaires rencontrés (94,12%) affirment que leurs enseignants sont au courant de leur maladie. Seuls 5,04% des enseignants n'étaient pas au courant de la maladie de leurs élèves. Cela s'explique non seulement par le fait que la drépanocytose devient de plus en plus une maladie connue par le public, mais aussi elle est enseignée dans certaines écoles. Mais malgré la connaissance de la maladie par les enseignants, ces derniers (d'après les élèves) ne se portent pas volontaire pour organiser gratuitement des cours de renforcement au profit des élèves drépanocytaires rencontrés.



*Graphique 16. Répartition des élèves selon la connaissance de la maladie par les enseignants*

## Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'analyser les facteurs prédictifs potentiels de difficultés d'apprentissage des élèves suivis à l'Unité de Soins Ambulatoires pour enfants et adolescents drépanocytaires du Centre d'hospitalier Albert Royer de Dakar. En effet, la drépanocytose fait partie des maladies les plus graves en termes de santé publique (OMS, 2020). Les résultats de la recherche montrent que les élèves drépanocytaires rencontrent très souvent des anémies sévères et chroniques qui nécessitent des consultations régulières en urgence voire des hospitalisations. Ceci est à l'origine des absentéismes répétées de ces derniers à l'école. C'est dire que les élèves drépanocytaires sont souvent confrontés à une scolarisation perturbée.

## Références bibliographiques

- Abdala, K. A., Shindano, M. E., & Wembonyama, O. S. (2019). Epidémiologie de la drépanocytose au Maniema : Défi du diagnostic et de la prise en charge de la drépanocytose à l'hôpital général de référence de Kindu. *Rev. Afr. Méd&S. P*, 1(3), 59-63.
- Ba, M. G., Mbodj, A. N., & Sembène, M. (2009). Cadre conceptuel pour l'intégration de la santé de la reproduction en milieu scolaire : expérience au Sénégal. *Journal de gynécologie obstétrique et biologie de la reproduction*, 38(7), 552-558. <https://doi.org/10.1016/j.jgyn.2009.08.004>
- BA, O. (2016). *Mortalité chez les drépanocytaires homozygotes suivis au service d'hématologie clinique du CNTS de Dakar durant la période de 2011 à 2016*. Thèse de doctorat, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar.
- Bartolucci et al. (2014). Score prédictif de survenue d'un syndrome thoracique durant une crise vaso-occlusive drépanocytaire dès l'arrivée aux urgences. *La Revue de Médecine Interne*, 35, A39-A40. <https://doi.org/10.1016/j.revmed.2014.10.058>
- Diallo, D. A. (2008). La drépanocytose en Afrique : problématique, stratégies pour une amélioration de la survie et de la qualité de vie du drépanocytaire. *Bulletin de l'Académie nationale de médecine*, 192(7), 1361-1373.
- Boiro D. & al. (2016). Drépanocytose chez l'enfant : profils clinique et évolutif à propos de 138 cas suivis au service de pédiatrie de l'hôpital Abass Ndao de Dakar. *Médecine d'Afrique noire*, 63(6), 327-32.
- Cissokho, M. (2016). Contribution à l'amélioration de la prise en charge des patients à la consultation de la clinique externe du Centre National Hospitalier d'Enfants Albert Royer de Dakar. Mémoire de Master. Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion. Dakar.
- Dime, P. N. & al. (2016). La réponse hématologique chez les patients atteints de leucémie myéloïde chronique sous imatinib à Yaoundé. *Health sciences and disease*, 17(1). <https://doi.org/10.5281/hsd.v17i1.608>



Diop & al. (2010). Facteurs prédictifs des complications chroniques de la drépanocytose homozygote chez l'adulte à Dakar (Sénégal). *Médecine tropicale*, 70(5), 471-474.

DOI : 10.1684/nrp.2023.0747

Gonon-Demoulian, R., Ginies, P., & Attal, J. (2021). La stimulation magnétique transcrânienne répétée du cortex moteur primaire dans la fibromyalgie : résultats des soins courants au CHU de Montpellier, recherche de potentiels facteurs prédictifs de réponse. *Douleur et Analgésie*, 34(4), 233-246. <https://doi.org/10.3166/dea-2021-0185>

Khellaf, M. (2015). Crise vaso-occlusive chez le drépanocytaire. *Urgences médicales*.

Nicoleau, M. L. et al. (2023). Syndromes drépanocytaires majeurs pédiatriques et troubles cognitifs. *Rev Neuropsychol*, 15(1), 63-72.

Organisation mondiale de la Santé (2020). *Progrès réalisés dans la mise en œuvre de la stratégie de lutte contre la drépanocytose dans la Région africaine 2010-2020 : document d'information* (No. AFR/RC70/INF. DOC/3). Organisation mondiale de la Santé. Bureau régional de l'Afrique.

Stéphanie, S. (2019). *Drépanocytose et scolarisation : Etude chez les patients suivis dans l'Unité de Soins Ambulatoires pour enfant et adolescents Drépanocytaires du Centre Hospitalier National d'Enfants Albert Royer de DAKAR*. Thèse de doctorat, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar.

Thiam, L. et al., (2017). Profils épidémiologiques, cliniques et hématologiques de la drépanocytose homozygote SS en phase inter critique chez l'enfant à Ziguinchor, Sénégal. *Pan African medical journal*, 28 (208), pp. 1-6. <https://doi.org/10.11604/pamj.2017.28.208.14006>



**LES MOUVEMENTS FÉMINISTES AU SENEGAL ET LEUR IMPACT SUR  
L'ÉDUCATION DES FILLES : UNE VICTOIRE EN FAUX-SEMBLANT ?  
GUEYE Barrel Sow<sup>1</sup>, BA Selly<sup>2</sup>, FALL Ndèye Awa<sup>3</sup>**

### **Résumé**

L'article aborde les mouvements féministes et leur rôle dans l'éducation des filles au Sénégal. Il s'appuie sur une revue de la littérature et des discussions avec des féministes. L'éducation des filles est au cœur de leurs revendications contre les pratiques discriminatoires limitant l'accès à l'éducation des filles. L'article analyse les efforts consentis par les militant(e)s de l'équité de genre pour impacter les politiques institutionnelles, et aider à créer des environnements d'apprentissage favorables aux filles.

Toutefois, l'article aborde les limites de leur lutte pour l'éducation des filles. Nonobstant une prise de conscience sur l'importance de l'égalité des sexes dans l'accès à l'éducation, les résultats restent mitigés. Si l'accès à l'éducation a été confortablement atteint, le maintien et la réussite scolaire persistent. Les filles parviennent difficilement à atteindre un certain niveau scolaire comparées aux garçons et sont sujettes à la déperdition scolaire. Ainsi, ne s'agit-il pas d'une victoire en faux-semblant ?

**Mots-clés :** féminisme, mouvement féministe, éducation des filles, équité scolaire, inclusion.

### **Summary**

The article discusses feminist movements and their role in girls' education in Senegal. It is based on a literature review and discussions with feminists. Girls' education is at the heart of their fight against discriminatory practices limiting access to girls' education. The article analyses the efforts made by gender equity activists to influence institutional policies, and help create learning environments conducive to girls.

However, the article discusses the limits of their struggle for girls' education. Despite an awareness of the importance of gender equality in access to education, the results remain mixed. If access to education has been comfortably achieved, academic retention and failure persist. In fact, girls are struggling to reach a certain level of education compared to boys and are prone to school dropout. So, is this a fake victory?

**Keywords:** Feminism, Feminist movement, Girls' Education, School Equity, Inclusion.

---

<sup>1</sup> Maître-Assistant, Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

<sup>2</sup> Sociologue, spécialiste en genre.

<sup>3</sup> Doctorante et Chargée de Recherche à African Population and Health Research Center (APHRC)



## Introduction

Ainsi, nous offrons une perspective critique sur l'activisme des femmes sénégalaises et son impact sur le bien être des filles. L'article est inspiré par une publication sur le féminisme au Sénégal, et sur les différentes recherches menées sur les obstacles liés à l'équité scolaire de genre. Il essaie d'analyser les manquements du féminisme pour mieux le repenser au service d'une école Sénégalaise équitable, inclusive, adaptée et de qualité.

Le Sénégal, situé dans la partie la plus occidentale du continent Africain, a un héritage tripartite traditionnelle, islamique et occidentale d'après Professeur Mazrui (1988). Cette diversité du patrimoine culturel et cultuel de la société sénégalaise a contribué à une histoire riche en mouvements sociaux et politiques. Ceci a favorisé la re-modélisation des normes sociales sénégalaises et surtout celles relatives à la femme en générale, à sa participation dans la société et à son bien-être en particulier. Ce patrimoine a été le témoin de l'émergence de plusieurs mouvements de femmes dédiés à la promotion des droits des femmes, y compris leur accès à l'éducation (Sow, 2008, Kane, 2016.). D'après Gueye (2014), la première activité des mouvements de femmes

*« ...qui a débuté à la période coloniale fut une mobilisation pour l'indépendance et le vote des femmes. Une deuxième séquence post indépendance est caractérisée par l'apparition d'un mouvement féministe destiné à la libération des femmes. Une troisième séquence, post année 90, est caractérisée par l'émergence de divers mouvements qui ont évolué simultanément » (p.13).*

Ces mouvements de femmes combattaient les mutilations génitales féminines et les violences basées sur le genre (VBG). Elles luttait aussi pour la révision du code de la famille, ainsi que la légalisation de l'avortement médicalisé en cas de viol ou d'inceste etc...

Ces groupements de femmes depuis les années 50 et surtout les mouvements d'obédience féministe des années 80, ont bien contribué à la promotion du bien-être de la femme et à une meilleure considération de la gente féminine dans toutes les sphères socio-politiques du pays. Selon (Gueye et Ba, 2021) :

*Le mouvement féministe au Sénégal a été grandement influencé par la création de groupes et d'associations de femmes avant l'indépendance. La première structure féminine a été l'Union des Femmes Sénégalaises (UFS) a été créée en 1956, et légalement reconnue en 1958. L'UFS a été suivie par d'autres mouvements de femmes comme la Fédération des Associations Féminines du Sénégal, des associations d'agriculteurs et des associations professionnelles et religieuses, dont le Club Soroptimiste, l'Association des Juristes Sénégalaises, les Associations des Pharmaciennes et l'Association des Femmes Africaines pour la Recherche et le Développement (AFARD) en 1971 (p.13).*

C'est précisément ce grand mouvement des femmes africaines pour la recherche et de développement AFARD qui pourrait être considéré comme l'origine, le fondement du premier mouvement féministe au Sénégal, *Yewwu Yewwi* (YY) qui signifie « Réveille-toi et Eveille » en Wolof. La raison en est que YY a été créé par des membres affiliés à l'AFARD. Ainsi, YY est né en 1984, avec une orientation féministe bien définie. YY s'opposait vigoureusement aux normes sociales et aux institutions patriarcales en proposant une autre façon d'agir, de penser, de s'exprimer (Gueye, 2013; Tall, 2017; Gueye et Ba, 2021) Ainsi l'éducation des filles a été



au cœur des revendications des mouvements féministes du Sénégal. De *Yewwi Yeewi*, qui constitue la *Première Vague* du féminisme au Sénégal, à la *Troisième Vague* de 2000 qui promeut l'intersectionnalité féministe. Quant à la *Deuxième Vague*, elle met en épigraphe le féminisme panafricain, leur crédo a été la lutte contre les pratiques discriminatoires qui limitent l'accès à l'éducation des filles (Gueye et Ba, 2021). Ces groupes féministes et militants et militantes de l'équité de genre ont travaillé ensemble pour impacter les politiques institutionnelles mais aussi pour sensibiliser le public aux avantages de l'éducation des filles. Ils ont aussi aidé à créer des environnements d'apprentissage favorables aux filles à la promotion de l'égalité des sexes, à l'émancipation économique et sociale, à l'amélioration de la santé et du bien-être et à la participation politique des femmes, etc.

Cependant, malgré les progrès et les acquis des mouvements féministes, il reste encore beaucoup à faire pour mieux asseoir une éducation équitable et inclusive sans discrimination sociale, géographique, économique, et. Les féministes ont encore un long chemin à parcourir pour atteindre leurs objectifs et surmonter ces défis persistants notamment eu égard à l'éducation des filles. Traditionnellement, les normes socioculturelles conférant beaucoup de pouvoirs et de décisions à l'homme continuent d'impacter l'éducation des filles. D'autres facteurs tels que les violences faites aux filles et les stéréotypes de genre limitent l'accès, défient le maintien et favorisent la déscolarisation. Ceux-ci constituent de grands obstacles à surmonter car ayant un impact significatif sur l'éducation des filles au Sénégal et en conséquence sur leur avenir. L'objectif de l'article est donc de fournir une compréhension approfondie et informée des progrès et réalisations mais aussi des défis liés à l'accès des filles à la scolarisation au Sénégal. Il vise principalement à fournir une perspective complète et éclairée sur l'impact du féminisme sur l'éducation des filles au Sénégal. Il met aussi en avant les avancées significatives et en identifiant les domaines où des efforts supplémentaires sont nécessaires pour garantir un accès équitable et inclusif à l'éducation pour toutes les filles du pays. La méthodologie consiste à une revue sur les recherches menées sur le féminisme et l'éducation des filles. Elle est appuyée par des discussions avec les féministes et les spécialistes de l'éducation et du genre, chercheurs comme responsables gouvernementaux, et société civile. Aussi, les politiques et programmes éducatifs relatifs à l'éducation des filles ont été aussi étudiés s.

## 1. L'évolution du féminisme au Sénégal

### 1.1. Les prémices du féminisme au Sénégal

Afin de comprendre l'impact du féminisme sur l'éducation des filles, il est important de faire l'historique de ce mouvement au Sénégal. Le contexte historique et socioculturel du Sénégal a joué un rôle crucial dans l'émergence du féminisme dans le pays. Ancré dans une riche tradition culturelle et marqué par des mouvements d'émancipation, le Sénégal a progressivement vu se former les bases d'une conscience féministe. Au fil des décennies, les premières voix féministes se sont élevées pour revendiquer l'égalité des sexes et les droits des femmes. Ces pionnières ont défié les normes sociales et ont commencé à remettre en question les inégalités persistantes de genre. Leurs revendications ont jeté les fondations du mouvement féministe sénégalais, marquant ainsi le début d'une lutte continue et plus structurée pour l'autonomisation des femmes (Tall, 2017). Depuis les premières voix féministes des années 1980 jusqu'aux mouvements contemporains, c'est-à-dire la *Troisième Vague* de 2000, le Sénégal a été le théâtre d'une mobilisation croissante en faveur des droits et de l'égalité des femmes. Le mouvement YY créé en 1984, fut le précurseur des mouvements féministes au Sénégal et dans l'Afrique de l'Ouest (Gueye et Ba, 2021). Cette première association à orientation exclusivement féministe remettait en cause les normes sociales et les institutions patriarcales. Les dirigeantes de YY étaient des érudites très passionnées de la lutte pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans toutes



les sphères de la vie pour une société plus juste. YY a fait de la cause de la femme son cheval de bataille et a sévèrement critiqué les normes patriarcales et ouvertement décrié les pesanteurs sociales qui favorisent la subordination des femmes (Sow, 2008, Kane, 2016, Tall, 2017).

## 1.2. L'évolution des revendications féministes

Cette *Première Vague* du féminisme que Gueye et Ba (2021) appellent « *les Radicales* » a identifié le patriarcat comme un système idéologique qui est la source principale de l'inégalité homme-femme et de l'oppression des femmes. Ainsi, YY a appelé à un changement radical de la société sénégalaise aussi bien dans le domaine privé que dans le domaine public. Le premier mouvement féministe a mis l'accent sur des questions très complexes et taboues. Ces questions portent sur la condamnation de la polygamie, la promotion de la contraception et de l'avortement et l'égalité des droits pour les hommes et les femmes, en politique, et dans le traitement salarial (Gueye et Ba, 2021). YY a aussi abordé le statut des femmes et l'obtention de leurs droits civiques et fondamentaux ainsi que l'accès à l'éducation. Cependant, son succès a été très passager. L'élitisme et le manque de *mentorship* des plus jeunes membres a affecté l'équilibre et la continuité du mouvement. En plus, avec les attaques faites à certaines pratiques religieuses comme la polygamie et le rôle de l'homme comme, de facto, le chef de famille, la majeure partie de la population composée de musulmans, refusait d'adhérer à un tel mouvement. Ce fut donc la léthargie de la *Première Vague* (Gueye et Ba, 2021). Il s'en est suivi deux autres *Vagues* féministes que Gueye et Ba (2021) nomment la *Deuxième Vague* et la *Troisième Vague*. Ainsi l'évolution des mouvements féministes a été marquée par plusieurs étapes importantes, passant de la lutte pour les droits civils et le panafricanisme (*Deuxième vague*) à l'intersectionnalité contemporaine (*Troisième Vague*).

La *Deuxième Vague* dénommée par Gueye et Ba (2021) comme « *les Invisibles* » n'a pas été aussi perceptible que la *Première Vague*, largement connue sur la scène nationale et surtout internationale. La lutte des « *Invisibles* » de la *Deuxième Vague* était plus individuelle car elles étaient certainement affectées et ébranlées par le rejet du radicalisme de leurs précurseurs. Gueye et Ba (2021) soutiennent que : « *Cela pourrait être dû à la stigmatisation dont ont fait l'objet les femmes YY, considérées comme irrégulières, déconnectées des réalités sociales et culturelles et manipulées par les féministes européennes et américaines* » (P. 14). Ainsi, les « *Invisibles* » ont continué la lutte pour les droits des femmes et pour l'éducation des filles en décriant *les formes* de violences faites aux femmes (Sow, 2008) de façon dispersée. Fatou Sow explique :

« *Les Africaines se sont ainsi rencontrées au niveau local et continental. Elles ont pris conscience de l'opportunité de mener des actions ensemble et de profiter d'une visibilité politique naissante pour avancer leur agenda à une plus grande échelle. Ce qui a aussi changé, c'est une vision des femmes engluées dans les pesanteurs de leur environnement et leurs difficultés à intégrer le processus de développement.* » (Sow, 2012).

Dans les forums continentaux et internationaux, elles ont donc « *continué à agiter les mêmes questions que leurs aînées, comme l'opposition aux mutilations génitales féminines et aux mariages précoces* » (Gueye et Ba, 2021, p.14)

Enfin, la *Troisième Vague* du féminisme au Sénégal se rapproche de l'intersectionnalité, qui prend en compte les différentes dimensions de l'identité (genre, race, classe sociale, religion, sexualité, etc.) et les interactions entre elles. Leur visibilité est constante sur les réseaux sociaux. En sus des revendications héritées de la *Première* et *Deuxième Vagues*, l'accent est donc mis



sur la défense des droits reproductifs, l'accès aux soins de santé de qualité, et la lutte contre les discriminations liées au genre. Ce groupe de féministes est surnommé par Gueye et Ba (2021), « *les Inclusives* ». Elles sont plus perceptibles sur les réseaux sociaux mais moins radicales que les pionnières. Leur credo est de mettre en avant le(s) contexte(s) dans lesquels elles évoluent. Elles acceptent par exemple la polygamie et le port de voile par les femmes. Par ailleurs, même si elles n'excluent pas les approches féministes occidentales, elles sont conscientes des différences et s'adaptent aux réalités sénégalaises.

En somme, l'émergence du féminisme au Sénégal trouve ses racines dans le contexte historique et socioculturel du pays, ainsi que dans l'engagement précoce et déterminé des femmes intellectuelles, notamment YY d'où leur appellation : « *les Radicales* ». Au fil du temps, le mouvement féministe au Sénégal a évolué et s'est diversifié pour aborder une gamme variée de questions liées aux droits des femmes. L'éducation, l'accès à la santé et à l'éducation à la santé reproductive, les violences faites aux femmes, la participation politique des femmes et l'égalité des opportunités sur le marché du travail ont aussi été au centre des préoccupations des militantes féministes de la jeune génération. Ces mouvements ont également travaillé à sensibiliser la société sur les enjeux spécifiques auxquels les femmes font face. Ils cherchent aussi à influencer les politiques publiques pour promouvoir l'égalité des sexes (homme et femme). Cette évolution dynamique a permis d'ancrer durablement le féminisme dans le tissu social et politique du Sénégal. Le féminisme a ainsi contribué à la transformation de la société sénégalaise vers plus d'égalité et de justice (Gueye, 2013).

Cependant, malgré les avancées notables, dans la lutte des mouvements féministes au Sénégal, il est crucial de se demander si leurs actions ont réellement permis une transformation profonde et durable de l'éducation des filles. Autrement dit, si la victoire n'est pas en réalité un simple trompe-l'œil.

## 2. Féminisme et Avancées Concrètes dans l'Éducation des Filles

### 2.1. L'accès à l'éducation primaire et les réussites dans l'enseignement secondaire

Dans la section précédente, il a été observé que les différents courants du féminisme ont joué un rôle important dans la lutte pour l'accès à l'éducation des filles. Ils ont remporté des succès tangibles, tels que la promotion du bien-être des femmes et la conscientisation des femmes à tous les aspects socio-politiques du pays. Ces mouvements ont contribué à l'accès à l'éducation primaire des filles grâce aux différentes plateformes de revendications et aux multiples activités de plaidoyer. Comme résultats, nous pouvons dire que les mouvements féministes, à travers plusieurs programmes de lutte, ont contribué à la mise sur pied de plusieurs politiques gouvernementales. Parmi celles-ci, nous pouvons noter la scolarisation universelle pour garantir l'accès à l'éducation primaire pour tous, garçons comme filles. Entre autres, grâce à ces mouvements, l'obligation scolaire de 6 à 16 ans, a été votée en 2004 (la loi adoptée le 15 décembre 2004-37 qui renforce l'Education Nationale N° 91-22 du 16 février 1991).

La gratuité de l'éducation primaire et la distribution des kits scolaires aux familles démunies à travers les programmes de SCOFI (Programme national de scolarisation des fille) ont contribué à impacter positivement la scolarisation des enfants et surtout des filles. Avec la mise en œuvre, entre autres, du programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence de l'éducation et de la formation (PAQUET-EF) pour l'horizon 2030, à travers le rapport national sur la situation de l'éducation au Sénégal de 2022, nous notons que les taux d'accès et d'achèvement des filles prédominent à l'échelle nationale. Le taux brut de scolarisation est de 18,10% au préscolaire avec 19,60% pour les filles, et de 83,80% à l'élémentaire dont 91,10% pour les filles (Rapport national sur la situation de l'éducation au Sénégal, 2018). D'autres part,



les campagnes de sensibilisation pour la scolarisation des filles à travers, par exemple, le programme gouvernemental de SCOFI, ont joué un rôle essentiel. Elles ont contribué au changement d'attitudes en encourageant les parents et les communautés à soutenir et à promouvoir l'éducation des filles. Ainsi, des stratégies ont été utilisées telles que des campagnes médiatiques avec des publicités à la radio, à la télévision et sur les réseaux sociaux pour diffuser des messages positifs sur l'importance de l'éducation des filles. Aussi, quelques programmes de sensibilisation communautaire ont été mis en place. Ces programmes consistaient à coordonner des événements locaux, des réunions de sensibilisation et à organiser des ateliers. Le but étant d'impliquer directement les parents et les membres de la communauté dans la promotion de l'éducation des filles. De plus, des programmes de bourses et d'incitations financières ont souvent été mis en place pour encourager les familles à envoyer leurs filles à l'école et à les soutenir dans leur parcours éducatif. Quelques programmes de mentorat pour ont été initiés pour inspirer et encourager les filles à poursuivre leur éducation, notamment à travers SCOFI (Sow, 2008, Tall, 2017). Grâce à ces différents programmes soutenus par différentes initiatives féministes et de femmes (Sow, 2003, ...), l'indice de parité du taux brut de scolarisation (TBS) à l'école élémentaire est passé de 1.10 en 2011 à 1.15 en 2018 en faveur des filles (ANSD 2019, DPRE, 2018). Les performances scolaires se sont également améliorées au niveau de l'école primaire. Nous notons aussi que 53,3% des filles atteignent le niveau moyen avec un pourcentage supérieur à celui des garçons 45,9% en 2018, sauf dans certaines régions comme Kédougou, Kolda et Sédhiou (ANSD 2019, DPRE 2018). Pour l'enseignement secondaire, le taux global était de 33,8 %, 34,6 % pour les filles et 33,1 % pour les garçons (DPRE. 2018, ANSD, 2019). Des disparités importantes ont été observées entre les régions Ziguinchor (77,5%), Thiès (49%) et Dakar (43,5%), Kaffrine (13,2%), Diourbel (15,9%) et Kédougou (16,1) (ANSD 2019, DPRE 2018).

Quant à l'enseignement moyen général, les filles sont en nombre supérieur avec 52.8% (ANSD, 2018, DPRE, 2019) et cette tendance est observée depuis 2008 avec une progression de 8.1 % durant les dix dernières années ((ANSD 2019, DPRE 2018). Cependant, les plus faibles proportions sont observées dans les régions de Sédhiou, Ziguinchor, Fatick, Kaolack et Louga.

Ces politiques et campagnes ont contribué à surmonter certains obstacles à l'éducation des filles et à favoriser leur accès à l'éducation primaire, ce qui est un élément clé pour leur autonomisation et leur développement personnel. Dans l'enseignement secondaire et supérieur, on observe quelques avancées dans plusieurs régions reflétant les efforts consentis. Les disparités entre les taux de scolarisation des filles et des garçons diminuent, démontrant une meilleure égalité d'accès à l'éducation. Cependant, même s'il y a une augmentation du nombre de filles dans les Sciences, Technologie, Ingénierie et Mathématiques (STEM), les filières scientifiques sont toujours dominées par les garçons (Toure, 2019), Le PAQUET a contribué avec la création des écoles d'excellences des filles, notamment l'école d'excellence de Diourbel et celle de Kolda.

Ces réussites dans l'enseignement secondaire et supérieur démontrent les progrès réalisés pour l'éducation des filles. Cependant ces progrès restent mitigés avec des disparités régionales persistantes et des taux d'abandon qui perdurent.

### 3. Les Victoires en Faux-Semblant

Les Victoires en Faux-Semblant évoquent une réalité complexe où, malgré les progrès en matière d'éducation des filles au Sénégal, des défis majeurs subsistent. Parmi ces défis persistants, les inégalités régionales et socio-économiques demeurent des enjeux cruciaux ainsi que les violences faites aux filles.



### 3.1. Les défis persistants de l'éducation des filles

Cette section présente une vue d'ensemble détaillée des défis auxquels sont confrontées les filles en matière d'éducation au Sénégal. Les inégalités régionales et socio-économiques persistent en dépit des progrès réalisés dans l'éducation des filles au Sénégal. Des disparités entre zones urbaines et rurales en matière d'accès et de maintien des filles dans le système scolaire sont réels. Les régions de Diourbel et de Kaffrine restent très en rade par rapport aux autres régions du pays avec des taux de scolarisation très faibles, inférieurs au taux national. De même le taux d'achèvement au niveau de l'école élémentaire, même s'il s'est amélioré en faveur des filles avec un indice de parité de 1.22, ne se reflète pas dans toutes les régions. D'autres parts, le taux d'abandon au CM2, reste élevé avec 24.5% chez les filles contre 21.6% chez les garçons, A cela s'ajoute la rétention des filles au collège qui est réduite par la répétition (21,8%) et le décrochage (20,4%) en troisième année (ANSD 2019, DPPE 2018).

**Tableau 1 : Taux brut de scolarisation à l'Elémentaire**

Région	Fille
Dakar	104,3%
Diourbel	66,3%
Fatick	91,5%
Kaffrine	55,3%
Kaolack	83,4%
Kédougou	111,9%
Kolda	99,0%
Louga	78,3%
Matam	86,5%
Saint-Louis	108,5%
Sédhiou	104,9%
Tambacounda	83,0%
Thiès	111,8%
Ziguinchor	110,8%
Sénégal	92,6%

Source : Recensement scolaire 2018-DPRE/MEN

**Tableau 2 : Taux d'achèvement à l'Elémentaire**

Région	Fille
Dakar	78,0%
Diourbel	43,30%
Fatick	68,0%
Kaffrine	35,1%
Kaolack	59,4%
Kédougou	85,4%

Les zones rurales continuent de souffrir du manque criard d'infrastructures éducatives adéquates, ce qui rend l'accès à l'éducation et le maintien, plus difficile pour les filles. Certaines écoles ont des salles mal équipées ou en mauvais état et des toilettes inaccessibles (Dia & all 2019). Cette réalité ne favorise pas la promotion de l'éducation pour tous, encore moins celle des filles. Par ailleurs, l'éloignement des écoles entraîne parfois des problèmes d'accès, en particulier pour les filles, en raison des difficultés de transport et de sécurité. Les trajets entre



le domicile et l'école peuvent être plus longs et plus dangereux en zones rurales, ce qui peut dissuader les familles d'envoyer leurs filles à l'école (Aboya et al., 2019). Notons aussi les perpétuelles violences faites aux filles, comme la pratique du mariage d'enfants et les grossesses précoces dans certaines zones rurales, qui ont un effet contre-productif sur l'éducation des filles (Abuya & All, 2019). De plus, les conditions socio-économiques qui impactent également l'éducation des filles, malgré la distribution des bourses scolaires dans le cadre des programmes de SCOFI et en dépit de l'obligation scolaire. Malheureusement, cette obligation scolaire n'est souvent que théorique. Sa mise en œuvre demeure un défi majeur. Dans certaines régions, les filles sont souvent contraintes de travailler pour contribuer au revenu familial, ce qui peut les empêcher d'aller à l'école (Dia & all 2019).

### 3. 2. Défis Non Résolus de l'éducation des filles

Les contraintes culturelles et les inégalités liées au genre restent un problème crucial et un frein à l'éducation des filles. Les normes de genre défavorables persistent dans certaines communautés traditionnelles (Dia et al., 2019), ce qui peut compromettre l'accès et surtout le maintien des filles à l'école. Dans certaines régions, l'éducation des filles n'est pas une priorité dans les familles. Cela est également observé dans des régions à forte influence religieuse telles que Diourbel et Kaffrine (Abuya & All, 2019). Selon le GEEP (2015), 78 % des grossesses surviennent entre 12 et 18 ans, dont 26 % avant l'âge de 15 ans. La majorité de ces grossesses (73,6 %) se produisent au niveau du collège, et 26,34 % au niveau du secondaire. Ce phénomène est particulièrement répandu dans les régions de Sédhiou (15%), Thiès (13 %) et Ziguinchor (13 %). Ainsi, les mariages d'enfants et les grossesses précoces ont des répercussions sur la scolarité des filles. Certaines normes culturelles encouragent ou tolèrent ces pratiques, qui constituent des formes de violences à l'égard des filles (VBG). Les filles issues de milieux défavorisés sont plus exposées à être mariées très jeune ou à connaître des grossesses précoces, ce qui peut interrompre leur parcours scolaire (Mbodj-Pouye, 2015 ; Abuya & All, 2020). Ces VBG ont pour conséquences la déperdition scolaire, empêchant les filles d'achever leur scolarité et impactant leurs opportunités futures et leur bien-être. La santé et le bien-être des adolescentes sont importants, et les grossesses précoces peuvent avoir des contre-coups sur leur bien-être physique et mental.

## 4. Recommandations

Cette partie propose des stratégies et des perspectives pour améliorer la situation. Elle offre des recommandations pour promouvoir une éducation inclusive et de qualité pour tous et surtout pour les filles. Pour surmonter les obstacles susmentionnés, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour garantir un accès équitable à l'éducation. Cela nécessite une plus grande lutte des féministes pour mieux impacter les politiques éducatives. Entre autres, il y a un besoin d'investissement dans les infrastructures éducatives, des politiques d'aide aux familles défavorisées, et des initiatives visant à changer les normes culturelles et sociales défavorables aux filles, surtout les normes relatives aux mariages d'enfants et aux grossesses précoces.

### 4.1. Renforcement des Politiques et des Lois

Pour surmonter ces pesanteurs culturelles et ces stéréotypes de genre, des efforts doivent être déployés à différents niveaux. Cela comprend notamment la mise en place de campagnes de sensibilisation continues dans les écoles, les quartiers et les communautés les plus éloignées. Cela implique également une étroite collaboration avec les leaders communautaires, les ONG et la société civile et les clubs de jeunes. L'objectif est de changer les mentalités grâce à des programmes éducatifs inclusifs déployés dans toutes les régions, en particulier celles où les taux de scolarisation et de maintien des filles sont les plus bas. Ces programmes doivent



encourager la diversité des choix éducatifs, notamment dans les régions à forte influence religieuse où un modèle éducatif alternatif est souvent privilégié. De plus, il est crucial de promouvoir des politiques et des lois visant à prévenir les mariages d'enfants et les grossesses précoces. L'autonomisation des filles et des femmes passe par la promotion de l'égalité des genres dans tous les aspects de la vie.

Au Sénégal, la quête de l'équité et de l'égalité des genres, en particulier dans le domaine de l'éducation, est un processus long et semé d'embûches, principalement en raison de la persistance des normes sociales. Cependant les mouvements féministes peuvent encore contribuer davantage à la déconstruction de ces normes sociales et aux changements des stéréotypes de genre pour favoriser l'éducation de toutes filles, sans distinction.

Pour amorcer un changement de paradigme en matière de genre, il est crucial que les politiques éducatives soient influencées par les mouvements féministes, en tenant compte à la fois des données quantitatives et qualitatives issues de recherches. Ces éléments peuvent servir de bases solides pour améliorer les politiques spécifiques visant à promouvoir l'éducation des filles et à garantir leur maintien à l'école. Ces politiques doivent être appliquées dans toutes les régions du pays, avec des programmes de suivi réguliers et une évaluation pertinente des acquis et des résultats. Particulièrement, des moyens d'incitation et de pression doivent être mis en place pour le respect strict de ces politiques. Pour une des problématiques 'intégration de l'éducation inclusive constitue majeures dans la lutte pour la libération de la femme.

Les politiques éducatives, en collaboration avec le féminisme, doivent favoriser la création d'environnements d'apprentissage équitables et inclusifs. Il s'agit de milieux scolaires où les filles et les garçons, ainsi que les personnes en situation de handicap, ont un accès égal aux opportunités éducatives, sans aucune forme de discrimination. Les filles en situation de handicap sont doublement désavantagées, car elles doivent faire face à la fois à leur handicap et leur statut de femme dans une société patriarcale. Elles se voient souvent refuser l'accès à une éducation de qualité qui pourrait les aider à surmonter ces défis. L'accès à un environnement accueillant permettrait d'éliminer tout sentiment de rejet et de stigmatisation, qui peuvent contribuer à un manque de confiance en raison de leurs besoins spécifiques. L'intégration effective de l'histoire des femmes et des mouvements féministes est essentielle dans les programmes scolaires. Les programmes éducatifs doivent mettre en lumière les contributions souvent sous-estimées des femmes dans les domaines de la politique, de la société, de la science et de la culture.

#### **4.2. Le Féminisme comme moteur de changement**

D'autre part, les mouvements féministes ont la lourde charge de faire la promotion d'une éducation à la santé de la reproduction aux adolescentes et adolescents. Une éducation adaptée et émancipatrice qui aborderait les questions liées à la sexualité, à l'abstinence et à la santé reproductive. Cette éducation de qualité doit aussi encourager l'égalité des genres. La lutte pour la prévention de toute forme de violence de genre est un axe important dans la lutte des mouvements féministes : Ces initiatives nécessitent de favoriser la prévention des violences sexuelles, des mariages d'enfants et des grossesses précoces. Ceci demande l'organisation de programmes de sensibilisation et d'éveil dans les quartiers et les différentes communautés, avec l'appui des radios, des télévisions et des réseaux sociaux pour montrer aux parents, aux enfants et aux jeunes, les effets négatifs de toute forme de violence. En ce qui concerne les initiatives féministes liées à l'éducation à la santé reproductive, elles devraient contribuer à protéger et à soutenir l'autonomisation des filles. Malgré la persistance des normes sociales, la transformation de ces initiatives en politiques éducatives, avec la collaboration de toutes les parties prenantes, devrait servir de rempart pour la protection des filles. De plus, pour toucher



un public plus large (filles/femmes et même garçons/hommes), les mouvements féministes, actifs sur les réseaux sociaux et autres plateformes en ligne, devraient tirer davantage parti de ces nouveaux médias. Ces plateformes offrent l'opportunité de sensibiliser et de promouvoir une éducation plus inclusive et équitable, remettant en question les stéréotypes de genre et autres préjugés. Ainsi, une éducation de qualité qui favorise l'égalité entre les sexes (homme, femme) facilitera l'émancipation des filles vis-à-vis des rôles traditionnellement genrés.

Le féminisme doit promouvoir l'accès des filles à une variété de modes d'éducation ; à des programmes éducatifs diversifiés et adaptés aux réalités et aux besoins des communautés, comme le suggère l'étude *Hors L'école* (2019). Il est essentiel que ces programmes soient également acceptés et appréciés par les communautés en favorisant différentes modalités éducatives et en offrant Cela contribuera à libérer les filles des contraintes économiques souvent associées à leur genre. Le féminisme doit également mettre en lumière des modèles de réussites des femmes afin d'encourager davantage les filles. Ces modèles de réussites doivent être dans tous les domaines : politique, scientifique, culturel, artistique, et dans les affaires, offrant ainsi aux filles, des références positives et diversifiées. L'ambition et la confiance en soi doivent être aussi le cheval de bataille du féminisme sénégalais, en permettant aux filles de rêver grand et de viser des objectifs ambitieux. Les filles doivent aussi être inspirées à croire en leur propre potentiel en leur enseignant qu'elles ont un rôle à jouer dans la construction de leur société.

Pour atteindre ces objectifs, il est nécessaire de créer une synergie entre les différents groupes ou mouvements féministes qui, bien qu'étant complémentaires, poursuivent la même cause : le bien-être de la femme/fille. En même temps les féministes doivent collaborer étroitement avec les chercheurs pour des données évidentes et des recommandations pertinentes pour l'amélioration des politiques éducatives en faveur de tous.

En somme, le féminisme joue un rôle essentiel dans la déconstruction des stéréotypes de genre. C'est pourquoi les mouvements féministes au Sénégal peuvent et doivent resserrer les rangs et être plus regardant et plus persévérant dans la promotion de l'éducation et de l'autonomisation des filles et des femmes. En mettant en avant des modèles féminins positifs, en encourageant l'émancipation des rôles traditionnels, et en luttant pour une éducation équitable et de qualité, ils peuvent contribuer de façon plus appréciable, évidente mais aussi significative, à créer des sociétés plus égalitaires et inclusives.

## Conclusion

En conclusion, le bilan de l'impact des mouvements féministes sur l'éducation des filles au Sénégal est marqué par des avancées significatives, tout en reconnaissant les défis persistants qui nécessitent une attention continue. Ces mouvements ont joué un rôle essentiel dans la promotion de l'éducation des filles, en sensibilisant la société, en plaidant pour des politiques inclusives et en soutenant concrètement les filles et leurs familles. Les succès sont palpables : l'augmentation du taux de scolarisation des filles à 92,6%, la diminution des disparités de genre dans l'accès à l'éducation. Aussi l'émergence de jeunes femmes sénégalaises brillantes et engagées sont autant de témoignages des progrès réalisés. Ainsi, ces mouvements ont tracé une voie prometteuse vers une éducation des filles plus adéquate au Sénégal. plus juste, prospère et équilibré pour le pays

Cependant, des défis subsistent. La déperdition scolaire, la difficulté de maintien des filles, les mariages d'enfants et les grossesses précoces continuent d'entraver le parcours éducatif de nombreuses jeunes filles. Les inégalités régionales et socio-économiques demeurent également des obstacles majeurs à une éducation des filles véritablement appropriée. Ainsi, il est impératif de poursuivre les efforts collectifs. La société sénégalaise, en collaboration avec les acteurs



politiques, les organisations de la société civile, les jeunes et les partenaires nationaux et internationaux, doit continuer à investir dans l'éducation de tous et surtout des filles. Elle gagnerait à veiller à ce que chaque enfant, fille comme garçon, ait la possibilité d'accéder à une éducation de qualité, indépendamment de son origine, de son sexe, ou de son statut social.

En conclusion, il est indéniable que les mouvements féministes ont joué un rôle inestimable dans la promotion de l'éducation des filles au Sénégal, il est impératif que ces mouvements maintiennent et renforcent leur action vigoureuse. Par exemple, les mouvements doivent soutenir davantage les filles avec leurs familles, en leur offrant des ressources, des conseils et des opportunités. Ils doivent encourager les jeunes filles à prendre leur place dans la société, surtout dans les domaines de l'éducation, de la science, de la technologie, de l'entrepreneuriat et de la politique. L'appel à l'action est plus pressant que jamais. Il est crucial qu'ils sensibilisent davantage la société, mobilisent les communautés de façon inclusive et innovatrice et interpellent plus souvent les autorités. Ils doivent persévérer dans leur plaidoyer tout en veillant à ce que les lois en faveur de l'éducation des filles soient appliquées de manière effective. Ainsi, l'appel à l'action est un appel à la persévérance, à l'innovation et à l'engagement continu en faveur de l'éducation des filles au Sénégal. En unissant leurs forces, les mouvements féministes peuvent contribuer de manière significative à un avenir où chaque fille sénégalaise a la possibilité de réaliser son plein potentiel et de contribuer pleinement à la prospérité de son pays.

Enfin, il est essentiel de cultiver des partenariats solides avec d'autres acteurs de la société, y compris le gouvernement, les organisations nationales et internationales, les institutions éducatives et le secteur privé. Ensemble, ces collaborations peuvent renforcer les efforts pour une éducation des filles véritablement équitable, inclusive et de qualité.

### Références bibliographiques

- Abuya, B. A.; Muhia, N.; Cisse, R.; Fall N.; Sall, O; Basse, A. F.; Faye, C. (2019) *The State of Education and Implications of SRHR on the Education of Adolescent Girls in Senegal. APHRC-FAWE*
- Agence Nationale de Statistiques et de Démographie (ANSD), 2019. Situation économique et sociale du Sénégal. Janvier 2022. Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie. Sénégal.
- Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE), 2018. *Rapport national sur la situation de l'éducation (RNSE) : édition 2018.*
- Dia, H. ; Sarr, A. S.; Jacquemin, M. (2019). Étude « ORLECOL » : Les enfants hors ou en marge du Système scolaire classique au Sénégal UNESCO, IRS, UCAD.
- Diallo, M. Y. (2013). L'éducation des filles en milieu rural au Sénégal: Un enjeu de l'autonomisation et du développement local. *Afrique contemporaine*, 245(1), 129-144.
- Diop, N. D. (2013). Genre, éducation et développement au Sénégal. In *Genre, développement et migrations au Sahel* (pp. 105-124). L'Harmattan.
- Faye, M. (2010). Éducation, genre et féminisme au Sénégal: Une triple dialectique. *Revue de l'Université de Moncton*, 41(2), 181-196.



- Gueye, B & Ba, S (2021). *Senegalese Feminism Across Generations: From Radicalism to a More Inclusive Feminism*. Henrich-Boll. <https://za.boell.org/en/2021/07/07/senegalese-feminism-across-generations-radicalism-more-inclusive-feminism>
- Gueye, M. (2014). Éducation des filles et genre au Sénégal: Politiques et pratiques. In *Femmes et développement en Afrique* (pp. 83-98). L'Harmattan.
- Huyer, Sophia. 2015. "Is the gender gap narrowing in science and engineering?" In *UNESCO science report: Towards 2030*, 84-103. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Publishing.
- Kane, A. (2016). Genre, éducation des filles et enjeux de l'égalité: Le cas du Sénégal. *Revue africaine de sociologie*, 10(1), 73-85.
- Kvach, E, D Desalegn, J Conniff, G Tefera, M Derbew, and C Haq. 2015. *Promoting gender equity at the college of health sciences, Addis Ababa University, Ethiopia, Ethiopian medical journal*: 9-16.
- Mazrui, A. A. (1986). *The Africans: A triple heritage*. Copyright (c) by Ali A. Mazrui; Copyright (c) 1986 by Greater Washington Educational Telecommunications Association. By permission of Little, Brown and Company.
- Mbodj-Pouye, A. (2015). Féminisme, genre et éducation des filles au Sénégal: Enjeux et perspectives. *Cahiers du Genre*, 58(2), 153-175.
- Ndiaye, M. (2018). Éducation des filles et dynamiques de genre au Sénégal: Analyse de la prise en charge des adolescentes vulnérables à Dakar. *Les Cahiers d'Outre-Mer*, 71(281), 225-243.
- Ndoye, A. (2012). L'éducation des filles au Sénégal: Enjeux et perspectives d'avenir. In *Éducation et genre en Afrique : Questions d'identités, d'équité et de justice sociale* (pp. 83-101). L'Harmattan.
- Onibon Doubogan, Y. (2021). *Les mouvements féministes et les savoirs locaux endogènes en matière d'éducation au Bénin : une relation d'altérité pour une décolonisation du féminisme africain*. *Recherches féministes*, 34(2), 33-50. <https://doi.org/10.7202/1092229ar>
- Rosser, Sue V. 2009. 'The Gender Gap in Patenting: Is Technology Transfer a Feminist Issue?' *NWSA Journal*, 21: 65-84.
- Oyewùmí, Oyèrónké 2002 « Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the Challenge of African Epistemologies », *JENDA. A Journal of Culture and African Women Studies*, 2, 1, [En ligne], [[www.codesria.org/IMG/pdf/OYEWUMI.pdf](http://www.codesria.org/IMG/pdf/OYEWUMI.pdf)].



- Sow, F. (2008). Genre, féminisme et éducation des filles au Sénégal. In *Genre et éducation en Afrique: Le poids des normes* (pp. 137-155). L' Harmattan.
- Sow, F. 2012 « *Mouvements féministes en Afrique* », Revue Tiers Monde, 209 : 145-160, [En ligne], [doi.org/10.3917/rtm.209.0145].
- Tall, N. (2017). L'action associative féministe pour l'éducation des filles au Sénégal: L'expérience de l'ONG Enda Graf Sahel. *Revue Sciences Sociales et Santé*, 35(1), 67-88.
- Touré, E. . 2019. "Senegal-Gender-Research." In APA. UNESCO. 2019. "Women in Science. Fact Sheet No. 55. June 2019." In *FS/2019/SCI/55*. UNESCO institute for statistics. ———. 2022. 'UIS Statistics ', The UNESCO Institute for Statistics (UIS), Accessed through <http://data.uis.unesco.org/>.
- Zdravkovic, M.; Osinova, D; Brull, S.; Prielipp, R.; Simões, C.; Berger-Estilita, J.; Matas, M.; Santos, S.; Stroo, K.; and Bouzia, A. 2020. Perceptions of gender equity in departmental leadership, research opportunities, and clinical work attitudes: an international survey of 11 781 anaesthesiologists, *British journal of anaesthesia*, 124: e160-e70.



**MANQUE DE CULTURE À L'ORIENTATION : LE PILOTAGE À VUE DES  
FORMÉS DU SYSTÈME ÉDUCATIF AU SENEGAL**  
NIANE Alphonse<sup>1</sup>

### Résumé

Cette étude vise à analyser le rapport des jeunes à l'élaboration d'un projet scolaire et professionnel dont l'absence laisse place au tâtonnage et à l'essayage. Le manque de culture à l'orientation peut avoir de lourdes conséquences sur les performances du système éducatif. En effet, des apprenants qui ne savent pas quoi faire de leurs études, quel chemin se frayer dans la broussaille des séries et des filières et encore moins quelle destination finale se fixer, favorisent, en quelque sorte, les conditions qui vont les conduire à l'échec. Par ailleurs, quand le projet professionnel n'existe pas, le diplômé se retrouve brusquement sur le marché du travail, échaffaude des stratégies à l'improviste ou devient adepte du fatalisme. De l'expérience professionnelle aux recherches, cet article recueille et analyse des données qui permettent de montrer que les apprenants manquent de culture à l'orientation, ce qui les amène à faire du vol à vue.

**Mots clés :** Orientation (scolaire et professionnelle), **Projet** (personnel et professionnel)

### Abstract

This study aims to analyze the relationship of young people to the development of an academic and professional project, the absence of which leaves room for trial and error. The lack of culture in guidance can have serious consequences on the performance of the education system. Indeed, learners who do not know what to do with their studies, which path to navigate through the thicket of series and sectors and even less what final destination to set, favor, in a way, the conditions which will lead them to failure. Furthermore, when the professional project does not exist, the graduate suddenly finds himself on the job market, hatches strategies unexpectedly or becomes adept at fatalism. From professional experience to research, this article collects and analyzes data which shows that learners lack orientation culture, which leads them to take flight.

**Keywords :** Guidance (educational and professional), **Project** (personal and professional)

---

<sup>1</sup> Doctorant en sciences de l'Éducation à la Chaire de l'UNESCO (CUSE) à l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD), Sénégal.



## Introduction

La loi d'orientation de l'Éducation nationale 91-22 du 16 février 1991 stipule en son article premier que « l'Éducation nationale tend à préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation toute entière : elle a pour but de former des hommes et des femmes capables de travailler efficacement à la construction du pays ». Et en son article 2, il est précisé que « l'éducation prépare ces hommes et femmes à une insertion harmonieuse dans la vie professionnelle ». Une formule qui permettrait d'essentialiser ces deux articles cités est d'énoncer que l'action éducative a pour finalité l'insertion professionnelle. Toutefois, évoquons de prime abord que l'insertion socio-professionnelle, que ladite Loi a brièvement abordé, est le fruit d'un processus qui ne peut se développer que dans une approche d'encadrement et d'orientation. L'activité d'orientation scolaire et professionnelle comme discipline et fonction dont les missions sont également évoquées dans l'article 18 de la loi 91-22, s'avère être indispensable pour la réussite à l'école et dans la vie active. En effet, « Un conseil et une orientation scolaire et professionnelle efficaces cherchent à aider les individus à prendre conscience de leurs talents et de leurs potentiels et leur permettre de prévoir les dispositions à prendre pour développer les compétences essentielles qui conduiront à un avancement personnel éducatif, économique et social »<sup>2</sup>.

Par orientation, on comprend en substance une réflexion sur son cheminement en lien avec ses rêves, ses traits de personnalité, ses valeurs et les possibilités offertes par le système scolaire et le marché de l'emploi. C'est l'approche de la construction de soi à travers les multiples expériences vécues, (Guichard & Huteau, 2001).

C'est sans doute en raison des insuffisances de prises en charge des questions d'orientation dans les textes scolaires que le système éducatif peine encore aujourd'hui à former et à placer l'homme qu'il faut à la place qu'il faut.

A la suite du cadrage méthodologique, l'article est articulé autour de cinq (5) points. Il revient d'abord sur le taux d'échec scolaire élevé et le chômage grandissant chez les jeunes qui caractérisent aujourd'hui le système éducatif. En deuxième point, il cherche, sur la base d'une expérience professionnelle, à attribuer une partie des causes au pilotage à vue des formés imputable à un manque de culture à l'orientation. Le troisième et le quatrième point, s'appuyant sur des données de terrain, et évoquant respectivement la question des étudiants et des professionnels, corroborent l'idée selon laquelle un bon nombre des diplômés du système éducatif avancent à tâtons, ignorant l'importance d'un projet personnel et professionnel. Ainsi, le cinquième point qui s'érige en solution, met l'accent sur la nécessité d'une éducation à l'orientation dans le programme d'enseignement en vue d'une rémidation au déficit de culture à l'orientation.

---

<sup>2</sup> Déclaration de Paris de l'AIOSP sur l'orientation scolaire et professionnelle, adoptée par le Comité Exécutif de l'AIOSP, à Paris le 17 septembre 2001, à l'occasion du 50ème anniversaire de l'AIOSP.



## 1. La méthodologie

L'article est un combiné d'éléments théoriques et de pratiques de terrain autour de la question sur le projet d'avenir. L'apport théorique résulte d'une recherche documentaire dans des ouvrages de référence, des articles mais aussi des rapports administratifs officiels. Les éléments d'informations fournis documentent sur l'échec scolaire et le niveau de chômage des jeunes sous le rapport du lien qu'ils entretiennent avec le manque de culture à l'orientation. La partie empirique débute par un ensemble de constats qui découle d'une expérience de pratique professionnelle sur l'orientation scolaire et professionnelle comme psychologue conseiller, pour déboucher sur une enquête de terrain. Il s'agit d'une recherche doctorale en cours portant sur le métier d'enseignant entre choix vocationnel et choix conjoncturel, autrement dit, l'analyse des motivations qui orientent les jeunes vers l'enseignement. Cette étude est inscrite dans le prolongement d'un mémoire de master professionnel réalisé en 2016 et qui portait sur les projets personnels et professionnels des étudiants de sciences en master. De ces deux études, l'hypothèse commune est que les jeunes n'élaborent pas de projet d'études et professionnels pertinents en raison d'un déficit de culture à l'orientation.

La méthode d'investigation privilégie le recueil et l'analyse de données quantitatives complétées par des données qualitatives à travers les entretiens réalisés majoritairement auprès des cibles secondaires. Le questionnaire est élaboré à l'aide du logiciel Sphinx Plus<sup>2</sup> (5<sup>e</sup> version) et les données statistiques sont organisées en tableaux par ce même logiciel. Les résultats de l'enquête préliminaire ont permis de concevoir une diversité d'items servant de propositions de réponse aux différentes variables du questionnaire. Les données d'entretiens trouvent leur pertinence dans leurs capacités à combler le vide d'intelligibilité laissé par le questionnaire.

## 2. Le système éducatif sénégalais entre échec scolaire et chômage de diplômés

Une série de crises va marquer son histoire, conséquences d'une école coupée de son substrat socioculturel (Diop, 2022 :164). Ces crises souvent répliquées par des réformes mal adaptées, n'ont cessé de se cristalliser rongant sans arrêt la réputation de l'éducation. Les difficultés que rencontre, encore aujourd'hui, le système éducatif sénégalais sont originelles à sa naissance et demeurent imputables à leur désharmonisation aux réalités socioculturelles sénégalaises et africaines. À l'instar d'un accès déficitaire et inéquitable, la qualité a drastiquement fait les frais des grèves récurrentes qui secouent le système, de politiques éducatives insuffisantes voire impertinentes et surtout d'un personnel enseignant mal formé et démotivé (UNESCO, 2020). L'école est devenue un foyer fécond de formes de tricherie inédites, un terreau fertile où germe la violence et s'accroît l'intolérance.

Lors des Assises de 2014, le ministre de l'Éducation nationale d'alors reconnaissait cette crise qui soit est à remédier soit va empirer :

*L'école sénégalaise ne répond plus à sa vocation : elle n'enseigne plus assez en raison des grèves cycliques qui la secouent ; elle n'éduque plus suffisamment bien lorsqu'elle devient le lieu d'expression de la crise des valeurs qui traverse nos sociétés ; elle ne forme pas suffisamment bien lorsqu'elle ne répond pas aux besoins en main d'œuvre de notre pays. (Rapport Assises, 2014 :18<sup>3</sup>).*

On retiendra de la fin de cet extrait que le système ne forme pas suffisamment, dès lors que le programme de formation est jugé éloigné des besoins du marché de l'emploi. Les diplômés sortis des écoles se sentent rapidement désarmés pour affronter un monde du travail quasi-

<sup>3</sup> Propos du ministre Sérigne Mbaye Thiam, rapport des propositions des assises de l'éducation nationale, 2014



impénétrable. Leurs grands espoirs sont anéantis par la limite des opportunités, de leurs compétences et leur insuffisance/absence de préparation. Certains ont des ambitions plus hautes que la réalité et on parlera de projet professionnel fantaisiste.

Pour Philippe Hugon, le problème est d'ordre général :

*Le système éducatif remplit mal ses fonctions [...] du fait de l'absence de matériel didactique, de classes surchargées, de maîtres mal formés, peu encadrés et peu incités. L'École est devenue plus un lieu de gardiennage social où sont véhiculés des savoirs mémorisés que d'acquisition de savoirs. L'Université, quant à elle, conduit plus à une accumulation de titres laissant espérer des postes rémunérateurs qu'à des savoirs analytiques et pratiques favorisant des qualifications.* (Hugon, 1996 : 215).

Ces propos de Hugon peuvent aisément être confirmés par le taux d'échec élevé des élèves et des étudiants et le chômage grandissant. Le taux de redoublement à l'élémentaire est de 3,5% pendant que celui de l'abandon est de 8,4% pour l'année 2021. Ce taux augmente au moyen pour atteindre 12,4% de redoublement et 8,8% d'abandon, et 10,7% au secondaire, (DPRE, MEN, 2022). Le taux de réussite au BFEM qui est de 70% paraît suffisant mais cache un niveau académique très bas. Ce qui, au-delà des notes scolaires, interpelle la qualité de l'éducation. De nombreux chefs d'établissements interrogés pensent que les résultats du BFEM ne reflètent pas le niveau réel des élèves.

« Depuis ces trois dernières années, mon établissement enrégistre un taux 100% et je suis loin d'être le seul qui réalise ce taux. Mais ce qui reste vrai est que des élèves qui peinent à avoir une moyenne annuelle de 7, réussissent à cet examen », (Chef d'établissement dans la commune de Tambacounda, Sénégal).

« De plus en plus, le niveau des élèves regresse considérablement. Les élèves ne peuvent plus parler le français, ni de l'écrire ; ils ne sont pas assez bien dans les matières scientifiques et n'apprennent plus leurs leçons. L'avenir de l'école est inquiétant » (Censeur dans un grand lycée dans l'académie de tambacounda).

Les résultats au baccalauréat quant à eux, ont du mal à dépasser la barre des 50%. L'année 2022 s'est distinguée de la règle avec un record de 52%, mais ce taux va dégringoler légèrement pour se retrouver à 51,54% en 2023 (MEN, 2023). À l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, le taux de réussite est de 41% pour la licence 3 et 8% pour le master 2. Ainsi, là où des diplômés peinent à décrocher un emploi, les exclus du système scolaire viennent grossir les rangs des chômeurs au Sénégal.

Selon le rapport de recensement général de l'ANSD de 2013, la répartition de la population des chômeurs par tranche d'âges révèle que 59,7% sont d'âges compris entre 15 et 34 ans en 2013 ; et était de 71,5% en 2011 (RGPHAE 2013 : 124). Autrement dit, les chômeurs jeunes sont plus nombreux que ceux d'âge adulte. Et dans la même tranche d'âge, il est montré que les chômeurs ayant travaillé représentent 45,2 % de l'ensemble contre 60,8% pour les personnes à la recherche de leur premier emploi. Ce pourcentage reste relativement important pour la tranche d'âge de 25 à 29 ans avec 16,9% (14,2% pour les chômeurs ayant travaillé contre 17,1% pour ceux qui sont à la recherche de leur premier emploi). Pour 10 chômeurs, près de 9 viennent d'arriver sur le marché de l'emploi (92,9%) (RGPHAE 2013 : 126). En 2011, le taux d'occupation était de 43,8 %. Cela veut dire qu'au Sénégal, sur 1.000 personnes en âge de travailler, seulement 438 ont un emploi. Au regard des tendances démographiques crescendo, le défi de la création d'emplois se pose de façon prégnante. L'Agence Française de Développement (AFD) estime que 100.000 jeunes entrent chaque année sur le marché du travail, alors que seulement 10.000 emplois formels sont créés (AFD, 2015). En 2030, le



nombre d'entrants sur le marché du travail s'élèvera à 296 000 personnes (Cirad, 2015, PSE, 2019-2023).

### 3. L'insuffisance de l'offre d'orientation, une part explicative à l'échec scolaire

Si les facteurs pédagogiques, politiques et socioculturels jouent un rôle majeur dans l'échec scolaire et l'insertion professionnelle, le manque d'orientation des jeunes se réserve une part non négligeable. Un élève dépaycé et de surcroît inconscient des enjeux de son avenir, est un jeune qui titube dans un univers sombre et incertain. Aujourd'hui, une bonne partie de la jeunesse ne semble pas sensible aux défis de l'avenir. Elle souffre d'un déficit d'éveil sur l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle et est peu informée sur l'environnement des études, des formations et des métiers. Cette réalité est constatée au quotidien dans les Centres Académiques de l'Orientation Scolaire et Professionnelle (CAOSP), des services publics ayant pour mission d'accueillir et d'orienter les jeunes. Le but, pour les psychologues conseillers qui y travaillent, est d'assurer aux élèves, étudiants, chercheurs d'emploi, etc., un choix instruit, éclairé et pertinent (en adéquation avec la personnalité) pour une réussite scolaire et/ou professionnelle. Toutefois, la plupart des personnes reçues ou trouvées sur place par les psychologues conseillers lors de leur descente sur le terrain, affirment être pour la première fois en contact avec un conseiller d'orientation et avouent souvent de tout ignorer sur les possibilités qui s'offrent à elles. Ces personnes se distinguent de la plus grande partie des jeunes qui n'ont jamais entendu parler d'orientation. Ce qui démontre l'insuffisance de l'offre d'orientation scolaire et professionnelle. Ces faits aboutissent comme conséquences à des jeunes dépourvus de projet scolaire et/ou professionnel.

### 4. Des étudiants sans projet personnel et professionnel (PPP)

Les résultats de nos recherches (Niane, 2016) sur les projets personnels et professionnels ont révélé qu'une partie importante des étudiants en master, à l'orée de l'insertion socioprofessionnelle, est dans un avenir incertain. Une analyse des différents tableaux ci-dessous permettent d'aboutir à la conclusion que de nombreux étudiants sont sans projet personnel et professionnel (PPP) pertinent, cohérent et faisable.

Tableau 3 : projet des étudiants en master

Quel est votre projet après l'obtention de votre diplôme de master?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	1,50%
Poursuivre avec le doctorat	30	45,50%
S'inscrire dans une autre filière	2	3,00%
Suivre une formation professionnelle	4	6,10%
Trouver un emploi	38	57,60%
Se lancer dans l'entrepreneuriat	11	16,70%
Autres	0	0,00%
Ne sait pas encore	2	3,00%
TOTAL OBS.	88	100%

Source : enquête par questionnaires, (Niane, 2016)



Ce tableau indique que 45,5% des étudiants enquêtés envisagent de poursuivre avec le doctorat. Plus de la moitié soit 57,6% veulent trouver un emploi et 16,7% comptent le faire en se lançant dans l’entrepreneuriat. À première vue, ces étudiants en master ont forgé un projet professionnel clair et solide : soutenir une thèse de doctorat ou trouver un emploi. Toutefois, étant donné que le nombre d’étudiants qui sont admis au cycle doctorat par année est très réduit, il reste certain qu’un bon pourcentage des 45% ne verra pas ses ambitions réalisées ou du moins pas immédiatement, d’où la question de la faisabilité de certains de ces projets professionnels.

Remarquons également que la case « Autres » n’est cochée par aucun de enquêtés, ce qui laisse déduire que les cinq (05) réponses prédéfinies sont les seules possibilités des étudiants autrement dit, ils n’avaient le choix que sur les options qu’on leur a révélées. Mentionnons aussi que 3% n’ont aucune idée de ce qu’ils vont faire après le master.

Par ailleurs, quand la question sur l’ancienneté du projet professionnel est posée, les résultats donnent le tableau suivant :

*Tableau 4 : la durée d’existence du projet professionnel des étudiants*

A quand remonte l’élaboration de ce projet professionnel ?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	17	25,80%
moins de 1 an	12	18,20%
1 an	11	16,70%
2 ans	9	13,60%
3 ans	2	3,00%
4 ans	4	6,10%
5 ans	1	1,50%
plus de 5ans	10	15,20%
TOTAL OBS.	66	100%

Source : enquête par questionnaires, (Niane, 2016).

Ce tableau est révélateur de projets professionnels fraîchement définis voire tardivement. 25,8% n’ont pas répondu à la question soit parce qu’ils ne savent plus depuis quand le projet est élaboré, soit qu’ils n’avaient jamais pensé à un projet jusqu’au moment où la question est posée. Cette idée plausible est corroborée par un étudiant qui lors de l’administration du questionnaire nous tient ces propos : « *Monsieur, merci beaucoup pour votre questionnaire, je sais qu’on est en train de vous aider à faire vos recherches, mais vous nous avez aidé en premier. La plupart d’entre nous, comme moi, n’ont jamais pensé à parler d’avenir, mais votre questionnaire va nous aider à en penser à partir de maintenant* ».

Après les 25,8% de non réponses, 18,2% ont leur PPP âgé de moins d’un an, et 16,7% ont leur PPP qui a juste un an. Force est de constater que la plupart ont tardivement élaboré leur projet ;



ce qui veut dire qu'ils ont accompli une bonne partie de leur parcours sans un projet d'études. Pour 60,7% de l'échantillon, leur décision de s'inscrire en cycle doctorat, de trouver un emploi ou de se lancer dans l'entrepreneuriat après le master, n'est pas quelque chose de durable, datant plus d'une année. Seuls 15,2% ont leur projet d'avenir élaboré depuis plus de cinq (5) ans.

Rappelons que dans le premier tableau 57,6% des étudiants en master veulent trouver un emploi juste après leur diplôme. Mais à la question de savoir si les étudiants maîtrisent les outils de recherche d'emploi, on dispose le tableau suivant :

*Tableau 5 : capacité à rédiger un CV*

Savez-vous rédiger un bon CV ?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	3,00%
Oui	58	87,90%
Non	6	9,10%
TOTAL OBS.	66	100%

Source : enquête par questionnaires, (Niane, 2016).

Cette question posée de manière à toucher l'égo de l'étudiant, puisque savoir rédiger un CV c'est ce qu'il y a de plus banal pour un étudiant, la réponse par l'affirmative a prédominé (87,9%). Néanmoins quand la question est entretenue avec les professionnels de l'appui à l'insertion, les propos vont dans le sens contraire.

*« Pour les étudiants qui viennent nous rendre visite par exemple (d'ailleurs ils sont assez nombreux), la plupart d'entre eux ne savent pas bien rédiger un CV et souvent ils attendent à la dernière minute, par exemple quand ils auront à déposer le CV, pour aller dans les cybers trouver un format standard de rédaction d'un CV ou de lettre de motivation, etc. ». B. C., conseillère en emploi à l'ANPEJ<sup>4</sup>*

*« Il est difficile de penser que les étudiants en sciences soient capables d'écrire des CV, des lettres de motivation ou s'expriment bien, c'est parce qu'ils restent dans leur « cocon de ponte », ils ne s'intéressent pas à ce que font les autres parce qu'ils pensent toujours que ce que fait l'autre est moins intéressant ». L. B, cycle doctorat en géologie, coordonnateur des tuteurs.*

Selon un autre étudiant en doctorat interrogé, ce qui peut bloquer les étudiants surtout de la Faculté des Sciences et Techniques (FST) dans tous les domaines, c'est l'expression française:

*Le plus gros problème pour nous, les étudiants en sciences est que nous sommes mécaniques, on fonctionne de manière machinale comme nous l'a habitués notre formation «  $x + y = z$ , on retient et on reproduit ». On est très borné, canalisé et cadré ; on ne fait pas preuve de créativité.*

Pour un entretien qui est un passage obligé avant d'accéder à un emploi, les étudiants ne s'intéressent pas non plus au comment cela se passe, même au cours de la recherche d'emploi.

<sup>4</sup> ANPEJ est l'Agence Nationale pour la Promotion de l'Emploi des Jeunes au Sénégal.



*Tableau 6 : connaissance d'un entretien d'embauche*

<b>Avez-vous, une fois, essayé de découvrir la manière dont se déroule un entretien d'embauche pertinent?</b>	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	1,50%
Oui	34	51,50%
Non	31	47,00%
TOTAL OBS.	66	100%

Source : enquête par questionnaires, (Niane, 2016).

Dans le tableau ci-dessus 51,5% de l'échantillon affirment avoir découvert la manière dont se déroule un entretien d'embauche pertinent. Et pour les 47% restants, ils ne savent pas comment se déroule un entretien. Néanmoins, un entretien d'embauche peut être tout différent de ce qu'on peut toujours imaginer.

### **5. Des professionnels au projet professionnel raté**

Si au stade d'étudiant, les projets professionnels n'existent pas ou du moins sont élaborés de manière lacunaire, fragmentaire ou hative, on peut s'attendre à ce que ces projets manquent leur objectif. Une recherche doctorale en cours sur le métier d'enseignant comme choix vocationnel ou choix conjoncturel, que nous menons nous-même, permet d'avoir des résultats provisoires permettant de dresser les tableaux ci-après.

À la question de savoir quel domaine de métiers intéressait le plus l'enseignant avant son entrée dans le monde de l'éducation, le tableau suivant nous montre les réponses fournies.

*Tableau 7 : projet d'avenir avant l'enseignement*

<b>projet professionnel avant l'entrée dans l'enseignement</b>	Nb. cit.	Fréq.
Administration	29	18,60%
Médecine/Santé	19	12,20%
Industrie	16	10,30%
Agriculture	12	7,70%
Enseignement supérieur	12	7,70%
Enseignement moyen/secondaire	10	6,40%
Informatique	10	6,40%
Militaire	10	6,40%
Commerce	7	4,50%
Economie/Gestion	7	4,50%
Communication	6	3,80%
Droit/justice	4	2,60%
Sport	4	2,60%
Elevage	3	1,90%
Tourisme/hôtellerie	3	1,90%
Autre	2	1,30%
Artisanat	1	0,60%
Transport	1	0,60%
Paramilitaire	0	0,00%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>156</b>	<b>100,00%</b>

Source : enquête par questionnaires, recherche doctorale en cours

En plus de dresser le top cinq (5) des domaines de métiers les plus convoités dans le pays, le tableau lève le voile sur les ambitions non réalisées des enseignants enquêtés.

La question de ce tableau posée à des enseignants du moyen et du secondaire en exercice a donné ces résultats inattendus. Le plus grand pourcentage des réponses, soit 18,6% avaient ciblé l'administration, 12,1% le domaine de la santé/médecine et 10,3% l'industrie. Seuls 6,4% des enquêtés exercent le métier de leur choix : l'enseignement moyen secondaire ; autrement dit sur les 156 interrogés, 10 seulement des enseignants avaient pour projet d'enseigner. Cette réalité a plusieurs explications possibles dont la première est que l'enseignement est devenu pour la plus grande partie de cette population un choix par défaut, un moyen de sortir du chômage pour des personnes dont les ambitions se confrontent à la limite des opportunités ciblées et à leurs difficultés à les réaliser. Une deuxième explication est que leur projet professionnel étant insuffisamment élaboré ou quasi-improvisé finit par manquer à être réalisé. Il est également possible d'avancer que ces individus ayant des ambitions hors de portée de leurs capacités, se rabattent vers l'enseignement comme métier provisoire ou un tremplin. L'un dans l'autre, leur projet personnel et professionnel n'a pas pu être réalisé parce que n'étant pas réaliste, pertinent, faisable et rigoureusement préparé.

Par la même occasion, mentionnons l'importance que les métiers de l'administration occupent dans les ambitions des gens. Le virus de la noblesse du bureaucrate dont la France, pays colonisateur paraît être le vecteur (Tocqueville, 1835 :15), a contaminé plus d'un des



Sénégalais. En témoigne aujourd’hui de manière pertinente, le nombre de candidats qui s’inscrivent à chaque ouverture au concours d’entrée à l’École nationale d’Administration (ENA) (plus de 30000 candidats au cycle B au concours de l’année 2022). Il en résulte de ces faits, un projet professionnel unique, qu’une grande partie des diplômés du Sénégal partagent. Cependant, les entrées sélectives vers lesquels affluent ces masses touffues de gens, ne laissent passer que quelques-uns. Et ce paramètre ne semble pas pris en compte dans la tentative d’élaboration du projet professionnel des diplômés. Ce qui entraîne souvent le projet dans l’impasse, et précipite ainsi les concernés dans d’autres domaines. Pour notre échantillon d’enseignants, les raisons qui les ont poussé dans l’éducation sont multiples.

Tableau 8: les facteurs d’entrée dans l’enseignement

Facteurs d'entrée dans l'enseignement	Nb. cit.	Fréq.
Devoir citoyen de participer à l'éducation	108	69,20%
Accessibilité du métier	38	24,40%
Urgence de trouver un emploi	66	42,30%
Plus de garantie dans la fonction publique	73	46,80%
Influence de l'entourage	32	20,50%
Responsabilités financières pressantes	42	26,90%
Passion pour le métier	105	67,30%
Occasion présente	43	27,60%
Autres	3	1,90%
TOTAL OBS.	156	100%

**NB :** le nombre de citations est supérieur au nombre d’observations du fait des réponses multiples.

Source : enquête par questionnaires, recherche doctorale en cours

À la question de savoir les raisons qui ont poussé ces professionnels à finir dans l’enseignement, les motifs les plus évoqués sont un sentiment d’engagement envers la société, 69,2% des réponses affirment que c’est le devoir de participer à l’éducation des générations qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale (Durkheim, 1911). 67,3% disent avoir la passion pour enseigner. Toutefois, au regard du tableau précédent ou seulement 6,4% avaient pour vocation l’enseignement, cette passion affirmée a dû être cultivée au tout dernier moment. Mais force est de constater que les facteurs extrinsèques à l’enseignement, cumulés, se révèlent plus consistants : urgence de trouver un emploi (42.3%), plus de garantie dans la fonction publique (46,8%), responsabilités financières pressantes (26,9%), accessibilité du métier (24,4%), occasion présente (27,6%) peuvent être considérées comme les principales raisons ayant conduit la plus grande partie de nos enquêtés vers l’enseignement.

Il est possible de déduire qu’un projet professionnel non solidement fondé est comme un plan qui manque de résilience, qui ne résiste pas aux influences extérieures et ne prend pas en compte les imprévus. Ce qui fragilise sa capacité à se réaliser. Mais un autre facteur plus important qui peut expliquer l’échec du projet d’avenir est que ce dernier ne fait pas l’objet d’une élaboration avec l’aide de professionnels ou plus encore il ne reçoit l’avis d’aucune autre personne. Pour le projet d’enseigner, les tableaux suivants donnent les réponses fournies par nos enquêtés.



*Tableau 9 : Partage du projet d'enseignant*

Partage du projet d'enseignant avec un autre	Nb. cit.	Fréq.
Oui	81	51,92%
Non	75	48,07%
TOTAL OBS.	156	100%

Source : enquête par questionnaires, recherche doctorale en cours

À la lecture du tableau ci-dessus, on se rend clairement compte que près de la moitié des enquêtés n'ont partagé avec personne leur projet de devenir enseignant, (48,07%). Il est possible de dire qu'ils se sont suffits à eux-mêmes. Ce qui par conséquent les prive de toute possibilité de bénéficier d'avis, de conseils ou de suggestions d'autres personnes. En effet, s'il est vrai que ces personnes craignent d'être découragées au risque de ne partager leur projet avec qui que ce soit, on peut dire qu'elles ont décidé de s'aventurer sur un terrain inconnu sans cartes ni boussole que pourrait leur servir une bonne consultation. La question poursuivie, les 51,2% qui ont consulté un tiers dans leur projet ont révélé le type de personne approché.

*Tableau 10 : Personne consultée*

Personne consultée	Nb. cit.	Fréq.
Parent	35	43,20%
Ami	16	19,75%
Enseignant	26	32,09%
Conseiller en emploi	0	0,00%
Psychologue conseiller	1	1,20%
Autre	3	3,70%
TOTAL OBS.	81	100%

Source : enquête par questionnaires, recherche doctorale en cours

En revanche, le tableau 8 montre les enseignants qui avaient bien partagé leur projet. Ils ont consulté des parents (43,2%) ; des amis (19,75%) ; d'autres enseignants (32,09%) ; mais presque aucun d'eux n'a recueilli l'avis d'un professionnel de l'emploi ou de l'orientation.

Cette réalité renforce l'hypothèse affirmant l'absence totale ou l'insuffisance de culture à l'orientation chez une grande partie des apprenants et des diplômés. Ce qui n'est pas sans conséquences sur les efforts de performances dans le système éducatif et le monde de l'emploi.

## 6. Nécessité et urgence d'une éducation à l'orientation

Du statut d'étudiant au professionnel, le projet personnel et professionnel ne semble pas être reconnu comme une stratégie efficace pour la réussite dans la vie socioprofessionnelle. Et on attend moins des élèves l'existence d'un projet d'avenir. Il est par conséquent urgent de cultiver à l'école l'éducation à l'orientation. La pratique d'orientation, pour faire florès, doit emprunter une voie éducative, s'inviter dans les curricula scolaires afin de s'étendre de manière permanente à tous les cycles et niveaux de l'enseignement. Une éducation à l'orientation permettrait de doter aux jeunes la capacité de faire des choix d'orientation éclairés, pertinents et réalistes tout au cours de leur cursus afin d'élaborer des projets de vie faisables et adéquats.



En effet, il devient difficile de s'orienter et de se projeter dans un univers où presque tout s'effectue à l'insu, se configure et se reconfigure incessamment. Néanmoins, Raymonde Defrenne (2003) suggère, dans ce monde dynamique et nébuleux, une nouvelle perspective de la construction de carrière. « S'orienter aujourd'hui, dit-elle, ce n'est pas choisir un métier, c'est construire progressivement un itinéraire au fur et à mesure des décisions prises et des situations rencontrées »<sup>5</sup>. Denis Pelletier et Bernadette Dumora résument en quelque sorte le contenu de l'éducation à l'orientation. Ils diront à cet effet :

*Face au discontinu socio-économique instable et fluctuant, en devenir perpétuel, notre objectif est de faire acquérir à l'adolescent une compétence qui lui permettra d'analyser, maintenant et plus tard, à chaque carrefour du déroulement de son orientation, les éléments de soi, ses atouts et ses limites, et la structure du monde environnant avec ses voies royales et ses voies détournées, ses opportunités et ses contraintes. S'il n'est plus possible dans un monde en évolution de construire des projets à long terme, il faut apprendre les stratégies à court terme, les ajustements successifs et la disponibilité, (Pelletier et Dumora, 1984).*

## Conclusion

Au regard de ce qui précède, force est d'admettre que l'ignorance de l'importance de l'orientation qui n'est rien d'autre qu'une planification pertinente de son parcours scolaire et professionnel, entraîne le dépaysement de l'apprenant et fort éventuellement son échec. Il est tout convaincant d'établir un lien entre le déficit de culture à l'orientation dont les élèves et étudiants font l'objet et le taux d'échec ainsi que le chômage qui continuent de ternir la réputation du système éducatif sénégalais. Des étudiants à l'orée du marché de l'emploi sans projet personnel et professionnel, des professionnels en exercice dans les métiers loin de leurs ambitions sont non seulement la démonstration de cette insuffisance d'esprit à l'orientation mais aussi les preuves de l'échec qui peut s'en suivre. Cette réalité appelle à une urgence dans le système éducatif : l'intégration de modules sur l'éducation à l'orientation.

## Références bibliographiques

- ANSD, (2013). Rapport général sur la Population, l'Habitat, l'Agriculture et l'Elevage (RGPHAE).
- De Tocqueville, A. (1835). *De la démocratie en Amérique I*, 13<sup>e</sup> édition, Courriel: [mailto:jmt\\_sociologue@videotron.ca](mailto:jmt_sociologue@videotron.ca) Site web: <http://pages.infinit.net/sociojmt>
- Diop, A. S. (2022). *Normes et réformes éducatives à l'épreuve des résistances*. Éditions académia, Louvain-La-Neuve.
- DPRE/MEN, (2022). Rapport national sur la Situation de l'Éducation (RNSE)
- Dumora, B. (1998). *L'imaginaire professionnel des jeunes adolescents*, Paris: INETOP, CNAM.
- Durkheim, E. (1938). *Education et Sociologie*, Paris, PUF, 130.p
- Guichard J., Huteau M., (2001) *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod,

---

<sup>5</sup>Raymonde Defrenne, Orientation et Education à l'orientation tout au long de la vie, *Intervention lors du Colloque organisé par la région Aquitaine sur l'orientation tout au long de la vie le 6 février 2003*



- Guichard, J. (1997). *Les projets personnels des adolescents : projets du présent ou projets d'avenir ?* In Collectif, *L'orientation face aux mutations du travail*. Paris: Editions Syros.
- Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*. Paris: Haut conseil de l'éducation.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod (Topos).
- Hugon P., (1996). « *Les systèmes éducatifs africains dans un contexte de récession et d'ajustement* », J. COUSSY et J. VALLIN (éds.), *Crise et population en Afrique. Crises économiques, politiques d'ajustement et dynamiques démographiques*, Paris : CEPED, Les Études du CEPED n°13, pp. 208-231.
- Jaraaf, I. Mb. (2021). *La réforme Comment passer d'une école au Sénégal à une école sénégalaise ?* L'Harmattan-Sénégal.
- Kane, A. (2014). *Dynamique de l'emploi au Sénégal : un suivi de cohortes sur la période 1992-2011*, L'Harmattan.
- Niane, A. (2016). *Choix du métier et stratégies d'insertion professionnelle des étudiants en master de la Faculté des Sciences et Techniques de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar*. (Mémoire CAFPC ENSETP, UCAD).
- pelletier, D., & Dumora, B. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*, Gaëtan Morin
- Rép. du Sénégal (1991). Loi d'orientation de l'Éducation nationale, 91-22 du 16 février, 1996



**RECOMPOSITION FAMILIALE AU GABON : REMANIEMENTS PSYCHIQUES  
ET REUSSITE SCOLAIRE CHEZ UN JEUNE DE 19 ANS**

MOUALOU NZIGOU Carelle Ariana<sup>1</sup>, MATAMBA Bernadine épouse NYAMA<sup>2</sup>

**Résumé**

Le présent article traite les remaniements psychiques de la reconstitution familiale sur la réussite scolaire chez un jeune de 19 ans au moyen des entretiens semi-directifs. La recherche présentée ici a pour objectif de voir si le fait pour un enfant issu d'une autre union de vivre dans un nouveau foyer (recomposé) a un impact sur ses résultats scolaires. Notre étude a été réalisée au Gabon plus précisément auprès d'un élève du Collège d'Enseignement Secondaire du Centre. Nous faisons l'hypothèse selon laquelle la reconstitution familiale a un impact sur les résultats scolaires. Les résultats obtenus à partir d'un entretien semi-directif montrent que la famille recomposée a un impact sur la réussite scolaire. Plusieurs thèmes rendent compte de la situation d'échec à laquelle fait face le sujet. Ces résultats bien que permettant de répondre à notre problématique ne peuvent malheureusement pas être généralisés car, les études montrent qu'en contexte de séparation parentale, le risque de développer des problèmes sérieux n'est pas le même pour tous en raison des caractéristiques des personnes elles-mêmes. En somme, cette étude revêt une importance capitale car elle nous interpelle sur les difficultés que vivent plusieurs enfants au sein d'une famille recomposée. Elle invite l'institution scolaire mais aussi le couple recomposé à trouver des solutions idoines face aux souffrances que subissent ces derniers dès lors que le conjoint séparé refait sa vie.

**Mots clés :** famille, famille recomposée / reconstitution familiale, réussite scolaire, échec scolaire.

**Abstract**

This article deals with the psychological rearrangements of family reconstitution on academic success in a 19-year-old young by means of semi-structured interviews. The research presented here aims to see if the fact of a child from another union living in a new (blended) home has an impact on their academic results. Our study was carried out in Gabon, more precisely with a student from the Central Secondary Education College. We hypothesize that family reconstitution has an impact on academic results. The results obtained from a semi-structured interview show that the stepfamily has an impact on academic success. Several themes reflect the situation of failure faced by subject. These results, although making it possible to answer our problem, unfortunately cannot be generalized because studies show that in the context of parental separation, the risk of developing serious problems is not the same for everyone due to the characteristics of the people themselves. In short, this study is of capital importance because it raises concerns about the difficulties experienced by several children within a blended family. It invites the educational institution but also the reconstitution couple to find appropriate solutions to the suffering that the latter undergo when the separated spouse rebuilds their life.

**Keys words:** family, reconstituted family/family reconstitution, academic success, academic failure.

---

<sup>1</sup> Centre de recherche et d'études en psychologie (CREP-UOB), Université Omar Bongo (Gabon).

<sup>2</sup> Centre de recherche et d'études en psychologie (CREP-UOB), Université Omar Bongo (Gabon).



## Introduction

La famille se définit comme la partie d'un ménage comprenant au moins deux personnes. Dans ce type de ménage, on peut retrouver soit une famille traditionnelle, une famille monoparentale ou une famille recomposée (Decobecq, 2016). Une famille recomposée peut entraîner un déséquilibre affectif et social chez un enfant qui a du mal à s'intégrer et à s'adapter dans sa nouvelle famille. Ainsi, cette nouvelle organisation sociale et affective peut influencer sur sa réussite scolaire.

En effet, la séparation des conjoints fait partie des événements déstabilisants qui provoquent une modification des liens et des rôles dans la famille et confrontent les membres à de nouveaux défis, notamment : l'adaptation en famille monoparentale, le stress économique, la diminution des contacts entre certains membres, l'augmentation des responsabilités du parent gardien et souvent, la venue de nouveaux membres dans le contexte d'une nouvelle union conjugale, (Cloutier, 1997).

De nombreuses études (Brigras et al, 1991 ; Ganong et fine 2000 ; Saint-Jacques, 2015) indiquent des problèmes d'adaptation chez les enfants vivant en famille recomposée. En effet, la déstructuration familiale, selon Brigas et al et Saint-Jacques est l'un des facteurs les plus importants des déperditions scolaires telles que l'échec et l'abandon scolaires. Cette idée est développée aussi par Ganong et Coleman (2000) qui augurent qu'en plus des difficultés émotionnelles et les troubles de comportement, les enfants vivant en familles recomposées présentent des résultats scolaires plus faibles et un plus grand taux de décrochage scolaire que les enfants vivant en familles nucléaires.

Plusieurs éléments viennent moduler cette influence, en particulier l'âge et le sexe de l'enfant, l'entente ou les tensions résiduelles entre les ex-conjoints, la vulnérabilité préalable de l'enfant, la durée écoulée depuis la séparation, la dégradation du niveau de vie, le mode de vie et la reconstitution de la famille.

À ce sujet Saint-Jacques (2015), dans son étude réalisée sur l'ajustement des enfants qui vivent en famille recomposée, stipule que chez certains enfants, la recomposition serait une transition qui se vit très difficilement et qui nécessite la consultation chez un professionnel en relation d'aide ou un changement de garde. Dans certains cas, les difficultés vécues seraient suffisamment importantes pour rendre la poursuite de la recomposition impossible, aux yeux des parents et/ou des enfants, entraînant l'éclatement de cette seconde famille.

Pour analyser les remaniements psychiques de la composition familiale sur la réussite scolaire au Gabon, nous allons d'abord définir les concepts. Puis, nous allons analyser les travaux effectués sur la relation entre famille recomposée et réussite scolaire avant de présenter la méthodologie utilisée dans cette étude et les différents résultats obtenus après l'entretien réalisé auprès du sujet. Enfin, le dernier point sera axé sur la discussion avant de déboucher sur la conclusion de ce travail.

Travailler sur les remaniements psychiques de la famille recomposée sur la réussite scolaire implique de définir de manière claire le concept de réussite scolaire pour arriver à l'analyse des travaux y relatifs. Ainsi, qu'entendons-nous par réussite scolaire ?



## 1. Définitions des concepts

### 1.1. La réussite scolaire

La réussite scolaire peut se définir selon Decobecq (2016) comme l'achèvement avec succès d'un parcours scolaire ayant comme indicateurs les résultats et l'obtention d'une reconnaissance des acquis tel qu'un diplôme. Baby (2002), cité par Decobecq, (2016) décrit les nuances qui font de la réussite scolaire une notion ambiguë. Pour l'auteur, la définition que l'on peut donner au concept de réussite scolaire varie selon l'objectif visé par les acteurs impliqués dans le système scolaire (les enseignants qui se situent à l'intérieur du cheminement scolaire, les autorités du ministère de l'éducation qui se situent à son terme).

Pour les acteurs qui se situent à l'intérieur du cheminement scolaire, la réussite scolaire se définit à partir des « notes » obtenues par l'élève. Dans ce cas, on parle alors de « *réussite en cours de route* » ou de « *réussite scolaire proprement dite* ». Pour le Ministère de l'éducation nationale au Gabon, elle se caractérise par l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et la maîtrise des savoirs, c'est-à-dire par la fin d'un cycle d'étude que l'on appelle aussi « *réussite en fin de compte* ». C'est pourquoi Bouchard et St Amant (1996) cités par Decobecq (2016) postulent que la réussite scolaire doit viser l'intégration sociale de l'apprenant. Elle est donc constituée de plusieurs éléments comme l'acquisition de savoirs, l'acquisition d'attitudes et de comportements qui permettront à l'individu d'intégrer harmonieusement la sphère sociale.

Tout compte fait, en se basant sur la définition de Baby (2002), la réussite scolaire va dépendre de plusieurs facteurs. Certains sont propres au milieu dans lequel évolue l'apprenant tels que les pratiques culturelles, le niveau d'étude et le niveau socio-économique des parents. Ces facteurs représentent autant d'éléments environnementaux qui jouent sur la réussite scolaire de l'apprenant. D'autres, par contre, découlent de la capacité personnelle et intrinsèque de l'apprenant (quotient intellectuel, stratégies d'apprentissage, motivation intrinsèque, etc.). Ces facteurs, s'ils peuvent être stimulés par les facteurs environnementaux, dépendent en grande partie de l'apprenant, notamment de la famille recomposée.

On ne saurait traiter du concept de réussite scolaire sans évoquer la notion d'échec scolaire. En ce sens, quelle définition peut-on donner de l'échec scolaire ?

L'échec scolaire est une incapacité d'un élève à atteindre les résultats exigés pour valider un niveau d'étude ou un cycle scolaire. Il peut aussi être le fait qu'un élève n'atteigne pas le but qu'il s'est fixé lors d'un examen scolaire. C'est dans cette optique que Mialaret (1979) définit l'échec scolaire comme étant l'incapacité pour l'élève de parvenir à la fin d'un cycle scolaire dans lequel il est engagé. Il faut voir, ici, l'impossibilité pour l'élève de suivre la progression, le rythme d'apprentissage de la majorité des élèves de la classe.

En somme, dans le cadre de cette recherche nous voulons mettre en lien les remaniements psychiques de la recomposition familiale et la réussite scolaire. Toutefois, avant d'analyser ce lien, il est judicieux de donner une définition de ce qu'on entend par famille recomposée.

### 1.2. La famille recomposée

Pour définir la recomposition familiale, nous nous appuyons sur la définition donnée par Lou (2013) qui renvoie à des modifications et à une nouvelle organisation dans le système familial. En effet, la famille recomposée commence par la séparation du couple conjugal et se poursuit avec le passage d'un foyer nucléaire à deux distincts, celui du père et celui de la mère. Il s'en suit une réorganisation de la parentalité de par la remise en couple d'un ou des deux parents. De nouveaux liens fraternels peuvent se former si le beau-père ou la belle-mère avait déjà des enfants ou quand des enfants naissent de la nouvelle union.



Au Canada, par exemple, on parle de recombinaison familiale pour définir des familles (Statistique Canada, 2021) comptant un couple avec enfants qui comprennent au moins un enfant biologique ou adopté de seulement un des conjoints mariés ou conjoints de fait dont la naissance ou l'adoption est survenue avant la relation actuelle.

Il existe deux types de familles recomposées soit simples, soit complexes. La famille recomposée simple est celle où seulement un des deux conjoints a au moins un enfant. Selon Saint-Jacques et Chamberland (2013), la famille recomposée complexe peut se former de deux façons. La première façon réside dans le fait qu'un des deux parents a minimalement un enfant et que les deux nouveaux conjoints en ont un ensemble. La deuxième façon, selon Allard et Vallois (2017), est que les deux nouveaux conjoints apportent minimalement un enfant dans la famille recomposée. Une grande partie des familles recomposées se classent dans une de ces deux composantes de la famille recomposée.

Étant la première institution éducative et le premier maillon de la chaîne de sociabilité de tout enfant, la famille favorise le développement psychologique de celui-ci et par conséquent engendre moins d'inadaptations psychosociales car il existe toujours, selon Koudou (2006), des relais pour compenser un manque socio-affectif. Ainsi, si la structure de la famille change, le développement de l'enfant devient moins harmonieux et peut connaître quelques problèmes de déliaisons et d'inadaptations chez l'enfant face au déséquilibre familial.

Au regard de ce qui précède, nous présentons une revue de la littérature en adéquation avec la recombinaison familiale et la réussite scolaire.

- **Les effets de la recombinaison familiale sur la réussite scolaire**

Selon l'institut national de la statistique et des études économiques (INSEE, 2000), une famille recomposée comprend un couple d'adultes mariés ou non, et au moins un enfant né d'une union précédente de l'un des conjoints. Les enfants qui vivent avec leurs parents et leurs demi-frères et demi-sœurs font aussi partie de cette famille recomposée. Dans ce sens, la famille recomposée peut être qualifiée de simple ou de complexe en fonction des liens parentaux entre les figures parentales et les enfants et en fonction des types de fratries qui cohabitent dans un foyer donné (Djo, 2013). La recombinaison familiale renvoie donc à des modifications et à une nouvelle organisation dans le système familial. Elle débute par la séparation du couple conjugal et se poursuit avec le passage d'un foyer nucléaire à deux distincts, celui du père et celui de la mère (Ibid.).

Dans une étude réalisée par Cloutier (1997), il apparaît clairement que la liste des désavantages de la séparation pour l'enfant au regard de ses opportunités futures est plus longue que celle des avantages. Ainsi, 20 à 25% des enfants issus de familles séparées afficheraient des problèmes d'ajustement psychosocial (problèmes de comportement, échec scolaire, consommation de drogue, délinquance, etc.) comparativement à 10% chez leurs pairs de familles intactes.

Chez les enfants et les adolescents ayant vécu une séparation parentale, on observe une prévalence plus grande de problèmes d'ajustement qui se traduit souvent par des problèmes de comportements extériorisés ou intériorisés. Les garçons ont tendance, eux, à afficher du sous-contrôle dans leurs conduites, qui se traduit par des manifestations extériorisées comme l'impulsivité, l'agressivité, l'hyperactivité, des problèmes d'attention, des conduites antisociales, etc. À contrario, les filles ont plutôt tendance à intérioriser leurs problèmes en affichant de l'anxiété, une faible estime de soi, du retrait social et de la dépression, etc., conduites associées à du surcontrôle de la conduite personnelle. Les auteurs ont observé qu'à long terme les filles de familles séparées, plus encore que les garçons, sont susceptibles d'assumer des responsabilités parentales précoces et d'afficher un déficit scolaire.



Le projet scolaire constitue la principale tâche développementale extra-familiale des jeunes. Pour cela, le fait d'échouer à l'école occupe une place importante dans la vie d'un enfant et cela entraîne des répercussions négatives sur ses relations avec ses parents. Un tel cumul de problèmes dans la famille et à l'école se retrouve souvent en toile de fond chez les jeunes qui investissent sérieusement dans des affiliations avec des pairs déviants, ce qui en retour renforce la probabilité de décrochage scolaire, de consommation de drogue et de délinquance. Il a également été observé une plus grande précocité sexuelle aussi bien chez les filles que chez les garçons de familles séparées, ce qui augmente évidemment leur risque de vivre une grossesse non désirée ou une maladie sexuellement transmissible (Turmel et Cloutier, 1990).

A leur suite, Amato et Keith (1991) et Saint-Jacques (2015) ont travaillé sur les différences dans l'ajustement des jeunes selon qu'ils proviennent de familles : biparentales, divorcées ou recomposées. Ils ont constaté que les jeunes de famille recomposée obtenaient des résultats inférieurs à ceux de famille biparentale intacte au niveau de la conduite, de l'ajustement psychologique, de l'estime de soi et des relations sociales.

En effet, à son entrée à l'école, l'enfant est le plus souvent imprégné d'influence culturelle de ses parents car ceux-ci représentent pour lui son premier modèle de référence, d'identification, et la famille, le premier cadre scolaire qui filtre l'image du monde. Ainsi donc, son comportement face aux instruments de culture peut constituer une aide ou une entrave à la note scolaire. Par ailleurs, le degré de stabilité d'un foyer a aussi une très grande importance sur la scolarité de l'enfant. Ainsi, certaines difficultés scolaires des enfants sont souvent liées à la mauvaise relation entre enfants et parents. Aussi peut-on constater qu'un encadrement peu solide des enfants par les adultes constitue une raison probante de l'échec scolaire.

#### **1.4. Les effets de la déstructuration familiale sur la socialisation des jeunes africains**

Kouamé (2021) a fait un lien entre la déstructuration familiale et la désocialisation des adolescents ivoiriens en milieu urbain. Dans cette étude, il est question pour l'auteur de comprendre les effets de la déstructuration familiale sur la désocialisation des adolescents ivoiriens en milieu urbain. Les résultats de l'étude révèlent que des considérations psychosociologiques notamment la mésentente et la désunion familiale, les frustrations, le ressentiment de l'enfant vis-à-vis du père et de la marâtre, la volonté d'une certaine indépendance par rapport aux contraintes familiales, la recherche de liberté, l'étiquetage et la rupture de la scolarité dus à la déstructuration des familles influencent fortement la désocialisation des adolescents et renforcent sa persistance en milieu urbain.

Allant dans le même sens, Bamba (2022) a réalisé une étude sur les traumatismes et déviances chez des enfants issus de familles recomposées à Yopougon en Côte d'Ivoire. L'objectif de cette étude était de déterminer la structuration de la recomposition familiale dans l'apparition des traumatismes chez des jeunes. L'hypothèse émise est qu'il existe un lien entre le type de structuration de la recomposition familiale et les traumatismes vécus par les jeunes. Les résultats ont révélé que les familles recomposées traumatisent les enfants au point de les préparer à une trajectoire déviante.

Enfin, la lecture que nous faisons de cette analyse des travaux est que les effets de la recomposition familiale sur la réussite scolaire intéressent la communauté scientifique en occident. Malgré l'intérêt croissant de la communauté scientifique sur les recompositions, en Afrique, précisément au Gabon peu d'études existent sur la question des problématiques de la déstructuration familiale même si les deux études citées en contexte africain abordent la question mais sous un autre angle. Ainsi, la rareté des travaux dans ce domaine en contexte gabonais nous interpelle et nous y conduit à mener une réflexion car, force est de constater que



lorsqu'on prend connaissance des difficultés que peuvent rencontrer les élèves en milieu scolaire. et comme le montre Heymoz (2017), 20% à 25% des adolescents vivant dans une famille séparée (ou recomposée) « vivraient des difficultés comparativement à environ 10% chez les enfants vivant dans des familles intactes. Ces difficultés ont des repercussions sur le plan scolaire.

Pour nous, il s'agit donc d'analyser dans le contexte gabonais les effets des remaniements psychiques de la déstructuration familiale sur la trajectoire scolaire d'un jeune élève d'où notre questionnement : Comment la déstructuration familiale influence-t-elle la trajectoire scolaire de l'enfant ? En d'autres termes, comment le fait pour un enfant de vivre dans un foyer recomposé impacte négativement sa réussite scolaire ?

Pour y arriver, la présente étude s'articule autour de trois paragraphes : la méthodologie, les résultats et la discussion des résultats.

## **2. Méthodologie**

Nous nous situons dans cet article dans une démarche compréhensive. Partir des remaniements psychiques de la recomposition familiale sur la réussite scolaire d'un sujet âgé de 19 ans représente une tentative d'appréhender le vécu de cette déstructuration familiale chez le jeune gabonais. Nous voulons montrer que dans cette situation, les questions d'abandon, de dévalorisation voire de fragilité narcissique sont centrales. Car dans ce contexte, elles sont en lien avec la famille qui reste un appui pour tout sujet.

Par ailleurs, nous verrons alors si ce qui est observable et décrit à travers le vécu des enfants vivant cette réalité reflète bien une réalité spécifique. Ainsi, de par sa visée pratique, les conclusions pourraient aider à améliorer d'une part, la problématique sur les débats publics et politiques, et d'autre part, promouvoir la prise en charge surtout que les recherches sur cette question sont peu nombreuses au Gabon.

Une méthodologie qualitative à travers l'étude de cas est optée, c'est la méthode la plus appropriée dans un thème qui touche aux réaménagements intrapsychiques c'est le cas pour notre étude.

### **2.2. Cadre de l'étude et participant**

Il est question de décrire le cadre de l'étude, de présenter les outils de recueil et d'analyse de données.

#### **2.2.1. Cadre d'étude**

La prise en charge du cas David s'est déroulée au Collège d'Enseignement Secondaire (CES) public du Centre de la Circonscription Scolaire de Libreville-Sud.

C'est dans ce cadre que pour comprendre les symptômes de David, nous avons choisi deux techniques de collectes de données à savoir : l'observation et l'entretien clinique semi-directif.

#### **2.2.2. Participant**

Mener une recherche sur les remaniements psychiques de la recomposition familiale sur la réussite scolaire est une tâche périlleuse. En effet, nous nous intéressons aux jeunes scolarisés dans un Collège d'enseignement secondaire à Libreville au Gabon et vivant dans un foyer recomposé. Dans cet établissement scolaire, nous avons retenu un jeune homme de 19 ans en classe de 3<sup>ème</sup> ayant des difficultés de concentration. Il présentait, au moment de la présente étude, un tableau clinique problématique et avait besoin d'écoute, d'aide et d'accompagnement psychologique.



Il vit avec sa mère et son beau-père. Il est issu d'une fratrie de 4 enfants dont il est l'aîné. Il a souhaité rencontrer un psychologue pour un problème de concentration en classe. Selon lui, ce manque de concentration serait lié aux difficultés qu'il rencontre, difficultés dues à la recomposition de sa famille au sein de laquelle il n'arrive pas à s'adapter et à trouver sa place.

Nous l'avons fictivement appelé David pour garantir l'anonymat et le secret professionnel. C'est à la suite d'un vécu de souffrance qu'il a sollicité de l'aide auprès du psychologue stagiaire dans le dit établissement. Ainsi, nous voulons comprendre si ses difficultés de concentration sont liées aux remaniements psychiques de la recomposition familiale. Plusieurs entretiens cliniques ont été passés à notre sujet en vue de procéder à l'étude de cas.

## **1.2. Matériel**

Nous utilisons l'étude de cas comme méthode clinique d'évaluation du vécu de David. L'intérêt pour cet outil réside dans le fait que, dans le domaine de la recherche, l'étude de cas est un pont entre les théories et la pratique, un lieu de constitution et de validation des hypothèses. Dans l'étude de cas, on s'intéresse beaucoup plus à l'individu qu'au symptôme. Nous essayons de décrire de manière aussi fidèle que possible la personne à un moment donné en évaluant la résonance psychoaffective des problèmes qu'elle présente.

Cette méthode s'appuie essentiellement sur l'entretien clinique. Il est une technique de choix pour accéder à des informations subjectives (histoire de vie, représentations, sentiments, émotions) témoignant de la singularité et de la complexité d'un sujet. La particularité de l'entretien clinique réside dans l'établissement d'une relation asymétrique (Chiland, 1989). Cette position dite « clinique » est caractérisée par la centration sur le sujet, la non directivité, la neutralité bienveillante et l'empathie (Rogers, 1942).

### **1.2.1. L'entretien semi-directif**

L'entretien est donc la technique permettant l'objectivation de la subjectivité. En ce qui nous concerne, nous avons utilisé l'entretien semi-directif. Nous avons ainsi opté pour une attitude non directive qui favorise l'expression personnelle du sujet. Le but est d'explorer le ressenti particulier du cas de l'étude grâce aux faits de parole. Comme l'affirme si bien Pedinielli (1994, p.41) : « L'entretien clinique est le meilleur moyen dont on dispose pour recueillir des informations sur la souffrance ou les difficultés d'un sujet. Ce discours apporte des informations sur l'économie psychique, sur l'organisation des moyens de défense. Dans l'histoire que le sujet rapporte et la manière dont il s'adresse au psychologue, on peut percevoir ses identifications et ses projections ».

Ainsi, les entretiens cliniques se sont déroulés au sein de l'établissement dans le bureau des psychologues. Nous avons eu deux entretiens. Le premier a duré 45 minutes, le second 30 minutes. Durant ce premier entretien, il a été question d'aborder après la rubrique signalétique le vécu de la nouvelle famille dans laquelle vit David. Cet entretien lui a permis d'exprimer toute sa souffrance face à la situation du nouveau foyer familial. Au second entretien, il a été question d'aborder le lien entre la souffrance liée à la famille recomposée et ses résultats scolaires. Ainsi, lors de ce second entretien, nous avons mis l'accent sur les remaniements psychiques de la recomposition familiale sur la réussite scolaire.

### **1.2.2. L'analyse de contenu thématique**

L'analyse de contenu, en psychologie, permet d'étudier les idées, les pensées, la tonalité affective, l'intensité d'un conflit intrapsychique, les mécanismes de défense sollicités, etc. Elle aide à saisir l'ampleur du phénomène étudié grâce aux données recueillies auprès du cas David.



Comme le dit si bien Mucchielli (1979), avec l'analyse de contenu, il est question d'analyser ce dont on dispose sans aller supposer des dessous cachés.

Pour notre cas, nous optons pour l'analyse de contenu thématique. En effet, l'analyse de contenu thématique est une technique de traitement de données intéressante pour notre recherche. Elle permet de comprendre, de classer, d'analyser les divers récits d'entretiens. Bardin (1988) la définit comme un ensemble de techniques d'analyse, de communication utilisant une procédure systématique et objective de description de message. Elle est donc un outil permettant de faire l'investigation d'un ou plusieurs entretiens.

Grâce à l'analyse de contenu, le chercheur peut dégager les thèmes récurrents du contenu des entretiens et exprimer ainsi le vécu du sujet. Chiland (1999) précise que l'analyse de contenu permet de découvrir ce que ni l'intuition, ni l'écoute ne sont capables de déterminer avec précision. Il s'agira de dégager à partir du discours de notre cas, différents sentiments, des thèmes clés et récurrents qui témoignent du vécu de souffrance de David.

L'analyse de contenu est un outil de recherche utilisé pour déterminer la présence de certains mots, thèmes ou concepts dans certaines données qualitatives (c'est-à-dire le texte). Grâce à l'analyse de contenu, les chercheurs peuvent quantifier et analyser la présence, les significations et les relations de certains mots, thèmes ou concepts.

Pour mieux appréhender le discours du sujet après les entretiens, nous avons ressorti deux thématiques en lien avec son vécu au sein de sa nouvelle famille parmi lesquelles : le manque de concentration et le sentiment d'abandon.

### **3. Résultats**

Il s'agit ici de présenter le cas de notre étude, d'analyser et de commenter les résultats obtenus.

#### **3.1. Présentation et analyse de contenu thématique du cas David**

##### **3.1.1. Présentation du cas David**

Sujet masculin âgé de 19 ans, David vit avec sa mère et son beau-père depuis deux ans. Ses parents se séparent lorsqu'il avait deux ou trois ans. Toutefois, malgré la séparation de ses parents, il voyait de temps en temps son père. Depuis environ cinq ans David ne voit plus son père parce que sa mère a refait sa vie et s'est mariée il y a environ quatre ans de cela. Au début, il pensait que ça se passerait bien entre son beau-père et lui. Un an après le mariage, au moment où la mère va s'installer chez son conjoint, David commence à avoir des problèmes de comportements et des difficultés scolaires qui le conduisent au redoublement.

Il est en conflit permanent avec son beau-père qu'il considère comme étant un père non attentionné qui n'a d'yeux que pour ses enfants.

Suite à cette nouvelle configuration familiale, il présente des troubles de concentration, il se replie sur lui-même, et dit se sentir rejeté, abandonné et non compris. Il est en situation d'échec scolaire. Face à toutes ces difficultés émotionnelles et scolaires, David décide de demander de l'aide au service de psychologie de son collège. Il a été accompagné sur le plan psychologique l'année qui a suivi son redoublement et les résultats sont encourageant. Au début, il avait du mal à se concentrer et surtout à évoquer et décrire la situation. D'un point de vue somatique, il présente, nous relevons chez David des insomnies, des migraines et quelques des maux d'estomac.

Il ressort également de l'entretien une profonde souffrance sur fond dépressif avec une tendance au repli sur soi qui date depuis la déstructuration familiale.



### 3.2.1. De la déstructuration familiale au manque de concentration

Dans la société gabonaise, les recompositions familiales étaient traditionnellement issues du fosterage, du lévirat, du sororat, du veuvage et de la polygamie et présentaient l'avantage de fonctionner comme des institutions. Mais aujourd'hui, les divorces, les séparations, les remariages et les concubinages ont donné naissance à de nouvelles formes de familles recomposées où le lien de parenté est basé de plus en plus sur l'élection et où se crée une concurrence entre la parenté de sang et la parenté choisie. Quel que soit le type de parenté, la famille reste non seulement le premier milieu, la première institution qui éduque mais aussi, elle demeure le premier maillon de la chaîne de sociabilité de tout enfant. David raconte : « quand je vivais avec maman on n'avait pas de problèmes, tout était bien, j'avais tout ce que je voulais et pourtant mon père n'était presque pas là ... ». Les propos de ce sujet témoignent bien d'un certain épanouissement psychologique de l'enfant. C'est donc un cadre qui comble le manque socio-affectif.

Cependant, ayant changé de cadre de vie, l'épanouissement psychologique dont jouissait David a disparu au profit de la tristesse. Les propos suivants l'illustrent clairement : « Maintenant tout n'est plus pareil, je ne communique plus comme avant avec ma mère, il m'accusait de tout dans la maison, c'était moi le voleur et c'était à moi de tout faire à la maison. Je n'aime pas ce quartier, je ne suis plus libre de faire ce que je veux dans la maison, par exemple changer de chaîne, ... ». Le discours de David témoigne d'une situation qui le touche profondément et le fait souffrir. En effet, la recomposition familiale le place dans une situation de rumination mentale. Ses capacités de mentalisation sont non seulement mises rudement à l'épreuve, mais sont également altérées par le mariage de la maman. Ainsi, cette incapacité à mentaliser tous les nouveaux événements de sa vie impacte son niveau de concentration sur le plan scolaire.

Si nous partons de la définition de la concentration, on se rend compte que c'est l'action qui consiste à tout ramener au centre, la capacité à centrer et mobiliser ses facultés mentales sur un sujet et sur une action. En effet, elle peut également être considérée comme un acte volontaire qui nécessite que l'attention soit maintenue au haut niveau (Fourcade, 2018). L'auteur rajoute que l'attention et la concentration sont indispensables aux apprentissages, particulièrement en milieu scolaire. Or, chez le sujet de cette étude la capacité à centrer et à mobiliser ses capacités mentales sur un sujet sont défailtantes. Il semble que la déstructuration familiale impacte sur sa capacité de mentalisation car le sujet a du mal à mentaliser la nouvelle constellation familiale. C'est dans cette optique que Matamba-Nyama (2012) a constaté, dans le cas de tentative de suicide à l'adolescence, une faiblesse de mentalisation chez les sujets ayant fait une tentative de suicide. En effet, la recomposition du milieu familial impacte négativement la réussite scolaire de David.

Ainsi, attention et concentration sont l'un des maillons essentiels et indispensables de la chaîne des apprentissages selon Lapp (2016). Pour cet auteur, chaque maillon est indispensable à la construction des apprentissages. Sur ce, la chaîne dont parle l'auteur est déclenchée par la motivation qui sollicite l'attention. On comprend alors que l'attention se focalise sur des données particulières et se transforme en concentration. La réflexion à laquelle conduit la concentration permet l'organisation mentale de l'information, qui à son tour permet la construction de l'apprentissage. Si l'un des maillons de cette chaîne, en particulier l'attention ou la concentration, n'est pas de qualité suffisante, l'apprentissage sera incomplet, voire inexistant. Par conséquent, mieux l'élève comprendra l'intérêt de ce qu'il doit apprendre, plus il sera motivé, attentif et concentré, et il réussira à mémoriser les apprentissages. Or, lorsqu'il arrive qu'un élève perde cette concentration, cela entraîne un mauvais rendement scolaire.



En effet, plusieurs éléments permettent d'expliquer le manque de concentration chez un enfant. Il peut s'agir d'une hypersensibilité, des dysfonctionnements sensoriels (baisse de l'audition, troubles de la vue), ou du stress car, un enfant stressé aura du mal à se concentrer. S'il est anxieux, contrarié, triste, ses problèmes accapareront ses pensées et l'empêcheront de mobiliser toutes ses ressources pour réfléchir. Ce manque de concentration est d'ailleurs observé chez le sujet David. Dans son discours, il affirme : « J'ai des difficultés en classe, ... j'ai du mal à me concentrer en classe, j'ai du mal à suivre lorsque l'enseignant est devant moi ». Tous ces problèmes, selon lui, sont dus à la situation anxiogène qu'il rencontre dans la sphère familiale en particulier avec son nouveau père (beau-père) avec qui il a une relation conflictuelle et a du mal à tisser des liens. Tous ces éléments réunis ont une grande influence sur le plan scolaire et se traduisent par une baisse angoissante des résultats scolaires. En effet, ses bulletins montrent des résultats satisfaisants depuis la classe de 6<sup>ème</sup> en 4<sup>ème</sup> (les moyennes trimestrielles variaient entre 11 et 12). Mais depuis le mariage de sa mère, nous relevons une chute des performances scolaires (9,18 au 1<sup>er</sup> trimestre, 7,45 au second et 5,63 au troisième trimestre), une tendance à la rêverie, une agitation débordante, etc.

### 3.2.2 Du sentiment d'abandon

Selon Abrial (2008), le sentiment d'abandon est une souffrance psychique invasive particulièrement ravivée à chaque séparation ou période de solitude. Il peut naître de situations clairement identifiables, telles que la disparition ou l'absence d'un parent, un manque d'attention dû à l'indisponibilité d'un ou des parents (autre enfant réclamant toute l'attention, activité professionnelle envahissante, maladie ou dépression, etc.), ou au contraire une surprésence et surprotection affective qui produisent les mêmes effets que le manque.

De nombreuses personnes ressentent le sentiment d'abandon dans leur enfance pour différentes raisons. Au quotidien, ce sentiment s'accompagne d'une forte souffrance, d'angoisse, d'anxiété et de tristesse. Dans le cas de notre sujet, nous avons relevé ces symptômes. En effet, il essaie de refouler ses émotions dans l'inconscient. Il déclare se sentir abandonné, complètement délaissé par son père. D'ailleurs, il l'affirme en ces termes : « Mon père m'a abandonné, il ne cherche même pas à me voir, à me contacter ». Par ces paroles, le sujet se sent blessé et émet un cri de détresse. On peut sentir qu'il aurait souhaité que les choses se passent autrement. Il recherche la présence et l'affection de son père chez son nouveau père lorsqu'il dit : « Et pourtant je fais tout pour me rapprocher de lui, mais vraiment c'est difficile pour moi car il me repousse ». De plus, avec sa mère la situation ne semble pas totalement différente de celle qu'il vit avec son beau-père, car pour lui, la mère également ne lui témoigne pas beaucoup d'affection et il l'exprime par ce propos : « Elle aussi prend tout le temps son parti et lui donne raison sur tout ».

Ce propos renforce le sentiment de rejet et d'abandon du père, car la mère qui devrait essayer de combler le vide laissé par le père n'arrive pas à le faire. Cette situation place le sujet dans un vécu quotidien de peur et d'angoisse d'abandon. Car, il a constamment besoin de la présence de ses parents surtout celle de son père qui a complètement coupé tout contact avec lui. Il semble que la peur d'abandon naît de la séparation des parents qui est vécue comme une trahison, un rejet, et non comme un processus normal d'émancipation. Cette blessure émotionnelle profonde liée à l'abandon entraîne à son tour, la peur de la solitude, la peur du rejet, une dévalorisation, un sentiment d'être indigne d'affection. Tous ces éléments réunis entraînent chez le sujet une fois devenu adulte une tendance à l'isolement.

De plus, la peur d'abandon crée chez le sujet une carence affective. L'affection est un sentiment d'amitié, de tendresse et d'attachement pour quelqu'un. Selon le dictionnaire Larousse (1971), la carence affective est l'absence ou l'insuffisance des échanges affectifs essentiels au



développement et à l'équilibre affectif d'un sujet. Pour Lemay (1979), « C'est une rupture de la rencontre interpersonnelle initiale parents-enfants ». Une rupture qui, bien entendu, questionne les concepts d'attachements, de liens et de parentalité. Les carences affectives peuvent avoir des conséquences plus ou moins graves selon le degré de développement de l'individu. Chez les enfants, ce manque survient lorsque leur besoin inné de se sentir protégé, valoriser et aimer n'est pas satisfait.

Tout compte fait, le manque affectif peut donc apparaître dans des contextes différents, mais le résultat est le même. Chez David, ce manque d'affection s'observe lorsqu'il dit : « J'ai eu un retard scolaire de 3 ans par manque d'affection et d'amour ». En général, l'enfant qui souffre de manque affectif est très sensible. C'est une particularité qu'il développe parce qu'il est toujours à la recherche d'attention et d'affection. Il peut interpréter n'importe quel geste. Ce qu'il faut comprendre est que la situation peut devenir préoccupante chez notre cas. Car le manque affectif qu'il ressent a eu des conséquences sur sa psyché ; il se sent vide émotionnellement et a du mal à faire confiance aux gens d'ailleurs. Il l'exprime en ces termes : « Je n'aime pas trop exposer mes problèmes aux gens ».

En outre, il ressort également de ces entretiens un sentiment de tristesse. La tristesse est une émotion qui traduit une douleur émotionnelle associée ou caractérisée par des sentiments de désespoir, de chagrin, d'impuissance et de déception. Elle peut se manifester par des pleurs, une perte d'appétit ou encore une perte de vitalité. Dans son récit, le sujet marque sa tristesse lorsqu'il dit : « Je n'ai pas eu d'affection paternel ». Il exprime cette souffrance par cette phrase : « du coup mon esprit est constamment ailleurs ». Ainsi donc, la tristesse le plonge dans un univers de douleurs profondes qui ont des répercussions énormes sur ses résultats scolaires lorsqu'il déclare : « Avant de vivre avec mon nouveau papa, j'avais d'excellents résultats scolaires. Ma relation avec ma mère ne souffrait d'aucunes incompréhensions. Elle était toujours présente et me montrait son amour au quotidien ».

### 3.2. Discussion et conclusion des résultats

Dans cette étude, l'objectif est de montrer que les remaniements psychiques de la recomposition familiale ont un effet négatif sur la réussite scolaire. A travers cette recherche, il apparaît que l'angoisse d'abandon agit sur la concentration en classe et conduit aux mauvais résultats scolaires. Ainsi, nous avons dépister cette expression de l'angoisse d'abandon autour du rejet parental. Dans un premier temps, nous observons que nos résultats reproduisent les résultats des recherches internationales à l'exemple de celle de Ganong et Coleman (1993) qui ont ainsi rapporté que ces enfants présentent des résultats scolaires plus faibles et un plus grand taux de décrochage scolaire. Pour revenir au cas de notre étude, la perte de concentration influence négativement ses résultats scolaires car un élève qui manque de concentration ne peut pas obtenir un bon rendement scolaire,

Dans le même sens, le cas David présente une angoisse plus importante autour du rejet éventuel par les autres. Il est à souligner que le cas David présente des difficultés d'apprentissage depuis que sa mère a formé une nouvelle famille. Voici ce qu'il dit : « c'est comme un enfant qui vit dans une nouvelle famille. L'enfant est petit. Il croit que personne ne l'aime, parce que personne ne le voit. Il pense qu'il ne vaut rien, que personne ne le regarde et personne ne veut le voir parce qu'on ne l'aime pas, du coup, il est perdu en classe car il pense beaucoup ».

Le récit du cas de cette recherche reflète le lien entre l'image de soi, le manque de concentration, la problématique du rejet des parents et la solitude. En ce qui concerne, le sentiment de rejet, il laisse place à la solitude et à l'angoisse vécues au quotidien par David. Le sentiment de rejet ici entraîne deux autres éléments qui participent au déséquilibre du sujet. Il s'agit de la carence



affective qui fragilise le sujet émotionnellement, le rend plus sensible et le plonge dans un sentiment de tristesse. Dans ce cas, le sentiment de tristesse va renvoyer à la douleur émotionnelle du sujet et qui engendre déception et repli sur soi en réponse à son incapacité à surmonter la souffrance liée à la recomposition familiale.

Par ailleurs, cette situation agit concrètement sur le comportement, les émotions du sujet en souffrance. Elle affecte le mental et la manifestation de ces symptômes se matérialise à travers les mauvais résultats scolaires de l'élève. Notons que depuis la séparation parentale, notre sujet a des résultats scolaires en baisse avec notamment des échecs répétitifs alors qu'antérieurement, il avait de très bons résultats (9,18 au 1<sup>er</sup> trimestre, 7,45 au second et 5,63 au troisième trimestre).

Ce résultat rejoint l'étude de Martial (2013) qui augure que ce type de sentiments sont assez fréquents chez les enfants dont les parents se sont remis en couple tant à cause des perturbations du lien au parent non-résident qu'à cause du manque de disponibilité des adultes dans la famille recomposée.

Tout ceci nous conduit au résultat selon lequel le besoin d'affection et d'assurance est plus marqué chez l'enfant ayant vécu dans une famille recomposée. On relève chez ce cas, une vulnérabilité narcissique qui semble s'exprimer à travers les attentes d'affection et d'assurance de sa mère. Ce qui rejoint Kohut (1971) qui a évoqué les attentes de gratification et d'admiration par les autres chez ce type d'enfants.

Il a été souligné à travers le cas David 19 ans, une forme d'oscillation entre idéalisation et dévalorisation de l'image de soi. Le discours suivant du cas pris dans un conflit parental autour de la vie familiale montre bien ce mouvement psychique : « parfois, je suis content parce d'autres personnes m'aiment, ils disent que je suis respectueux et gentil. Je me demande même pourquoi ils le disent alors que, ma mère, mon père et mon beau-père ne m'aiment pas ».

Eu égard à ce qui précède, il ressort que le traitement de cette question doit s'articuler non seulement autour du vécu psychoaffectif de cette séparation, mais aussi de l'impact que ce vécu a sur le rendement scolaire de l'adolescent. Parlant du vécu psychoaffectif, l'analyse des résultats de l'entretien révèle un ensemble d'émotions et de sentiments traduisant les perturbations et affections expérimentées par le sujet au quotidien.

Les effets de la recomposition familiale sur le rendement scolaire de l'adolescent sont néfastes dans la globalité et varient d'un sujet à un autre en fonction de la conception de celui-ci et de sa capacité de résilience. En effet, la rupture conjugale affecte beaucoup le sujet qui vit très mal la séparation de ses parents.

Dans notre cadre théorique, les travaux de Saint- Jacques et al. (2003) portant sur la lecture écologique de l'adaptation des adolescents de familles recomposées montrent que la qualité de l'environnement familiale, les caractéristiques personnelles, le contexte et le niveau d'adaptation des jeunes est un indicateur dans la dynamique familiale recomposée. Ces travaux viennent soutenir notre travail de recherche en ce sens que les adolescents qui subissent les pressions familiales sont plus exposés aux échecs scolaires que d'autres, surtout s'ils sont atteints psychologiquement.

En effet, même si les mauvaises performances scolaires sont la résultante des problèmes issus de la recomposition familiale, il y a certaines de ces difficultés qui constituent des facteurs explicatifs des comportements des adolescents comme par exemple les problèmes d'ordre familial, économique, sanitaire, social et environnemental. Notre étude a permis de mettre en relief d'autres variables liées à la séparation parentale notamment le problème d'échec scolaire.



L'adolescent, durant cette période de recomposition familiale, vit plusieurs difficultés aussi bien relationnelles avec la nouvelle famille qu'affectives.

En définitive, la séparation agit dans la manifestation des comportements, sentiments et émotions chez les sujets vivant en famille recomposée. Lors de nos entretiens avec l'élève, nous avons observé une souffrance énorme vécu au quotidien et liée à cette situation à travers les gestes, le ton de sa voix et même dans les réponses qu'il nous donne.

Cependant, nous ne pouvons pas généraliser ces résultats car il est question d'une étude de cas. Dans l'étude de cas, on s'intéresse beaucoup plus à l'individu qu'au symptôme. Nous essayons de décrire de manière aussi fidèle que possible la personne à un moment donné en évaluant la résonance psychoaffective des problèmes qu'elle présente.

D'autre part, il est mieux de souligner que le lien entre la recomposition familiale et la réussite scolaire n'est visiblement pas une relation de cause à effet. Aussi, les sentiments d'abandon, de dévalorisation de soi qui conduisent aux mauvais résultats chez ce sujet n'ont pas directement un lien avec la recomposition familiale. Car, la construction d'une identité intégrée remonte aux expériences précoces et dépend en grande partie de la compréhension empathique des parents qui régulent les frustrations selon la capacité de l'enfant à les tolérer (Oppenheimer, 1996).

Ainsi, il semble que la reviviscence de la problématique de dévalorisation, d'abandon et de rejet lors d'une recomposition familiale concerne surtout les enfants qui présentent déjà des points de fixation et une vulnérabilité narcissique préalable. Il serait donc intéressant de prendre en compte également l'histoire du sujet et sa trajectoire familiale lors d'une prochaine étude sur la question. En conclusion, sur le plan clinique, les implications de cette étude qui illustrent une expression sur un versant anxieux dépressif semblent masquer une problématique narcissique qui mériterait d'être approfondi dans une étude ultérieure.

Notre étude sur la recomposition familiale a mis en avant plusieurs facteurs que vivent les enfants issus de ces familles. Parmi ces situations, nous avons retenu les résultats scolaires analysés à travers le cas d'un collégien vivant en famille recomposée. Les résultats obtenus montrent que l'ambiance qui règne au sein de l'environnement familial plus précisément la relation qu'à un enfant avec son beau-père ou sa belle-mère lors d'une recomposition familiale serait en lien avec un faible rendement scolaire. À cela s'ajoutent l'adaptation de l'enfant au sein du nouveau foyer mais aussi à l'école, le soutien de l'autre parent qui permet à l'enfant de retrouver un équilibre et d'agir par la même occasion sur le plan scolaire. Toutefois, la structure familiale n'est pas le seul facteur explicatif. D'autres facteurs non analysés dans cette étude participent également à ce déséquilibre relationnel. En l'occurrence, l'engagement parental, la cohésion entre les nouveaux conjoints qui influence la relation parentale et entre la fratrie, le sentiment d'être abandonné, une fragilité émotionnelle, de l'hyperactivité, etc.

En outre, cette étude ne met peut-être pas en avant tous les éléments nécessaires à l'évaluation de la relation dans la famille recomposée, toutefois elle exhorte les parents sur la nécessité d'accompagner les enfants dans cette transition familiale pour un bon rendement scolaire. Elle a mis en avant l'importance de l'engagement parental dans l'accompagnement scolaire des enfants en particulier celui du nouveau parent.

En somme, nous retenons que les enfants vivant en famille recomposée sont plus vulnérables que ceux des familles biparentales intactes car, ils ont du mal à s'adapter à ces nouveaux changements au sein de la structure familiale, de l'école et en termes de qualité relationnelle avec le nouveau parent



## Références bibliographiques

- Allard, J. et Vallois, J. (2017). *La famille*. Les éditions CEC.
- Abrial, G. (2008). Le sentiment d'abandon. *Carnet PSY*, vol 3 (125), 32-35.
- Amato, P. R, et Keith B. (1991). Divorce parental et bien-être des enfants : une méta-analyse. *Bulletin psychologique*, vol 110 (1) 26-46. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.26>. Consulté le 10 octobre 2023 sur <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.26>.
- Baby, A. (2002). *Note pour une écologie de la réussite scolaire au Québec*. QC : CTREQ.
- Bamba, S. (2022). Traumatismes chez des enfants issus des familles recomposées à Yopougon (Abidjan). *Revue Internationale du chercheur*, vol 3 (4) 503 - 522.
- Bardin, L. (1988). *Analyse de contenu*. PUF
- Benony, H. et Chahraoui, K. (1999). *L'entretien clinique*. Dunod.
- Bigras, M., Dubeau, D. et Lafrenière, P. (1991). L'influence des conflits conjugaux sur l'enfant : revue des recherches, des théories et des pratiques. *Santé mentale au Québec*, vol 16, (1) 251-268, le disponible sur <https://doi.org/10.7202/032213ar>. Consulté le 10 décembre 2023 sur URL <https://doi.org/10.7202/032213ar>
- Bouchard, P. et St-Amant, J.- Cl. (1996). *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Les éditions du remue-ménage.
- Chiland, C. (1989°). *L'entretien clinique*. Paris, PUF.
- Cloutier, R. (1997-1998). Transitions familiales et développement de l'enfant : les enjeux pour l'intervention. *Revue de Droit*, vol 28(1). Université de Sherbrooke <https://doi.org/10.17118/11143/12736>. Consulté le 20 janvier 2024 sur <https://doi.org/10.17118/11143/12736>.
- Decobecq, A. (2016). *L'impact de la famille sur la réussite scolaire de l'élève*. Education. ffdumas- 01402693ff.
- Fourcade, P. (2018). *L'attention et la concentration au cœur des apprentissages*. Education. ffdumas-01917121f.
- Ganong, L. H., et Coleman, M. (1993). A metaanalytic comparison of the self-esteem and behavior problems of stepchildren to children in other family structures. *Journal of Divorce & Remarriage*, 19(3-4), 143-164.
- Heymoz, C. (2017). *Les familles recomposées. Quelles sont les stratégies utilisées par les adolescents pour s'adapter dans une famille recomposée?* Disponible sur <https://sonar.ch> › files › Consulté le 20 Janvier 2024.



- Kouadio, K. A. (2021). De la déstructuration familiale à la désocialisation chez les adolescents ivoiriens : vers une image chiffrée de la délinquance enregistrée chez les jeunes en milieu urbain, 131-143, disponible <https://www.nzasa-revue.net>. Consulté le 10 octobre 2023.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self : A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*. International University Press.
- Koudou, O. (2006). Recomposition familiale, déliaisons et difficultés d'adaptation sociale chez l'adolescent. *RICPTS*, (1) 40-47.
- Lapp, D. (2016). *Améliorez votre mémoire à tout âge*. Dunod.
- Larousse, (1971). La carence affective. *Dans dictionnaire Larousse*.
- Lemay, M. (1979). *J'ai mal à ma mère*. Fleurus
- Lou, C. D. (2013). *Fratrie germaine et appropriation de la famille recomposée par l'enfant de 6 à 13 ans : une approche bioécologique*. Psychologie. Université Toulouse le Mirail. Français. ffNNT : 2013TOU20099ff. fftel-00967352f. consulté le 10 octobre 2023 sur
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. P.U.F.
- Martial, A. (2013b). Des pères « absents » aux pères « quotidiens » : représentations et discours sur la paternité dans l'après-divorce. *Informations sociales*, 176, 36-43.
- Matamba-Nyama, B. (2012). Tentative de suicide et mentalisation : un autre regard sur l'adolescent gabonais. *Les annales de la FLSH*, 2(3&4), 51-96.
- Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, ESF.
- Oppenheimer, A. (1996). *Kohut et la psychologie du self*. Presses Universitaires de France.
- Pedinielli, J-L. (1994). *Introduction à la psychologie clinique*. Nathan
- Rogers, C. (1942). *La relation d'aide et la psychothérapie*. ESF.
- Saint- Jacques, M.-C. et Chamberland, (2003). « Quand les parents refont leur vie. Regards adolescents sur la famille recomposée », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 24(3)115–131 (ISSN [1703-7921](https://doi.org/10.7202/015674ar) et [0702-97](https://doi.org/10.7202/015674ar), DOI [10.7202/015674ar](https://doi.org/10.7202/015674ar), [lire en ligne \[archive\]](#)], consulté le 10 octobre 2023.
- Saint- Jacques, M.-C., Drapeau, S., Cloutier, R. et Lepine, R. (2003). *Lecture Ecologique de l'adaptation des adolescents et des adolescentes des familles recomposées*. Université Laval.



Statistique Canada, (2021). *Recensement de la population*. Disponible sur <https://www23.statcan.gc.ca> › ... › Unités statistiques.

Turmel, N. et Cloutier, R. (1990). *Séparation parentale et consultation psychologique à l'école*. Psychologie Québec, p. 8-9.



**ÉTUDE COMPARATIVE DE LA PERFORMANCE EN EXPRESSION ÉCRITE DU FRANÇAIS EN CLASSE DE SIXIÈME CLASSIQUE DES ÉLÈVES ISSUS DES ÉCOLES PRIMAIRES BILINGUES ET DE CEUX VENANT DU CLASSIQUE**  
TOE Ali<sup>1</sup>, YAMEOGO Victor<sup>2</sup>

## Résumé

Cette étude cherche à lever le suspense de la performance des élèves bilingues et classiques en classe de sixième classique en expression écrite en français. Elle est parvenue à la conclusion d'une égalité relative de performance en expression écrite du français entre les élèves issus des deux cohortes admis en classe de sixième. Par ailleurs elle relève un bénéfice important de l'enseignement bilingue quant à la qualité, son caractère économique, voire valorisante de la culture endogène de l'apprenant. Des suggestions ont été faites dans le cadre de l'amélioration des performances des écoles bilingues et classiques et la généralisation de l'enseignement bilingue sur toute l'étendue du territoire national est souhaitable au regard des résultats de cette étude comparative des performances en expression écrite du français.

**Mots clés :** éducation bilingue- école classique- performance scolaire- étude comparative

## Summary

This study seeks to lift the suspense on the performance of two cohorts in the conventional sixth grade in French written expression. The study concluded that there was relative equality of performance in French written expression between pupils from the two cohorts admitted to the sixth form. In addition, it found that bilingual teaching was of considerable benefit in terms of quality, economy and even enhancement of the learner's endogenous culture. Suggestions have been made to improve the performance of bilingual and classical schools, and the results of this comparative study of performance in French written expression suggest that bilingual teaching should be extended throughout the country.

**Key words:** bilingual education -classic school- school performance- comparative study

---

<sup>1</sup> Doctorant en sciences de l'éducation option politiques éducatives, Laboratoire LAPAME, Université Norbert ZONGO.

<sup>2</sup> Assistant, École Normale Supérieure, Burkina Faso



## Introduction

L'éducation est le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des peuples (Ki Zerbo, 1990). Toute société qui se veut prospère doit mettre l'éducation des générations au centre de ses actions de développement. C'est pourquoi le Burkina Faso pays subsaharien en voie de développement a fait de l'éducation une préoccupation majeure. Pour adapter son système éducatif aux réalités du moment, plusieurs innovations ont vu le jour parmi lesquelles nous pouvons citer l'utilisation des langues nationales comme médium du processus d'enseignement-apprentissage. La politique éducative des cinq dernières années est fortement marquée par la vulgarisation de l'enseignement bilingue. Plusieurs chercheurs ont relevé l'efficacité d'un enseignement qui part des langues locales pour s'étendre aux autres langues.

(Hamers et BLanc, 1983), en faisant le point de la situation de la bilingualité et du bilinguisme, supposent que l'éducation bilingue a des effets bénéfiques, si les deux langues sont suffisamment valorisées. Nous sommes convaincus de la place capitale de l'enseignement multilingue, il se pose donc la question fondamentale de la qualité. Les élèves issus des écoles bilingues sont-ils aussi performants dans les apprentissages que ceux venant des écoles classiques au post-primaires ? Le but ultime du présent article est de comparer la performance des élèves issus des écoles bilingues à ceux venant des écoles classiques en expression écrite du français dans la classe de sixième classique. En effet, le français enseigné et utilisé comme un instrument pour la transmission des connaissances dans les écoles classiques donne accès au savoir et une grande ouverture sur le monde car classé comme la cinquième langue la plus parlée dans le monde après le Mandarin, l'anglais, l'espagnol et l'arabe et en plus utilisé comme la langue officielle de 32 pays dans le monde dont le Burkina Faso. Pour donc bénéficier de ces atouts de la langue française, s'exprimer et écrire correctement le français deviennent une nécessité. Il est donc impérieux pour les élèves issus du système d'enseignement bilingue d'avoir une bonne connaissance du français (langue seconde d'enseignement-apprentissage) pour ne pas demeurer insulaire au reste du monde. Aussi, il faut ajouter le besoin de progresser dans les études au niveau secondaire et tertiaire des bilinguistes. En effet ces cycles ne prennent pas suffisamment en compte les langues nationales utilisées à la base comme médium du processus enseignement-apprentissage dans les écoles bilingues. La préoccupation de cette étude comparative est de relever l'impact de l'éducation bilingue sur l'assimilation du français écrit par les élèves. Et nous voilà conduit au cœur de notre centre d'intérêt qui se bâtit autour de la question, quelle est la performance des élèves issus des écoles bilingues comparativement à ceux venant des écoles classiques en expression écrite du français en classe de sixième classique ? pour mieux analyser notre sujet, dans un premier temps nous aborderons le contexte problématique et la théorie de référence. Dans un deuxième temps la méthodologie de la recherche et dans un troisième temps les résultats de l'étude. Nous terminerons par la discussion des résultats obtenus.

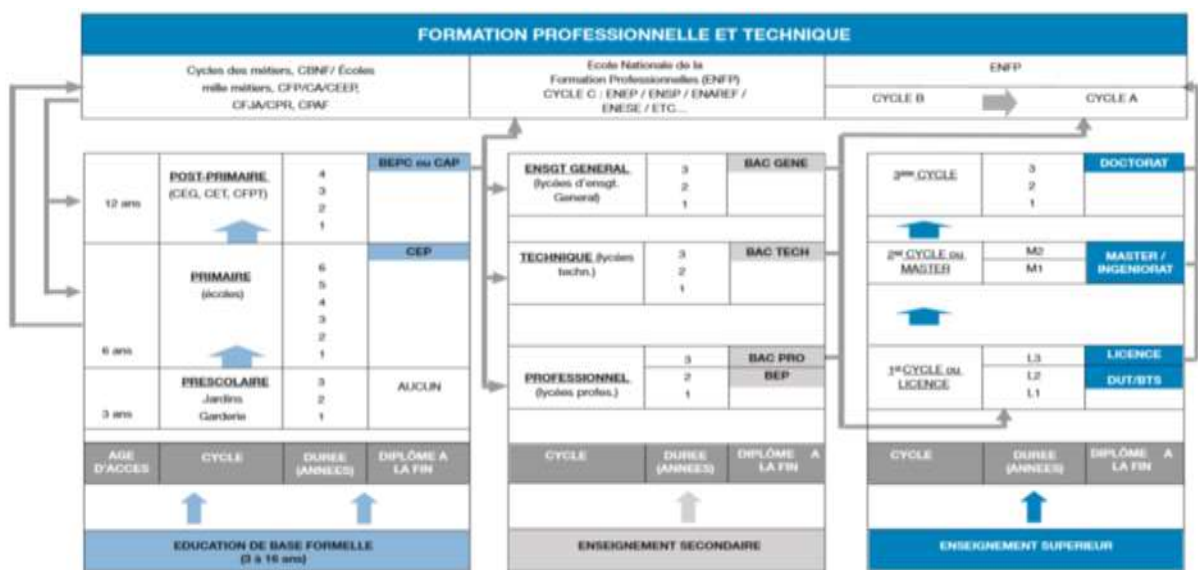
### 1. Contexte problématique et théories de référence

#### 1.1 Contexte

Selon la loi n° 013-2007 adoptée le 30 juillet 2007, portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso, le système éducatif burkinabè est structuré en éducation formelle, non formelle, informelle et spécialisée. Cette Loi d'orientation de l'éducation précise les contenus de chaque niveau éducatif.



Tableau n°1 : structure du système éducatif burkinabè



source: UNESCO , structure du système éducatif réformé, 2017

De cette structuration du système éducatif, on relève trois grandes composantes dont l'éducation de base formelle, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. L'éducation de base formelle se décompose en trois cycles que sont : le cycle préscolaire, le cycle primaire et le cycle post-primaire. L'enseignement secondaire se décompose en cycle professionnel, technique et enseignement général. Quant à l'enseignement supérieur nous avons le cycle de licence, de master et du doctorat. En ce qui nous concerne nous nous attarderons sur le volet éducation de base formelle qui fait l'objet de notre recherche.

La situation actuelle des écoles bilingues au niveau national selon les statistiques de la Direction du Continuum d'Éducation de base Multilingue ( DCEM) montre que de 2003-2004, l'éducation bilingue comptait 8527 élèves dont 3939 filles soit 46% et 4588 garçons 54% répartis dans 88 écoles dont 55 publiques et 33 privées pour un total de 212 classes. Ces écoles se situaient dans 24 provinces sur les 45 et dans 12 régions sur les 13 sur l'étendue du pays. Actuellement, le système bilingue s'est répandu dans les 13 régions et se retrouve dans 166 Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB) de 39 provinces avec 264 écoles. 09 langues que sont le mooré, le dioula, le fulfuldé, le gulmancema, le bissa, le dagara, le nuni, le lyélé, et le kasem sont concernées. A cela s'ajoute une nouvelle langue qu'est le bwamu. Selon Nikema (2009, p.10) on dénombre environ 300 demandes d'ouverture et de reconversion d'écoles classiques en écoles bilingues qui étaient en étude au service de Développement et de Suivi des Écoles Bilingues (SDSEB) pendant l'année scolaire 2008-2009. En 2016-2017, l'état de ces mêmes demandes confirmées par les communautés dans 18 provinces et 33 CEB selon la Direction du Continuum d'Éducation Multilingue (DCEM) se chiffrait à 67. Pour l'année 2018-2019, aucune demande n'a été enregistrée dans ce sens. En 2019-2020, la DCEM a enregistré et autorisé trois ouvertures d'écoles bilingues bwamuphones dans le Mouhoun. Il s'agit des écoles bilingues de Makuy, de Sagala, et Kouna dans la circonscription d'éducation de base de Dédougou.



**Tableau n°2 : répartition des écoles par région et par groupe linguistique selon la DECEM**

Langues Régions	Biss a	Bwa mu	Daga ra	Dioul a	Fulfu lde	Gulmanc ema	Kasse m	Lyélé	Moor é	Nuni	Tlecole Foncti	Nf	T.G
Boucle du Mouhoun		9		10							19	1	18
Cascade				8							8		8
Centre									9		9		9
Centre-Est	12				1	1			15		29		29
Centre Nord									12		12		12
Centre Ouest								11	20	6	37	3	34
Centre sud	5				1		8		9		23	3	20
Est						22			1		23		23
Haut Bassins		3		10	1						13		13
Nord					2				21		23	2	21
Plateau central									55		55	3	52
Sahel					6						6		6
Sud-ouest			15								15		15
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>28</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>142</b>	<b>6</b>	<b>273</b>	<b>12</b>	<b>261</b>

Source : Statistique DCEM/DGEBFG/MENA

Le tableau nous montre la dispersion des écoles bilingues sur le territoire national et relève au total deux cent soixante-treize écoles ouvertes qui utilisent onze langues d'enseignement au total. Il existe plus d'ouverture moorephone soit 142 écoles contre 28 écoles dioulaphones. La majorité des écoles bilingues de la Boucle du Mouhoun utilisent le dioula comme langue nationale d'enseignement.

Quant à la situation des écoles classiques et bilingues dans la province du Mouhoun en particulier, on note selon le DPPENF Mouhoun, que dans un contexte socio-économique devenu de plus en plus difficile, l'éducation s'avère incontestablement une issue pour le développement des pays surtout en voie de développement comme le nôtre.

Ainsi, dans le cadre éducatif, la province compte 295 écoles dont 250 écoles publiques, 45 écoles privées parmi lesquelles on dénombre les neuf (09) écoles primaires publiques bilingues et l'unique école primaire privée est en voie de mutation vers le système classique. Ces écoles sont réparties dans sept 07 CEB à savoir celles de Dédougou, Bomdouguy, Ouarkoye, Tchériba, Kona, Douroula et Safané.

Dans la province du Mouhoun trois circonscriptions d'éducation de base accueillent des écoles bilingues que sont : CEB de Dédougou, CEB de Kona et la CEB de Ouarkoye. Principalement deux langues nationales sont utilisées comme medium d'enseignement dans neuf (9) écoles. Il s'agit du dioula et le bwamu. Les écoles bwamophone sont à leur début (ouverture courant 2018) et n'admettent pas une promotion au post primaire. L'échantillonnage de notre étude portera essentiellement sur les extrants du bilingue à dominante dioulaphone. La disponibilité de cet échantillon est fortement dépendant aux résultats à l'examen du CEP. Il est donc nécessaire d'avoir une idée sur le taux de succès au CEP.

**Tableau n°3 : Résultat à l'examen du CEP des élèves des écoles bilingues et des écoles classiques dans la province du Mouhoun de 2016 à 2021**

Année	Candidats présentés			Candidats admis			Pourcentage de réussite		
	Bilingue	Classique	Total	Bilingue	Classique	Total	Bilingue	Classique	Total
2016	11	6410	6421	2	3864	3866	18%	60,31%	60,20%
2017	40	7782	7822	37	5728	5765	92,5%	73,60%	73,70%
2018	83	7505	7577	72	4224	4296	86,74%	56,28%	56,69%
2019	81	8914	8995	49	4561	4610	60,49%	51,16%	51,25%
2020	93	9234	9327	60	5478	5538	64,51%	59,32%	59,37%
2021	86	10732	10818	33	5497	5530	38,77%	51,22%	51,12%



Source : Service statistique DPEPPNF MOUHOUN

De l'analyse de ce tableau, il ressort une faible fréquentation des écoles. Sur les 10 écoles bilingues fonctionnelles dans la province, 5 disposaient d'une classe de 5<sup>e</sup> A (l'équivalent du CM2) de 2018 à 2021 et l'effectif total varie entre 83 et 93 élèves dont un ratio de 17 élèves par classe de 5<sup>e</sup> A et par année. Cette faible fréquentation nous amène à nous poser l'interrogation sur la valeur accordée aux écoles bilingues dans la province du Mouhoun. En termes de réussite, le bilingue bas le record de performance même s'il y a eu des années de baisse de taux de réussite sur les 5 années récapitulées.

### 1.2 Problématique

À l'analyse du taux de réussite à l'examen du CEP, le bilingue comparativement au classique engendre de bon taux de réussite à l'examen du CEP. En effet les candidats bilingues à l'examen du CEP sont libres dans le choix de la lecture en français ou en langue nationale, dans la rédaction et dans l'épreuve orale du chant entre l'hymne en français ou en langue nationale. Cette liberté de choix est un facteur qui concourt à l'amélioration des résultats scolaires.

Mais la préoccupation de fond est de savoir que deviennent ces élèves après le cycle primaire dans les établissements post primaire ou l'enseignement est entièrement donné en français ? Arrivent-ils à compétir avec les élèves du classique en expression écrite du français ? Les acquis liés à la langue locale sont-ils toujours bénéfiques pour eux une fois en sixième ? Une fois les faveurs du bilingue (langue nationale français) interrompu arrivent-ils à garder leur performance ? Peuvent-ils garder leur performance au poste primaire en expression écrite ? Ce sont autant d'interrogations qui nous poussent à nous interroger sur la qualité de l'enseignement bilingue. Pour ce faire, nous allons nous adosser sur les théories de recherche suivantes.

### 1.3 Théories de référence

Notre étude cherche à établir un rapport de performance en expression écrite du français entre les élèves issus de l'école classique et ceux venant du bilingue en classe de sixième.

Nous fonderons la recherche sur les théories, « la théorie des seuils », les modèles de compétences « BICS » et « CALP » et les travaux de (Kersenti, 2011) sur la relation entre bilinguisme et intelligence.

La « théorie des seuils » est une théorie développée par CUMMINS (1980). Cette théorie établit que deux langues, ou plus, utilisées par un individu, bien que faisant appel en apparence à des mécanismes séparés, fonctionnent grâce au même système cognitif central. Cummins traite aussi des notions de « capacité de communication interpersonnelle de base » c'est dans ce sens qu'il conçoit la théorie de l'interdépendance du « BICS » et le « CALP ».

Le « BICS » dérive de (Basic Interpersonal Communication Skills) qui se traduit comme la fluidité communicationnelle dans une langue. Tandis qu'il conçoit « CALP » (Cognitive Academic Language Proficiency) comme la capacité des apprenants à comprendre et s'exprimer, tant à l'écrit qu'à l'oral, des concepts et des idées qui sont pertinents pour la réussite scolaire (Cummins, 2008). En effet au début de l'expérience en éducation bilingue en Amérique du Nord, on croyait que le bilinguisme scolaire était nuisible et handicapait en quelque sorte le développement de l'enfant. De ce fait, les travaux de Cummins ont réussi à montrer que l'effet du bilinguisme scolaire se base plutôt sur le degré du développement des capacités de l'enfant dans les deux langues. BICS et CALP traitent toutes les deux de la relation entre le développement langagier et le développement cognitif de l'enfant bilingue. Selon (Cummins, 2008), les compétences acquises dans deux langues pourraient exercer une influence importante sur son développement scolaire et cognitif. Quant à (Kersti, 2011), il a réalisé une étude sur les relations entre bilinguisme et intelligence. Pour cela, il a comparé les performances d'enfants



bilingues qui pratiquaient de façon équivalente deux langues différentes, à celles d'enfants monolingues, à travers des tests d'efficacité intellectuelle. Leurs résultats ont mis en évidence de meilleures performances chez les enfants bilingues, avançant ainsi un effet positif du bilinguisme sur l'intelligence. Ils ont caractérisé l'enfant bilingue de jeune individu dont l'expérience dans deux cultures différentes lui prodiguerait des avantages, tels qu'une meilleure flexibilité mentale, une supériorité dans la formation de concepts ou encore un ensemble plus diversifié d'habiletés mentales inexistantes chez le monolingue. A contrario, les enfants monolingues auraient un système intellectuel davantage unitaire. Nous nous sommes intéressés à ces théories car ayant un rapport avec l'objet de notre recherche. Dans un premier temps, elles explicitent le rapport qui existe entre le développement langagier et le développement cognitif de l'enfant bilingue. Dans un deuxième temps, elles font la situation de l'influence qu'exerce le statut bilingue au plan cognitif sur le succès scolaire. Enfin, dans un troisième temps et selon Kersti (2011), elles constituent une référence en comparant les performances intellectuelles d'enfants bilingues et monolingues.

En plus les travaux de CUMMINS (2008) sur la relation entre le développement langagier et le développement cognitif de l'enfant bilingue nous permettent de dégager l'influence du bilinguisme sur la performance de l'élève.

Pour mieux conduire notre réflexion, nous nous sommes demandé : quel est le résultat de l'enseignement bilingue sur les performances des élèves en expression écrite en classe de sixième ? De cette question de recherche, nous formulons l'objectif de recherche suivant : chercher à connaître s'il existe une différence de performance en expression écrite entre les élèves issus de l'école bilingue et ceux venant de l'école classique. A partir de là, nous émettons l'hypothèse suivante : l'enseignement bilingue défavorise les acquisitions en expression écrite en classe de sixième.

## **2. Méthodologie de la recherche**

Pour mieux appréhender la recherche, nous avons adopté une démarche méthodologique qui nous a permis d'aborder selon l'ordre suivant : la préenquête d'identification des établissements post-primaires accueillant les extrants des écoles primaires classiques et bilingues, l'orientation de la recherche ; la méthode choisie et la justification ; le site géographique de la recherche ; la population d'étude et échantillonnage ; les stratégies, les instruments et la procédure de collecte de données et enfin les modalités de traitement des données recueillies.

### **2.1 Préenquête**

Pour la faisabilité de l'étude nous nous sommes rendus au service des statistiques de la DPEPPS Mouhoun pour avoir la situation des flux d'élèves rejoignant les établissements post-primaires. Nous avons pris pour référentiel les admis par cohorte au CEP sur les cinq dernières années. A l'issue de cette rencontre ce fut une opportunité pour m'enquérir des principes qui expliquent l'affectation de ces élèves dans les établissements post-primaires. Il ressort que les facteurs dominants qui expliquent les affectations des élèves admis au CEP c'est surtout la proximité des élèves avec les établissements d'accueil, la disponibilité des filières d'enseignement et surtout la capacité d'accueil de ces établissements post-primaires

En plus, les investigations menées sur le terrain dans le cadre de notre étude nous ont permis de récolter des informations relatives à notre sujet. À cet effet, le service des examens et concours de la DPEPS, les directeurs des écoles primaires bilingues, les proviseurs des établissements post-primaires et secondaires ont fourni des données et leurs avis sur les résultats scolaires. L'ensemble de ces données recueillies auprès des acteurs ci-dessus cités feront l'objet de notre présentation suivant l'ordre chronologique.



Nous avons entrepris une démarche de sollicitation auprès du DPEPS Mouhoun, premier responsable du secteur de l'enseignement post-primaire et secondaire dans la province qui nous a délivré une autorisation de visiter les établissements échantillonnés de la province. Au regard du contexte sécuritaire très critique dans la région de la Boucle du Mouhoun afin de mettre les chefs d'établissements en confiance, le service des ressources humaines a facilité en nous mettant en contact avec les proviseurs et chefs d'établissement post-primaires. En ce qui concerne les directeurs des écoles bilingues primaires, ils nous ont fourni les informations nécessaires sur l'enseignement de la discipline du français en général et l'expression écrite en particulier. Pour les données documentaires, les proviseurs et parfois des agents de la vie scolaire ont facilité la collecte de ces informations à travers un logiciel de compilation des résultats scolaires toute chose ayant facilité la recherche des informations.

## 2.2. L'orientation de la recherche

L'objet de cette étude est d'apprécier la performance des élèves venant des écoles bilingues en expression écrite du français comparativement à ceux issus des écoles classiques admis en classe de sixième. Pour y parvenir l'approche adoptée est à la fois évaluative et comparative. Approche évaluative nous permet de constater ou non l'effectivité de l'efficacité interne des écoles bilingues. Par l'approche comparative, il s'agit d'évaluer et d'identifier les meilleures performances en expression écrite tant dans les écoles bilingues que dans les écoles classiques et de comparer les deux systèmes au niveau des indicateurs de la bonne performance.

Dans un premier temps, la démarche consiste à calculer les résultats obtenus en expression écrite du français par les élèves issus tant des écoles bilingues que des écoles classiques à partir des données quantitatives sur la période considérée d'une année scolaire soit 2020-2021 ou 2021-

2022. Un deuxième temps sera consacré à collecter les données qualitatives, les facteurs explicatifs de la bonne ou mauvaise performance en expression écrite du français, à partir d'entretien sur un échantillon du personnel éducatif et administratif. Il s'agit donc d'une recherche mixte quantitative et qualitative. Qu'est ce qui justifie le choix d'une telle démarche ?

## 2.3 Scénarios d'enquête et sites géographiques de la recherche

Suivant une approche méthodologique mixte des données à la fois quantitatives et qualitatives basée sur l'analyse documentaire et des entretiens, nous aborderons notre recherche. L'analyse documentaire se fera à travers les bulletins des élèves. Quant aux entretiens, ils ont été réalisés auprès des professeurs de français, des chefs d'établissements et de circonscriptions d'éducation de base et du directeur provincial de l'éducation de base. Nous avons opté pour la méthode mixte, combinant des données qualitatives et quantitatives, parce qu'elle nous a permis de mieux atteindre nos objectifs de recherche. En outre, la méthodologie mixte de recherche permet une triangulation des données pour parvenir à des résultats de recherche fiables. Johnson et Onwuegbuzie (2004) font également remarquer que les méthodes mixtes engendrent souvent des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques. Dans notre cas, nous avons eu à faire un état de lieu sur la performance des élèves provenant de l'école primaire bilingue admis en classe de sixième et ceux issus du classique en expression écrite du français. Pour parvenir à cette étude comparative de performance en expression écrite, nous avons eu à recueillir des données quantitatives et qualitatives. Il convient à présent d'identifier le site ayant accueilli notre recherche.

La présente étude a été menée dans la province du Mouhoun dans les établissements post-primaires et secondaires accueillant des apprenants venant des écoles primaires classiques et bilingues. A cet effet les collèges d'enseignement général de Karo et de Oulani; le lycée départemental de Ouarkoye et le lycée départemental de Kona sont les sites retenus pour notre



recherche. Ces établissements ont été choisis sur la base de l'importance du nombre d'élèves issus du bilingue qui y sont admis en classe de sixième classique.

## 2.4 Récapitulatif des établissements comportant l'échantillonnage

*Tableau n°5 : récapitulatif des établissements comportant l'échantillonnage*

Communes	Etablissements d'échantillonnage	Nombre de classes de sixième	Classes de tirage d'échantillon	Effectifs des élèves du bilingue	Effectifs des élèves du classique	Total des élèves
Dédougou	Lycée de Karo	01	6ème unique	04	57	59
	CEG de Oulani	01	6ème unique	02	45	47
Kona	Lyceé de kona	02	6ème I	09	48	57
			6ème II	11	47	58
Ouarkoye	Lycée de ouarkoye	04	6ème A	10	48	58
			6ème B	03	55	58
			6ème C	07	53	60
			6ème D	05	53	58

*Source : Toé A & Yameogo V, Analyse de données d'enquête de terrain, Province du Mouhoun, 2023*

Partant de ce tableau de récapitulation de la répartition des élèves dans les établissements échantillonnés, la répartition des élèves issus du bilingue n'est pas équitable avec ceux issus des écoles classiques. Le nombre d'élèves classiques est plus important que celui des élèves issus du bilingue. Ce phénomène a un peu biaisé et a impacté sur la représentativité de l'échantillon par moment. La faible dispersion des élèves par classe nous a amené à étendre notre recherche sur deux années scolaires des classes de 6ème dans le souci d'obtenir des données plus fiables. Et c'est au niveau de la commune de Dédougou que cette difficulté a été vécue. Dans le souci d'obtenir un échantillon représentatif dans le lycée de Karo et de le CEG de Oulani, nous avons eu recours aux admis en sixième de l'année scolaire 2019-2020 où l'effectif des élèves bilinguistes était élevé favorisant par conséquent un tirage représentatif d'échantillon. Aussi il faut noter que le lycée de Ouarkoye admet quatre (4) classes de sixième. Pour le choix des classes devant accueillir les enquêtes nous avons priorisé les classes de sixième ayant un effectif acceptable des élèves bilinguistes considérable. Pour ce faire, la 6ème A et la 6ème C ont été choisies pour abriter les enquêtes.

## 3. Résultats

Dans cette partie de notre article, nous présentons les résultats de notre enquête de terrain selon les articulations méthodologiques soulignées dans la partie précédente, à savoir une interprétation quantitative et qualitative des résultats suivie d'une synthèse.



### 3.1 L'aspect quantitatif

#### Synthèse des moyennes en expression écrite du français

Le tableau ci-dessous récapitule la moyenne des élèves par cohorte et par établissement des établissements post-primaires et secondaires ayant accueilli notre recherche.

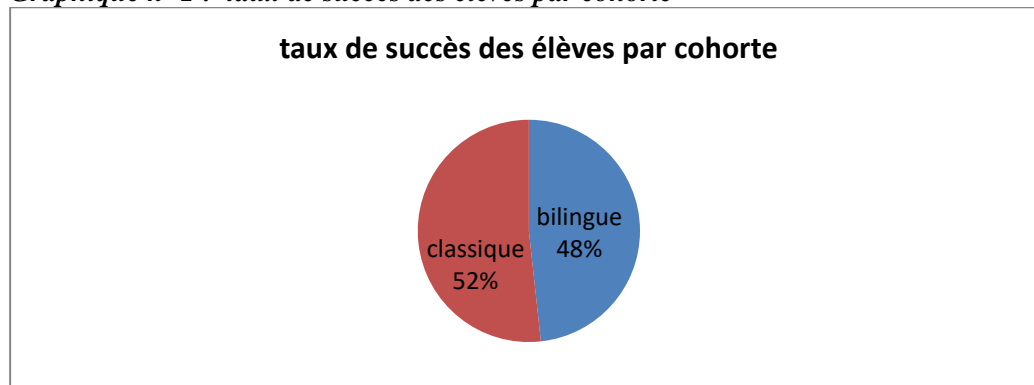
**Tableau n°6: Synthèse des moyennes en expression écrite du français**

Echantillon	Moyenne du classique en français sur 20	Moyenne du bilingue en français sur 20
Lycée départemental de Kona « 6ème I »	06,15	07,30
Lycée départemental de Kona « II »	10,35	10,30
Lycée de Karo	08,37	08,48
Lycée départemental de Ouarkoye 6 <sup>ème</sup> « A »	08,64	10,25
Lycée départemental de Ouarkoye 6 <sup>ème</sup> « C »	10,16	08,88
CEG de Oulani	13,04	10,88
<b>Moyenne par cohorte</b>	<b>09,45</b>	<b>09,34</b>

*Source : Toé A & Yameogo V, Analyse de données d'enquête de terrain, Province du Mouhoun, 2023*

De l'analyse de ce tableau, on constate que sur les six classes de l'échantillon, la cohorte bilingue a obtenu une moyenne supérieure à dix dans trois classes et la cohorte classique dans trois classes à une moyenne de plus de dix. Les moyennes générales calculées par cohorte comportent une légère différence en faveur des élèves provenant du classique soit **9,45/20** contre **9,34/20** pour les élèves bilingues.

**Graphique n° 1 : taux de succès des élèves par cohorte**



*Source : Toé A & Yameogo V, Analyse de données d'enquête de terrain, Province du Mouhoun, 2023*

De l'analyse des sources documentaires, on remarque que les élèves de certaines classes de sixième, particulièrement ceux issus des écoles bilingues ont une bonne performance en expression écrite du français. L'expérience de ces écoles constitue une source pour l'amélioration de la performance des élèves issus des écoles bilingues admis en classe de sixième. Pour rendre plus perceptible la performance des élèves issus des écoles bilingues comparativement à ceux venant des écoles classiques, nous avons dénombré le nombre d'élèves du classique et du bilingue qui ont obtenu une moyenne de 10 sur l'ensemble de l'échantillon. Les élèves issus des écoles classiques ont un taux de réussite de 50% soit 15 élèves sur 30 ont



la moyenne. Alors que ceux issus des écoles bilingues totalisent 14 élèves sur 30 ayant obtenu la moyenne soit un taux de 46,66%.

### 3.2. Aspect qualitatif

L'aspect qualitatif est obtenu sur la base d'entretien autour des trois questionnements.

#### 3.2.1 Selon vous, qu'est ce qui favorise l'acquisition de l'expression écrite chez les élèves venant du classique ?

L'unicité de la langue d'apprentissage depuis l'école primaire et un temps suffisamment consacré à l'enseignement du français depuis l'école primaire sont des arguments utilisés pour expliquer la bonne performance des élèves du classique en classe de sixième en français. La suffisance d'ouvrages et de manuels scolaires en français et l'expression courante dans le milieu scolaire contribuent à une bonne acquisition du français en général et en expression écrite de façon particulière.

#### 3.2.2 Comment vous percevez la performance des élèves issus des écoles bilingues en français comparativement aux élèves venant des écoles classiques ?

Il existe véritablement des difficultés chez les élèves du bilingue dans la discipline du français notamment en expression écrite du français.

Retard dans le démarrage des cours pour des raisons de formation en plein début d'année pour ce qui concerne les écoles bilingues primaires.

- Faiblesse des élèves dans la discipline de l'étude de texte, ces établissements sont toujours classés dernier dans les évaluations selon le chef de la circonscription de Ouarkoye.
- Affectation des enseignants sans tenir compte de leur capacité à enseigner la langue et sans une formation initiale (pour certains enseignants) avant la tenue de la classe toujours pour l'école primaire.
- La difficulté du transfert en 3ème année où les élèves doivent travailler et dans la langue locale et en français au primaire et le transfert des connaissances chez les élèves eux-mêmes au post-primaire.

#### 3.2.3 Selon vous qu'est ce qui explique la faible ou bonne performance des élèves issus des écoles bilingues ?

À cette interrogation deux tendances se dégagent.

#### **Premièrement, nous avons les tenants de la thèse de faible performance des élèves issus des écoles bilingues en expression écrite**

- Les élèves admis dans les écoles bilingues dans certaines localités ne s'expriment pas dans la langue locale d'enseignement.
- L'échec des enseignants dans la classe de transfert (3ème année) de la langue locale au français impacte négativement la réussite des élèves.
- L'insuffisance de la maîtrise de la phase phonétique par les enseignants contribue à la mauvaise acquisition du français par les élèves.
- L'insuffisance de la maîtrise de la méthodologie phonétique, qui constitue les fondements du français, ne permet pas une bonne compréhension des élèves.

#### **Deuxièmement, nous avons les tenants de la thèse de bonne performance des élèves issus des écoles bilingues en expression écrite.**



- La qualité du système qui consiste d'aller de la langue locale au français facilite la compréhension des élèves. (L'enseignement bilingue qui consiste d'aller de la langue locale de l'apprenant vers le français est un atout pour l'enfant selon certaines théories linguistiques).
- Un élève qui comprend le cours est beaucoup plus attentif et est rassurant.
- L'usage des structures et terminologies plus solides dès les petites classes notamment en langage et le manuel de lecture.
- Bonne présentation et belle écriture.
- L'usage des cahiers à lignes ordinaires dès la première année.

### 3.3 Appréciation générale

#### Quelles sont vos appréciations générales dans l'adoption de l'enseignement bilingue dans le système éducatif burkinabè ?

L'enseignement bilingue s'il est bien fait, est un enseignement qui facilite l'acquisition des connaissances.

- Un cycle très réduit soit 5 ans pour faire le CEP.
- Très économique en termes de cout. (Un enseignant de moins et une classe de moins par rapport à l'école classique).
- La valorisation des savoir endogènes et la culture du milieu.
- La promotion de la langue locale dans le monde de la recherche.
- Conservation du lien culturel dans le processus enseignement/apprentissage.

## 4. DISCUSSION

Tout travail a ses limites comme ses retombées, nous ne manquerons pas de les évoquer. L'éducation est l'un des facteurs importants du développement économique et social, un investissement rentable. Le Burkina Faso partage le consensus autour de l'idée que l'éducation est le moteur du développement. Toutefois, pour bénéficier des retours de l'investissement éducatif pour le développement, la qualité de l'éducation est une condition incontournable. La qualité de l'éducation est fonction de son contexte. Aussi faut-il situer le système éducatif burkinabè dans son environnement. De nombreux facteurs, selon les contextes et les niveaux d'enseignement, déterminent la qualité de l'éducation. Pour l'enseignement post-primaire en particulier, objet de la présente étude, l'attention se porte de plus en plus sur le facteur de performance dans l'expression écrite en français qui, du reste selon de nombreuses analyses l'éducation bilingue, est la forme la plus adaptée en termes de succès scolaire. Nikiema (2000b, p.131). Cependant, pour d'autres, elle représente l'une des causes principales de l'insuffisance de maîtrise de la langue française langue officielle du Burkina Faso (Sawadogo, 2004, p. 252). En effet, en Afrique subsaharienne en général, les enfants qui entrent à l'école abordent leurs apprentissages directement en langue étrangère, ce qui est pour eux une source de grandes difficultés, du fait qu'enseignants et apprenants ne se comprennent pas. Cette considération pédagogique, entre autres, justifie les initiatives menées à travers l'Afrique pour intégrer les langues africaines dans le système d'éducation aux côtés des langues européennes. L'éducation bilingue est une innovation éducative qui utilise, simultanément et en complémentarité pour les apprentissages, la langue nationale maîtrisée par l'enfant et la langue officielle du pays qu'est le français. L'éducation bilingue est un continuum d'éducation de base de dix ans pour l'enseignement obligatoire, comprenant trois (03) niveaux : les Espaces d'Éveil Éducatif (3E) pour la petite enfance de 3 à 5 ans, les écoles primaires bilingues pour les enfants de 6 à 11 ans et le Collège Multilingue Spécifique pour les sortants des écoles bilingues (12 à 16 ans). Elle



poursuit quatre objectifs essentiels contribuer à la recherche de solutions aux problèmes de l'éducation de base au Burkina Faso dans un milieu multilingue ;

a) améliorer de façon significative l'efficacité interne et externe de l'école ;

b) lier l'éducation à la production ;

c) revaloriser à la culture ; et

d) réduire à terme le coût de l'éducation de base par une réduction significative du temps de scolarisation d'au moins une année.

À ce jour, dix langues nationales sont utilisées dans l'éducation bilingue en complémentarité avec le français : le mooré, le jula, le fulfulde, le lyélé, le gulmancema, le dagara, le bisa, le

nuni et le kasem, le bwamu. L'éducation bilingue au cours de son évolution a été soumise à quatre évaluations successives d'ordre national et international.

Les résultats ont abouti à la conclusion que cette innovation est pertinente et constitue une alternative crédible au système d'éducation de base hérité, et qu'elle mérite d'être généralisée. Cependant, ce souhait de généraliser l'éducation bilingue MENA/Solidar Suisse repose sur le fait que cette innovation permet d'obtenir de meilleurs succès au CEP. Mais, à ce jour, les preuves d'une efficacité meilleure des écoles bilingues au Burkina Faso par rapport aux écoles classiques restent à rassembler. En effet, le seul indicateur taux de succès au certificat d'études primaires (CEP) ne saurait suffire. (Ilboudo P.T, 2018). Quels sont les résultats des élèves issus des écoles primaires bilingues au niveau des autres dimensions notamment au post-primaire ? D'où notre question de recherche formulée comme suit : Quelle est l'incidence de l'enseignement primaire bilingue sur les performances des élèves en expression écrite en classe de sixième ?

L'objectif de la recherche est de montrer le rapport de performance en expression écrite du français chez les élèves issus des écoles primaires bilingues comparativement à ceux venant des écoles classiques en classe de sixième.

La revue de littérature et le cadre théorique nous ont permis de documenter les théories sur les langues nationales d'enseignement pour retenir celle de (Cummins, 1980) sur l'interdépendance et les compétences linguistiques. Le cadre méthodique a aidé à formaliser les hypothèses et identifier les différentes variables, à choisir l'échantillon dans la population de référence des établissements post-primaire et secondaire, à concevoir le guide d'entretien pour recueillir les données quantitatives sur la performance des élèves auprès des enseignants et les encadreurs pédagogiques. En rappel l'hypothèse générale de notre étude se formule comme suit : « L'enseignement bilingue défavorise les acquisitions en expression écrite du français en classe de sixième. »

Les données collectées tant quantitatives que qualitatives de ces enquêtes ont été traitées. Ces traitements ont permis d'obtenir de nombreux résultats notamment l'état de lieu de la performance en expression écrite des élèves issus des écoles bilingues et des écoles classiques admis en classe de sixième, des facteurs explicatifs sur la performance en expression écrite ont été énumérés. Les résultats de notre étude nous permettent d'affirmer que le bilinguisme scolaire langues nationale- français impacte négativement sur la performance des élèves issus de ce système en expression écrite en classe de sixième comparativement à ceux venant du classique. Les principaux indicateurs des résultats de la recherche se résument comme suit :

- Sur un effectif de 30 élèves issus des écoles bilingues qui ont fait l'objet de recherche documentaire, 14 ont pu obtenir la moyenne de 10/20 ou plus soit un taux de 46,66%.



- Le nombre d'élèves ayant la moyenne de l'ensemble des élèves bilingues est de 14 élèves contre 15 élèves pour le classique.
- La plus forte moyenne réalisée est détenue par un élève issu des écoles classiques soit
  - 16,08/20 contre 14,80/20 pour l'école bilingue.
  - La plus faible moyenne est détenue par un élève issu des écoles bilingues soit 04,5/20 contre 5,00/20
  - 2 encadreurs sur 3 se plaignent de la faible performance des élèves issus du bilingue en expression écrite du français.
  - 2 professeurs sur 4 trouvent que les élèves issus des écoles bilingues ont une faible participation aux cours de français.

Nous sommes cependant conscients que notre étude a des limites et nous résumons quelques-unes comme :

- le faible effectif des élèves issus des écoles bilingues a défavorisé l'échantillonnage
- le très vaste effectif des élèves issus des écoles classiques a joué favorablement sur le choix d'un échantillon représentatif.
- le tirage fait au hasard comporte des marges d'erreurs (soit tombé sur les élèves les meilleurs soit tombé sur les élèves les moins bons ou sur les moyens de la classe).
- le cumul des moyennes bilingues et du classique ainsi que l'entretien subjectif des acteurs ont été les seuls facteurs fondamentaux pour mener l'étude comparative.
- le manque de littérature sur les enseignements et les résultats scolaires bilingue classique et l'inaccessibilité des statistiques scolaires qui existe uniquement sur des écoles bilingues.
- le fait que la phase enquête n'a touché que quatre établissements post-primaire et secondaire de la province du Mouhoun d'une part et la couverture très limitée de la recherche (deux années scolaires seulement ont été (2020-2021) et (2021-2022) prises en compte.
- l'indisponibilité de certains acteurs pour la collecte des données. Sur six professeurs de français échantillonnés quatre ont pu réaliser l'entretien soit un taux de 66,66%.
- nous n'avons pas pu explorer l'aspect comportemental des élèves issus des écoles bilingues pour la validation des propos des acteurs de la vie scolaire et des professeurs au regard du temps imparti pour la recherche.
- l'enquête est intervenue à une période où l'année scolaire tirait vers sa fin et les acteurs étaient beaucoup préoccupés par la préparation des examens scolaires.

Nous estimons cependant que ces limites n'entachent pas la crédibilité des résultats auxquels nous sommes parvenus à l'issue de cette recherche. Ces résultats apportent des réponses à nos questions de recherche. Ces résultats démontrent de la pertinence de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif et interpellent sur son impact sur l'expression écrite du français. C'est pourquoi nous estimons que l'étude est pertinente au regard de ces résultats.

## Conclusion

Dans cette étude, nous avons mis en relief la performance des élèves issus des écoles bilingues comparativement à ceux venant des écoles classiques en classe de sixième en expression écrite du français. La qualité de l'éducation, notamment de l'enseignement post-primaire, est la préoccupation principale de notre recherche qu'il convient de clore maintenant dans un rappel des éléments essentiels, à savoir : la problématique, le cadre théorique et méthodologique de la recherche et les résultats atteints.



D'une part, les populations pourraient se convaincre davantage que l'éducation bilingue tout comme l'éducation classique a des performances qui s'avoisinent. D'autre part, un indicateur invitant les décideurs politiques à diligenter des études plus approfondies afin de remédier à cette contre-performance des élèves issus des écoles bilingues en expression écrite du français. C'est aussi un facteur de renforcement de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation.

De plus, cette étude comble, au niveau du Burkina Faso, un vide d'information scientifique et surtout fournit aux décideurs des éléments objectifs d'appréciation sur lesquels ils pourront baser leurs décisions relatives à la généralisation de l'éducation bilingue. Les suggestions faites se veulent une contribution pour l'amélioration des performances des élèves en français et plus particulièrement en expression écrite.

### Références bibliographiques

Assemblée Nationale du Burkina Faso.(2007) *Loi N° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant orientation de l'éducation*. Tableau de bord du ( MESS-MENA ) 2013 sur les ressources allouées à l'éducation.

Banque Mondiale (1987). *L'éducation en Afrique subsaharienne pour une stratégie d'ajustement de revitalisation et d'expansion*. Washington, Banque Mondiale, 192 p.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton. Experiment. Rowley,Mass: Newbury House Publishers.

Cummins, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children" in Review of Educational Research, vol.49, n°2, Univ of Alberta p.22-251.

Cummins, J. (1984). "Bilingualism and Special Éducation: issues in assessment and pedagogy", Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : l'Harmattan.2000 *nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : Etat des lieux et perspectives*, Ouagadougou, Burkina Faso

DEP-MEBA (1994b). *Éducation de Base pour tous au Burkina Faso (situation et perspectives)*. Ouagadougou

Gajo L. et Berthoud A.C.(2008) *Construction intégré des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Trema (En ligne)28/2007 mise en ligne 13octobre 2010, consulté le 19juillet2022.URL//journals.openedition.org/trema/448 ; DOI :10.4000/trema.448



- Haïdara, (2000) *Introduction des langues nationales dans l'enseignement : Attitude des maitres de Bamako Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée*, Nordic Journal of African Studies 9(3): 49-65 Bamako, Mali.
- Hamers J. H. et M. Blanc (1983). *Bilingualité et Bilinguisme (2ème édition)*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Kersti (2011), *les avantages du bilinguisme*. Repère dans [www.francais-du-monde.org](http://www.francais-du-monde.org) consulté le 6 septembre 2022
- MEBA-UNESCO-PNUD (1993). *L'Enseignement de Base et l'Alphabétisation, Tome I – bilan et perspectives*. Ouagadougou Burkina Faso
- MEBA, (1993). *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso, État des lieux et perspectives, Actes du colloque 2 - 5 mars 1993*. Ouagadougou, Burkina Faso.
- NIYA,G.P (2009). *L'enseignement bilingue au Burkina Faso : accueil et opinions des encadreurs. Rapport de DEA, département de linguistique*. UFR/LAC Université de Ouagadougou, Burkina Faso
- Norbert (1995). *Problématique de l'utilisation des langues nationales à l'école dans le contexte du conflit des intérêts de classes au Burkina Faso*. Cahiers du CERLESHS N° 12,p. 213-235.
- OSEO IRAP- (2003). *Nivellement linguistique mondial et survie des « langues nationales » atelier organisé par le Conseil Supérieur de l'Information à Ouagadougou du 19 au 21 octobre1998*.
- Paré/Kaboré, A. (2012). *Disparités dans l'enseignement primaire et innovation pédagogique au Burkina Faso*. Revue internationale d'éducation de Sèvres 59 | avril 2012 Éducation et ruralités, pp 71-82.
- Sawadogo G. (2004). *Les langues nationales à l'école burkinabè : enjeux d'une innovation pédagogique majeure*. Ecole normale supérieure de Koudougou. Repères No 29 /20



**LEADERSHIP DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE POUR  
L'AMÉLIORATION DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU PRIMAIRE : LE CAS DE LA  
CÔTE D'IVOIRE  
LUNION Bénédicte<sup>1</sup>**

**Résumé :**

En Côte d'Ivoire le cycle primaire se caractérise par des abandons et un nombre important de redoublements. Il ressort une difficulté pour les élèves à acheminer au sein du cycle. Dans ce contexte, cette recherche questionne le rôle de la direction d'école pour l'amélioration de la réussite scolaire des élèves. La question de recherche qui en découle est la suivante : Comment se manifeste le leadership des directions du primaire pour améliorer la réussite scolaire des élèves en Côte d'Ivoire ? Ainsi, dans le but d'analyser les pratiques des directions d'école en lien avec la réussite des élèves, des entretiens semi-dirigés ont été menés avec des directions d'école de la ville d'Abidjan. Les résultats montrent que les directions d'école mettent en œuvre au quotidien un leadership pédagogique axé sur l'enseignement et les apprentissages des élèves. Par cela, elles contribuent à l'amélioration de la réussite des élèves.

Mots-clés : leadership, réussite scolaire, école primaire

**SCHOOL MANAGEMENT LEADERSHIP TO IMPROVE PRIMARY  
SCHOOL ACHIEVEMENT: THE CASE OF CÔTE D'IVOIRE**

**Abstract :**

In Côte d'Ivoire, the primary cycle is characterized by high drop-out and repetition rates. This makes it difficult for pupils to progress through the cycle. Against this backdrop, this research examines the role of school management in improving pupils' academic success. The research question is as follows: How is the leadership of primary school principals manifested in improving student academic success in Côte d'Ivoire? Thus, with the aim of analyzing principals' practices in relation to student success, semi-structured interviews were conducted with principals in the city of Abidjan. The results show that principals apply pedagogical leadership on a daily basis, focusing on teaching and student learning. In so doing, they contribute to improving student success.

**Keywords :** leadership, academic success, primary school

---

<sup>1</sup> Bénédicte Ph.D. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Montréal.



## Introduction

En Côte d'Ivoire, la scolarisation primaire universelle reste un défi puisque tous les élèves ne parviennent pas à achever le cycle primaire (Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2016). Or, plusieurs facteurs exercent une influence sur la réussite scolaire des élèves. Parmi eux, le rôle de la direction d'école est mis en lumière depuis les années 1980 (Bush et Glover, 2014 ; Chetty, Friedman et Rockoff, 2011). Il semble que la direction d'établissements scolaires (DES) soit en mesure, par ses pratiques, d'influencer positivement la réussite des élèves (Bauer, 2016). De plus, dans les pays en développement, la gestion d'un établissement scolaire est vue comme un élément indispensable à l'amélioration de la qualité de l'éducation (Fiset, 2012 ; Pont, Nusche et Moorman, 2008). Dans ces circonstances, le rôle de la direction d'école dans l'atteinte de la scolarisation primaire universelle en Côte d'Ivoire ressort (Baldé, 2014 ; De Ketele, 2004 ; UNESCO, 2004). La présente recherche s'est alors concentrée sur le leadership des DES en lien avec l'amélioration de la réussite scolaire des élèves de niveau primaire en Côte d'Ivoire. Après avoir mis en lumière le contexte de l'éducation en Côte d'Ivoire, les concepts inhérents à la recherche sont détaillés. La méthodologie est précisée avant de présenter les résultats de la recherche. Les caractéristiques de la DES en Côte d'Ivoire ainsi que le leadership qu'elle déploie au quotidien sont alors abordés en détail.

### 1. Contexte de la Côte d'Ivoire

La Côte d'Ivoire est un pays francophone d'Afrique Subsaharienne (Sovet, 2013). Le pays est reconnu comme une puissance économique d'Afrique de l'Ouest. Près de soixante-dix (70) langues nationales y sont recensées (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC, 2016). En revanche, du fait de son passé colonial, le français y est la langue officielle. En 2021, la Côte d'Ivoire compte environ vingt-neuf (29) millions d'habitants selon le recensement de la population (Ministère du plan et du développement, 2021). Par ailleurs cette population est relativement jeune, puisque 75 % de la population est âgée de moins de trente-cinq (35) ans.

#### 1.1. Contexte de la Côte d'Ivoire

En Côte d'Ivoire, la scolarisation primaire universelle reste un défi. Pourtant, jusqu'au début des années 2000, le pays est considéré comme un exemple pour les autres pays de la sous-région, en raison de ses choix et de ses orientations en matière d'éducation (Azoh, Koutou et Chelphi-den Hamer, 2009 ; Diawara, 2008 ; Sokoty, 2011). En revanche, à partir des années 2000, la situation se dégrade rapidement plongeant le pays dans le chaos, et ce, jusqu'en 2010 (Sika, 2015). Tout d'abord, en 2002, la situation bascule alors qu'une guerre civile éclate divisant le pays en deux zones, la zone gouvernementale et la zone des forces nouvelles (Dabalén et Saunik, 2014 ; Djédjé, 2006 ; Triplet, 2015). En plus des dommages corporels causés, cette guerre civile a pour conséquence le déplacement de bon nombre de personnes forcées de fuir pour pouvoir survivre (Dabalén et Saunik, 2014). Le système éducatif a été fortement touché durant cette période puisque l'on recense près de 700 000 enfants déscolarisés entre 2002 et 2004 (Dabalén et Saunik, 2014 ; Djédjé, 2006 ; Sika, 2015). Coen (2005) précise à ce sujet que « [l]a guerre civile et ethnique qui a divisé la Côte d'Ivoire [...] a plongé le système scolaire dans le chaos. [...] plus de la moitié des enfants d'âge scolaire, soit plus de 700 000 au total, ont été forcés d'abandonner leurs études » (Coen, 2005, p. 1). Également, durant cette période plusieurs écoles ont été détruites ou assiégées par des forces armées (Azoh, Koutou et Chelphi-den Hamer, 2009). Le pays est à nouveau frappé par une crise importante à partir de 2010 (Chelphi-den Hamer, 2014). Lors de cette crise sous fond politique, deux clans s'affrontent. Il y a d'un côté le clan du président sortant et de l'autre le clan



de son principal adversaire (Chelpi-den Hamer, 2014). Cette politisation s'imisce dans les écoles perturbant ainsi la cohésion existant au sein des équipes : « [a]insi à Korhogo, au moment de la proclamation des résultats de l'élection Présidentielle, plusieurs clans se sont formés dans l'établissement » (Chelpi-den Hamer, 2014, p. 10). Il résulte de cette crise une forme d'insécurité qui s'est répandue dans tout le pays. Au regard de ce contexte post-crise, il semble pertinent de faire un état des lieux de l'éducation en Côte d'Ivoire.

## 1.2. État des lieux de l'éducation en Côte d'Ivoire

Au regard de ce contexte post-crise, il semble pertinent de faire un état des lieux de l'éducation en Côte d'Ivoire.

### 1.2.1. La réussite scolaire en Côte d'Ivoire

En Côte d'Ivoire, depuis la Loi sur l'enseignement de 2015, l'école est obligatoire de six (6) à seize (16) ans. Pourtant, la scolarisation primaire universelle demeure un défi (Smeyers, 2019). Un élève sur quatre abandonne en cours de cycle (Djédjé, 2006 ; Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2016). Pour l'année scolaire 2019-2020, 81,2 % des élèves accédant au cours préparatoire 1 (CP1) sont susceptibles de cheminer jusqu'au cours moyen 2 (CM2). Près de 20 % d'élèves ne poursuivent pas leur scolarisation primaire, ce qui est problématique du point de vue de l'alphabétisation (Banque Mondiale, 2005). Par ailleurs, la scolarisation primaire universelle n'est pas acquise en Côte d'Ivoire en raison des redoublements qui demeurent élevés. L'année scolaire 2020-2021 regroupe 338 818 redoublants pour un effectif de 4 102 825 élèves (Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA) et Direction des stratégies, de la planification et des statistiques (DSPS), 2021). Pour l'année scolaire 2019-2020, c'est la classe de cours élémentaire 2 (CE2) qui compte le plus de redoublants, puisqu'elle concentre près de 79 604 redoublants. En ce qui concerne le genre, 45 % des redoublants sont des filles et 55 % des garçons (MENETFP, 2020).

Bien qu'il soit possible de se questionner sur les critères de redoublement retenus en Côte d'Ivoire, il semble que les élèves aient de la difficulté à maîtriser les compétences attendues au sein du cycle primaire. Le Gouvernement de la Côte d'Ivoire (2016) note des difficultés rencontrées dans les matières fondamentales que sont le français et les mathématiques : « 87 % et 73 % des élèves de CE1 maîtrisent moins de la moitié de ce qu'ils devraient avoir acquis en français et en mathématiques, respectivement » (MENETFP et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESRS), 2017, p. 21). En continuité, l'enquête du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN réalisée en 2019 (PASEC, 2021) montre que les résultats en français des élèves ivoiriens s'approchent de ceux des autres élèves des pays africains francophones. Par ailleurs, ceux-ci demeurent plus faibles en mathématiques : « la dernière enquête de PASEC montre que si les résultats au primaire en français s'approchent de la moyenne des pays africains francophones, ceux en mathématiques demeurent parmi les plus bas » (Smeyers, 2019, p.7). Dès lors le système scolaire ivoirien se caractérise par « des taux de redoublement excessifs [...] et par un nombre d'abandons important » (Kouadio, 2007, p. 217). Face à ces constats, la recherche s'est penchée sur les caractéristiques de la DES, notamment sur la formation dont elle dispose pour mener à bien ses fonctions.

### 1.2.2. La DES en Côte d'Ivoire

La formation initiale des DES est peu documentée dans les pays en voie de développement (Ayé et Tchimou, 2019 ; Baldé, 2014 ; Fiset, 2012 ; Isabelle et Labelle, 2017). À ce titre, Fiset (2012) considère d'une part que la formation initiale des DES n'existe pas véritablement en Afrique



Subsaharienne. D'autre part, lorsqu'elle existe, celle-ci « ne parvient pas à leur faire acquérir les notions et développer les compétences requises pour exercer adéquatement leurs nouvelles et responsabilités » (Fiset, 2012, p. 19). Les raisons avancées par certains auteurs pour expliquer cette inadéquation de la formation initiale renvoient au fait que plusieurs pays d'Afrique ne sont pas dotés de structure destinée à la formation des DES (Baldé, 2014 ; Fiset, 2012 ; Mulkeen, Chapman et Dejaeghere, 2005; Tchimou, 2022). Pourtant, Fiset (2012) considère que « [s]ans une formation adéquate, les chefs d'établissement éprouveront des difficultés à remplir leurs missions » (p. 20).

En Côte d'Ivoire précisément, il n'y a pas forcément d'uniformité au regard du recrutement des DES. Mis à part le fait que les DES aient généralement été d'abord en fonction d'enseignant, certaines ont un diplôme universitaire, d'autres un baccalauréat, d'autres encore un brevet d'étude de premier cycle (BEPC). Les DES n'ont donc pas le même bagage académique (Bouchamma et Tchimou, 2022 ; Tchimou, 2022). En ce qui concerne la formation continue des DES ivoiriennes, là encore il n'y a pas d'uniformité de parcours puisque seules quelques DES bénéficient d'une formation (Ayé et Tchimou, 2019 ; Baldé, 2014). Pour Gbongué (2015), le plan de formation à destination des DES en Côte d'Ivoire n'est pas adapté puisqu'il n'est pas axé « sur l'identification des besoins des DES afin de renforcer leurs capacités au travail et atteindre une efficacité maximale dans la gestion scolaire » (p. 352). Ainsi, lorsque les DES bénéficient d'une formation, il semble que celle-ci ne s'axe pas sur la gestion scolaire (CONFEMEN, 2007). Or, il semble que « [s]ans une formation adéquate, les chefs d'établissement éprouveront des difficultés à remplir leurs missions » (Fiset, 2012, p. 20).

### 1.3. Question et objectif de recherche

Depuis l'indépendance du pays en 1960, des financements importants sont accordés au secteur, le cycle primaire s'octroie d'ailleurs une part non négligeable des dépenses allouées en enseignement (MENETFP et MESRS, 2017). L'offre de formation à destination des DES n'est ni systématique ni adaptée lorsqu'elle existe (Ayé et Tchimou, 2019 ; Baldé, 2014). Dans ce contexte, la réussite scolaire reste un défi en Côte d'Ivoire, puisque tous les élèves ne parviennent pas à achever le cycle primaire. Dans ce contexte, peu de données font état des pratiques des DES alors que ces pratiques ont une influence sur la réussite scolaire des élèves (Pelletier, Collerette et Turcotte, 2015). Ceci nous a alors conduit à poser la question de recherche suivante soit : Comment se manifeste le leadership des DES du primaire pour améliorer la réussite scolaire des élèves en Côte d'Ivoire ? L'objectif de recherche inhérent est le suivant : Identifier et analyser l'exercice d'un leadership des DES du primaire en Côte d'Ivoire.

## 2. Cadre conceptuel

Rappelons que cette recherche a pour objectif d'identifier et d'analyser le leadership exercé par les DES en lien avec la réussite des élèves du primaire en Côte d'Ivoire. Il paraît donc pertinent de se pencher les concepts clés inhérents au sujet de la recherche. Le concept de leadership et celui de réussite scolaire sont, de fait, développés dans les sections suivantes.

### 2.1. Le leadership

Tout d'abord, le leadership renvoie à la capacité à orienter, influencer les autres de façon à les amener à atteindre des objectifs ciblés (Bergeron, 2006; Brunet, 2003; Burns, 1978). Par ailleurs, le rôle de leader diffère de celui de chef, car le leadership repose surtout sur l'adhésion des collaborateurs (Pesqueux, 2020). En contexte scolaire, le leadership est identifié comme étant le deuxième facteur ayant une influence sur la réussite des élèves (Bush et Glover, 2014). Pour Brunet (2003), le leadership en contexte scolaire renvoie à :



[...] un mécanisme interactionnel par lequel une direction d'école répond aux besoins de ses subordonnés d'être orientés, soutenus et valorisés dans leurs actions. [...] La direction d'école doit être capable d'influencer les comportements de ses subordonnés en étant vue comme l'expert de la situation, la personne qui est le plus en mesure de répondre à leurs problèmes, en fournissant de l'aide pour les solutions ou en les aiguillant vers des ressources les plus aptes à les aider (Brunet, 2003, p. 274).

Le leadership est alors considéré comme essentiel pour l'efficacité d'une école (Marzano, Waters et McNulty, 2005). Toutefois, le contexte scolaire induit la distinction des styles de leadership et des types de leadership. Les styles de leadership correspondent aux styles de gestion, il s'agit de la manière dont un gestionnaire décide de mettre en œuvre son pouvoir (Bergeron, 2006). Les types de leadership renvoient aux modèles, aux théories développées par les différents courants de recherche.

### 2.1.1. Les styles de leadership

Plusieurs typologies de styles ont été proposées par la recherche. En revanche, dans le cadre de cette recherche, la typologie proposée par Blake et Mouton (1980) a été retenue puisqu'elle permet d'identifier des comportements précis orientés soit vers les relations humaines, soit vers le rendement. Les comportements orientés vers les relations humaines correspondent au leader qui soutient « les personnes qui contribuent à l'atteinte des objectifs de l'organisation : soutenir les employés, accroître leur confiance en eux-mêmes, maintenir de bonnes conditions de travail » (Lainey, 2008, p. 144). En revanche, les comportements orientés vers le rendement renvoient au leader qui accorde un intérêt élevé au travail. Dans ce cadre, « [l]a communication du leader avec les employés se limite aux directives nécessaires pour qu'ils exécutent le travail » (Lainey, 2008, p. 145). Blake et Mouton (1980) ont alors proposé cinq (5) styles de leadership : anémique, club social, autocratique, démocratique, intermédiaire. (1) Le leader anémique est un leader qui « ne maintient aucun contact avec ses employés si bien que ceux-ci le perçoivent comme étant indifférent, résigné et apathique » (Lainey, 2008, p. 145). De même, il accorde un faible intérêt au travail, à l'atteinte des résultats (Blake et Mouton, 1980). (2) Le leader club social accorde un intérêt élevé aux relations humaines. C'est un leader qui se préoccupe avant tout du bien-être de ses collaborateurs avant de se soucier du rendement (Blake et Mouton, 1980; Lainey, 2008). (3) Le leader autocratique incarne un style de gestion axé sur les résultats. Ce leader accorde un intérêt élevé au rendement et de fait un intérêt moindre aux relations humaines. (4) Le leader démocratique a un intérêt élevé tant pour le rendement que pour les relations humaines. Ce leader pratique la bienveillance et favorise le travail d'équipe. (5) Le leader intermédiaire est un leader qui accorde un intérêt modéré tant au rendement qu'aux relations humaines. Ce leader « évite les conflits et met l'accent sur un niveau de productivité modéré tout en étant raisonnablement intéressé par les personnes qui exécutent les tâches » (Lainey, 2008, p. 146).

### 2.1.2. Les types de leadership

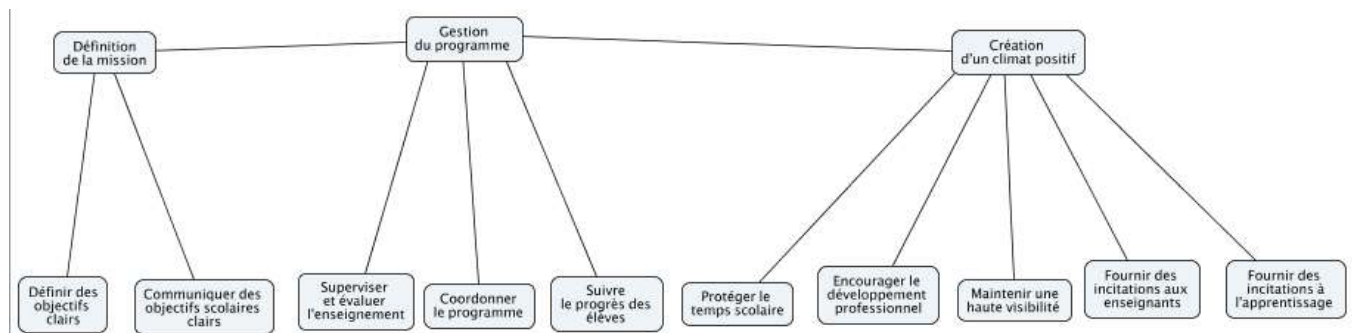
Au regard des types de leadership, la recension des écrits a permis d'identifier plusieurs types. Le type de leadership transactionnel renvoie au leader qui a la capacité d'adapté son style de leadership en fonction de la situation rencontrée (Labelle et Jacquin, 2018; Marzano et al., 2016). Le leadership partagé repose sur une dimension collective et collaborative où les collaborateurs sont amenés à se responsabilisés et à se mobiliser pour atteindre les objectifs ciblés (Bush et Glover, 2014). Nous avons également recensé le leadership transformationnel qui agit sur la motivation intrinsèque des collaborateurs ainsi que leurs besoins supérieurs ce qui les amène à atteindre les



objectifs ciblés (Hallinger et Heck, 1998; Marzano et al., 2016). Par ailleurs, notre attention a particulièrement été retenue par un type de leadership puisqu'il s'intéresse précisément à l'enseignement et à l'apprentissage, ce qui amène le leader qui l'exerce à avoir une influence sur les résultats des élèves (Baldé, 2014; Bos et Chaliès, 2019; Langlois et Lapointe, 2002). Il s'agit du leadership pédagogique.

Le type de leadership pédagogique se caractérise précisément par une implication de la DES sur tout ce qui concerne la pédagogie. Il s'agit d'un « processus qui consiste à pousser les différents acteurs de l'école que sont les enseignants, les élèves, les parents et les membres de la communauté, à se concentrer pour un but commun » (Baldé, 2014, p. 75). Ce but se veut être la réussite de tous les élèves quel que soit leur milieu socio-économique (Campbell, Fullan et Glaze, 2006). Dans cette optique, la DES a un rôle primordial puisqu'elle « doit d'abord démontrer l'importance qu'elle accorde à la pédagogie. Elle doit placer cette valeur au premier rang des priorités de l'établissement. Ce témoignage se réalise tant à travers ses paroles que ses gestes quotidiens » (Lauzon et Madgin, 2003, p. 252). C'est pour cette raison que Camburn, Spillane et Sebastian (2010) considèrent que le leader exerçant ce type de leadership exerce une influence directe sur l'enseignement et sur les apprentissages des élèves (Camburn, Spillane et Sebastian, 2010). Toutefois, en plus de son implication sur l'enseignement et l'apprentissage, le leadership pédagogique est aussi un processus relationnel qui repose sur une forme de collaboration entre la DES et ses collaborateurs (Lafond, 2008).

Par ailleurs, afin d'analyser le type de leadership pédagogique, la recension des écrits a permis d'identifier un modèle proposé par Hallinger et Murphy (1985) qui distingue trois fonctions inhérentes à l'exercice de ce leadership.



**Figure n°1 Modèle d'analyse du leadership pédagogique**

Source : Hallinger, 2010, p. 336. Traduit librement.

La définition de la mission repose sur la capacité du leader à permettre à ses employés de se concentrer sur des objectifs précis qui auront été ciblés et communiqués au préalable (Hallinger et Murphy, 1985). La gestion du programme s'apparente à un suivi assidu de l'enseignement et de l'apprentissage, tout en s'assurant du strict respect du curriculum établi par le ministère (Hallinger et Murphy, 1985). Finalement, la gestion du climat renvoie au développement et au maintien d'un climat positif et propice aux apprentissages, ce qui repose sur plusieurs pratiques demandant toutes l'exercice d'un leadership pédagogique (Hallinger et Murphy, 1985). Par conséquent, le leader qui exerce un leadership de type pédagogique s'impose comme l'acteur détenant l'expertise pédagogique au sein de l'établissement scolaire.



### 2.3. La réussite scolaire

Finalement, le leadership exercé par la DES a pour objectif d'améliorer la réussite scolaire des élèves. Plusieurs définitions du concept ont été proposées. Certains auteurs considèrent la réussite scolaire comme une réponse aux attentes de l'institution :

Une appréciation globale et institutionnelle des acquis de l'élève, que l'école fabrique par ses propres moyens, en un point donné de cursus, puis qu'elle présente sinon comme une vérité unique, du moins comme la seule légitime dès lors qu'il s'agit de prendre une décision de redoublement, d'orientation/sélection ou de certification (Perrenoud, 1998, p. 37).

D'autres auteurs considèrent plutôt que l'appréciation de ce concept varie en fonction des individus (Frieze, Francis et Hanusa, 1983). En outre, pour Marquis (2016), « la réussite c'est souvent une bonne note, formellement 60 %, qui symbolise la réussite sur le plan institutionnel, mais culturellement, [...] les usages peuvent varier selon que la personne estime réussis en obtenant 60 % ou 80 % à son examen » (Marquis, 2016, p. 7). Par ailleurs, bien que cette appréciation soit intéressante, nous avons décidé de retenir la définition de Deniger (2004) rejoignant celle de Perrenoud (1998) qui rappelle que la réussite scolaire repose sur « l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, [l']obtention d'un diplôme ou [l']intégration du marché du travail » (Deniger, 2004, p. 3). De ce fait, la réussite scolaire repose surtout sur l'atteinte d'objectif précis ciblés par l'institutions (notes, réussite aux examens, obtention de diplômes) (Deniger, 2004).

Une fois l'ensemble des concepts exposés, nous proposons un cadre d'analyse à partir duquel les données sont collectées et traitées. Ce cadre est construit à partir du modèle d'analyse du leadership pédagogique proposé par Hallinger et Murphy (1985), mais aussi à partir de la typologie de Blake et Mouton (1980). Dès lors, le cadre d'analyse se présente comme suit :

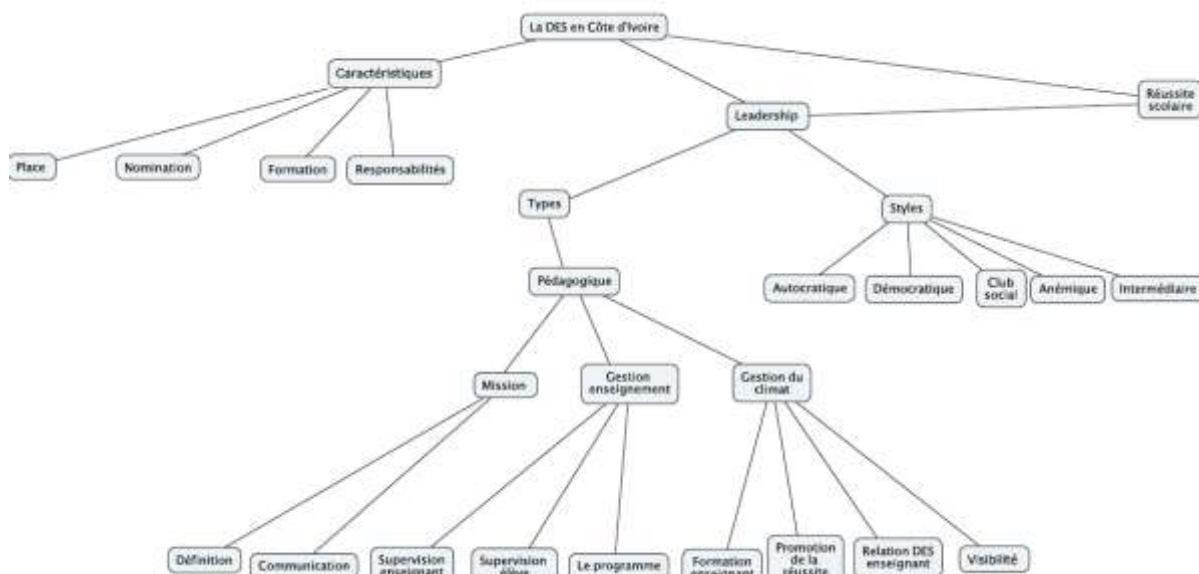


Figure n°2 Cadre d'analyse

(Source : notre recherche)



### 3. Méthodologie de la recherche

Une méthodologie de type qualitatif a été retenue puisque la recherche menée avait pour objectif de connaître en profondeur un phénomène social ayant lieu dans un cadre naturel (Boutin, 2018; Leuprecht, 2007 ; Miles et Huberman, 2003).

#### 3.1. Constitution de l'échantillon

Les participants de cette recherche ont été choisis selon un échantillonnage intentionnel (Fortin et Gagnon, 2016; Van der Maren, 2004). Effectivement, nous avons défini un ensemble de critères permettant de recruter des participants qui seront aptes à fournir un matériel pertinent pour l'étude du phénomène. Nous avons retenu la ville d'Abidjan, car il s'agit de la capitale économique du pays. Il s'agit du lieu offrant un plus grand accès à l'enseignement comparativement à d'autres régions plus éloignées. En ce qui concerne la taille de l'échantillon, nous avons ciblé un groupe de 30 participants, sachant qu'en recherche qualitative « la norme qui fixe la taille de l'échantillon est l'atteinte de la saturation des données, qui se produit lorsque le chercheur s'aperçoit que les réponses deviennent répétitives et qu'aucune nouvelle information ne s'ajoute » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 278). De plus, Kohn et Christiaens (2014) ont souligné qu'une douzaine d'entretiens peuvent suffire à atteindre cette saturation des données. Finalement, les variables suivantes ont été retenues : le cycle est celui du primaire, la catégorie d'établissement est le cycle primaire, public et privé, le milieu est urbain et le nombre d'année d'expérience des DES est de trois (3) ans et plus en poste de DES.

#### 3.2. Technique de collecte de données

Afin de mettre en évidence le sens que les DES accordent au leadership déployé en lien avec la réussite, mais aussi pour saisir le contexte duquel sont issus les propos, nous avons retenu l'entretien de recherche. L'entretien de recherche est vu comme un procédé d'investigation situé entre la conversation et le questionnaire (Boutin, 2018; Van der Maren, 2004). Par ailleurs, le degré de structuration de l'entretien dépend du type d'information que l'on souhaite recueillir (Van der Maren, 2004). En effet, plus l'information « est personnelle ou intime, plus le style de l'entrevue se rapproche de la conversation : c'est l'entrevue libre. Plus l'information recherchée se rapproche des opinions quasi publiques, plus l'entrevue peut ressembler à un questionnaire et devenir une entrevue structurée » (Van der Maren, 2004, p. 397). Cependant, à mi-chemin entre ces deux types d'entretien se situe l'entretien semi-dirigé qui est considéré comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2016, p. 339). Nous pensons alors que la présente recherche a nécessité une méthode de collecte souple favorisant une co-construction de sens entre le chercheur et les participants (Boutin, 2018 ; Fortin et Gagnon, 2016). Finalement, il est important de préciser qu'en raison de la Covid 19 et de la fermeture des frontières, nous avons été dans l'obligation de réaliser l'ensemble des entretiens à distance via Zoom et WhatsApp.

#### 3.3. Protocole de collecte de données

Pour entamer la collecte de données, nous avons d'abord adressé une demande au comité éthique de notre université afin d'obtenir un certificat d'approbation éthique. Une demande officielle a été ensuite transmise au Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation de la Côte d'Ivoire accompagnée du certificat éthique. Une lettre d'invitation à destination des DES a alors été transmise aux Inspections de l'Éducation Nationale de la ville d'Abidjan à l'intention des DES.



Cette lettre précisait les critères retenus pour le recrutement des participants. C'est ainsi que nous avons reçu les coordonnées de 36 DES potentielles qu'il a fallu contacter une à une afin de leur expliquer la recherche et ce qui était attendu de leur participation. Nous leur avons fourni à cette occasion le formulaire de consentement fournissant les renseignements nécessaires à la participation à la recherche. Nous avons alors demandé aux DES intéressées de nous contacter après avoir consulté le formulaire de consentement. Nous avons alors été contactée par 17 DES, plus précisément 14 (n=14) hommes et 3 femmes (n=3). Les DES sont issues de huit écoles privées (n=8) et 9 écoles publiques (n=9). Les participant(e)s ont de trois (3) à 15 ans d'expérience en tant que DES. Elles dirigent des écoles de six (6) à 35 classes. Finalement, les DES participantes dirigent des écoles primaires du CP1 au CM2 et des groupes scolaires primaires de la petite section de la maternelle au CM2.

### 3.4. Analyse des données

Après avoir transcrit intégralement les données obtenues lors des entretiens, nous avons privilégié une analyse de type thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). L'analyse thématique consiste à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236). Il s'agit donc de chercher à savoir ce qu'il y a de fondamental dans le propos du participant. Dès lors, l'analyse thématique : « cherche à identifier de quoi parle un document par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directrices, et des termes pivots » (Van der Maren, 2004, p. 528). Une fois les thèmes identifiés, comparés et classés, la dernière étape de l'analyse consiste à réaliser un arbre thématique qui se veut être une cartographie de l'ensemble des résultats obtenus et des liens qui les unissent.

### 3.5. Les limites de la recherche

Finalement, il semble important d'exposer ici quelques limites de cette recherche. Tout d'abord, il est important de souligner que notre collecte de données était initialement prévue en présentiel. En revanche, en raison de l'épidémie de la Covid 19 nous avons été obligée de réaliser l'ensemble des entretiens à distance (via Zoom et WhatsApp). Cela n'a pas été sans conséquence. En effet, nous avons dû faire face à une connexion internet instable, qui nous contraît à reporter voire annuler certains entretiens qui auraient pu nous apporter des éléments de contexte supplémentaires. Également, rappelons que le type de recherche privilégié implique que nous ne puissions pas effectuer de généralisation des résultats. Nous ne pouvons en aucun cas affirmer que l'ensemble des DES du primaire privilégie un leadership de type de pédagogique mis en œuvre à l'aide d'un style de leadership démocratique.

## 4. Présentation des résultats

Rappelons que 17 DES ont été interrogées dans le cadre de cette étude. Les entretiens ont été réalisés à partir d'un guide d'entretien soumis à l'évaluation de deux professeurs spécialisés en Sciences de l'éducation. Ce guide a été construit à partir du cadre d'analyse présenté précédemment. Dès lors, la présentation des résultats s'organise selon ces différents points d'appui. Par ailleurs, il est à noter que des catégories ont émergé des résultats.



#### 4.1. Les caractéristiques de la DES en Côte d'Ivoire

Dans un premier temps, il a semblé pertinent de permettre aux DES d'exprimer leur perception de la place qu'elles occupent au sein de leur école d'une part et au sein de système éducatif d'autre part. Les résultats montrent à ce propos que les DES se considèrent comme des éléments essentiels au bon fonctionnement de l'école. L'une d'entre elle a notamment indiqué être « un maillon essentiel pour réguler l'école et améliorer l'enseignement primaire » (DES6). Selon elles, la place qu'elles occupent au sein du système éducatif ivoirien est primordiale puisqu'elles se perçoivent comme les organisateurs du quotidien : « je suis là pour régler au quotidien les problèmes qui surviennent au niveau de l'établissement » (DES15). Dès lors, en lien avec la place qu'elles occupent au sein du système éducatif ivoirien, les DES ont précisé avoir des responsabilités liées à leur fonction.

##### 4.1.1. Les responsabilités des directions d'école ivoiriennes

Les DES de l'étude ont distingué trois types de responsabilités : les responsabilités matérielles et organisationnelles, les responsabilités administratives et les responsabilités pédagogiques. Elles se sont d'abord penchées sur les responsabilités matérielles et organisationnelles. Il ressort que cette responsabilité revient à gérer les propriétés de l'école : « le directeur que je suis est un administrateur, un animateur, un gestionnaire puisqu'il gère les propriétés de l'école en partenariat avec le comité de parents d'élèves » (DES6). Cette responsabilité est partagée avec les parents à travers un comité qui leur est dédié. La DES fait ainsi connaître au comité les besoins de l'école afin de fournir aux élèves des conditions de travail adaptées. Au-delà du mobilier, la DES gère également, l'ensemble du matériel didactique et pédagogique confié aux écoles, comme l'a précisé la DES4 : « [l]e directeur gère le matériel de son établissement. Il y a le matériel didactique, chaque année le gouvernement nous envoie le matériel didactique qu'on doit répartir » (DES4). En somme, cette responsabilité consiste à s'occuper de tout l'aspect organisationnel permettant le bon fonctionnement de l'école. Les DES ont ensuite évoqué les responsabilités qu'elles ont à accomplir au plan administratif. Selon elles, cette responsabilité concerne la gestion administrative de leur établissement. Cette gestion repose notamment sur la tenue de plusieurs documents exigés par la hiérarchie : « il y a beaucoup de documents pour la gestion administrative » (DES14). En plus des documents et registre mentionnés par les DES, elles ont précisé que la responsabilité administrative repose également sur la gestion des ressources humaines, soit la gestion des enseignants. Finalement, les DES ont précisé les responsabilités qui leur incombent au plan pédagogique. À ce propos, elles ont déclaré être les responsables de l'enseignement et de l'apprentissage au sein de leur établissement. Cette responsabilité détient une place centrale dans leur rôle de DES : « [ç]a, c'est mon rôle principal » (DES12). De ce fait, les DES ont fait ressortir un rôle de superviseur pédagogique qu'elles ont développé davantage dans le courant de l'entretien. Par ailleurs, en lien avec les responsabilités qui leur reviennent, les DES ont précisé avoir des missions à accomplir.

##### 4.1.2. Les missions des DES en Côte d'Ivoire

Lors des entretiens, les DES ont distingué leur mission scolaire et leur mission sociale. En ce qui concerne la mission scolaire dans un premier temps, les DES ont précisé qu'elles ont le devoir d'offrir à tous des chances égales de réussite. En revanche, plusieurs DES ont précisé poursuivre des objectifs de réussite élevés : « c'est 100% de réussite à tous les niveaux ! Et c'est à ça que nous tendons » (DES1). Dès lors, elles mettent tout en œuvre pour atteindre cette excellence. Il ressort que les DES ont et véhiculent des attentes élevées en termes de réussite. Or, il est déjà possible d'avancer que ces préoccupations semblent liées à l'exercice d'un leadership pédagogique qui



s'intéresse à la performance des élèves. De plus, par cet intérêt pour la réussite scolaire, les DES semblent privilégier deux des styles de leadership identifiés par Blake et Mouton (1980) dans leur typologie, soit le style autocratique ou le style démocratique qui ont en commun l'intérêt élevé du leader pour le rendement, les résultats. En plus de leur mission au plan scolaire, les DES ont affirmé poursuivre une mission sociale. Cette mission s'apparente à une mission d'éducation au sens global du terme. Elle revient à former les futurs citoyens qui viendront contribuer à la société ivoirienne : « notre école a pour mission de former de valeureux citoyens de demain ayant des aptitudes et des attitudes » (DES6). Il leur revient de fournir aux élèves les outils nécessaires afin qu'ils puissent appréhender au mieux leur environnement. Au-delà de cette mission sociale, les résultats ont montré que les DES ont particulièrement insisté sur la mission au plan scolaire. Elles ont à ce titre exprimé l'intérêt qu'elles portent à la pédagogie.

#### 4.2. La supervision pédagogique

Les DES ont souligné que la supervision pédagogique détient une place de premier plan dans leur fonction de DES. Elles ont alors distingué la supervision des enseignants de la supervision des élèves.

##### 4.2.1. La supervision des enseignants

La supervision des enseignants est décrite comme une prérogative de la fonction de DES en Côte d'Ivoire : « je dois suivre le travail des enseignants au quotidien » (DES9). Cette supervision est, selon cette DES, indispensable puisque c'est elle qui garantit la réussite des élèves :

Nous encadrons les adjoints pour la bonne réussite des élèves. Nous vérifions si l'enseignement est bien donné ou mal donné et s'il est mal donné, le directeur est censé regarder le travail des adjoints. Pour la bonne réussite de nos élèves. L'objectif à long terme c'est la réussite des élèves, à l'examen final en CM2 au CEPE (DES9).

Afin de suivre le travail des enseignants, les DES ont déclaré disposer de deux points d'appui, les cahiers journaux et les visites de classes. Le cahier journal est un cahier qui regroupe le programme précis de chaque enseignant pour chaque jour de classe de la semaine. La DES a la responsabilité de contrôler ce cahier et de faire des observations aux enseignants le cas échéant. En ce qui concerne les visites de classe, celles-ci s'apparentent à de véritables outils d'évaluation pour les DES, comme la précisé la DES10 : « l'objectif des visites de classe est de trouver le maître en situation de classe et de l'évaluer » (DES10). À cette occasion, la DES vérifie comment les cours sont donnés, elle vérifie également l'environnement de travail des élèves : « le directeur de l'école que je suis, veille à ce que la classe soit propre, que les affichages obligatoires soient là, que l'emploi du temps soit affiché pour que les parents puissent le voir » (DES11). La DES s'assure alors que les élèves bénéficient de conditions adéquates pour travailler. Considérant cela, il semble que la DES est en mesure d'influencer directement les pratiques des enseignants puisque si cette dernière constate une erreur ou un écart lors du contrôle des cahiers journaux ou lors des visites de classe, elle demande à ce que l'enseignant apporte les corrections nécessaires afin que ses pratiques soient conformes à ce qui est attendu. En plus de suivre le travail des enseignants, les DES ont déclaré suivre de près les apprentissages des élèves.

##### 4.2.2. La supervision des élèves

Les DES de notre étude ont déclaré suivre les élèves au même titre que les enseignants. Elles ont précisé que cette supervision leur permet de s'assurer de la répercussion des enseignements sur les apprentissages des élèves. Elles ont alors indiqué disposer de deux leviers pour ce faire : les cahiers



des élèves et les évaluations. En ce qui concerne les cahiers des élèves, les DES les contrôlent afin de s'assurer de la conformité des enseignements fournis par les enseignants : « je contrôle le cahier des élèves, c'est-à-dire les cahiers de leçon et les cahiers de devoirs. Je contrôle si le cours a été fait comme indiqué » (DES11). Par ailleurs, en plus du contrôle des cahiers, les DES ont déclaré suivre de près les résultats des élèves aux évaluations. Elles ont alors précisé que le parcours des élèves ivoiriens est parsemé d'évaluations. Dans ces circonstances, les DES suivent de près les résultats des élèves qu'elles collectent dans des fichiers informatisés. Cela leur permet d'identifier des régressions qui pourraient perdurer dans le temps. Dès cet instant, les DES ont la responsabilité d'interpeller l'enseignant ainsi que les parents de l'élève afin de remédier à la situation : « On interpelle les parents et le maître pour voir ce qui ne va pas, pour qu'ils fassent un suivi » (DES14).

### 4.3. La gestion du climat au sein des écoles ivoiriennes

Finalement, en plus de superviser l'enseignement et l'apprentissage, les DES ont déclaré être responsables du climat au sein de leur établissement scolaire. À ce titre, elles ont évoqué plusieurs pratiques en lien avec cette gestion. Elles ont distingué en ce sens la valorisation de la réussite, le développement professionnel des enseignants, ainsi que la relation entretenue avec divers acteurs du système scolaire.

#### 4.3.1. La valorisation de la réussite

Les résultats ont montré que la réussite des élèves est une préoccupation pour les DES de l'étude. Il s'agit d'une valorisation visible qui se manifeste par des remises de diplômes, des remises de récompenses : « les premiers ont la médaille d'or, les seconds ont la médaille d'argent et puis l'autre la médaille de bronze, comme aux jeux olympiques » (DES1). En somme, il s'agit de féliciter les élèves pour avoir atteint les objectifs ciblés. En plus des élèves, les DES se sont montrées particulièrement attentives au bien-être de leur collaborateur que sont les enseignants. À cet égard, elles ont d'abord exprimé l'intérêt qu'elles portent au développement professionnel de ces derniers.

#### 4.3.2. Le développement professionnel des enseignants

Afin de contribuer au développement des compétences des enseignants, les DES ont précisé mettre en place des formations internes dans le but d'approfondir certaines notions ou revenir sur des thématiques qui poseraient un problème. En plus de ces formations, les DES ont précisé faire appel aux conseillers pédagogiques : « Je vois avec l'inspection s'ils peuvent venir. Ils peuvent venir au moins une fois dans le mois, à leur convenance pour travailler avec les enseignants. Tout ça pour aider les enseignants et les enfants » (DES3). Les DES ont alors déclaré être conscientes de l'importance de permettre aux enseignants de développer leurs compétences afin d'être plus efficaces au quotidien. En revanche, en plus de témoigner un intérêt élevé pour le développement des compétences des enseignants, les DES ont exprimé l'intérêt porté à la relation qu'elles entretiennent avec ces derniers.

#### 4.3.3. La relation DES / enseignant

Les résultats montrent que le maintien d'une relation de qualité entre les DES et leurs collaborateurs est primordial : « ce sont des collaborateurs qui travaillent avec nous, donc il faut tout faire pour éviter les accrochages. [...] Quand le climat n'est pas bon, le travail ne peut pas avancer » (DES2). Les DES ont ainsi affirmé être à l'écoute du bien-être des enseignants. Les DES se sont alors présentées comme des pères et des mères de famille : « je suis là pour entretenir des relations de fraternité avec mes collaborateurs. L'école, c'est une famille ici. » (DES15). En



revanche, en plus des enseignants, les DES ont déclaré maintenir des relations étroites avec les parents d'élèves.

#### 4.3.4. Les parents d'élèves : des partenaires de l'école en Côte d'Ivoire

Les résultats de l'étude montrent que les parents sont considérés comme de véritables partenaires : « ils sont comme des partenaires pour la bonne marche de l'établissement » (DES5). Les DES considèrent que la collaboration avec les parents est nécessaire puisqu'elle contribue à la réussite des élèves :

Si nous avons des difficultés nous faisons appel aux parents afin de leur donner des instructions pour qu'il puisse nous épauler parce que c'est vrai que nous donnons l'instruction mais il faut qu'en avale les parents puissent aussi suivre leurs enfants (DES6).

C'est en effet ce lien qui permet aux parents de suivre le travail de leur enfant. Ainsi, les DES de l'étude se sont montrées particulièrement préoccupées par le climat qui règne dans leur école. Elles ont déclaré être consciente de l'importance de maintenir un climat de qualité propice aux apprentissages et au plein épanouissement de tous.

## 5. Discussion des résultats

Les témoignages exposés ont montré que les DES se considèrent comme des membres à part entière de la communauté éducative. En lien avec cette position, les DES ont déclaré avoir des responsabilités et des missions à accomplir. En revanche, les résultats ont montré que ces dernières ont particulièrement insisté sur leur mission au plan scolaire. À ce titre, les DES ont manifesté des attentes élevées en termes de réussite scolaire. Or, cette préoccupation pour la réussite concorde avec les propos de Dhuey et Smith (2011) qui ont affirmé que le leader exerçant un leadership de type pédagogique a le devoir de véhiculer au sein de son établissement scolaire des attentes élevées en termes de réussite. De plus, tel que Hulley et Dier (2005) l'ont rappelé, l'instauration et le maintien d'attentes élevées en termes de réussite est une priorité pour le leader qui exerce un leadership de type pédagogique. En continuité, puisque les DES poursuivent des objectifs de réussite élevés, elles ont déclaré suivre de près les enseignants et les élèves. En ce qui concerne la supervision des enseignants, Hallinger et Murphy (1985) ont précisé que la DES exerçant un leadership de type pédagogique a justement la responsabilité de travailler avec les enseignants sur tout ce qui concerne l'enseignement. De plus, Ross (2012) a affirmé que la DES est l'acteur en charge de superviser l'enseignement dans son établissement dans la mesure où une supervision de l'enseignement soutenue par la DES a une influence sur la réussite scolaire des élèves. En plus, de superviser les enseignants, les résultats ont montré que les DES suivent de près les apprentissages des élèves. Or, cette pratique concorde avec les écrits d'Hallinger et Heck (1998) qui ont affirmé que le suivi du progrès des élèves est une responsabilité d'une DES exerçant un leadership pédagogique. Également, les résultats ont montré l'importance que les DES accordent aux évaluations. Cependant, Hallinger et Murphy (1985) ont justement souligné que la DES doit mettre l'accent sur des tests standardisés pour suivre le progrès des élèves, puisque c'est à partir de ces tests qu'elle peut diagnostiquer leurs forces et leurs faiblesses. Finalement, plusieurs pratiques en lien avec la gestion du climat ont été exposés par les DES de l'étude. Par ailleurs, pour Hallinger et Murphy (1985) la gestion du climat repose justement sur plusieurs pratiques demandant toutes l'exercice d'un leadership pédagogique. En continuité, Laferrière et ses collaborateurs (2011) ont



affirmé que la qualité du climat au sein d'une école est un facteur pouvant affecter la réussite scolaire. Force est de constater que tout est mis en œuvre par les DES de l'étude afin de développer et de maintenir un climat de qualité propice à la réussite des élèves et au plein épanouissement de tous.

## Conclusion

Les DES de cette étude se sont présentées comme des piliers du système scolaire ivoirien. En lien avec cette place de premier plan, elles ont affirmé avoir plusieurs responsabilités en plus de devoir s'assurer de la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage. À travers cette supervision, les élèves ainsi que les enseignants sont soutenus, guidés et valorisés. De plus, les DES s'investissent pleinement pour mettre en place et maintenir un climat agréable et favorable aux apprentissages. Il semble par conséquent que tout cela contribue à l'amélioration de la réussite des élèves. Nous pouvons alors affirmer que les DES de cette étude exercent au quotidien un leadership de type pédagogique centré sur l'amélioration de la réussite scolaire des élèves. Néanmoins, de par l'intérêt élevé que les DES portent pour la réussite, mais aussi pour la qualité des relations entretenues avec l'ensemble des acteurs du système scolaire, nous pouvons affirmer qu'elles privilégient un style de leadership démocratique axé sur une participation active de tous.

## Références bibliographiques

- Ayé, A.M.-F. et Tchimou D.M. (2019). La dynamique organisationnelle des écoles en Côte d'Ivoire : nécessité d'une régulation permanente. *Revue Internationale des Sciences et Technologies de l'Éducation*, (12), 87–113.
- Azoh, F.-J., Koutou, C. et Chelipi-den Hamer, M. (2009). *Impact du conflit armé sur l'éducation primaire : le cas ivoirien*. Rapport de recherche.
- Baldé, S. (2014). *Analyse des besoins de formation continue des principaux des Collèges d'enseignement moyen du Sénégal* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25273>.
- Bauer, S. (2016). *Le leadership des directions d'établissement scolaire et la reconnaissance de la diversité culturelle : une comparaison Genève-Montréal* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:81686>.
- Banque Mondiale (2005). *Côte d'Ivoire. Rapport d'État du Système Éducatif Ivoirien : éléments d'analyse pour instruire une politique éducative nouvelle dans le contexte de l'EPT et du PRSP*. Département du développement humain. Région Afrique.
- Bergeron, P. G. (2006). *La gestion dynamique : concepts, méthodes et applications* (4e édition). Gaëtan Morin Éditeur.
- Blake, R. R., et Mouton, J. S. (1980). *Les Deux dimensions du management*. Les Éditions d'Organisation.
- Bos, S. et Chaliès, S. (2019). Quelles sont les activités réellement réalisées par les chefs d'établissement dans le cadre d'un leadership pédagogique ? *Revue de la littérature. Revue suisse des sciences de l'Éducation*, 41(2), 423-445. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03832746>.



- Bouchamma, Y. Tchimou, D.M. (2022). Professional development of school leaders : What is acquired and what needs to be developed. *International studies in educational administration*, 50(1), 106-123. <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A15%3A6492031/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A160246494&crl=f>.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif*. Théorie et pratique (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Brunet, L. (2003). La gestion des mouvements des ressources humaines : La mobilisation et la mobilité. Dans J.-J. Moisset, J. Plante, et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 267-290). Presses de l'Université du Québec.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper et Row.
- Bush, T. et Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know ? *School leadership et management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>.
- Camburn, E. M., Spillane, J. P. et Sebastian, J. (2010) Assessing the utility of a daily log for measuring principal leadership practice. *Educational administration quarterly*, 46(5), 707-737. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377345>.
- Campbell, C., Fullan, M. et Glaze, A. (2006). *Réaliser le potentiel d'apprentissage : stratégies efficaces de conseils scolaires pour améliorer le rendement des élèves en littératie et en numératie*. Rapport de projet. Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- Chelpi-den Hamer, M. (2014). Quand la guerre s'invite à l'école. Impact de la crise ivoirienne en milieu scolaire. Dans F.Viti (dir.), *La Côte d'Ivoire, d'une crise à l'autre* (p.185-210). L'Harmattan.
- Chetty, R., Friedman, J. N. et Rockoff, J. E. (2011). The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American economic review*, 104(9), 2593-2632. <https://doi.org/10.3386/w17699>.
- Coen, B. (2005). Après trois ans de conflit, les enfants de Côte d'Ivoire retournent à l'école. *UNICEF*. [http://www.unicef.org/french/infobycountry/cotedivoire\\_30572.html](http://www.unicef.org/french/infobycountry/cotedivoire_30572.html).
- CONFEMEN (2007). *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire*. Document de réflexion et d'orientation. CONFEMEN.
- Dabalen, A. et Saumik, P. (2014). Estimating the effects of conflict on education in Côte d'Ivoire. *The journal of development studies*, 50(12), 1631-1646. <https://doi.org/10.1080/00220388.2014.959501>.
- De Ketele, J. M. (2004). *La scolarisation primaire universelle et une éducation de qualité pour tous : un défi considérable pour toutes les régions du monde*. UNESCO.
- Deniger, M.-A. (2004). *La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite* [communication orale]. Colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative. [http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719\\_fr.pdf](http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719_fr.pdf).



- Dhuey, E. et Smith, J. (2011). How important are school principals in the production of student achievement ? *Revue Canadienne d'Économie*, 47(2), 1-49.  
[https://www.researchgate.net/publication/241767973\\_How\\_Important\\_are\\_School\\_Principals\\_in\\_the\\_Production\\_of\\_Student\\_Achievement](https://www.researchgate.net/publication/241767973_How_Important_are_School_Principals_in_the_Production_of_Student_Achievement).
- Diawara, A. 2008. Éducation nationale: les raisons profondes de la faillite de l'école ivoirienne. *Lettre ouverte*, (32). <http://www.abidjan.net>.
- Djédjé, V. L. (2006). *Études des éléments de support de l'implantation des technologies de l'information et de la communication dans deux écoles secondaires générales et publiques en Côte d'Ivoire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9694/>.
- Fiset, A. (2012). Stratégie de formation des chefs d'établissement scolaire au Sénégal [Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/10431>.
- Frieze, I.H., Francis, W.D, et Hanusa, B.H. (1983). Defining success in classroom settings. Dans J.M. Levine et M.C. Wang (Dir.), *Teacher and student perceptions : Implications for learning*, (p. 3-28). Erlbaum.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche – Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière éducation.
- Gbongué, J-B. (2015). Vers la professionnalisation de la gestion scolaire en Côte d'Ivoire : une contribution des acteurs de l'enseignement technique et professionnel. *European scientific journal*, 11(31), 333-357. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/6616>.
- Gouvernement de la Côte d'Ivoire (2016). Côte d'Ivoire. *Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire. Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*. IPE-Pôle de Dakar.
- Hallinger, P. et Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191. [https://www.researchgate.net/publication/233364923\\_Exploring\\_the\\_Principal's\\_Contribution\\_to\\_School\\_Effectiveness\\_1980-1995](https://www.researchgate.net/publication/233364923_Exploring_the_Principal's_Contribution_to_School_Effectiveness_1980-1995).
- Hallinger, P. et Murphy, J. (1985) Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, (86), 217-247. <http://dx.doi.org/10.1086/461445>.
- Hallinger, P. (2010). Leading educational change : reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge journal of education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>.
- Hulley, W. et Dier, L. (2005). *Processus de planification pour la réussite de l'école et des élèves*. Ed. Solution Tree.
- Isabelle, C. et Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 1-14. <https://doi.org/10.7202/1043024ar>.
- Kohn, L. et Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflète et perspectives de la vie économique*, LIII(4), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>.



- Koffi Hyacinthe, S. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3937/1/D2123.pdf>.
- Kouadio, A. (2007). L'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire : quelle articulation pour quels enjeux ? *Carrefours de l'éducation*, 2(24), 217-232. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-2-page-217.htm>.
- Labelle, J. et Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179–206. <https://doi.org/10.7202/1047142ar>.
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., Makdissi, H., Pouliot, C., Savard, D., Viau-Guay, A., Allaire, S., Therriault, G., Deslandes, R., Rivard, M., Boudreau, C., Bourdon, S., Debeurme, G. et Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156–182. <https://doi.org/10.7202/1004335ar>.
- Lafond, D. (2008). *Représentations du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1925/>.
- Lainey, P. (2008). *Le leadership organisationnel. De la théorie à la pratique*. Chenelière Éducation.
- Langlois, L. et Lapointe, C. M. (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Lauzon, N. et Madgin, L. (2003). L'évaluation des ressources humaines. Dans J. J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (Dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 235-266). Presses de l'Université du Québec.
- Leuprecht, V. (2007). *Attributions causales d'élèves immigrants concernant leurs réussites et leurs difficultés* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/746/>.
- Marquis, A. (2016). *Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9076/>.
- Marzano, R., Waters, T. et McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works. From research to results*. Mid-continent research for education and learning.
- Marzano, R., Waters, T. et McNulty, B.A. (2016). *Leadership scolaire : De la recherche aux résultats*. Presses de l'Université du Québec.
- Miles, B. M. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck-Wesmael.



- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2017). *Plan sectoriel éducation/formation 2016-2025*. Gouvernement de la Côte d'Ivoire.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. (2020). *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2019-2020*. Gouvernement de la Côte d'Ivoire.
- Ministère du plan et du développement (2021). *Recensement général de la population et de l'habitat 2021*. Résultats globaux définitifs. Gouvernement de la Côte d'Ivoire. 69 p.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation et Direction des stratégies, de la planification et des statistiques (2021). *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2020-2021*. Gouvernement de la Côte d'Ivoire.
- Mulkeen, A, Chapman, D. et Dejaeghere, G. (2005). *Recruiting, retaining, and retraining secondary school teachers and principals in sub-Saharan Africa*. World bank working paper.
- Paillé, P. et Muccielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck et Larcier.
- Pesqueux, Y. (2020). *À propos des théories du leadership*. Hesam Université.
- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. OCDE.
- Pelletier, D., Collerette, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves ? *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1624>.
- Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN. (2016). *PASEC 2014 – Performances du système éducatif ivoirien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN.
- Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. (2021). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif ivoirien : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. Résumé exécutif. PASEC, CONFEMEN. [https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2023/04/Resume-PASEC2019\\_Cote-dIvoire.pdf](https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2023/04/Resume-PASEC2019_Cote-dIvoire.pdf).
- Ross, M. (2012). *Les compétences de directions d'école efficace. Études de cas dans deux écoles secondaires québécoises* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23311>.
- UNESCO (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. Éducation pour tous – L'exigence de qualité. UNESCO.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, et I. Bourgeois, *Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données* (6e édition, p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.



- Sika, G. L. (2015). Achèvement des grades au primaire en situation de conflit armé : le cas de la Côte d'Ivoire. Union pour l'étude de la population Africaine.
- Smeyers, M. (2019). L'éducation en Côte d'Ivoire. Étude sectorielle. Secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire. Comoé Capital Partenaire.
- Sovet, L. (2013). *Démocratisation de l'éducation en Afrique Noire francophone : Quelle place pour l'orientation scolaire et professionnelle ?* Centre de recherche sur le travail et le développement.
- Sokoty, K. H. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3937/1/D2123.pdf>.
- Tchimou, D.M. (2022). Gouvernance des établissements scolaires : quelle formation et quelles pratiques de direction en Côte d'Ivoire et au Québec. *Revue ENRAE – Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 4(1), 61-74. <https://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2023/04/Revue-ERAdE-Vol4-no1-FINALE.pdf>.
- Triplet, A-C. (2015). Internationalisation et transformation du système éducatif en situation de post-conflit. Le cas de la Côte d'Ivoire. *Revue Tiers Monde*, 3(223), 29-48. <https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2015-3-page-29.htm>.
- Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Les Presses de l'Université de Montréal.



**DIAGNOSTIC DU RISQUE DU RETOUR PROBABLE DE CERTAINES ECOLES BILINGUES A LA FORME CLASSIQUE AU BURKINA FASO**BATIONO Zomenassir Armand<sup>1</sup>**Résumé**

Au Burkina Faso, des écoles bilingues sont de plus en plus menacées de fermeture au profit d'écoles classiques. En effet, des voix discordantes venant de certains parents d'élèves souhaitent la transformation de certaines écoles bilingues en écoles classiques. Face à ce constat, notre objectif est de déceler les causes profondes de cette problématique et d'en apporter des solutions idoines. Pour cela, nous avons inscrit notre étude dans le cadre global de la sociolinguistique. Ainsi, une enquête de terrain a permis de découvrir que cette situation est favorisée en partie, par les représentations sociales du français dans le pays, et d'autre part, par l'absence de l'État sur le terrain d'où le manque de motivation des acteurs. Ainsi, comme solution à ce problème, nous portons l'espoir que la politique linguistique en cours permettra, sans doute, de minimiser cet état de fait.

**Mots-clés :** politique linguistique - sociolinguistique scolaire - socio-didactique – ethnolinguistique- école bilingue

**Abstract**

In Burkina Faso, bilingual schools are increasingly threatened with closure in favor of traditional schools. Faced with this observation, our objective is to identify the root causes of this situation and to provide appropriate solutions. For this, we have included our study in the framework of sociolinguistics. Thus, a field survey revealed that this situation is favored in part by the social representations of French in the country, and on the other hand, by the absence of the State on the ground, hence the lack motivation of actors. So, like solutions to this problem, we hope that the language policy currently underway will undoubtedly help to minimize this state of affairs.

**Keywords:** linguistic policy - school sociolinguist - socio-didactic – ethnolinguistics- bilingual school

---

<sup>1</sup> Chargé de recherche en Sociolinguistique et ethnolinguistique, CNRST/ INSS-DLLN, Laboratoire LEAC, Burkina Faso.



## Introduction

En 2021, le Burkina Faso comptait environs cent-quatre-vingt-sept (187) écoles bilingues réparties sur l'ensemble du territoire. Ces écoles bilingues prenaient en compte neuf (09) langues nationales (Source : DCEM/DGEFG/MENAPLN, 2021). Cependant, dans certains villages, on note de plus en plus des opinions contraires qui invitent les gouvernants à la suppression des écoles bilingues au profit des écoles classique et ce, malgré les meilleures performances de ces écoles. Face à cette situation, un certain nombre d'interrogations s'imposent : Quelles différences peut-on relever entre les écoles classiques et les écoles bilingues ? Qu'est ce qui peut motiver certains parents à refaire appel à l'école classique en lieu et place des écoles bilingues déjà fonctionnelles dans leurs villages ? Quelles solutions faut-il envisager pour palier à ce problème ? La réponse à ces interrogations conduit aux hypothèses suivantes :

- les écoles primaires bilingues publiques sont plus performantes que les écoles classiques au regard de leurs résultats ;
- les représentations sociales du français dans la société burkinabè et l'absence de l'État à travers une politique linguistique claire sont les principales causes du rejet à long terme, des écoles bilingue par certaines communautés au Burkina Faso ;
- seule une politique linguistique claire pourrait renforcer l'intégration des écoles bilingues dans leur milieu.

Notre objectif est de relever les difficultés que rencontrent les écoles primaires bilingues après leur création et d'en proposer des solutions pour leur bonne intégration dans leurs milieux. A ce titre, nous avons inscrit notre travail dans le cadre de la sociolinguistique. Dans la méthodologie de notre travail, ce cadre fera appel à un certain nombre de sous-champs tels que la sociolinguistique scolaire, la socio-didactique et la politique linguistique. En plus de cela, l'étude abordera aussi quelques aspects de l'ethnolinguistique.

### 1. Cadres théorique et méthodologique

Notre démarche s'inscrit dans le cadre global de la sociolinguistique. Aussi, étant donné que la présente étude s'intéresse au milieu scolaire, elle fera appel à certains axes de recherche tels que la sociolinguistique scolaire, la socio-didactique et la politique linguistique. Aussi, au vu de l'implication de plusieurs langues nationales dans l'enseignement bi-plurilingue au Burkina Faso, notre étude abordera également des questions d'ethnolinguistique pour prendre en compte des différentes ethnies et cultures qui interviennent dans le système éducatif.

Comme l'indique son nom, la sociolinguistique scolaire s'intéresse au milieu purement scolaire. A ce titre, cette théorie nous permet d'identifier, d'analyser et d'évaluer les enjeux linguistiques et didactiques en milieu scolaire. L'intervention de cette théorie sur le terrain de l'école permet de faire des « synthèses indispensables à la recherche pédagogique sur l'interrelation verbale, les pratiques discursives en classe, les performances des enfants en relation avec leurs milieux familiaux/sociaux » (Marcellesi, 1985 :10).

Aussi, la politique linguistique permet d'interpeler l'État et de situer ses responsabilités dans le processus de la valorisation des langues nationales. Elle invite les décideurs politiques à prendre plus d'engagement pour favoriser davantage la valorisation des langues nationale enclenchée depuis les années 70 au Burkina Faso. Ainsi, nous convenons avec Calvet et Boyer sur la clarification de ce concept. Pour le premier auteur, « la politique linguistique désigne un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre les langues et la vie sociale » (Calvet, 1996 :11). Il ajoute que la planification linguistique souvent confondu à la politique linguistique, n'est que la mise en pratique concrète de cette dernière. C'est-à-dire le passage à



l'acte en quelque sorte. Par ailleurs, l'expression politique linguistique est un sous-champ de la sociolinguistique, notamment de la sociolinguistique appliquée à la gestion des langues. Quant au deuxième auteur, il pense que « la notion de politique linguistique est appliquée en général à l'action d'un Etat. Il désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet Etat en matière de langue(s) » (Boyer, 2010 : 3).

En outre, l'implication de la socio-didactique permet de mieux s'intéresser à la didactique et à l'enseignement des langues. Elle favorise une meilleure construction curriculaire sur la base de l'identification des besoins langagiers des apprenants, des compétences communicatives qui leurs sont nécessaires et enfin par la détermination des choix curiculaires. Selon Blanchet,

L'approche sociodidactique se situe au croisement de la didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation des pratiques sociales contextualisées. (Blanchet, 2011 : 463).

Enfin, l'ethnolinguistique, est une branche de la linguistique qui étudie les liens entre les langues et les cultures. L'ethnolinguistique prend comme objet d'étude et la culture et la langue du groupe. La langue en discours, associée à l'observation ethnographique est la base même de l'ethnolinguistique. En effet, la langue est étroitement liée à la culture. Elle est le lieu privilégié pour saisir la culture. Étant donné que nous sommes dans le domaine des langues nationales, la théorie de l'ethnolinguistique nous permet d'étudier les relations entre langue, culture et société. C'est pourquoi « l'ethnolinguistique sera l'étude du message linguistique en liaison avec l'ensemble des circonstances de la communication » (Pottier, 1970 :1).

La méthodologie de la présente étude se présentera comme suit : l'échantillonnage, la zone d'étude et le questionnaire. L'échantillonnage est de cent-trente (130) personnes interrogées. Il se compose comme suit : trente (30) enseignants en classe, vingt (20) inspecteurs de l'enseignement du premier degré qui sont en charge de la promotion des langues au Burkina Faso et quatre-vingt (80) parents d'élèves. La zone d'étude est la province du Ziro qui est l'une des quatre provinces de la Région du Centre-Ouest du Burkina Faso qui abrite deux écoles bilingues. Celle des villages « Taré » et de « Lué ». Un questionnaire a été administré à cet effet. Deux types de questionnaire ont été proposés en tenant compte du rôle de chaque groupe. Ils se composent comme suit :

### **1.1. Pour le groupe des enseignants et des inspecteurs de l'enseignement**

- Comment se crée une école bilingue ?
- Quelles sont les différences fondamentales entre une école bilingue et une école classique ?
- Quelles sont les difficultés que rencontrent les écoles bilingues ?
- Quelles solutions faut-il envisagé pour sauver les écoles bilingues ?

### **1.2. Pour le groupe des parents**

- Êtes-vous d'accord avec la création des écoles bilingue ? Pourquoi ?
- Cette création vous a été imposé ou bien est-ce un choix de la communauté ?
- Avez-vous été associés pour le choix de la langue à enseigner ? Souhaitez-vous que l'on ramène ces écoles à l'ancien système ? Pourquoi ?

## **3. Clarification de concepts**

Il opportun de clarifier certains concepts de notre étude. Il s'agit entre autres : éducation bilingue/enseignement bilingue ; école bilingue/école classique.



### - Éducation bilingue/enseignement bilingue

Dans la présente étude, les notions d'éducation bilingue et d'enseignement bilingue renvoient à la même réalité. Car, elles s'appliquent à l'enseignement primaire. Dans ce milieu, compte tenu du très jeune âge des apprenants, on éduque en enseignant et on enseigne en éduquant.

Selon une approche définitionnelle de Hamers et Blanc (1989, p. 301), « L'éducation bilingue désigne tout enseignement dans lequel, à un moment variable, pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément l'instruction est donnée dans au moins deux langues dont l'une est généralement la première langue de l'élève ». Cette définition corrobore avec la pensée de Duverger lorsqu'il affirme qu'« un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre » (Duverger, 2015 :15).

Dans le système éducatif du Burkina Faso, deux types d'enseignement bilingue ont été expérimentés il s'agit du bilinguisme additif en usage dans les écoles bilingues et le bilinguisme soustractif expérimenté dans les écoles satellites. « Les termes additif et soustractif sont définis selon le contexte d'acquisition du bilinguisme. Dans un contexte additif, les deux langues apportent des éléments constructifs et se complètent pour favoriser l'enrichissement linguistique et cognitif de l'individu » (Lambert, 1975). « Dans la situation du bilinguisme soustractif, les deux entités linguistico-culturelles sont plutôt compétitives que complémentaires » (Hamers, 1980) Pour le cas particulier du bilinguisme soustractif pratiqué dans les écoles satellites, Napon, et al. (2001 :386) affirment que « ces écoles favorisent le bilinguisme de transfert en commençant les apprentissages en langue et finir exclusivement en français à partir du sous-cycle Cours élémentaire (CE) »

Selon Bationo (2021 : 228), « on peut parler de *bilinguisme additif* si les deux langues sont suffisamment valorisées ». Dans ce cas, l'enfant est capable de développer une plus grande flexibilité cognitive par rapport à l'enfant monolingue qui n'a pas cette expérience. Pour l'auteur c'est aussi, lorsque la langue maternelle et la langue officielle/langue étrangère sont utilisées comme supports d'enseignement tout au long de la scolarité. L'objectif est d'atteindre un très bon niveau de langue maternelle (L1) et un niveau élevé dans la langue seconde (L2). Elles favorisent l'apprentissage d'une langue seconde sans effet néfaste sur l'acquisition et le maintien de la langue première. Quant au *Bilinguisme soustractif*, (*op.cit.*), c'est lorsque la langue maternelle est dévalorisée dans le milieu socioculturel de l'enfant. Par conséquent, le développement cognitif de ce dernier risque d'être ralenti. Le bilinguisme dans ce sens est de type soustractif. C'est aussi, lorsqu'une des langues n'est pas considérée au même niveau par l'entourage ce qui entraîne une compétence limitée dans cette langue. L'objectif du bilinguisme soustractif est d'amener les apprenants à abandonner la langue maternelle et à employer la langue officielle/langue étrangère comme langue d'enseignement dès que possible. Il favorise surtout la diglossie.

De nos jours, et dans le contexte du multilinguisme qui est devenu la norme, on parle de plus en plus d'enseignement ou d'éducation bi-plurilingue à l'effet de prendre en compte les autres langues en présence.

Par ailleurs, on relève qu'il existe plusieurs types de bilinguismes. Les lectures croisées ont permis de retenir une liste non exhaustive des éléments suivants :

**Le bilinguisme dit idéal ou équilibré et le bilinguisme dominant.** Il se manifeste lorsque la maîtrise des deux langues est parfaite. Mais, la seule difficulté est la mesure de la parfaite maîtrise des deux langues. L'équilibre recherché est difficile à établir. Sous la dimension de la compétence linguistique de deux langues, il faut distinguer le bilinguisme



équilibré du bilinguisme dominant. On entend par le bilinguisme équilibré une compétence dans les deux langues. Dans le bilinguisme dominant, la compétence dans la langue maternelle est supérieure à celle dans l'autre langue.

**Le bilinguisme composé et bilinguisme coordonné.** Le bilingue composé est celui qui possède deux étiquettes linguistiques pour une seule représentation cognitive, alors que chez le bilingue coordonné des équivalents de traduction correspondent à des unités cognitives légèrement différentes. ». Un enfant serait un bilingue composé s'il a appris les deux langues très jeunes et dans le même contexte ; alors qu'il serait de type coordonné s'il a appris la deuxième langue dans un contexte différent de celui de l'apprentissage de la première langue.

**Le bilinguisme individuel et bilinguisme social.** Le bilinguisme social met l'accent sur les forces linguistiques qui existent dans une communauté ou dans un groupe ethnique. Dans le bilinguisme social, beaucoup de différences sociales dans les sociétés complexes sont liées à la langue. Le bilinguisme individuel est le produit d'un processus social et historique. Suivant Mackey, le bilinguisme individuel peut être décrit selon les quatre caractéristiques suivantes :

- le degré : La connaissance que l'individu possède des deux langues qu'il emploie.
- la fonction : Le rôle que ces langues jouent dans la structure globale de son comportement ou les buts visés par l'usage de ces langues.
- l'alternance : Les conditions et la manière permettant le passage d'une langue à l'autre.
- l'interférence : La condition dans laquelle l'individu bilingue arrive à maintenir les deux langues séparées.

**Le bilinguisme précoce.** Il s'acquiert généralement avant les études en milieu scolaire. Cette expérience bilingue se manifeste au même moment que le développement général de l'enfant. Ce bilinguisme peut se subdiviser en deux catégories :

- **le bilinguisme précoce simultané**

Lorsque l'acquisition s'est faite en même temps dans les deux langues. Il se caractérise par le développement chez l'enfant de deux langues maternelles LA et LB. C'est généralement le cas d'un enfant de mariage mixte ou exogamique dans lequel, les parents utilisent chacun sa langue avec l'enfant. Ce bilinguisme est le produit d'un apprentissage informel, comme dans le cas d'un enfant issu d'une famille immigrée, mais il peut être aussi le résultat d'un programme d'éducation bilingue.

- **le bilinguisme précoce consécutif**

Lorsque l'enfant acquiert d'abord une langue puis une autre. Cela se manifeste généralement chez le cas des enfants issus de l'immigration ou de personnes qui déménagent dans un autre pays (changement de milieu). La langue seconde est acquise chez l'enfant en bas âge, mais après la langue maternelle.

**Le bilinguisme passif.** On parle de bilinguisme passif lorsqu'une des deux langues est seulement comprise.

**Le bilingue biculturel, bilingue monoculturel.** On peut distinguer le bilingue biculturel, qui s'identifie simultanément à deux cultures, du bilingue monoculturel qui est bilingue tout en gardant sa culture seulement (L1). Un individu bilingue qui renonce à l'identité culturelle de son groupe pour adopter celle du groupe L2 est considéré comme un bilingue acculturé à L2.

- **Ecole bilingue/école classique**



Dans le contexte de notre étude, une école bilingue est une école qui dispense les cours au moyen de deux langues : une langue nationale et le français. Selon Ilboudo (2009 ; 52-53), les objectifs visés par les écoles bilingues sont entre autres : de donner à l'apprenant, la capacité d'utiliser et de valoriser ses connaissances d'une langue nationale et les acquis de l'alphabétisation dans cette langue pour se former, d'acquérir les connaissances modernes et apprendre une langue internationale, ici le français, langue officielle du pays ; de réconcilier l'école avec le milieu en y intégrant les valeurs culturelles positives du milieu et en impliquant la communauté environnante ; de contribuer à la recherche de voies et moyens d'établir des passerelles afin de combler le fossé entre les systèmes éducatifs formel et non formel pour les rendre complémentaires tout en donnant les mêmes «armes» et les mêmes chances aux produits des deux systèmes ; d'associer l'acte d'apprendre à l'acte de produire pour préparer les enfants à devenir plus tard des acteurs conscients et motivés d'un développement local, régional et national. Aussi, l'enseignement se déroule dans un cycle unique de cinq (05) ans à l'issue duquel l'enfant passe le Certificat d'étude Primaire (CEP).

Par contre, pour une école classique, le français demeure la seule langue d'enseignement. Selon le Décret n° 2008-681/ PRES/ PM/MESSRS/ MEBA/MASSN/ MJE du 3 novembre 2009 portant adoption de la lettre de politique éducative, cette école a pour but de favoriser l'épanouissement de la personnalité, le développement des talents, les aptitudes mentales et physiques de l'enfant. De cultiver en lui le sens du respect des valeurs de la République, notamment les droits humains et les libertés fondamentales ainsi que le sens du respect de soi et des autres, de son identité, de sa langue, de ses valeurs culturelles et des valeurs nationales du pays. De le préparer à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples. De lui faire acquérir les valeurs de l'éco-citoyenneté. Cette école ne prend pas en compte de façon spécifique les valeurs culturelles de l'enfant ainsi que ses besoins langagiers. Elle se contente de lui inculquer des valeurs linguistiques et culturelles importées. L'enseignement est subdivisé en trois sous-cycle qui comporte deux divisions chacune. A l'issue de six (06) ans de scolarisation, l'enfant passe le Certificat d'étude Primaire (CEP).

#### **4. Résultats de l'enquête de terrain et de la recherche documentaire**

Ce résultat représente un résumé du questionnaire établi à cet effet. Il se présente comme suit :

##### **- Pour le groupe des enseignants et des inspecteurs de l'enseignement**

##### **Comment se crée une école bilingue ?**

A l'unanimité 100% de ces spécialistes de l'éducation concorde que la création d'une école bilingue, ou la transformation d'une école classique en une école bilingue se fait toujours à la demande de la population à la base à travers une correspondance adressée au ministre de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales suivant voie hiérarchique. Cette demande doit comporter un certain nombre de mention dont l'une des plus importantes est le choix de la langue par la communauté. Le ministère n'entreprend pas de sortie dans des localités non demandeuses pour susciter des adhésions. Il fait surtout de la mobilisation suite à la demande de la population qui participe par ailleurs à la gestion de l'école et à l'exécution de certaines parties du programme qui sont entre autres l'enseignement des contes et proverbes dans les classes, l'enseignement de la culture locale et des travaux de production.

##### **Quelles sont les différences fondamentales entre une école bilingue et une école classique ?**

A ce niveau, nous avons relevé un résumé des réponses suivantes :



La première différence est l'utilisation des langues. L'école bilingue utilise deux langues, une langue nationale au côté du français qui est la langue officielle<sup>2</sup> du pays. Par contre l'école classique utilise exclusivement le français en classe. Le cursus scolaire est de cinq (05) ans au primaire pour les écoles bilingues contrairement à celui de l'école classique qui est de six (06) ans. L'école bilingue essaie d'allier la théorie à la pratique avec les activités de production. Elle tente aussi de sauver la culture du Burkina Faso en introduisant l'enseignement des contes, des chants, des proverbes. Enfin elle implique activement les parents d'élèves à la vie de l'école. C'est pourquoi l'école bilingue est généralement qualifiée d'école du village. Par contre, l'école classique est une école au village car elle enseigne des connaissances théoriques et véhicule une culture occidentale. C'est une forme de colonisation des mentalités et par conséquent, elle fait table rase aux cultures africaines en général.

### **Quelles sont les difficultés que rencontrent les écoles bilingues ?**

Ces difficultés ont été séparées en deux. D'une part celles des encadreurs (Inspecteurs) et d'autre part celles de praticiens (Enseignants en classe). Elles sont entre autres :

#### **❖ Pours les inspecteurs:**

- le manque de ressources financières qui ne permet pas la prise en compte de tous les encadreurs abritant des écoles bilingues dans leurs Circonscription d'Education de Base (CEB) lors des formations continues et des stages de recyclage ;
- le manque de maître présentateur pour la partie didactique lors des formations des encadreurs ;
- la mobilité du personnel formé. L'insuffisance/l'absence de suivi/évaluation ;
- l'insuffisance/manque de matériels didactiques et pédagogiques ;
- l'insuffisante instrumentalisation de certaines langues pour leur utilisation dans les enseignements/apprentissages.
- L'incapacité à intégrer dans le système toutes les écoles demandeuses à cause des contraintes budgétaires et politiques.

#### **❖ Pour les enseignants en classe**

- absence d'enfants d'âge requis; insuffisance de formation;
- désintérêt des parents ;
- absence d'exercices-sensoriels ;
- absence d'évaluation conséquente de l'enseignement bilingue ;
- absence de manuels scolaires ;
- affectations arbitraires et par affinités d'enseignants au détriment des plus expérimentés ;
- affectations sans formation et affectation avant la fin du cycle des enseignants ;
- certains parents d'élèves refusent que leurs enfants apprennent une langue nationale ;
- départ massif des enseignants formés ;
- documents illisibles, des images inexploitable, contenus inadaptés, thématique très difficile ;
- les enseignants sont laissés à eux-mêmes, pas de soutiens pédagogiques, négligence des écoles bilingues;
- les enseignants formés ignorent la méthodologie et n'ont pas de cahier de prise de notes ;
- Il y a le manque de suivi et de formation des enseignants bilingues ;
- infrastructures scolaires en mauvais état ;
- insuffisance de documents après le transfert ;
- Insuffisance de matériel (manuel 1ère, 2ème et 3ème année bilingues)

<sup>2</sup> Au moment de la rédaction de ce questionnaire, le français était la langue officielle du Burkina Faso, depuis décembre 2023, elle est devenue la langue de travail suite à la révision de la législation du pays.



- le recrutement des élèves de 5 et 6 ans engendre un mauvais taux dans les écoles bilingues et rend la tâche difficile ;
- la démotivation des encadreurs concernant les affaires des écoles bilingues ;
- La non implication des parents aux activités post et parascolaires ;
- La non maîtrise de la langue nationale enseignée par les apprenants ;
- la réticence des parents lors des recrutements ;
- le choix de la langue qui est différent du dialecte de l'enfant ;
- le copinage et l'opacité dans tout le processus qui est fort regrettable.
- le manque d'information des populations sur l'enseignement bilingue est un facteur de découragement des acteurs ;
- les élèves des écoles bilingues ont du mal à s'exprimer en français ;
- les encadreurs envoient les enseignants dans les écoles par affinité et non par compétence ;
- Les structures des dialogues sont lourdes, difficiles à mémoriser par les élèves ;
- les supérieurs ne favorisent pas la collaboration entre enseignants : le résultat incombe au titulaire de classe;
- manque de motivation des élèves en cantine scolaire, insuffisance de formation initiale des enseignants ;
- manque de repère au niveau décentralisé : fuite des éléments formés vers les écoles classiques ;
- manque de volonté de règlement des indemnités à temps ;
- manque de volonté des parents pour le financement des activités, ils attendent tout de l'État/partenaire ;
- mauvaises communications entre les responsables bilingues et les écoles bilingues ;
- non maîtrise parfaite de la langue à enseigner par certains acteurs due à la complaisance dans le choix ;
- refus d'évaluer les élèves du bilingue pendant les examens du Certificat d'Etude Primaire (CEP) ;
- refus de certains Chef de Circonscription d'Enseignement de Base (CCEB) de viser les répartitions mensuelles des écoles bilingues, fautes de formations ;
- rétention des enseignants qui veulent changer de localité ;
- transformation d'école classique en bilingue sans sensibilisation pour l'adhésion.

### Quelles solutions faut-il envisagé pour sauver les écoles bilingues ?

Quelques solutions sont envisagées. Elles sont regroupées par thématique :

#### ▪ Au plan pédagogique :

- adapter les contenus au niveau des élèves; suivi régulier des enseignants en classe ;
- affecter des encadreurs formés pour l'encadrement ;
- Ajouter des matières d'enseignement en français dans les petites classes ;
- bien former (formation continue, recyclage) les enseignants et encadreurs CEB et CCEB ;
- suivi constant et sans complaisance ;
- augmenter la durée de la formation ;
- formation continue des enseignants et les impliquer dans la traduction des manuels ;
- impliquer la communauté surtout les conseillers villageois dans le système ;
- insister sur l'enseignement de la langue nationale ;
- introduire l'exercice sensoriel ;
- visites des formateurs dans les écoles bilingues ;



- mise à disposition des enseignants, des fiches de préparation conséquente et suffisante dans les Ecoles Bilingues ;
- motivation des enseignants en accordant les indemnités à tout le personnel ;
- non affectation des enseignants avant 5ans ;
- revoir les contenus et l'adapter à l'âge des élèves ;
- Utiliser les figures lors des séances de langage.
- **Au plan matériel :**
  - Absence de fiches de leçons préparées ;
  - construction d'écoles, dotation en manuels, guides et en matériels de production et de culture ;
  - Dotation complète et suffisante du matériel avant le démarrage des cours.
- **Au plan organisationnel :**
  - Affecter des directeurs déchargés avec prise en charge ;
  - Amener les enseignants à faire 5 ans avant de partir ;
  - avoir des encadreurs formés dans les CEB ;
  - Bien choisir les sites ;
  - bien hiérarchiser la structure bilingue ;
  - bonne gestion et encouragement des praticiens;
  - choisir des maitres bien formés sans complaisance ;
  - organiser des concours d'excellence;
  - création de cadre d'échanges ;
  - sensibiliser davantage les parents sur la question de l'enseignement bilingue;
  - Déconcentrer la gestion du bilingue : créer un service bilingue au niveau des Circonscription d'Education de Base ;
  - Rendre disponible les informations à temps suivant la voie hiérarchique ;
  - donner l'information à temps concernant les évaluations ;
  - Etendre la formation continue en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année ;
  - évaluer au moins 3 disciplines en langue nationale au certificat d'étude primaire (CEP) ;
  - faire signer un engagement à tout enseignant qui entre au bilingue ;
  - formation adéquate des encadreurs pédagogiques ;
  - Implication des acteurs dans les prises des décisions ;
  - Impliquer les acteurs terrain dans les formations ;
  - impliquer les encadreurs sur le terrain ;
  - organisation de formation continue ;
  - organiser des conférences pour les écoles bilingues ;
  - prévoir des fiches de préparation et le matériel nécessaire.
- **Au plan administratif :**
  - Affectation à temps des enseignants et leur maintien pour au moins 5ans ;
  - affectation d'enseignants compétents et dévoués ;
  - affectation d'instituteurs principaux du non formel dans chaque CEB ;
  - affectation des enseignants qu'il faut dans les écoles bilingues ;
  - Age de recrutement bas, ouvrir plus d'Espaces d'Éveil Éducatif (3<sup>E</sup>);
  - communication des informations administratives à temps ;
  - construire des collèges multilingues spécifiques dans les provinces et départements ;
  - délivrer des attestations bilingues ;
  - ouvrir pour les concours professionnels uniquement bilingue ;
  - Respect de l'âge requis au recrutement au CP1 (8 à 9 ans).
- **Au plan politique :**



- accompagnement d'une volonté réelle ;
- augmentation des indemnités bilingues ;
- création d'une direction bilingue autonome ;
- création des cadres d'échanges sur le bilinguisme ;
- créer un cadre d'échange visant la promotion des écoles bilingues ;
- décentraliser la gestion bilingue aux services déconcentrés du ministère ;
- dépolitiser la gestion des écoles bilingues ;
- l'État doit respecter ses engagements ;
- éviter l'affairisme et le favoritisme ;
- faire comprendre aux parents l'importance des écoles bilingues ;
- généralisation rapide du bilingue dans tout le pays pour donner de la valeur ;
- impliquer la communauté à travers la sensibilisation ;
- Impliquer les acteurs politiques dans la promotion des écoles bilingues ;
- Joindre l'acte à la parole: l'État doit être fidèle à sa promesse ;
- mener des sensibilisations sur le bien-fondé du système et amener le public à y adhérer ;
- Prise en charge de formation des enseignants des écoles bilingues privées par l'État ;
- harmonisation des différentes formules du bilinguisme.

Après la préoccupation des spécialistes de l'éducation, relevons à présent les opinions des parents.

**- Pour le groupe des parents d'élèves**

**Êtes-vous d'accord avec la création des écoles bilingue ? Pourquoi ?**

48% des enquêtés ne sont pas d'accord avec la création des écoles bilingues contre 52% qui sont pour. Ceux qui ne sont pas d'accord estiment qu'il y a un manque de soutien de la part de l'État qui n'évalue pas les langues nationales aux examens. « *Pour cela, il faut laisser seulement le français au lieu de faire semblant de valoriser nos langues* » dixit un parent.

**Cette création vous a été imposé ou bien est-ce un choix de la communauté ?**

Nous avons obtenu les propos suivants :

**Verbatim :** « *Les gens ont été trompés. On nous a informés que ces écoles allaient apporter du travail dans le village avec l'arrivée de projets. Jusqu'aujourd'hui rien n'est fait* », « *cela a été encouragé par certains de nos fils* », « *Ils ont dit que ce type d'écoles allait donner du travail aux jeunes plus tard. Mais rien* », « *C'est plus tard que beaucoup ont changé d'avis, sinon au début ils étaient d'accord et ont participé à toutes les réunions* », « *même le chef était d'accord il a pris part à une grande réunion avec le ministère mais, c'est le fils du chef qui a quitté la Côte d'Ivoire pour venir remplacer son défunt papa qui n'est pas du tout d'accord avec les écoles bilingues* »

A travers ces propos, on peut dire que les avis sont partagés sur la question.

**Avez-vous été associés pour le choix de la langue à enseigner ?**

56% des enquêtés estiment qu'ils n'ont pas été associés. Ils affirment que la sensibilisation n'a pas été faite de façon concertée. C'est plutôt le choix de certaines personnes qui s'est imposé.

**Souhaitez-vous que l'on ramène ces écoles à l'ancien système ? Pourquoi ?**

48% des enquêtés estiment qu'il faut revenir à l'ancien système. Ce qui donnerait une égalité de chance à tous les enfants du pays. Car, il y a plus d'écoles classiques que d'écoles bilingues au Burkina Faso. Cependant ; 52% pensent que le système doit rester en l'état au regard de ses



résultats. Ces informations, révèlent qu'il n'y a pas eu suffisamment de sensibilisation et d'informations convaincantes qui ont rassemblé les populations autour de la question.

## 2. Discussions

Conformément aux résultats, nous constatons que de nombreux facteurs sont à l'origine de la démotivation des acteurs qui prônent le retour de l'enseignement classique en lieu et place de l'enseignement bilingue. D'abord, le personnel d'encadrement et d'enseignement manque de tout. Par exemple, on relève le manque de formations, de matériels didactiques. A cela s'ajoute les affectations arbitraires d'enseignants et bien d'autres. Cette situation est de nature à décourager les acteurs dans leur noble travail. Car, elle ne donne pas suffisamment les aptitudes nécessaires à ce personnel de premier plan de s'illustrer convenablement. Aussi l'enquête de terrain, auprès des parents d'élèves, démontre que la mobilisation sociale a été très mal conduite. Car, certaines populations autochtones éprouvent toujours le sentiment que l'enseignement bilingue leur a été imposé.

On remarque aussi, une très grande réticence de la part de l'État même après la création des écoles bilingues. Il reste passif et cette position fait douter les citoyens de la qualité des enseignements à travers nos langues. En effet, on constate une insuffisance des visites de classes. En plus de cela, « les langues nationales ne sont pas évaluées aux examens ce qui constitue une faiblesse dans le dispositif d'évaluations des apprentissages en langues nationales » (Ilboudo, 2009 :17). De plus, la promotion des écoles bilingues est essentiellement assurée par les ONG, les associations et par certains projets. A titre d'illustration, on peut dire que ce sont les ONG Solidar/Suisse (ex OSEO) et Tin-tua qui ont permis à l'enseignement bilingue de connaître sa gloire. C'est pourquoi il est légitime d'affirmer que « le manque d'engagement clair de l'État sur les questions de langues nationales augmente la méfiance des populations dans ce domaine » (Napon 2000). C'est sans doute ce qui pousse certaine population à renoncer à ce type d'enseignement même après la création des écoles bilingues. Car, l'absence réelle de l'État sur le terrain finit par convaincre les parents que les écoles bilingues sont des écoles au rabais. Aussi, le manque de matériel de production fait perdre aux séances de cours, le volet pratique et transforme du même coup les séances de classe en des séances purement théoriques. Les élèves qui sont alors formés dans ces conditions ne sont plus capables de s'auto employer. Ce qui est contraire aux objectifs visés par l'enseignement bilingue. Enfin, en guise de solution, nous souhaitons que l'État accélère sur la suite des autres politiques en matière de valorisation des langues. En effet, au plan politique le gouvernement a pris un certain nombre de textes pour la valorisation des langues nationales. Il s'agit de la loi N°033-2019/AN du 23 mai 2019 portant loi d'orientation sur les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales du Burkina Faso et du décret N°2019-0600 du 5 juin 2019 et du décret N°2022 0016/PRES/PM/MATDS/MENAPLN/MESRI/MCRPCAT du 20 janvier 2022 portant adoption de la politique linguistique. Il est attendu un engagement politique réel de la part de l'État. Cette politique en cours est la seule voie qui peut permettre à l'État de s'impliquer pleinement dans la gestion de l'enseignement bilingue au Burkina Faso. Car,

« Pour qu'une politique linguistique (comme toute politique publique : éducative, sanitaire, environnementale...) ne s'arrête pas au stade des déclarations et passe à l'action, il faut qu'elle mette en place un dispositif et des dispositions : on passe à un autre niveau, celui de l'intervention concrète, et c'est alors qu'on peut parler de planification, ou d'aménagement ou de normalisation linguistiques » (Boyer, 2010 : 6).

Enfin, nous estimons que l'érection du statut des langues nationales en langues officielles au Burkina Faso permettra davantage une proximité de l'État auprès des populations ainsi qu'une réorientation des efforts sur la valorisation et la promotion des langues nationales.



## Conclusion

Nous avons fait le constat que les écoles bilingues sont de plus en plus menacées de fermeture pour des raisons diverses. Ainsi, une enquête menée à ce sujet a confirmé davantage cet état de fait. En effet, il est ressorti de cette étude que certaines écoles bilingues ont de forte chance d'être transformé en écoles classiques sur demande expresse de quelques communautés. Car, la démotivation se fait sentir à tous les niveaux. L'enquête a relevé que les enseignants sont mal préparés pour l'implémentation du système. Ils manquent de matériel et d'une insuffisance de formation. Aussi, la politique linguistique en vigueur ne permet pas d'évaluer les acquis des langues nationales aux examens scolaires. Quant aux parents, ils se sentent délaissés par l'Etat. Certains pensent qu'ils ont été trompés dans la mise en œuvre de l'enseignement bilingue et dénoncent le manque de soutien de l'Etat. Certains envisagent la transformation des écoles bilingue en écoles classiques. Cependant, les seules solutions en cours restent la politique linguistique enclenchée par le gouvernement. Sa mise en œuvre pourrait faciliter l'intégration des écoles bilingues dans leurs milieux.

## Références bibliographiques

- Bationo Z. A. et al. (2021). « « Langues nationales et éducation de qualité par le bilinguisme. Le cas du Burkina Faso ». In GRAPHIES FRANCOPHONES, Revue Scientifique des Lettres, des Sciences du Langage, des Sciences de la Communication et des Sciences de l'Éducation, Numéro 001, Décembre 2021, pp 221-235, ISSN : 2789-1674
- Blanchet, P. et al. (2011), *Principes transversaux pour une socio-didactique dite 'de terrain'* dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (Dir.), 2011, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Montréal / Paris, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des Archives Contemporaines, pp. 65-69.
- Boyer, H., (1991), *Langues en conflit. Etudes sociolinguistiques*, Paris, l'Harmattan. 274 p.
- Calvet, L-J., (1996), *Les politiques linguistiques*, Paris : PUF. 127 p.
- Duverger J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette français langue étrangère. 1 vol, 139 p.
- Décret n° 2008-681/ PRES/ PMIMESSRS/ MEBAIMASSN/ MJE du 3 novembre 2009 portant adoption de la lettre de politique éducative
- Décret N°2019-0600 du 5 juin 2019 portant promulgation de la Loi N°033-2019/AN du 23 mai 2019 portant loi d'orientation sur les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales du Burkina Faso
- Décret N°2022-0016/PRES/PM/MATDS/MENAPLN/MESRI/MCRPCAT portant adoption de la politique linguistique
- Hamers, J. F., (1980), *Le rôle du langage et de la culture dans les processus d'apprentissage et dans la planification éducative*, Centre international de recherche sur le bilinguisme, Université Laval, Miméo,
- Hamers J.-F et Blanc M., Eds, (1989). *Bilinguisme et bilinguisme*. Pierre Mardaga. Liège. Bruxelles, 498 p.



- Ilboudo, P.T., (2009), « L'éducation bilingue au Burkina Faso : une formule alternative pour une éducation de base de qualité ». *La collection*, Expériences africaines-études de cas nationales, ADEA, 163 p.
- Lambert, W. E. (1975), « Culture and language as factors in learning and education », *In a Wolfgang (éd.) Education of Immigrant Students*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 35p
- Marcellesi, C. et al, (1985) « vers des pratiques pédagogiques plurinormalistes », *in repère* : pour la rénovation de l'enseignement du français N°67, Institut National de Recherche Pédagogique, PP. 1-3. Disponible sur : <http://www.ife.ens-lyon.fr/publication/edition-electronique/reperes/> (consulté le 02 janvier 2021)
- Napon, A., (2000), « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso », *in sudlangues* revue électronique internationale de sciences du langage no 2, pp 145-156.
- Napon A. et al (2001). *Étude sur le bilinguisme de transfert langue nationale/français dans les écoles satellites au Burkina Faso*. Ouagadougou. Rapport Unicef. 110 p.
- Pottier, B., (1970), *L'ethnolinguistique*. (Ed. Bernard Pottier). Langage, Paris, N°18, 130 p.



**INTELLIGENCE ARTIFICIELLE UNE BEQUILLE DES FOOD STUDIES DE  
L'EPOQUE ANTIQUE À L'EPOQUE CONTEMPORAINE  
YAO Yao Jules<sup>1</sup>**

### Résumé

La société d'aujourd'hui a besoin des TIC pour se développer. Les connaissances sur la sécurité alimentaire font partie des priorités de l'Historien. Singulièrement, celui qui embrasse l'Histoire en Food Studies. Cette discipline pour restaurer les faits historiques sur les questions alimentaires s'appuie considérablement sur l'outil technologiques tant au niveau de l'acquisition de sources, de restitution des données historiques. Il est question dans ce travail de montrer l'importance des TIC dans les études d'Histoire en Food Studies. Le but de l'article est mis en relief que les recherches en histoire de l'alimentation ne se font sans l'Intelligence Artificielle. La réalisation de cette étude, s'est faite grâce aux sources orales, écrites et audiovisuelles. La tâche scientifique à consister à retranscrire les données après les enquêtes. Par ailleurs, nous avons opté pour le croisement des données recueillies de façon objective. Cela a contribué à bon nombre de résultats. En fait, nous retenons également que les TIC constituent un élément indispensable dans la recherche en Histoire alimentaire. Mieux, l'acquisition des sources historiques dans le domaine alimentaire dépend exclusivement des données numériques. Enfin, les études de l'histoire de la sécurité alimentaire font appel à la maîtrise des TIC.

**Mots clés :** TIC, Food studies, Histoire, intelligence artificielle, sécurité alimentaire

### Abstract

Today the society will have artificial intelligence to develop the researches. The knowledges in food security are priorities of historian. Specialy , the one who chooses History in Food Studies. This discipline to restore historic events on alimentary domain , use ICT to get documents and the restitution historic events. In this work, we show the importance of Artificial Intelligence in History in Food Studies. In this way, we use documents, videos to find the historic truth .This contributed to many results. In fact , we also believe that ICT constitutes an indispensable element in food history research. Better, the acquisition of historical sources in the food field depends exclusively on digital data. Finally , studies of the history of food security call on mastery of ICT.

**Keywords :** ICT, Food Studies, History, Artificial Intelligence, Food security

---

<sup>1</sup> Historien, Institut d'Histoire d'Art et d'Archéologie Africains (IHAAA), Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)



## Introduction

La question des recherches historiques et des TIC toujours été sujet à controverse. Une chose est claire, si les autres disciplines peuvent s'en passer, nous les historiens et chercheurs en Food Studies ne pouvons-nous en défaire. Elles sont les piliers pour l'accomplissement d'un bon travail de recherche historique sur la thématique de l'alimentation. Pour dire vrai, aucune étude sur les questions alimentaires de notre société n'est possible si on ne se sert pas de l'intelligence artificielle. De nos jours, Les TIC<sup>2</sup> sont des canaux de mobilisation, d'analyse, d'expérimentation efficaces pour l'Histoire option sécurité alimentaire. Les bases de données des Food Studies sont connectées aux TIC. L'Historien a donc besoin des TIC pour éviter la mauvaise restitution des faits. L'Intelligence Artificielle est une sorte de béquille qui facilite la marche scientifique de l'Historien. Dès lors, quel est l'apport des TIC dans la réalisation des études sur l'alimentation de l'époque antique jusqu'aujourd'hui ? L'étude a permis de savoir que les travaux historiques sur l'alimentation ne peuvent se passer sans l'implication de l'intelligence artificielle. L'analyse de l'étude s'articule autour de trois (3) axes d'intérêts : L'intelligence artificielle comme moyen de collecte de sources alimentaires, un mécanisme de vérification de données alimentaires et méthode de divulgation des recherches en Food Studies.

### 1. Méthodologie

#### 1.1. La collecte des informations

##### - Les sources orales

Il a été question de réaliser des interviews avec les personnes utilisant les TIC dans la réalisation de leurs travaux scientifiques. D'entrée de jeu, un guide d'entretien a été élaboré en tenant compte de nos objectifs de recherche. Ces questions étaient ouvertes dans le but d'enrichir la collecte des informations sur le sujet. Ces enquêtes semi-directes ont été fait grâce à la collaboration de certains intermédiaires dans les communautés ou structures concernées. Le guide d'entretien a été conçu selon plusieurs variables dont la profession, l'identité, les motivations ou l'implication des TIC dans la carrière professionnelle, l'accès à l'intelligence et les enjeux qui découlent. Ces moments d'entretiens sont réalisés de façon individuelle ou collective selon le besoin des enquêtes. Les outils de travail ont été le dictaphone, les carnets de prises de notes. Aussi faut-il ajouter que la collecte avec le magnétophone a été plus optionnel qu'obligatoire.

##### - Les sources écrites et imprimées

La recherche de la documentation audio-visuelle sur le sujet a conduit à l'exploration des centres de recherches, des bibliothèques et les archives publics et privées. Ces lieux ont permis de consulter plusieurs ouvrages, livres, articles et travaux scientifiques relatifs à la question de l'implication de l'Intelligence Artificielle dans le processus de valorisation de la recherche historique. Par ailleurs, l'exploitation de vidéos, de reportages et documentaires nous ont été d'une grande utilité.

#### 1.2. Le traitement des données collectées

Après l'étape de la collecte des données, deux techniques ont été utilisé. D'abord, celle de la retranscription des données recueillies lors des enquêtes. Ensuite, nous avons adopté le croisement des informations en tenant compte des entités spatio-temporelles des faits. L'analyse fait appel à l'éthique de l'historien c'est-à-dire qu'il faut décrire les faits selon les informations des enquêtés, des sources écrites, audio-visuelles et imprimées. Cette

<sup>2</sup> Technologie de l'Information et de Communication



confrontation se fait avec objectivité, impartialité et rigueur. Le traitement a contribué à montrer plusieurs résultats comme l'importance de l'Intelligence Artificielle dans le développement de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique. Sans oublier qu'on a aussi la connaissance des enjeux de l'utilisation de l'Intelligence Artificielle dans les recherches historiques et la complexité des études en Food Studies.

Bref, dans cette étude qualitative, nous avons eu recours aux archives, sources orales, écrites et audio-visuelles. La technique de collecte des données historiques s'est faite par des entretiens individuels et collectifs. Ces informations recueillies ont été soumises à la rigueur de la science à travers la méthode de retranscription. Pour les sources écrites, la consultation des rapports, des comptes-rendus, des thèses, des ouvrages, s'est fait dans des bibliothèques physiques et numériques. Par ailleurs, l'exploitation des sources audio-visuelles, c'est fait par l'exploration des vidéos, des reportages, des documentaires sur les questions alimentaires.

## 2. Résultats

### 2.1. L'intelligence artificielle comme moyen de collecte des sources alimentaires

L'Historien en Food Studies pour faire des recherches, utilise les TIC pour obtenir les sources archéologiques alimentaires, les sources électroniques et les sources antiques et médiévales (Bibliothèque National de France, 2017).

#### - Les sources archéologiques alimentaires

L'Historien dans la reconstitution des faits, utilise les sources archéologiques. Dans l'article de F. Beaumier et B. Le Blanc (2015), nous observons l'idée à travers les propos suivants : « Aujourd'hui, vous allez voyager dans le temps. Vous ferez une fouille archéologique, et puis, par la magie de l'imaginaire, vous serez transportés dans le passé ». (F. Beaumier, B. Le Blanc, 2015, p.53). L'Histoire se fait donc grâce à l'Archéologie. Or, les sources archéologiques sur les sites concernées se sont parfois effritées. Pourtant, l'on a besoin de faire des recherches sur les systèmes de consommation de certains peuples à l'époque antique ou ancienne. Par exemple, lorsqu'on veut étudier l'histoire de l'alimentation en Egypte ancienne à l'époque des pharaons, il faut avoir recours à certaines sources archéologiques. Toutes les fouilles archéologiques de l'époque anciennes ne sont pas toujours disponibles sur les lieux. Et cela est dû à plusieurs raisons d'ordre politique, économique, naturelle, religieuse ou culturelle. À ce sujet, malgré la disparition des données archéologiques physiques, certaines parmi elles furent sauvées (H. Knoerr, 2005, p.53). L'ingéniosité de certains chercheurs ont opté pour la numérisation des données archéologiques après leurs découvertes. Cela dit, les sources archéologiques de l'époque ancienne ou antique à l'époque de la Grèce, de Rome, sont disponibles sur des sites internet ou logiciels (F. Favori, C. Fruchart et L. Nuninger, 2020). Si nous voulons travailler sur les questions alimentaires à ces époques très reculées, nous devons avoir recours aux TIC (P. Mériaux et S. Genevois 2007, p.120). Ces types d'informations que l'on peut récupérer à l'aide des TIC, ne serait pas évident pas un autre canal de recherche en Food Studies. Les matériels de travail agricole, les filets de pêche, les arcs de chasses, les stèles avec des transcriptions, les ustensiles... Tous ces objets de l'époque sont visibles grâce à l'Informatique. Quand nous sommes en possession de tels objets, on peut déjà avoir des pistes de réflexion sur la vie alimentaire ou le comportement alimentaire de ces peuples anciens.

#### - Les sources antiques et médiévales alimentaires

Les européens dans l'objectif de pérenniser leur histoire lors des conquêtes des royaumes et des empires, ont dû les formaliser dans des musées ou bibliothèques virtuelles. Par conséquent, tous les travaux, ou informations sur l'alimentation à l'époque médiévale et antique sont



consultables sur les bibliothèques numériques du pays (U Ottawa, Bibliothèque Library 2023, p.1). Ces pays étant conscients de la valeur de ces documents historiques ne laissent que le portail numérique pour les consultations (E-Codices, Bibliothèque Virtuelle des Manuscrits en Suisse, 2016). Ceci dit même si, l’on effectue un déplacement, ce n’est pas évident de manipuler ses données de façon physique. Autant chercher à les exploiter par les TIC. Toutes les informations recueillies grâce à l’Intelligence Artificielle sont les preuves de l’époque médiévales et antiques sur les famines, les pratiques culinaires, le patrimoine gastronomique ou les maladies nutritionnelles... (Medieval and Early Modern Sources,2020).

**- Les sources électroniques et les sources écrites alimentaires contemporaines**

La mobilisation de données en Food Studies doit s’appuyer sur les sources électroniques. En fait, il s’agit des vidéos, des reportages, des films ou des documentaires sur les questions alimentaires. Par exemple, au Niger, les famines des années précoloniales ne peuvent être appréciées que dans des enregistrements audio-visuels. Les documents ou livres écrits à ce sujet ne reflètent pas toujours évidemment la réalité décrite. Les sources audio-visuelles sont plus expressives. Ces sources dont nous parlons sont disponibles que sur des plateformes numériques comme YOUTUBE, GOOGLE, RFI, France 24 ...Aussi faut-il ajouter que certaines thématiques sur l’alimentation avec les institutions alimentaires comme le PAM, UNICEF, ACF, ONU ne peuvent trouver que solution par la recherche documentaire numérique. Les travaux sur les coopérations alimentaires entre états, ou ONG sont disponibles que sur les sites de ces institutions. Les rapports de travail, les données des ateliers et les comptes-rendus n’existent pas dans les bibliothèques « classiques ». Les études en histoire des Food Studies exigent l’exploration des sources sur les canaux numériques. On se rend bien compte que les études en Food Studies dépendent des TIC. Si nous sommes en face d’un sujet intitulé comme suit : « L’Action Contre la Faim (ACF) et la lutte contre la Malnutrition en Côte d’Ivoire de 2000 à 2022 ? ». Pour résoudre un tel sujet de recherche, il faut chercher à visiter la bibliothèque de l’ACF s’il existe et ensuite recourir aux TIC pour plus d’approfondissement. Sur les sites numériques, nous avons toutes les politiques élaborées dans ce sens avec tous les aspects possibles. De plus, certains événements sont tellement récents que les seules sources que l’on peut avoir se trouvent sur les canaux des TIC. C’est le cas du thème suivant : « La vie chère en Afrique de 2019 à 2022 : cas du Burkina ». Si l’on veut traiter ce sujet, il est nécessaire de regarder sur internet, les enregistrements vidéo, les émissions télévisées mais pas de bibliothèque pour l’instant.

Figure 1 : *Présentation de quelques moteurs de recherches de sources*



Source : [www.Google.fr](http://www.Google.fr)



## 2.2. L'intelligence artificielle comme mécanisme de vérification des données historiques alimentaires

L'outil technologique contribue à consolider des amitiés scientifiques mais également à réécrire l'histoire des faits historiques.

### - Les plateformes de groupes de chercheurs sur la thématique de l'alimentation

Les TIC offrent le plus souvent des sites ou des plateformes de rencontres de société savante sur les questions alimentaires. Il existe des groupes de chercheurs en Food Studies de plusieurs horizons, ou plusieurs nationalités qui sont en association. Ces lieux de rencontres scientifiques donnent la possibilité aux historiens de l'alimentation d'analyser des faits historiques sur l'alimentation (F. Loukou,2012). Ces plateformes ont été créés dans le but de renforcer les connaissances alimentaires. Ainsi, nous avons les groupes "Histoire d'Apprendre", "Groupe d'Histoire Alimentaire", "RAJEC". Ces préalables alimentaires dans la recherche sont définis par ces groupes ou associations. Donc, l'on peut avoir une idée sur les différentes approches en matière des questions alimentaires. Ces données sont des sortes de boussoles. Cela permet de confirmer ou infirmer certaines théories alimentaires que nous avons initié ou pensé. Ce cadre technologique contribue ainsi à la vérification de nos aptitudes en matière d'étude dans le domaine alimentaire (F. OSSAMA,2001).

### - Les confrontations des données alimentaires en lignes

Le cas échéant, les plateformes technologiques peuvent être également pour nous un moyen de restituer la vérité historique des faits alimentaires. Il y a des cas de figures où la réécriture de l'histoire culinaire, gastronomique ou habitudes alimentaires de certaines populations s'impose. Pour le chercheur en Food Studies, les TIC sont des canaux pour nous d'infirmer « certains mensonges » alimentaires de l'époque antique à aujourd'hui. (J. Bonjawo,2011). Les TIC à travers les rencontres des érudits, nous donnent la possibilité d'établir l'ordre historique sur le monde entier quel que soit notre contrée. L'évolution technologique, est un moyen de valoriser les vérités historiques alimentaires. À travers des WEBINAIRES, nous enseignons le monde sur les questions alimentaires. À ces échanges numériques, nous avons la possibilité de nous faire entendre par la communauté scientifique des Food Studies de tout le continent. Les TIC sont très utiles pour le chercheur en Food Studies dans sa quête de vérité historique alimentaire (S. Cohen, J. Zysman ,2001, p.36).

## 2.3. L'intelligence artificielle une méthode de divulgation des recherches en Food Studies

L'Historien en Food Studies, pour être un érudit accompli a besoin de participer à des instances scientifiques et de développer sa carrière professionnelle.

### - La participation aux instances scientifiques

L'historien en Food Studies dans la promotion des données alimentaires, est obligé de participer à des colloques à chaque moment. Les activités scientifiques qui sont organisées dans les différents pays sont fréquentes. Or, il est difficile parfois pour des raisons de santé, financières, administratives ou des raisons quelconques d'y participer. Nous aurions bien voulu participer mais malheureusement on ne peut pas. Ce n'est pas véritablement un souci car les TIC nous apportent la solution ((F. Loukou,2012). On doit télécharger les logiciels comme GOOGLE MEET, ZOOM...pour rejoindre la réunion. Nous suivons l'activité scientifique au même moment avec toutes les interactions possibles. Ainsi, nous avons assisté à l'évènement à distance mais grâce à l'avancée des TIC. La technologie des communications, sont très importante pour le chercheur en Food Studies. C'est un moyen de formation continue. De plus,



c'est une occasion pour l'historien de suivre des cours, des formations à distance dans le domaine de l'alimentation. Nous observons l'image des logiciels de réunion ou de communication en ligne sur la figure 2.

Figure 2 :Exemple de moyens de communication en ligne



Ces deux logiciels servent à faire des réunions à distance, des formations ou cours etc... Sur les deux figures, nous voyons des personnes connectées. Cela signifie qu'elles sont en réunion. Et, cela dans une même salle.

**- Le développement de la carrière d'historien en food studies**

L'Historien en Food Studies pour évoluer doit écrire des articles sur les questions alimentaires. Ces publications doivent servir de communications dans des colloques scientifiques internationaux, pluridisciplinaires... L'une des modalités pour gravir les échelons de façon professionnelle, ce sont les productions scientifiques (CAMES, 2022, p.19) . Pour une et mille raisons, on ne peut participer à tous physiquement. C'est pourquoi, à travers les TIC on communique en ligne. Cela a la même valeur que celui qui est présent physiquement. À titre d'exemple, nous pouvons prendre le colloque International Hybride la Réception des Etudes Américaines en Afrique Noire tenu à Dakar au Sénégal les 15 et 16 Mars 2023. Un colloque auquel nous avons participé étant en Côte d'Ivoire sans nous déplacer. La figure 3 suivante traduit si bien cette idée.



Figure 3 : *Programme des communications du Colloque au Sénégal*



Source : L’Auteur, 2023

La présentation de la communication fut à distance. Le communicant est YAO Yao Jules. Il est dans la salle 115 et a communiqué de 15 h 45 min à 16 h 00 min. Si l’on observe bien, il est mentionné la lettre (D). Cela signifie à distance. C’est-à-dire que nous n’avons pas effectué le voyage physiquement mais nous étions présents.

Figure 4: *Attestation de communication pour un colloque au Sénégal*



Source : L'Auteur, 2023

L'attestation qui a sanctionné notre passage au colloque ne mentionne que nous avons été au Sénégal à ces dates-là. En outre, les organisateurs reconnaissent la valeur scientifique de l'intervention du communicant malgré le mode de présentation. Les TIC ont favorisé la participation effective sans problème.

Ce mode d'intervention n'altère pas la scientificité et la qualité des publications scientifiques. À mesure le temps évolue, qu'on multiplie les participations scientifiques, nous nous voyons gravir les grades<sup>3</sup> liés à notre statut de chercheurs ou enseignants-chercheurs. En fait, le CAMES<sup>4</sup> fait la promotion de la recherche scientifique sous-régionale à travers l'encouragement des publications scientifiques. Donc, les TIC sont des moyens privilégiés pour respecter ce principe.

Au niveau international, pour être un chercheur accompli en Food Studies, il faut penser au statut complémentaire. Ce n'est rien d'autre que le statut du chercheur associé à un autre laboratoire, institut ou centre de recherche. En Europe, En Asie ou En Amérique ou même en Afrique, il existe des centres de recherches ou universités de références où il est bon d'intégrer. Cela passe par des communications, des échanges technologiques. Du souhait à l'approbation de ces structures, l'appareil technologique intervient énormément. En fait, lorsque nous sommes un chercheur associé en Food Studies, les TIC restent le moyen de collaboration parfait entre nous et notre laboratoire associé. L'historien, c'est à travers les TIC qu'il transmet ses données alimentaires au laboratoire extérieur à son pays. Cela vice versa.

Par ailleurs, les TIC permettent aux chercheurs d'avoir plus de visibilité dans le domaine de la recherche historique en Food Studies. La publicité des ouvrages scientifiques qu'on a réalisés, est possible uniquement que par les TIC de nos jours. La carrière scientifique de l'Historien en Food Studies est fonction de l'utilisation des TIC. (R. D. Cosmo ,2006).

## Discussion

Les résultats confirment notre démarche scientifique. La question de l'IA dans le développement des sciences et particulièrement dans le domaine historique est une réalité. L'IA a révolutionné les connaissances historiques en Food Studies. De l'époque antique jusqu'aux temps « modernes », l'utilité de cette technologie s'est faite ressentir dans la connaissance des faits historiques et des métiers d'enseignants-chercheurs et chercheurs. Dans ce sens, quelques auteurs comme C. Nurmi (2023, p.2) soutiennent ce point de vue sous un angle un peu différent. Pour lui, l'IA est une innovation indispensable pour tout citoyen peu importe son métier. De plus, selon J. Ponce et I. Ryl, (2024, p.3), cette technologie doit être plus utiliser dans les sciences « exactes » et « pures ». Cependant, H. Bourdeloie, (2013, p.5) n'est pas totalement d'avis avec cette pensée car pour lui, aussi bien les sciences pures que sociales et humaines ont ce besoin. C'est donc pour lui une opportunité pour celles-ci. En outre, pour M. Dahmani et L.Ragni (2009, p.81), l'IA est un moyen d'améliorer le quotidien de l'homme. Il le dit sans toutefois évoquer les enjeux que cela implique. Or, pour M. (Zouinar,2020, p.3) cette technique est un outil très dangereux qu'il faut surveiller de très près. C'est un tueur silencieux.

En un mot, toutes ces interventions ont permis d'apprécier la particularité de notre étude sur le sujet de l'intelligence artificielle en science historique.

<sup>3</sup> Pour le corps des enseignants-chercheurs, on parle d'Assistant, Maître-Assistant, Maître de Conférences et Professeur Titulaire. Concernant le corps des chercheurs, nous parlons d'Attaché de recherche, Chargé de recherche, Maître de recherche et Directeur de Recherches

<sup>4</sup> Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur



## Conclusion

Il ressort de l'étude que les TIC sont des piliers de développement durable des études de l'Histoire en Food Studies. Ces moyens technologiques sont des pourvoyeurs d'informations et d'aptitudes scientifiques. Elles permettent au chercheur d'Histoire en Food Studies d'être équipé en sources quel que soit l'époque et l'espace. Ce sont donc des mécanismes de valorisation des recherches en Food Studies. Les TIC permettent à l'Humanité d'avoir des travaux de qualité en Food Studies. Les TIC ont comblé ainsi le vide de certaines données alimentaires inachevées du fait de la difficulté d'accès des sources historiques. Aujourd'hui, serait-il possible de faire des recherches en Food studies sans associer les TIC ? Nous ne le pensons pas. Cependant, malgré l'importance des TIC en Histoire des Food Studies, si l'éthique de l'Historien n'est pas en avant, c'est le monde qui en pâtit d'où la nécessité d'invoquer la rigueur historique dans toutes l'analyse des données.

## Références bibliographiques

- Beaumier F. et Le Blanc B. (2015). « Vivre l'archéologie : un exemple d'apprentissage expérientiel en sciences humaines » *Revue Interdisciplinaire en études acadiennes*, numéro 27, pp.47-62.
- Bibliothèque National de France (BnF). (2017). *Programmes de numérisation des collections de la BnF*, Perspectives 2017-2021, 24 p.
- Bibliothèque Virtuelle des Manuscrits en Suisse. (2016). *E-Codices*.
- Bibliothèque Library, u Ottawa. (2023). *Etudes médiévales et de la renaissance : sources et manuscrits numérisés*.
- Bonjawo , J. (2011). *Révolution numérique dans les pays en développement. L'exemple africain*, Paris, Dunod.
- Bourdaloie, H. (2013). « Ce que le numérique fait aux sciences humaines et sociales ». Volume 2, *TIC et Sociétés*, pp.5-38.
- Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES). (2022). *Guide d'évaluation des enseignants-chercheurs et chercheurs dans le cadre des comités consultatifs interafricains (CCI)* ,80 p.
- Cohen S. et Zysman J. (2001). Entretien : « L'aube d'une ère nouvelle » in dossier « la société du savoir. L'impact des nouvelles technologies sur la vie quotidienne, l'économie, l'éducation, la formation, la démocratie ... », *Sciences Humaines*, hors-série numéro 32, pp.34-35.
- Cosmo D. R. (2006). *Publication scientifique : le rôle des états dans l'ère des TIC* ,16 p.
- Favori F, Fruchart C., Nuninger L. (2020). « Archéologie et Informatique. Histoire d'une rencontre » , *Researchgate*, 24 p.
- Knoerr H. (2005). « TIC et motivation en apprentissage / enseignement des langues. Une perspective canadienne », *Open Edition Journals*, Volume XXIV numéro 2, pp.53-73.
- Loukou F. A. (2012). « Les TIC au service du développement en Afrique, simple slogan, illusion ou réalité ? ». *TIC et Société*, Volume 5, numéro 2-3.
- Medieval and Early Modern Sources Online (MEMSO). (2020). *Une base de textes primaires pour l'étude de l'histoire médiévale britannique*.



- Mériaux P., Genevois S. (2007). « Usages et enjeux des technologies de l'Information et de la communication (TIC) en histoire -géographie éducation civique ». *Educations et Formations*, numéro 76, pp.119-126.
- Mounir, D., Ragni , L. (2009). « L'impact des technologies de l'informations et de la communication sur les performances des étudiants ». *Réseaux Cairn*. Numéro 155, pp.81-110.
- Nurmi,C.(2023), « L'intelligence artificielle dans la recherche scientifique :problèmes courants et solutions potentielles» , *CPSC*,17 p.
- Ponce J., Ryl I. (2024). « Intelligence artificielle et science, la fertilisation croisée », *Le Monde*, 5 p.
- Ossama F. (2001). *Les nouvelles technologies de l'information. Enjeux pour l'Afrique Subsaharienne*.
- Zouinar, M. (2020). « Evolutions de l'intelligence artificielle : quels enjeux pour l'activité humaine et la relation humain-machine ». *Open Editions Journals*.



**L'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS L'EDUCATION,  
UNE CONTRIBUTION DES TICE A LA FORMATION DES ETUDIANTS DE  
L'ÉCOLE NORMALE SUPERIEURE DE BAMAKO  
DIALLO Moussa<sup>1</sup>, KEITA Fanta Mady<sup>2</sup>, MARICO Adama<sup>3</sup>**

### Résumé

Cet article fournit l'état des lieux, la pertinence et les perspectives du niveau de l'utilisation des TICE (Technologie de L'Information et de la Communication dans l'Enseignement) à l'Ecole Normale Supérieure (ENSup) de Bamako. Pour réaliser ce travail, nous avons fait une enquête de terrain sur les élèves-professeurs de quatre filières scientifiques et quatre filières littéraires de L'ENSup de Bamako. Des algorithmes (Régression Logistique, Naïf Bayes, Machine à Vecteurs de Support, K-Voisins les plus proches, Perceptron Multicouche) d'IA sont utilisés pour calculer la prédiction des perspectives à travers notre enquête. Les résultats montrent que peu d'élèves professeurs utilisaient l'ordinateur avant de commencer leurs études à l'ENSup, et qu'à l'exception de ceux de la filière mathématique, les autres filières se limitent uniquement aux notions de bureautique informatique. La MLP et la LR sont plus compétitifs que les autres algorithmes selon les mêmes résultats.

**Mots clés :** Algorithme de classification, Ecole Normale Supérieure, Intelligence Artificielle, TICE.

**Abstract:** This paper provides the status, relevance and perspectives of the level of use of ICTE (Information and Communication Technology in Education) at the Ecole Normale Supérieure (ENSup) of Bamako. To carry out this work, we carried out a field survey on student teachers in four scientific and four literary sectors at ENSup in Bamako. AI algorithms (Logistic Regression (LR), Naïve Bayes (NB.), Support Vector Machine (SVM), K-Nearest Neighbors (KNN), Multilayer Perceptron (MLP)) are used to calculate the prediction perspectives through our investigation. The results show that few student teachers used the computer before starting their studies at ENSup, and that with the exception of those in the mathematics sector, the other sectors are limited only to notions of Microsoft office. The MLP and LR are more competitive than other algorithms according to the same results.

**Keywords :** Classification algorithms, Ecole Normale Supérieure, Artificial Intelligence, ICTE.

---

<sup>1</sup> Enseignants-chercheurs à L'Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali.

<sup>2</sup> Enseignants-chercheurs à L'Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali.

<sup>3</sup> Enseignants-chercheurs à L'Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali.



## Introduction

L'introduction rapide des Technologies de l'Information de la Communication (TIC) dans les différents domaines de notre société, qui affectent de manière extraordinaire toutes les dimensions, notamment, les dimensions politiques, sociales, culturelles et éducatives (Traoré, 2008; Redecker et al., 2009; Biaz et al., 2009) n'est plus à démontrer. Une bonne interconnexion des TICs peut permettre une bonne communication, collaboration, coopération, échange, création et production, d'une quantité importante d'information (Basque et al., 2003 ; Mastafi, 2013). L'utilisation des TIC apporte plus avantage dans l'enseignement selon (Karsenti, 2003; Nafidi et al., 2015). Ces avantages sont entre autres : flexibilité, le changement de l'emploi du temps par exemple n'aura pas un grand impact sur l'apprenant, il y'a aussi l'accessibilité, avec l'avènement de l'internet l'apprenant peut avoir l'accès à un programme à partir de n'importe quel endroit, l'accroissement des échanges entre les apprenants et les tuteurs.

Outre, les TICs, les articles une autre question s'impose, le constructivisme peut-il capturer de manière appropriée les besoins d'apprentissage et de conception des interactions d'apprentissage IA-humain ? Plusieurs articles de l'intelligence artificielle sur l'éducation en général et l'apprentissage en particulier, sont confrontés aux interactions d'apprentissage IA-humain. Les théories existantes de l'apprentissage et des domaines connexes tels que la prise de sens, la prise de décision et l'autorégulation nécessitent-elles de nouvelles constructions théoriques ? Le constructivisme peut-il capturer de manière appropriée les besoins d'apprentissage et de conception des interactions d'apprentissage IA-humain ? Tous les articles ont confronté cela à un niveau de base. Les préoccupations des implications de l'IA sur les systèmes éducatifs ont été abordées par (Yazdanian et al 2022). Les auteurs (Poquet et al. 2021) ont travaillé sur les expériences de diverses transitions d'apprentissage. Les auteurs (Siemens et al. 2022) ont fait une étude sur la relation cognitive de l'apprenant avec l'IA. Les travaux (Khosravi et al. 2022) sur l'exploitabilité grâce à l'IA ont données des résultats probants. (Molenaar 2022) a travaillé sur l'autorégulation. Enfin, (Kay et al. 2022) ont étudié sur les modèles d'apprenants. Pris dans leur ensemble, ces articles révèlent la nécessité de discussions fondamentales sur la théorie de l'apprentissage et les conceptualisations des actions et des comportements d'apprentissage dans les contextes humains de l'IA. Cette communication se propose d'être un trait d'union entre les algorithmes d'apprentissage et besoin des élèves-professeurs de l'Ecole Normale Supérieure en matière des TICEs.

Cette communication utilise les algorithmes de l'intelligence artificielle, notamment les algorithmes de l'apprentissage automatique pour mesurer le niveau des élèves-professeurs de l'ENSup de Bamako dans la formation des Technologies de L'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE). Cette évaluation est décrite en cinq phases principales que sont : la phase questionnaire pour recueillir les données brutes ; la phase de prétraitement des données brutes afin d'obtenir le jeu de données ; la phase de séparation du jeu de données, en données d'entraînement et de test ; la phase de modélisation qui nous permet de réaliser nos modèle pour chaque algorithme avec les données de traitement ; et enfin la phase d'évaluation qui permet de quantifier nos modèles avec nos mesures de performance définit. Nous utiliserons cinq algorithmes d'apprentissage automatique, qui sont : Régression Logistique (ou Logistic Regression LR en anglais), Naïf Bayes (NB.), Machine à Vecteurs de Support (Support Vector Machine SVM en anglais), K-Voisins les plus proches (K-Nearest Neighbors K-NN en anglais), Perceptron Multicouche (Multilayer Perceptron MLP). Les résultats montrent que les algorithmes du MLP et LR sont plus compétitifs que les autres algorithmes d'Intelligence Artificielle utilisés dans cette communication.



Les sections de cet article sont organisées comme suit : Dans la section 2, nous dégageons la problématique des TICs au niveau de l'ENSup. Dans la section 3, la méthodologie de recherche et le cadre expérimental sont présentés. La section 4 présente les résultats et la discussion tandis que les conclusions sont fournies dans la section 5.

## 1. Problématique

De nos jours, nous assistons à un monde de plus en plus numérisé, l'intégration des Technologies d'Information et de Communication (TIC) dans l'éducation en général et l'apprentissage en particulier demeure un sujet d'actualité. Ainsi, pour éviter que les élèves-professeurs de l'ENSup ne soient des néo-alphabètes numériques les TIC constituent des outils éducatifs incontournables pour ces élèves-professeurs.

En effet, l'ENSup a commencé à utiliser un programme d'intégration des TICE depuis 2006 dans ses filières. Cette intégration consiste à utiliser certains systèmes d'exploitation notamment : le système d'exploitation WINDOWS et UBUNTU et certains logiciels informatiques comme le logiciel WORD, EXCEL, POWERPOINT, ACCESS, etc. Cependant, une évaluation de ce programme des TICs est nécessaire pour connaître le niveau de satisfaction des étudiants.

La problématique majeure est qu'aucune recherche n'existe dans le domaine des TICE qui demande l'avis des étudiants (élèves-professeurs). Ont-ils besoin de tel ou tel système d'exploitation ? ont-ils besoins de tel ou tel logiciel dans le cadre de leur recherche ou leur future profession de professeur du Lycée ? La question légitime est Comment savoir le niveau d'un élèves-professeurs sur tel système ou tel logiciel ? Cette communication consiste à répondre à ces questions en procédant d'abord à une enquête sur deux cent (250) élèves-professeurs. A ce niveau, la question principale qui peut se poser est : Quel est le baromètre pour mesurer le renforcement de capacité des élèves-professeurs ? Notre hypothèse principale consiste à comparer le nombre élèves-professeurs qui une bonne connaissance des TICs avec ceux qui n'en ont pas. Les techniques utilisées pour faire cette comparaison seront détaillées dans la section méthode proposée.

## 2. Méthodologie et cadre expérimental

### 2.1 La présentation de l'environnement d'étude

Notre environnement de recherche est l'Ecole Normale Supérieure, en abrégé ENSup, de Bamako. L'ENSup est un établissement d'enseignement supérieur public à caractère scientifique et technologique, selon l'ordonnance N10-26 PRM du 04 Aout 2010. Le siège de l'ENSup de Bamako est basé Bamako. Les missions de l'ENSup sont multiples. Nous pouvons citer parmi ces missions notamment :

Les formations de l'ENSup sont : la formation initiale des professeurs de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement normal et fondamental ;. La formation continue des administrateurs scolaires ; la recherche scientifique, technologique et pédagogique ; la formation postuniversitaire ; la préparation aux concours de l'agrégation de l'enseignement secondaire ; le développement et diffusion des connaissances et savoir-faire.

Cet article met en lumière notamment la mission de la recherche scientifique, technologique et pédagogique. L'ENSup est un établissement d'un effectif de mille huit cent cinquante-deux (1852) élèves-professeurs répartis dans sept (07) départements dont quatorze sections. Chaque Section dispose de deux filières, une filière de Licence et une autre de Master. Les TICs constituent une discipline enseignée dans toutes les classes de L'ENSup. Dans ce travail, nous tenterons de connaître les usages du numérique dans l'enseignement a l'ENSup auprès des élèves-professeurs. Ensuite, nous utiliserons les algorithmes de l'intelligence artificielle en



général et les algorithmes de l'apprentissage automatique en particulier pour prédire le domaine des TICEs qui intéresse le plus les élèves-professeurs.

## 2.2 La Collection et prétraitement des données

### 2.2.1 Collection des données

Nous avons pris deux échantillons : un échantillon de cent vingt-cinq (125) élèves-professeurs du programme de Licence et un autre groupe de cent vingt-cinq (125) élèves-professeurs du programme de Master. Ainsi, notre échantillon global est de deux cent cinquante (250) élèves-professeurs. Pour réaliser notre enquête, nous avons utilisé un questionnaire de cent une (101) questions. Des questions qui sont repartis en six (06) rubriques, qui sont : l'utilisation d'un système d'exploitation, l'utilisation de Word, Excel, PowerPoint, Access et enfin l'utilisation de l'internet (voir Tableau 1). Dans chaque rubrique, nous avons posé un certain nombre de questions. Pour chaque question, nous avons choisi cinq (05) réponses possibles à savoir : Ne sait pas utiliser, peu utilisé, moyennement utilisé, bien utilisé, très bien utilisé. Nos données se retrouvent donc dans un tableau de cent deux (102) lignes et huit (08) colonnes. Les lignes représentent notamment les entêtes et les questions. Les colonnes sont : numéro séquentiel, la rubrique, la question sur la rubrique et les cinq réponses possibles. Pour pouvoir utiliser les algorithmes de l'intelligence artificielle, notamment les algorithmes de l'apprentissage automatique, nous avons procédé à un certain prétraitement.

**Tableau 11. Une partie du récapitulatif de données de tous les 250 élèves-professeurs**

	Numéro	Questions	Réponses					Total
			Pas utilisé	Peu utilisé	Moyenne	Bien	Très bien	
1	SE	Démarrage et arrêt de la machine	1	2	10	160	77	250
2	SE	Ouverture d'un logiciel	6	15	88	70	71	250
3	SE	Créer un dossier ou fichier	58	57	55	43	37	250
4	WORD	Saisie Word	5	60	105	45	35	250
5	WORD	Utilisation de police	4	52	96	83	15	250
6	WORD	Utilisation de copier/coller	10	30	102	80	28	250
7	EXCEL	Manipulation des feuilles de calcul	10	55	95	60	30	250
8	EXCEL	Utilisation de la cellule active	2	5	120	80	43	250
9	EXCEL	Utilisation de la poignée de recopie	20	45	86	63	36	250
10	POWER POINT	Manipulation des diapositives	5	60	105	45	35	250
11	POWER POINT	Utilisation des volets	50	70	40	49	41	250
12	POWER POINT	Utilisation de l'espace de travail	10	5	80	95	60	250



1 3	<b>INTERN ET</b>	Utilisation de navigateur pour consulter les sites	5	60	95	40	50	25 0
1 4	<b>INTERN ET</b>	Utilisation de courrier électronique (e-mail)	55	65	50	45	35	25 0
1 5	<b>INTERN ET</b>	Utilisation d'une plate-forme de forum de discussion	70	65	45	40	30	25 0
1 6	<b>ACCESS</b>	Ouverture et création d'une base de données	5	60	105	45	35	25 0
1 7	<b>ACCESS</b>	Base de données vide	15	20	110	60	45	25 0
1 8	<b>ACCESS</b>	Base de données à partir de modèle	65	70	85	20	10	25 0

Les autres lignes du tableau 1 ont été masquées pour une meilleure gestion des pages de l'article.

### 2.2 2 Prétraitement des données

Les colonnes non-nécessaires ont été supprimées, notamment la colonne de la numérotation séquentielle, la colonne de la rubrique et celui des questions. Cependant une nouvelle colonne a été ajoutée, il s'agit de la colonne cible (renforcer). Cette colonne renforcée prend deux valeurs possibles : Non ou Oui. Elle prend, la valeur Oui si la question concernée nécessite un renforcement de capacité pour les élèves-professeurs de l'ENSup, et la valeur non sinon. Pour déterminer si la colonne renforcer prend la valeur Oui ou Non, nous allons procéder à une comparaison entre la somme S1 des valeurs (pas utiliser et peu utiliser) et la somme S2 des valeurs (bien utiliser et très bien utiliser). Si S1 est supérieur à S2 alors un renforcement de capacité est alors nécessaire, la valeur de renforcer prend alors Oui, dans le cas contraire la valeur prendra Non.

**Tableau 12.** Une partie de notre jeu de données utiliser pour modéliser les algorithmes

Pas utilisé	Peu utilisé	Moyenne	Bien	Très-bien	renforcer
1	2	10	160	77	Non
6	15	88	70	71	Non
58	57	55	43	37	Oui
29	57	62	58	44	Non
48	63	77	39	23	Oui
37	56	120	28	9	Oui
12	45	88	72	33	Non
9	39	75	71	56	Non
3	27	64	97	59	Non
112	78	33	19	8	Oui
5	60	105	45	35	Non
4	52	96	83	15	Non



10	30	102	80	28	Non
25	40	98	70	17	Non
32	65	101	30	22	Oui
32	60	97	40	21	Oui
80	75	45	38	12	Oui

Ainsi, notre tableau de données sera finalement, un tableau de cent un (101) et de six (06) colonnes (voir Tableau 2).

### 2.3 La méthode proposée

Le problème que nous cherchons à résoudre peut-être modélisé par la formule mathématique suivante (Equation 1) :

$$Y_i = \sum_{j=1}^{n-1} X_{ij} - \sum_{n+1}^m X_{ij} + \varepsilon \tag{1}$$

Où  $Y_i$  est la  $i$  ème sortie (valeur de l'étiquette ou décision du renforcement de capacité),  $n$  est la moyenne du nombre d'attributs,  $n-1$  nombre d'attribut pour non utilisation des TICE,  $m$  nombre d'attribut pour utilisation des TICE,  $X_{ij}$   $i$  ème valeur de l'attribut  $j$  et  $\varepsilon$  est le terme d'erreur.

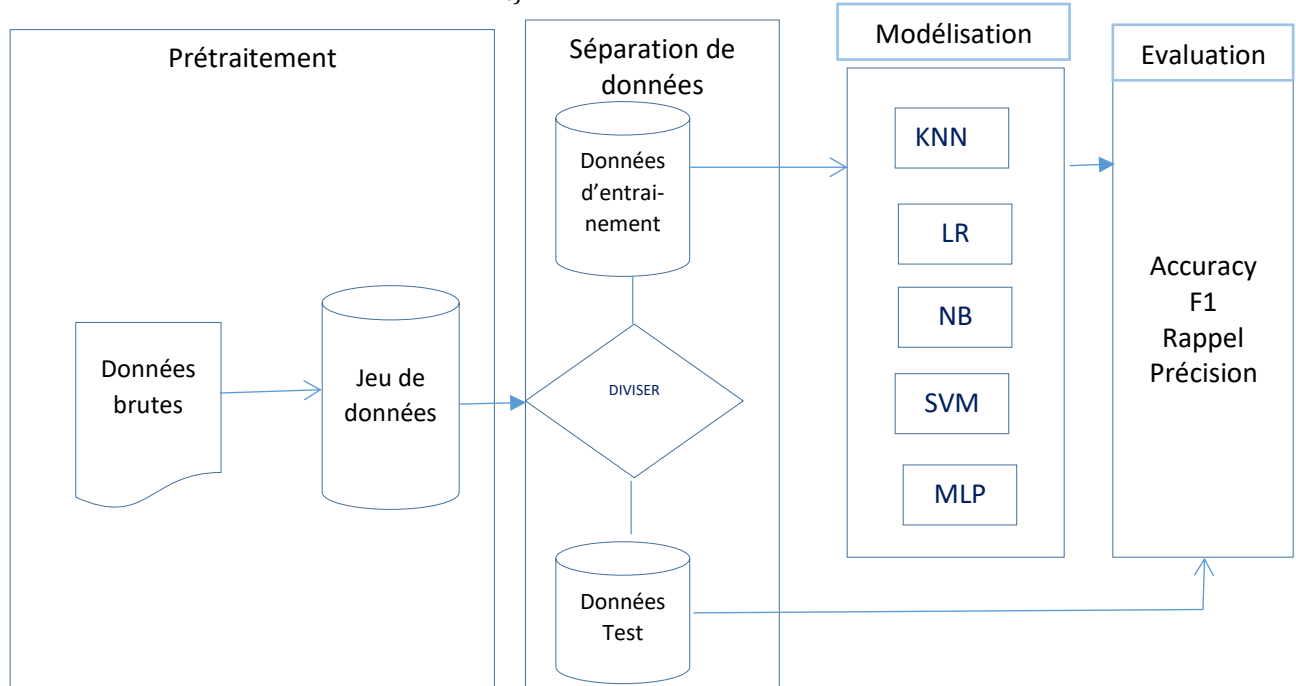


Figure 5. Notre méthode proposée

Après la phase de prétraitement, nous allons procéder à la séparation du jeu des données en deux types de données, notamment les données d'entraînement et de test. Les données d'entraînement représenteront quatre-vingt (80%) du jeu de données, tandis que les données de test seront représentées par vingt (20%) de notre jeu de données. Cette phase de séparation sera suivie de la phase de modélisation. Dans la phase de modélisation, nous créerons des modèles de classificateur pour les cinq (05) algorithmes de classification que nous avons cité dans la section introductive avec les données d'entraînement. Il s'agit de KNN, NB, LR, SVM et MLP.



Une fois que les modèles sont conçus, nous pouvons les évaluer avec les données de test (voir Figure 1).

#### 2.4 Évaluation des performances

Un concept de performance populaire pour la classification est la matrice de confusion, un tableau qui montre les prédictions du modèle par rapport aux étiquettes réelles (voir Tableau 3). Les lignes de cette matrice de confusion définissent les instances d'une classe courante et les colonnes les instances de l'étiquette prédite.

**Tableau 13. La matrice de confusion**

	Négatif prédit	Positif prédit
Négatif Actuel	VN	FP
Positive Actuel	FN	VP

Avec VP (Vrai Positif), lorsque la prédiction et la valeur réelle sont positives. VN (Vrai Négatif) lorsque la prédiction et la valeur réelle sont négatives. FP (Faux Positif) : lorsque la valeur réelle est négative alors que la prédiction est positive Le FN (False Négatif) lorsque la valeur réelle est positive alors que la prédiction est négative.

$$Precision = \frac{VP}{VP + FP} \quad (2)$$

$$Rappel = \frac{FP}{VP + FN} \quad (3)$$

$$Exactitude = \frac{VP + VN}{VP + FN + FP + VN} \quad (4)$$

$$F - score = \frac{2 * precision * recall}{precision + recall} \quad (5)$$

#### 2.5 Paramètres expérimentaux

Pour déterminer la signification des résultats, nous utilisons un alpha = 0,05, qui est l'intervalle de confiance entre les résultats du classifieur. Lors de la mise en œuvre de ces expériences, nous avons utilisé un ordinateur portable avec un microprocesseur Intel Core i7-4720HQ (2,59), avec 8,00 Go de RAM et un système de fichiers 64 bits pour le système d'exploitation. Nous utilisons MATLAB pour les méthodes de prétraitement et les outils d'apprentissage automatique Weka pour créer les modèles. La validation croisée divisée en deux fois cinq itérations est utilisée pour former le modèle.

### 3. Résultats expérimentaux

Les résultats de cette expérience sont obtenus par quintuple validation croisée avec dix itérations. Cela signifie que, nous avons séparé les données d'entraînement en cinq (05) pli (fold). Par exemple les données, notre jeu de données a 101 enregistrements a été séparé en cinq (05) plis de vingt (20) enregistrements. Cependant, le dernier a vingt un (21) enregistrements. Pour la première validation, nous avons utilisé les quatre (04) premiers plis comme données d'entraînement et le cinquième pli de vingt un (21) enregistrement a été utilisé comme données de test. Pour le second round de validation le quatrième pli a été utilisé comme données de test et les autres comme données d'entraînement. A chaque fois on utilise un pli comme données de test et les quatre autres plis comme données d'entraînement. A la fin de cette procédure tous les plis seront utilisés comme données de test c'est pourquoi on a un quintuple validation croisée.



Pour chaque pli de test, nous exécutons dix (10) fois l’algorithme, le résultat affiché dans cet article est la moyenne de ces dix exécutions.

**Tableau 14. Les Résultats statistique de nos attributs**

	pas utiliser	peu utiliser	Moyenne	bien	Très-bien
Min	1	2	4	2	0
Max	236	100	120	160	80
moyenne	58.752	48.901	61.673	49.515	31.158
Ecart-type	64.043	28.222	34.101	34.75	22.924

Les données statistiques pour chaque attribut sont représentées dans le Tableau 4. Ainsi pour l’attribut « Pas utiliser », nous avons comme valeur minimum 1, maximum 326, moyenne 58.752 et l’écart-type 64.043. Cela veut que sur les 101 questions posées, pour chaque question, nous avons au moins quelqu’un qui ne sait pas utiliser un outil des TICEs. Les 236 nous montre qu’il y a outils dont presque tous les élèves-professeurs ne savent pas utiliser. La moyenne consiste à faire la somme de toutes les valeurs d’un attribut et diviser cette somme par le nombre d’élément. Nous constatons que la moyenne de l’attribut « Pas Utiliser » est de 58.752. Quant à L’écart-type, il sert à mesurer la dispersion, ou l’étalement, d’un ensemble de valeurs autour de leur moyenne. Plus l’écart-type est faible, plus la population est homogène. L’écart-type de l’attribut « Pas Utiliser » est très élevés, nous pouvons conclure que ce n’est pas une population homogène. A partir du Tableau 4, nous pouvons facile interpréter les données statistiques des autres attributs « Peu Utiliser, Moyenne, Bien Utiliser, Très bien Utiliser ». Nous remarquons que l’attribut « Très bien Utiliser » est plus homogène que les autres.

**Tableau 15. Les résultats des différents algorithmes avec des mesures de performance**

	Précision	Rappel	F-1	Exactitude
<b>MLP</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>LR</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
NB	99.00%	99.00%	99.00%	99.01%
SVM	96.10%	96.00%	96.00%	96.04%
KNN	98.02%	98.01%	98.01%	98.02%

Les résultats des différents algorithmes de classification sont représentés dans le tableau 5. Nous avons pris en compte quatre mesures de performance qui sont : Précision, Rappel, F-1 et L’Exactitude. Dans le Tableau 5, nous constatons que les résultats des algorithmes de régression logistique (LR) et de Perceptron MultiCouche (MLP) sont significativement meilleurs par rapport aux trois autres algorithmes. Nous avons comme performance de l’exactitude de MLP et RL, une valeur de 100%. Les autres mesures de performance pour LR et MLP, aussi nous donne 100%, il s’agit de Précision, Rappel, F-1. Cependant nous observons respectivement 99.01%, 96.04% et 98.02%, comme mesure d’exactitude pour les trois algorithmes respectifs suivant NB, SVM et KNN. Cela signifie que pour NB, la prédiction n’est pas correcte pour un élève-professeur. Cependant, pour SVM, la prédiction n’est pas correcte pour 4 élèves-professeurs. Et pour KNN, la prédiction n’est pas correcte pour 2 élèves-professeurs.



## Conclusion

Dans cet article, nous avons travaillé sur un questionnaire de 101 questions relatives l'utilisation des TICE (Technologie de L'Information et de la Communication dans l'Enseignement) à l'Ecole Normale Supérieure de Bamako. Deux cent cinquante élèves-professeurs ont participé à cette étude, toutes filières confondues. Après avoir traité les réponses des élèves-professeurs dans le but d'obtenir un jeu de données susceptible d'être manipulé par les algorithmes de l'apprentissage automatique. Nous avons utilisé ces données pour créer cinq modèles des algorithmes d'apprentissage automatique, à savoir : la Régression Logistique (LR), Naïf Bayes (NB.), Machine à Vecteurs de Support (SVM), K-Voisins les plus proches (KNN), Perceptron Multicouche (MLP). Ces algorithmes ont été évalués par quatre mesures de performance de l'apprentissage automatique, ces mesures sont : Précision, Rappel, F-1 et L'Exactitude. A travers ces mesures, nous constatons que les algorithmes de Régression Logistique (LR), Perceptron Multicouche (MLP) donnent des meilleurs résultats comparables aux autres.

Cet article est certes une première étude sur le renforcement des capacités des élèves-professeurs de l'ENSup de Bamako. Cependant ses perspectives sont nombreuses, notamment : l'utilisation des outils de l'intelligence artificielle, la prédiction du niveau des enseignants des TICEs, la réalisation d'une plateforme de l'IA aidant les élèves-professeurs à choisir uniquement les outils des TICEs dont ils ont besoin.

## Références Bibliographie

- Basque, J. & Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Une typologie des typologies des usages des «TIC» en éducation*. Télé-Université, Québec.
- Biaz, A., Bennamara, A., Khyati, A., & Talbi, M. (2009). Intégration des technologies de l'information et de la communication dans le travail enseignant, état des lieux et perspectives. *EpiNet: revue électronique de l'EPI*. vol. 120
- Kay, J., Bartimote, K., Kitto, K., Kummerfeld, B., Liu, D., & Reimann, P. (2022). Enhancing learning by Open Learner Model (OLM) driven data design. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol 3, page100069.
- Khosravi, H., Shum, S. B., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y. S., Kay, J., & Gašević, D. (2022). Explainable artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol 3, page100074.
- Mastafi, M. (2013). Intégration et usages des TIC dans le système éducatif marocain: Attitudes des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire.
- Molenaar, I. (2022). The concept of hybrid human-AI regulation: Exemplifying how to support young learners' self-regulated learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol 3, page100070.
- Nafidi, Y., Alami, A., Zaki, M., & Afkar, H. (2015). Open and distance learning in the initial education of trainee teachers. *International Journal of Education Learning and Development*, 3(9), 53-64.
- Poquet, O., Kitto, K., Jovanovic, J., Dawson, S., Siemens, G., & Markauskaite, L. (2021). Transitions through lifelong learning: Implications for learning analytics. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol 2, page 100039.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A. & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: the impact of web 2.0 innovations on education and training in Europe*. Séville, Espagne : Institute for Prospective Technological Studies.
- Siemens, G., Marmolejo-Ramos, F., Gabriel, F., Medeiros, K., Marrone, R., Joksimovic, S., & de Laat, M. (2022). Human and artificial cognition. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol 3, page 100107.



- Traoré, D. (2008). *Quel avenir pour l'usage pédagogique des TIC en Afrique subsaharienne? Cas de cinq pays membres du ROCARE. ICT and changing mindsets in Education*. Bamenda, Cameroun: Langaa.
- Yazdanian, R., Davis, R. L., Guo, X., Lim, F., Dillenbourg, P., & Kan, M. Y. (2022). On the radar: Predicting near-future surges in skills' hiring demand to provide early warning to educators. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol 3, page 100043.



**L'ENVIRONNEMENT INFORMATIQUE D'APPRENTISSAGE, UN DISPOSITIF  
POUR FACILITER LE DEVELOPPEMENT DE L'ESTIME DE SOI DES ÉLÈVES  
AVEC UN TROUBLE DES FONCTIONS AUDITIVES  
OUOBA Nambihanla Emmanuel<sup>1</sup>**

## **Résumé**

L'étude vise à évaluer l'impact des dispositifs informatiques d'apprentissage sur l'éducation inclusive des élèves avec un Trouble des Fonctions Auditives (TFA). Elle examine spécifiquement l'estime de soi dans l'apprentissage dans les activités pédagogiques. À l'aide d'un protocole expérimental à cas unique, nous avons comparé les valeurs avant et après l'introduction du dispositif chez des élèves de quatrième pendant plusieurs mois. Les données ont été collectées à l'aide d'une échelle standardisée pour la variable "estime de soi" et analysées à l'aide de diverses méthodes statistiques, notamment le test de Student. Les résultats suggèrent que l'utilisation de dispositifs informatiques d'apprentissage peut améliorer l'estime de soi des élèves atteints de TFA.

**Mots clés** : éducation inclusive, dispositifs informatiques d'apprentissage, Trouble des Fonctions Auditives (TFA), estime de soi.

## **Abstract**

The study aims to assess the impact of computer-based learning devices on inclusive education for students with Auditory Processing Disorder (APD). It specifically examines self-esteem in learning and engagement in pedagogical activities. Using a single-case experimental protocol, we compared values before and after the introduction of the device among fourth-grade students over several months. Data were collected using a standardized scale for the "self-esteem" variable and analyzed using various statistical methods, including the Student's t-test. The results suggest that the use of computer-based learning devices may enhance the self-esteem of students with APD.

**Keywords:** inclusive education, computer-based learning devices, Auditory Processing Disorder (APD), self-esteem.

---

<sup>1</sup> Université Virtuelle du Burkina Faso.



## Introduction

L'éducation inclusive vise à pallier l'exclusion en garantissant l'accès à l'éducation à tous les apprenants, intégrant ainsi les besoins individuels des enfants marginalisés dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle s'ancre dans le paradigme de l'égalité des droits et des opportunités en matière éducative.

Selon l'UNICEF (2021), il existe dans le monde 240 millions d'enfants en situation de handicap, dont près de la moitié risque de ne jamais bénéficier d'une scolarisation. En outre, 24% de ces enfants sont moins susceptibles de participer à des activités de développement et de recevoir des soins attentifs, tandis que 41% d'entre eux risquent de faire l'objet de discriminations sous diverses formes, avec seulement 3% ayant la perspective d'obtenir un diplôme. Ces données soulignent l'urgence de trouver des solutions efficaces pour intégrer les enfants en situation de handicap.

Les technologies numériques peuvent être mobilisées pour surmonter certains obstacles à l'inclusion des élèves handicapés. L'OMS (2011) identifie ces obstacles comme des "facteurs environnementaux qui, par leur présence ou leur absence, restreignent la fonctionnalité et engendrent le handicap. Souvent, le plus grand obstacle à surmonter réside dans les stéréotypes. Cette étude se concentre sur les aspects psychologiques des élèves atteints de TFA, notamment l'introversion, l'affectif, et interroge le potentiel des aides technologiques pour surmonter ces barrières.

Conformément aux directives de l'UNESCO, l'intégration de la technologie dans l'éducation revêt une importance cruciale, permettant de rendre les programmes d'enseignement plus flexibles et offrant aux élèves handicapés une expérience d'apprentissage équivalente à celle de leurs pairs. Notre recherche s'inscrit dans cette perspective en examinant l'impact qu'un dispositif numérique d'apprentissage pourrait avoir sur l'inclusion des élèves atteints de TFA

## 1. Contexte

Ce travail de recherche explore le rôle des environnements informatiques d'apprentissage (EIA) dans l'amélioration de l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, notamment ceux souffrant de troubles des fonctions auditives. Les EIA ont émergé dans les années 1970 avec le développement de l'intelligence artificielle. Initialement désignés sous le terme d'Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH), ces systèmes visaient à favoriser ou à stimuler les apprentissages en combinant la modélisation computationnelle et l'apprentissage humain. De l'enseignement programmé aux EIAH, plusieurs approches ont été explorées, telles que l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO), l'Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur (EIAO) et l'Environnement Interactif d'Apprentissage avec Ordinateur (EIAO), contribuant ainsi à l'intégration des technologies dans le domaine de l'éducation.

De l'enseignement programmé aux environnements informatiques pour l'apprentissage humain, l'utilisation de l'ordinateur et des technologies de l'information et de la communication (TIC) a évolué selon différentes orientations. La personnalisation des activités d'apprentissage est devenue indispensable, notamment dans les contextes éducatifs impliquant des apprenants présentant des différences dans leurs capacités cognitives, physiques ou sensorielles.

## 2. Cadre théorique

Selon l'UNICEF, les personnes en situation de handicap sont fréquemment victimes de stigmatisation et rencontrent de grandes difficultés à accéder à l'éducation. Cette problématique trouve son origine, en partie, dans le manque d'infrastructures adaptées, mais également dans



des préjugés sociaux qui considèrent parfois le handicap comme une malédiction ou une punition divine (Niada et al., 2013).

### **2.1. L'éducation inclusive**

Le Burkina Faso a ratifié plusieurs conventions et déclarations internationales visant à favoriser l'inclusion des enfants handicapés. En complément de ces engagements internationaux, des lois ont été promulguées pour faciliter la mise en œuvre des conventions ratifiées. Ces textes ont progressivement permis de prendre en considération les enfants en situation de handicap dans le système éducatif burkinabè. Initialement, cela s'est manifesté à travers le concept d'éducation spécialisée, puis celui de l'éducation intégrative, pour finalement aboutir à celui de l'éducation inclusive. Ce dernier prône une transformation de l'école et du système éducatif afin de répondre aux besoins des élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou non. Cette approche exige une refonte des principes traditionnels de l'éducation, comme le soulignent Booth et Ainscow (2012, p. 12) : « L'inclusion implique la restructuration des cultures, des politiques et des pratiques dans les écoles de manière à prendre en compte la diversité des élèves dans leur contexte ».

### **2.2. La loi sur le handicap**

Le handicap se réfère à la difficulté rencontrée par certaines personnes à vivre sur un pied d'égalité avec les autres en raison d'une déficience ou d'une fragilité, qu'elle soit d'ordre sensoriel, physique ou mental.

Ces individus ont droit à une éducation qui tient compte de leurs limitations, afin qu'ils puissent mener une vie pleine et s'intégrer socialement de manière complète.

Cependant, l'enfant handicapé peut percevoir sa différence comme une caractéristique singulière, alors qu'en réalité, il est semblable aux autres. Il se perçoit souvent comme un objet subissant passivement sa vie sociale quotidienne, plutôt que comme un agent actif.

La loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des chances, à la participation et à la citoyenneté des personnes handicapées, définit le handicap comme toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société résultant d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions.

Le principe d'accessibilité vise à garantir que l'élève bénéficie des meilleures conditions pour accomplir les actes de la vie quotidienne. Cela inclut notamment l'accessibilité des déplacements au sein de l'établissement et des locaux.

### **2.3. Problématique**

Notre étude se focalise sur l'impact potentiellement bénéfique de l'utilisation d'un dispositif informatique dans le cadre de l'éducation inclusive des élèves atteints d'un Trouble des Fonctions Auditives (TFA). Nous examinons plus précisément les changements perceptuels qui peuvent découler de l'utilisation de ce dispositif sur le développement personnel de ces élèves.

Nous avons analysé l'évolution des élèves souffrant d'un trouble des fonctions auditives en termes d'acquisition de connaissances et de développement de l'estime de soi, à travers l'utilisation d'un dispositif informatique. L'environnement d'apprentissage informatisé mis en place permet l'accomplissement autonome des tâches d'apprentissage et renforce la motivation grâce à une approche ludique de l'apprentissage. Notre hypothèse est que l'usage d'un tel environnement contribue à améliorer l'estime de soi des élèves affectés par un trouble des fonctions auditives.

## **3. Méthodologie**



Notre approche repose sur l'utilisation de plans à Lignes de Base Multiples (LBM), une méthodologie expérimentale basée sur des comparaisons. Plus précisément, il s'agit d'une recherche expérimentale à cas unique (Fortin et Gagnon, 2016) également connue sous le nom de protocole à cas unique, ou protocole intra-sujets, ou encore protocole individuel, qui est réalisée sans recourir à un groupe témoin.

### 3.1. Le protocole à cas unique

Le protocole à cas unique est nécessaire dans des contextes d'études de populations ou de situations spécifiques où la mise en place d'un groupe témoin est difficile. Notre méthodologie est fondée sur les travaux Fortin (2006), Kazdin (1982) et Ladouceur et Bégin (1980). « Le protocole à cas unique permet de décrire, d'étudier ou de démontrer, avec le plus haut degré de certitude possible, l'existence d'une relation fonctionnelle entre une ou plusieurs conditions et leurs effets sur le comportement ». Selon Petitpierre et Lambert (2014) « le protocole à cas unique permet de décrire, d'étudier ou de démontrer, avec le plus haut degré de certitude possible, l'existence d'une relation fonctionnelle entre une ou plusieurs conditions et leurs effets sur le comportement ».

Dans une recherche expérimentale à cas unique, deux types de plans expérimentaux sont applicables : les plans expérimentaux à phases et les plans expérimentaux alternés. Les plans expérimentaux alternés se caractérisent par l'absence d'observation préalable et d'observation entre les interventions (Juhel, 2008). Ils sont utilisés, par exemple, pour analyser le changement de comportement ou le développement de compétences par le sujet lui-même.

Les plans expérimentaux à phases, quant à eux, impliquent des séquences de mesures répétées avec au moins une phase d'intervention dont l'effet est comparé aux observations effectuées dans la phase de base (Juhel 2008).

Ce plan, également appelé plan AB, dispose de diverses extensions en fonction des alternances appliquées entre la phase A et la phase B, telles que le retrait ou l'ajout d'une intervention supplémentaire. Cependant, dans certains cas, il peut être inapproprié voire impossible d'opérer un retrait de l'intervention, comme dans notre étude où un processus d'apprentissage est en cours. C'est pourquoi nous optons pour un plan à Lignes de Base Multiples (LBM) (Juhel, 2008).

Le LBM implique une phase de base (A) et une phase d'intervention (B) au cours desquelles nous mesurons une variable dépendante sur plusieurs comportements. Il permet de poursuivre l'intervention tout en réalisant des mesures sur plusieurs séquences.

Notre dispositif expérimental comprend un environnement informatique composé de tablettes numériques et de logiciels permettant aux élèves d'apprendre ou de réviser certains concepts mathématiques.

### 3.2. Méthode d'analyse des variables

L'environnement informatique d'apprentissage constitue la variable indépendante de notre étude. Notre objectif est d'examiner son influence sur la variable dépendante, à savoir l'estime de soi.

Pour opérationnaliser cette variable, nous détaillons les domaines qui la composent. L'estime de soi se décline en cinq domaines : le soi social, le soi scolaire, le soi futur, le soi physique et le soi émotionnel.

Nous utilisons l'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (E.T.E.S) (Oubrayrie, De Léonardis et Safout, 1994), une échelle standard composée de cinq dimensions, pour évaluer le niveau d'estime de soi des élèves dans les domaines social, scolaire, émotionnel, physique et futur.



Nous nous appuyons sur cette échelle pour mesurer les différents niveaux d'estime de soi des élèves.

Dans la phase A, nous administrons l'E.T.E.S pour collecter des données sur l'estime de soi avant la mise en œuvre des activités d'apprentissage à  $t_0$ . Ensuite, nous introduisons le dispositif permettant aux élèves d'expérimenter les outils qui leur sont proposés. À deux intervalles de temps ( $t_1$  et  $t_2$ ), précisément à mi-parcours et à la fin de la réalisation des activités, nous procédons à nouveau à l'administration de l'E.T.E.S. Ainsi, nous collectons des données à  $t_0$ ,  $t_1$  et  $t_2$ .

### 3.3. Le traitement statistique

Les données recueillies sont comparées entre les intervalles  $t_0$ ,  $t_1$ , et  $t_2$ . Pour démontrer ou mettre en évidence que les différences observées sont statistiquement significatives, nous avons opté pour le test t ou test de Student.

Le test t, ou test de Student, est une méthode statistique qui permet de comparer des données provenant de différentes populations. Cette procédure statistique évalue les différences entre les moyennes de deux groupes ou d'un groupe par rapport à une valeur de référence ou à un état précédent. Fondé sur la loi de probabilité connue sous le nom de loi de Student, ce test détermine si les différences sont statistiquement significatives et non le fruit du hasard. Il existe différents types de tests t, celui qui convient à notre étude étant le test t apparié, qui permet de comparer deux groupes dépendants pour déterminer s'ils présentent des différences significatives. Ce test est particulièrement utile dans les comparaisons "avant / après".

Nous calculons la différence entre chaque paire de valeur, la moyenne et l'écart-type de la différence et comparons la différence de la moyenne à 0.

La formule utilisée dans le test t apparié suit la procédure suivante :

- calculer la différence entre chaque paire,
- calculer la moyenne et de l'écart-type de la différence,
- comparer la différence de moyenne à 0.

Ainsi, la valeur statistique du test t apparié est obtenue par la formule :

$$t = \frac{m}{s/\sqrt{n}}$$

Avec  $m$  la moyenne des différences,  $n$  la taille de l'échantillon,  $s$  l'écart-type. La p-value correspondant à la valeur absolue de la statistique du t-test pour les degrés de liberté ( $ddl$ ) s'obtient par la formule :

$$ddl = n - 1$$

Dans notre étude, le test t nous permet de déterminer s'il existe des facteurs influençant les différences de résultats observées entre nos échantillons. Il vise à analyser s'il existe un lien significatif entre l'utilisation ou non d'un environnement informatique d'apprentissage et la variable « estime de soi ».

## 4. Résultats et discussion

Notre étude a porté sur 35 élèves présentant un Trouble des Fonctions Auditives (TFA) provenant du Centre d'Éducation et de Formation Intégrée des Sourds et des Entendants (CEFISE) du Burkina Faso. Ces élèves sont individuellement affectés par un trouble des fonctions auditives et évoluent ensemble pendant environ quatre ans, encadrés par des enseignants et du personnel spécialisé.



Le dispositif expérimental que nous avons mis en place comprend l'utilisation de tablettes numériques contenant des ressources mathématiques sous forme d'activités à réaliser à différents niveaux de difficulté.

Dans notre approche, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle il existe une différence entre un apprentissage soutenu par un environnement informatique et un apprentissage sans support informatique. Plus précisément, nous postulons que l'utilisation d'un environnement informatique d'apprentissage améliore l'estime de soi chez les élèves atteints d'un TFA, en particulier l'estime de soi scolaire, sociale, physique, future et émotionnelle.

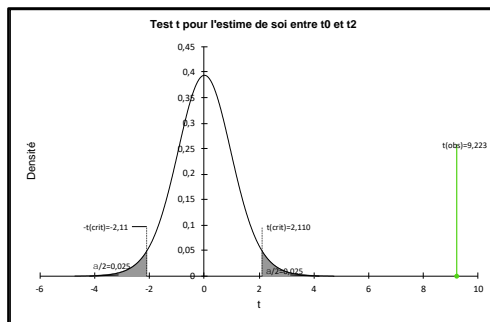
**4.1. Le test t apparié sur la variable « estime de soi »**

Sur la série de données obtenues lors des tests, nous considérons la première mesure effectuée avant l'intervention ( $t_0$ ) et la dernière mesure relevée à la fin de l'intervention ( $t_2$ ). Nous comparons ensuite les moyennes des deux séries de mesures ( $t_0 ; t_2$ ) afin de déterminer si les données du test à  $t_0$  et à  $t_2$  sont significativement différentes.

Pour ce faire, nous appliquons un test t apparié à l'aide du logiciel XLSTAT. Nous fixons la différence supposée à 0 et le niveau de signification à 5 %, c'est-à-dire le seuil de pourcentage pour conclure à tort qu'une différence existe.

À  $t_0$ , la valeur minimale et maximale de l'estime de soi sont respectivement égales à 1,36 et 3,00. À  $t_2$ , ces mêmes valeurs sont respectivement égales à 2,85 et 4,25. L'écart-type indique que les données sont peu dispersées autour de la moyenne.

Différence	1,268
t (Valeur observée)	9,223
t  (Valeur critique)	2,110
DDL	17
p-value (bilatérale)	<0,0001
alpha	0,050



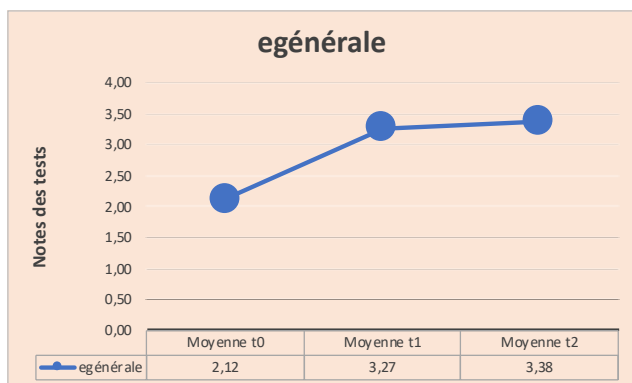
*Graphique n°1 : test t sur l'estime de soi générale*

L'intervalle de confiance, établi à 95 % autour de la différence des moyennes, est de [0,978 ; 1,558]. En outre, la valeur absolue de t (9,223) obtenue est supérieure à la valeur critique (2,110), ce qui démontre la significativité de la différence. De même, la p-value, ou degré de significativité, est inférieure au niveau de signification alpha (0,05). Le graphique illustre également que la valeur observée t(obs) est nettement supérieure à la valeur critique. Nous pouvons donc en conclure que la différence entre les moyennes diffère de 0.

**4.2. Les résultats du test de l'estime de soi générale**

L'évaluation de l'estime de soi globale est obtenue à partir de celle des différents domaines qui la composent. Le graphique ci-dessous illustre l'évolution générale de l'estime de soi de notre population d'étude au cours de l'intervention.





**Graphique n°2 : moyenne de l'estime de soi générale de la population**

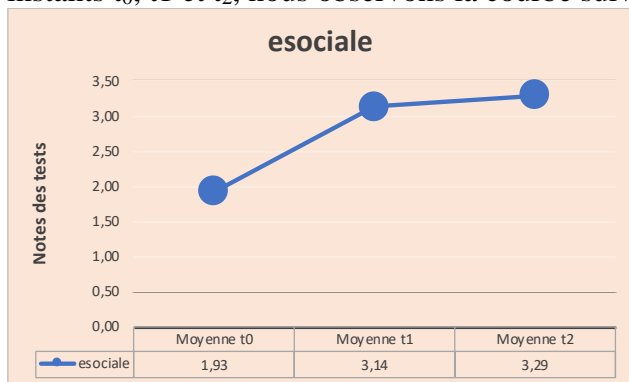
Le graphique illustre une évolution de l'estime de soi globale. Il montre une progression de 1,26 unités entre les trois périodes observées. L'estime de soi présente initialement une progression assez rapide avec un taux de progression de 1,15, puis semble se stabiliser entre t<sub>1</sub> et t<sub>2</sub>.

Cette progression pourrait suggérer que l'utilisation d'un environnement informatique contribue à l'évolution de l'estime de soi chez les élèves présentant un TFA. L'environnement informatique pourrait les aider à développer une meilleure perception d'eux-mêmes.

Pour mieux appréhender cette progression, analysons en détail l'évolution des différents domaines constituant l'estime de soi.

**4.3. Les résultats du test de l'estime de soi social**

L'estime de soi sociale a été évaluée à trois moments différents. Elle reflète la qualité des interactions et de la collaboration avec autrui, permettant ainsi d'évaluer le niveau d'intégration de l'élève dans sa communauté. En représentant les données sous forme de graphique aux instants t<sub>0</sub>, t<sub>1</sub> et t<sub>2</sub>, nous observons la courbe suivante :



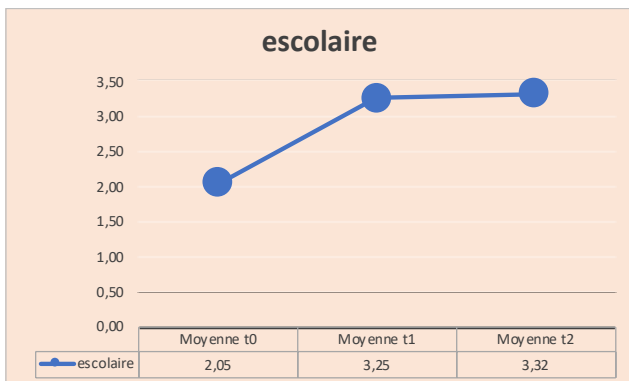
**Graphique n°3 : moyenne de l'estime de soi sociale de la population**

Le graphique illustre une progression sur les trois moments de l'intervention. Partant d'une moyenne de 1,93 à t<sub>0</sub>, elle est passée à une moyenne de 3,29 à t<sub>2</sub>, ce qui représente une progression de 1,36. Cette augmentation nette de l'estime de soi sociale pendant cette période d'intervention est ainsi mise en évidence

**4.4. Les résultats du test de l'estime de soi scolaire**

La dimension de l'estime de soi scolaire reflète la perception des compétences et de la performance de l'élève. Elle vise à évaluer l'intention et l'impression que l'élève a de sa capacité à relever les défis scolaires qui se présentent à lui.



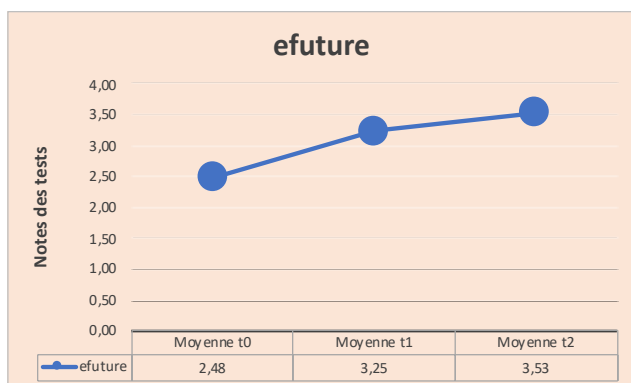


**Graphique n°4 : moyenne de l'estime de soi scolaire de la population**

La moyenne générale de la population concernant l'estime de soi scolaire passe de 2,05 à 3,32, ce qui représente un degré de progression de 1,27. Cette progression est relativement rapide entre t<sub>0</sub> et t<sub>1</sub>, puis tend vers une stabilisation entre t<sub>1</sub> et t<sub>2</sub>. Plus spécifiquement, le degré de progression entre t<sub>0</sub> et t<sub>1</sub> est de 1,25, tandis qu'il est de 0,07 entre t<sub>1</sub> et t<sub>2</sub>.

**4.5. Les résultats du test de l'estime de soi future**

La capacité à se projeter dans le futur et l'anticipation d'une intégration réussie sont des composantes de l'estime de soi future. Elle permet de comprendre les intentions et les capacités des élèves à envisager leur avenir malgré le contexte de handicap.



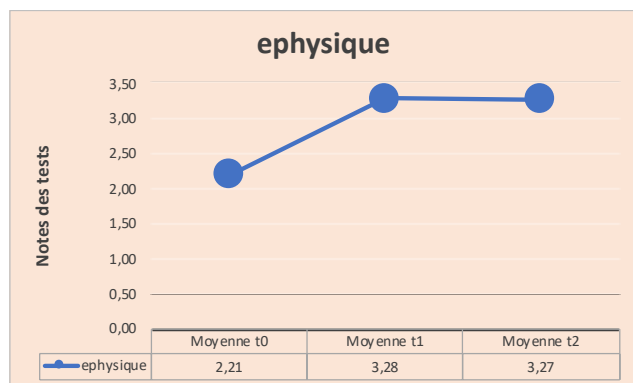
**Graphique n°5 : moyenne de l'estime de soi future de la population**

L'estime de soi future affiche une progression d'environ 1,05. Elle montre une sensibilité marquée dans la première partie du graphique, mais présente une variation réduite entre t<sub>2</sub> et t<sub>3</sub>. Le graphique indique que la population étudiée a manifesté une vision positive de l'avenir.

**4.6. Les résultats du test de l'estime de soi physique**

L'estime de soi physique concerne l'évaluation des capacités physiques et de l'apparence corporelle de l'individu. Elle reflète le jugement que l'élève porte sur son propre corps.



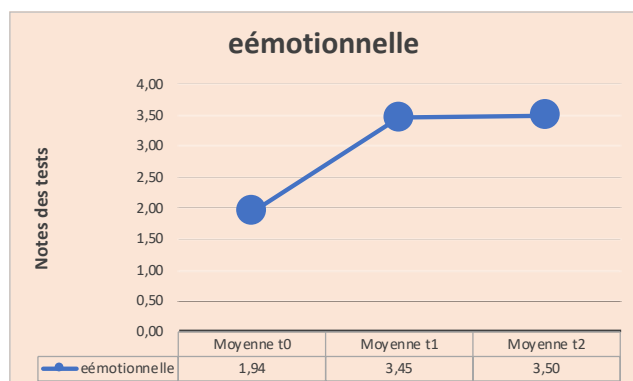


**Graphique n°6 : moyenne de l'estime de soi physique de la population**

Ce graphique montre une phase initiale de progression avec un degré de 1,07 atteignant un pic à t<sub>1</sub>, puis une légère régression de 0,01 degré. Bien que la phase de régression soit moins marquée que la progression, le graphique révèle une variation indiquant une brève diminution de l'estime de soi physique à partir de t<sub>1</sub>. Néanmoins, l'estime de soi physique à t<sub>2</sub> reste supérieure à celle de t<sub>0</sub>. Cette variation pourrait s'expliquer par le fait que l'appréciation de l'apparence physique subit une variabilité due aux changements réguliers que l'individu peut constater sur son corps (Kouadio et al., 2018).

**4.7. Les résultats du test de l'estime de soi émotionnelle**

La maîtrise de ses actions et de ses émotions, ainsi que la confiance ou l'anxiété exprimée par l'élève, caractérisent l'estime de soi émotionnelle.



**Graphique n°7 : moyenne de l'estime de soi émotionnelle de la population**

Ce graphique illustre une progression assez marquée. Entre t<sub>0</sub> et t<sub>1</sub>, elle est de 1,51, puis atteint 1,56 à t<sub>3</sub>. Cette évolution pourrait refléter une augmentation de la confiance des élèves au cours de l'intervention.

**4.8. Les caractéristiques d'évolution de l'estime de soi**

Les différents domaines de l'estime de soi montrent une progression durant la phase d'intervention. Cette progression est beaucoup plus perçue au niveau de l'estime de soi émotionnelle, sociale et scolaire. De façon spécifique, l'estime de soi émotionnelle montre une net progression. Garante du contrôle des émotions, de la maîtrise de soi et de l'impulsivité, l'estime de soi émotionnelle affiche un écart de 1,56 entre l'avant et l'après intervention. C'est une évolution positive très remarquable qui pourrait montrer une prise de conscience des élèves sur leur capacité et leur responsabilité dans le contrôle et la maîtrise de soi et de leurs émotions.



L'estime de soi sociale et scolaire ont un écart respectif de 1,36 et 1,27. Ces deux dimensions sont importantes dans notre étude car elles présentent la capacité des élèves à collaborer avec leurs pairs et à relever les défis scolaires qui se présentent à eux.

L'estime de soi physique est celle qui a connu une légère régression dans la seconde phase. Nous notons une évolution positive de l'estime de soi générale. Avec un écart de 1,26 l'estime de soi générale montre des élèves qui ont développé progressivement une opinion positive d'eux-mêmes.

Pour mieux comprendre cette évolution de l'estime de soi, nous allons croiser les variables des différents sous domaines de l'estime de soi. L'objectif est de déterminer le(s)quel(s) des sous domaines influence plus l'évolution de l'estime de soi. Pour ce faire, nous allons réaliser un test de corrélation entre les variables des sous-échelles de l'estime de soi.

Les différents aspects de l'estime de soi ont montré une progression notable pendant la phase d'intervention, avec une amélioration particulièrement marquée au niveau de l'estime de soi émotionnelle, sociale et scolaire. Plus précisément, l'estime de soi émotionnelle a connu une évolution significative, affichant un écart de 1,56 entre avant et après l'intervention. Cette progression remarquable suggère une prise de conscience chez les élèves quant à leur capacité à contrôler leurs émotions et à faire preuve de maîtrise de soi et de responsabilité émotionnelle.

En ce qui concerne l'estime de soi sociale et scolaire, les écarts respectifs sont de 1,36 et 1,27. Ces dimensions revêtent une importance particulière dans notre étude, car elles dénotent la capacité des élèves à collaborer avec leurs pairs et à relever les défis scolaires auxquels ils sont confrontés.

L'estime de soi physique est celle qui a légèrement régressé au cours de la seconde phase. Malgré cela, l'estime de soi générale a évolué de manière positive, avec un écart de 1,26, indiquant que les élèves ont progressivement développé une opinion plus positive d'eux-mêmes.

Pour mieux comprendre cette évolution de l'estime de soi, nous allons croiser les variables des différents sous-domaines. L'objectif est de déterminer quel(s) sous-domaine(s) influence(nt) le plus cette évolution. Pour ce faire, nous avons réalisé un test de corrélation entre les variables des sous-échelles de l'estime de soi.

A l'aide du logiciel XLSTAT et à partir d'un seuil  $\alpha = 0,5$  le Test de Pearson donne les résultats suivants.

**Tableau n°1 : test de corrélation entre les sous-échelles de l'estime de soi**

Variabes	estime soi générale	esociale	escolaire	efuture	ephysique	eémotionnelle
estime soi générale	<b>1</b>	<b>1,000</b>	<b>1,000</b>	0,982	0,996	<b>0,999</b>
esociale	<b>1,000</b>	<b>1</b>	<b>0,999</b>	0,986	0,993	<b>0,997</b>
escolaire	<b>1,000</b>	<b>0,999</b>	<b>1</b>	0,976	<b>0,998</b>	<b>1,000</b>
efuture	0,982	0,986	0,976	<b>1</b>	0,961	0,971
ephysique	0,996	0,993	<b>0,998</b>	0,961	<b>1</b>	<b>0,999</b>
eémotionnelle	<b>0,999</b>	<b>0,997</b>	<b>1,000</b>	0,971	<b>0,999</b>	<b>1</b>

L'estime de soi générale est positivement corrélée avec les variables d'estime de soi scolaire et d'estime de soi sociale, avec un coefficient de corrélation de  $r=1$  pour chaque variable. Cela indique que si un élève entretient de bonnes relations avec ses pairs et se sent reconnu socialement, il aura une meilleure estime de lui-même. De même, s'il obtient de bons résultats scolaires et adopte une attitude positive dans ses activités scolaires, cela contribuera également



à développer une bonne estime de soi. De plus, l'estime de soi émotionnelle est fortement corrélée positivement avec l'estime de soi scolaire, avec un coefficient de corrélation de  $r=1$ .

Nous pouvons également observer une corrélation positive et forte entre la variable d'estime de soi sociale et la variable d'estime de soi scolaire, avec un coefficient de corrélation de  $r=0,999$ . De plus, une corrélation positive est présente entre la variable d'estime de soi sociale et celle d'estime de soi émotionnelle ( $r=0,997$ ), ainsi qu'entre l'estime de soi physique et l'estime de soi émotionnelle ( $r=0,999$ ) et l'estime de soi physique et l'estime de soi scolaire ( $r=0,998$ ).

En conclusion, l'estime de soi scolaire et l'estime de soi émotionnelle sont les variables les plus fortement corrélées avec les autres variables. Nous pouvons conclure que l'estime de soi scolaire et l'estime de soi sociale semblent jouer un rôle prépondérant dans l'estimation de l'estime de soi générale. Pour un élève avec un TFA, avoir de bonnes interactions sociales et se sentir accepté contribue à une perception positive de ses performances scolaires. Parallèlement, il est important de souligner que les cinq dimensions de l'estime de soi sont étroitement liées, comme le démontre le test de corrélation, ce qui indique une certaine interdépendance entre ces domaines.

Dans notre première hypothèse, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle l'utilisation d'un dispositif informatique d'apprentissage pourrait améliorer l'estime de soi des élèves avec un TFA.

Le graphique n°2 présente l'évolution de l'estime de soi générale. La moyenne du niveau d'estime de soi des élèves est passée de 2,12 ( $t_0$ ) à 3,38 ( $t_2$ ), ce qui démontre une augmentation significative de leur estime de soi pendant la phase d'expérimentation où nous avons intégré un dispositif informatique dans leur apprentissage.

En examinant les résultats de la corrélation avec les différentes composantes, nous constatons que l'estime de soi générale présente une corrélation positive parfaite avec l'estime de soi scolaire et l'estime de soi sociale, ainsi qu'une forte corrélation positive avec l'estime de soi émotionnelle. Cela indique que, dans le contexte de notre recherche, l'estime de soi générale est étroitement liée à ces composantes spécifiques. En tenant compte du fait que le soi social reflète le degré d'intégration et de collaboration avec les pairs, ainsi que la capacité à interagir avec l'environnement, cette corrélation avec l'estime de soi générale suggère que les interactions sociales jouent un rôle crucial dans l'auto-évaluation. Ces résultats sont cohérents avec les conclusions de Cooley (2014) selon lesquelles le soi social influence la perception de soi de l'élève. De même, le soi scolaire, fortement corrélé à l'estime de soi, nous permet de comprendre que de bonnes performances scolaires influencent l'estime de soi. Selon Famose et Bertsch (2009), une estime de soi élevée peut conduire à des comportements adaptés, positifs et fondés sur la confiance en soi, la disposition à relever les défis et une vision optimiste de l'avenir. Les élèves atteints de TFA, en développant une estime de soi de plus en plus élevée, peuvent renforcer leur confiance en leurs capacités. Selon Lecomte (2004b), cette croyance et cette confiance influencent les actions de l'élève de manière à aborder les tâches difficiles comme des défis plutôt que comme des menaces.

## Conclusion

Les disparités et les inégalités entre les enfants en matière d'éducation sont particulièrement marquées pour ceux qui vivent avec un handicap. Les taux de scolarisation, de progression et d'apprentissage sont généralement plus faibles pour ces élèves, et ils progressent beaucoup plus lentement que leurs pairs (UNESCO, 2020). Assurer une éducation équitable et inclusive pour tous les enfants représente un défi majeur dans le cadre des objectifs de développement durable.



L'inclusion est un processus qui implique des actions et des pratiques visant à valoriser et à créer un sentiment d'appartenance. Ce processus a connu une évolution qui rompt avec les pratiques d'exclusion des enfants handicapés ou de leur placement dans des écoles spécialisées.

Notre étude implique un dispositif qui intègre une dimension informatique. Il est démontré que l'apprentissage assisté par un dispositif informatique facilite l'apprentissage par automatisme (Bonjour, 2018) et que des compétences telles que l'expression orale, la capacité de décision et l'acceptation de l'erreur sont développées chez les élèves autistes (Jacquet, 2007), de même que l'activité motrice, le repérage visuel, l'écoute, la logique et la structuration de la pensée (Moizan, 2008).

Ces possibilités offertes par le numérique nous ont amenés à nous interroger sur un autre angle tout aussi important, à savoir les perceptions et les considérations des élèves atteints de TFA à leur propre égard, en alignant notre recherche sur l'utilisation d'un dispositif informatique. L'étude de l'estime de soi a nécessité l'évaluation de chacune de ses composantes : le soi scolaire, le soi social, le soi émotionnel, le soi physique et le soi futur. Les résultats montrent que durant l'expérimentation, chacune de ces composantes a connu une progression, ce qui permet de conclure à une augmentation du degré d'estime de soi chez les élèves atteints de TFA.

L'estime de soi est fortement corrélée au soi social. Le soi social indique le degré de capacité d'intégration et de collaboration avec les pairs, ainsi que la capacité d'interagir avec son environnement. Les interactions sociales, y compris avec les pairs, ont un impact sur la capacité d'auto-évaluation de l'élève atteint de TFA. Le soi social influencerait grandement l'estime de soi que l'élève se porte. Des interactions positives amènent l'élève atteint de TFA à avoir une meilleure estime de lui-même, tandis que des interactions négatives peuvent le plonger dans une attitude de dévalorisation de ses capacités. De même, les autres composantes de l'estime de soi montrent une certaine influence sur l'estime de soi générale, bien que cette influence puisse varier. L'estime de soi scolaire a un impact sur l'estime de soi globale et contribue à la détermination des performances scolaires de l'élève, comme le démontrent Famose et Bersch (2009). Une estime de soi élevée peut entraîner des comportements plus adaptatifs et positifs, basés sur la confiance en soi, la disposition à faire face aux difficultés et une vision positive de l'avenir. Les élèves atteints de TFA, en développant une estime de soi de plus en plus élevée, pourront développer des compétences de confiance en leurs capacités.

Cette croyance et cette confiance influencent les activités de l'élève de sorte qu'il aborde les tâches difficiles qui se présentent à lui comme des défis plutôt que des menaces (Lecomte, 2004). L'utilisation d'un dispositif informatique peut contribuer à une meilleure intégration des élèves dans leur environnement d'apprentissage, en leur permettant de se sentir mieux.

## Références bibliographiques

- Bonjour, A., et Meyer, V. (2018). TIC et prise en charge des personnes handicapées mentales. *Communication et Organisation*, 39, Art. 39.
- Booth, T., et Ainscow, M. (2012). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 445-445.  
<https://doi.org/10.1080/02667363.2012.728810>
- Cooley, C. H. (1907). Social Consciousness. *American Journal of Sociology*, 12(5), 675-694.  
<https://doi.org/10.1086/211543>
- Famose, J.-P., et Bertsch, J. (2009). Chapitre 7 - Présupposé 3 : Le caractère désirable d'une haute estime de soi. In *L'estime de soi : Une controverse éducative* (p.143-172). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-estime-de-soi-une-controverse-educative--9782130554240-p-143.htm>
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche :



- Méthodes quantitatives et qualitatives. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2008.05.006>
- Juhel, J. (2008). Les protocoles individuels dans l'évaluation par le psychologue praticien de l'efficacité de son intervention. *Pratiques Psychologiques*, 14, 357-373.  
<https://doi.org/10.1016/j.prps.2008.05.006>
- Kouadio et al. (2023). Résilience Biophysique chez des Patients Adultes de Différentes Formes d'Hérédités de Diabète Pris en Charge au Centre Antidiabétique d'Abidjan (CADA)). *European Scientific Journal, ESJ*, 19 (21), 130.  
<https://doi.org/10.19044/esj.2023.v19n21p130>
- Ladouceur, R., et Begin, G. (1980). *Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales*. St. Hyacinthe, Que. : Paris : Edisem; Maloine.
- Lecomte, J. (2004b). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors-série* (5), Art. 5.
- Moizan, M. (2008). Aides rééducatives en IME médiations au moyen de l'ordinateur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 43(3), 115-128.  
<https://doi.org/10.3917/nras.043.0115>
- Niada, T. F., Kircher, M., Kangnama, S., et Zouré, F. (2013). État des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso. 162.
- Oubrayrie, N., Léonardis, M.D., & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ETES. *European Review of Applied Psychology-revue Européenne De Psychologie Appliquée*, 44, 309-318.
- Petitpierre, G., & Martini-Willemin, B.-M. (Éds.). (2014). *Méthodes de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle : Nouvelles postures et nouvelles modalités*. Peter Lang.
- UNESCO. (2005a). Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous. Extrait de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre)



## Annexe

L'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (Oubrayrie, De Léonardis et Safout, 1994) composée de cinq dimensions mesure le degré d'estime de soi sur le domaine social, scolaire, émotionnel, physique et futur.

C'est l'ensemble de ces valeurs qui détermine l'estime de soi général. Nous utilisons la version courte de 20 items qui évalue chaque composante de l'échelle par 2 items sous un format Likert. Chaque dimension du soi contient quatre items : deux items formulés positivement et les deux autres négativement. Ce qui permet d'attribuer un indice de dévalorisation ou de valorisation de l'image du sujet pour chaque composante.

- le soi social détermine le degré d'intégration et de collaboration avec les pairs, le sentiment d'une reconnaissance sociale. Dans l'échelle, les items 2 ; 7 ; 12 et 17 forment ce sous-domaine. La représentation des interactions s'identifie à travers les items tels que « j'aime la compagnie des autres », « il me semble que les autres m'écoutent et font ce que je dis ».
- le soi scolaire présente l'attitude dans la réalisation des activités scolaires. Il est lié aux comportements, la performance et la perception des compétences à l'école. Il est formé par les items 3 ; 13 ; 8 et 18 et s'identifie par l'expression « je me décourage facilement dans mon travail scolaire » ;
- le soi futur renvoi à la capacité de se projeter dans le futur. Il est aussi appelé soi projectif lié à la perspective d'une insertion. Ses items dans l'échelle sont 5 ; 10 ; 15 et 20. Cette capacité de projection nous la retrouvons dans l'item 15 (« je réfléchis à ce que je vais être plus tard ») et l'item 20 (« j'ai confiance en l'avenir »).
- le soi physique repose sur les considérations physiques, l'apparence corporelle et le jugement d'autrui sur les aptitudes physiques. La sous-échelle est composée des items 4, 9, 14, 19. Une représentation positive de son physique est définie par l'item 14 « je me sens bien dans ma peau ».
- le soi émotionnel est lié au contrôle de ses émotions et une maîtrise de l'organisation de ses actions. Quatre items représentent ce sous domaine (items 1 ; 6 ; 11 et 16) et permettent d'afficher la confiance ou l'anxiété. L'Item 1 « en général, j'ai confiance en moi » et l'item 6 « je suis souvent anxieux et inquiet ».



*Tableau n°2 des sous-échelles de l'estime de soi*

N°	Dimensions	Items
2	Le soi social	J'aime la compagnie des autres
7		Je me dispute souvent avec les autres
12		Il me semble que les autres écoutent et font ce que je dis
17		Dans un groupe je me sens seul
3	Le soi scolaire	Je me décourage facilement dans mon travail scolaire
8		Je me débrouille toujours bien dans les situations scolaires
13		Je ne cherche pas à faire d'efforts pour mieux travailler
18		Je retiens bien ce que j'apprends
5	Le soi futur	J'évite de penser à ce que je ferais plus tard
10		J'aime planifier et participer à des activités
15		Je ne réfléchis pas à ce que je vais être plus tard
20		J'ai confiance en mon avenir
4	Le soi physique	J'accorde de l'importance à ma présentation et aux habits que je porte
9		Je me sens maladroit et je ne sais pas quoi faire de mes mains
14		Je me sens bien dans ma peau
19		J'ai tendance à me faire trop de souci pour ma santé
1	Le soi émotionnel	En général, j'ai confiance en moi
6		Je suis souvent anxieux inquiet
11		Souvent, je réfléchis avant d'agir
16		J'ai l'impression de faire moins bien les choses que les autres

L'échelle de valeur :

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5



UNE SOCIOLOGIE EMPIRIQUE DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE  
ABDALLAH-BINDANG EDOU Laïticia<sup>1</sup>

### Résumé

Cette étude explore l'identité professionnelle à partir des données empiriques dans le contexte de l'éducation en Afrique. Dans cette optique, des contenus de formation révélés par les élèves des lycées du Gabon sont utilisés comme outil d'analyse. A ces derniers, nous avons posé la question : quel (s) cours manque (nt)-t-il à votre formation ? Une interrogation qui incitait les élèves à identifier les enseignements manquants dans leur formation et les cours qu'ils souhaiteraient recevoir. Au-delà de ce que le dépouillement a mis en évidence des incohérences qui justifient l'inadéquation formation-emploi (Lucie Tanguy, 1988), les incertitudes identitaires des diplômés (Jean Lojkine, 1992), la sous-qualification et l'incompétence (Renée Michaud et al : 2020), il ressort que l'identité professionnelle est la façon que l'on a d'être incompetent. Cette vision négative de l'identité professionnelle repose sur quatre motifs.

**Mots clés :** identité professionnelle, enseignement secondaire technique et professionnel au Gabon ; données empiriques, incompétence.

### Abstract

This study explores professional identity from empirical data in the context of education in Africa. In this perspective, training content revealed by high school students in Gabon are used as an analysis tool. To the latter, we asked the question: what (s) course is missing (nt) to your training? A question that encouraged students to identify the missing teachings in their training and the courses they would like to receive. Beyond what the analysis has revealed are inconsistencies that justify inadequate training-employment (Lucie Tanguy, 1988), uncertainty about the identity of graduates (Jean Lojkine, 1992), under-qualification and incompetence (Renée Michaud et al: 2020), professional identity is the way to be incompetent. This negative view of professional identity is based on four grounds.

**Key words:** professional identity, technical and vocational secondary education in Gabon; empirical data, incompetence.

---

<sup>1</sup> Université Omar Bongo, Libreville, Gabon



## Introduction

Dans le contexte actuel d'accroissement du stress, de pression et d'hypercompétitivité dans les organisations, les recherches sur l'identité professionnelle et l'inadéquation formation -emploi foisonnent. Sans prétention d'être exhaustive, il ressort pour ce qui concerne l'identité professionnelle, et dans son approche dite organisationnelle, institutionnelle ou fonctionnaliste que des traits centraux, durables et distinctifs de l'organisation fondent l'identité (Albert S et al : 1985 ; Frédéric Chédotel : 2004 ; Davide Ravasi et al :2006 ; Rondeaux et al : 2012), l'approche constructiviste quant à elle, place au cœur de la construction identitaire la créativité (David Oliver et al : 2006), le travail (Anne-Marie Fray et al :2010) et l'acquisition de sens (Leila Lakhdar : 2014). Parallèlement, les réflexions sur l'inadéquation formation -emploi révèlent à leur tour que l'identité résulte soit de la surqualification et son contraire et soit de la sous-compétence ou de la sur-compétence (Renée Michaud et al : 2020).

Cependant, il s'agit là des conceptions qui décrivent le monde du travail et qui nécessitent d'être aussi vérifiée dans le monde de l'éducation et de la formation, surtout en constatant à partir de l'enquête quantitative menée auprès des élèves de l'enseignement secondaire technique et professionnel au Gabon que l'identité professionnelle ne rend pas compte des compétences mais de l'incompétence. Ainsi si l'identité professionnelle est la façon que l'on a d'être compétent, nous nous efforçons de le vérifier dans le cadre de l'enseignement secondaire technique et professionnel en interrogeant les contenus de formations. Pour des besoins de donner la parole aux bénéficiaires de l'enseignement secondaire technique et professionnel qui ne sont autre que ses élèves, la co-construction de l'identité professionnelle se fait avec eux. La question qui sert de fil conducteur est la suivante : quel cours manque-t-il à votre formation ? Cette unique question nous permet de définir l'identité professionnelle et de fournir des éléments de réponses aux préoccupations suivantes : Qui est formé dans l'enseignement technique et professionnel ? Quel type de travailleur forme-t-il ? Quelle signification confère-t-il à l'identité professionnelle ?

Les objectifs d'une telle recherche consistent à comprendre à expliquer comment se définit l'identité professionnelle dans le cadre de l'enseignement technique et professionnel à travers des questions de recherches suivantes : qu'est-ce que l'identité ? Comment se définit-elle ? Est-elle la façon d'être compétent ? En filigrane, il s'agit avant tout de d'essayer de préciser le sens de l'identité professionnelle dans le cadre de l'enseignement technique et professionnel. Pour y parvenir, nous adoptons une approche constructiviste selon laquelle les données de terrain rendent compte de la réalité et permettent de définir un sujet ou un objet. A ce titre les connaissances sur l'enseignement technique et professionnel et l'identité professionnelle sont mises en exergue en fonction du point de vue de ses élèves. L'approche organisationnelle de Hugues Draelants et Xavier Dumay sur l'identité des établissements scolaires qui consiste à analyser les entités éducatives comme des organisations productives est également mobilisée pour montrer que les établissements d'enseignement technique et professionnel tel qu'organisés se présentent comme des organisations productives. Ce lieu est le point de départ de la construction identitaire professionnelle. Il est celui qui donne sens au devenir professionnel de ses élèves. Dans la mesure où il poursuit l'objectif de les former au métier, au poste de travail et /ou faire d'eux les prêts à l'emploi. Le recours à l'approche organisationnelle consiste à soutenir l'idée selon laquelle « l'identité organisationnelle désigne les représentations qui sont partagées par les membres d'une organisation à propos des traits considérés comme centraux et relativement durables, qui distinguent l'organisation d'autres organisations » (Albert S et Whetten D. A : 1985) et Draelants : 2006). Il s'agit d'un point de vue qui souligne la stabilité de l'identité. Bien qu'elle soit critiquée, nos résultats d'enquête dans le cadre des établissements



scolaires d’enseignement technique et professionnel du Gabon révèlent une organisation à l’identité stable. En effet, d’un établissement à un autre, d’une filière à une autre, d’un cycle à un autre et d’une série à une autre, la construction de l’identité professionnelle est la même et ne change pas.

### 1. Méthodologie

#### 1.1 : Population d’enquête et techniques de collecte des données

Notre article utilise les données collectées en 2015 dans le cadre la recherche où nous poursuivions l’objectif de comprendre et expliquer l’attractivité de l’enseignement secondaire technique et professionnel en dépit des discours peu élogieux prononcés à son égard et son diagnostic conduisant au désenchantement. Plus de 300 questionnaires administrés auprès des élèves de l’enseignement secondaire technique et professionnel du Gabon et notamment les candidats au baccalauréat technologique du cycle industriel, les candidats au baccalauréat technologique du cycle commercial, les candidats au brevet d’études professionnelles industrielles (BEPI), les candidats au brevet d’études professionnelles commerciales( BEPC), les candidats au brevet de technicien (BT) et les candidats au diplôme de l’école nationale de commerce(DENC), qui fréquentaient dans les établissements scolaires d’enseignement technique et professionnel implantés au Gabon, notamment dans sa zone industrielle appelée Owendo, à Ntoum et dans sa capitale économique Port-Gentil caractérisée de zone pétrolière en raison de la représentativité des entreprises pétrolières.

Pour des besoins de clarifier l’enseignement technique et professionnel à l’étude, dans la mesure où chaque auteur lui attribue un nom, la carte mentale ci-dessous permet de l’identifier.



L’enseignement secondaire technique et professionnel à l’étude étant connu ? Nous allons maintenant le faire connaître davantage en se basant sur ses séries, filières, cycles d’études et établissements. La carte mentale ci-dessous résume également le long texte qui devait être produit à ce sujet. Sans ne plus tarder voici notre « population parent ».





Pour éviter toute forme d'incompréhension pour répondre à notre question de recherche, les élèves se regroupaient dans leurs salles de classes pour remplir nos questionnaires. Assise au bureau réservé à l'enseignant, l'administration du questionnaire ressemblait à un devoir sur table. Nous répondions aux préoccupations de tous ceux désireux d'avoir de plus amples explications sur la question qui leur était posée, laquelle consistait à citer les cours qui manquent à la formation. La formulation de la question que nous avons posée était la suivante : « **pour vous considérer compétitifs, quel (s) cours selon vous manque-t-il à votre formation ? Ou, quel cours souhaiterez-vous avoir pour être compétitifs ? Et quel cours est au programme de votre série ou filière de formation et que vous ne faites pas ?** »

Les données récoltées n'ont pas été traitées de manière individuelle, mais collective pour construire une unique version à nos questions suivantes : comment se définit l'enseignement secondaire technique et professionnel ? Qui est formé dans l'enseignement technique et professionnel ? Quel type de travailleur forme-t-il ? Quelle signification cela confère-t-il à l'identité professionnelle ?

Le respect de la confidentialité, nous conduit à limiter les informations d'identification de l'enquêté aux éléments ci-après : à la série/ filière, la tranche d'âge, et au nom de son établissement scolaire.

Il faut en outre considérer que les données recueillies par le questionnaire se complètent avec l'observation participante et la recherche documentaire dans le but de mieux cerner sa forme scolaire en termes de stabilité ou de changement.

## 2. Présentation et analyse des Résultats

### 2.1. Présentation des résultats

Pour traiter 300 questionnaires en vue de construire une version unique des élèves de l'enseignement secondaire technique et professionnel du Gabon, nous avons procédé à des études de cas, les points de vue ont été construits selon les données d'identification, cependant avec deux manières de procéder.

Premièrement, pour ce qui concerne les candidats des établissements d'enseignement dit technique ou technologique, caractérisé d'organisation qui prépare à la fois au baccalauréat industriel, au baccalauréat commercial et au brevet de technicien (BT), en raison foisonnement leurs séries et filières d'études, nous avons regroupé le point de vue des participants d'abord



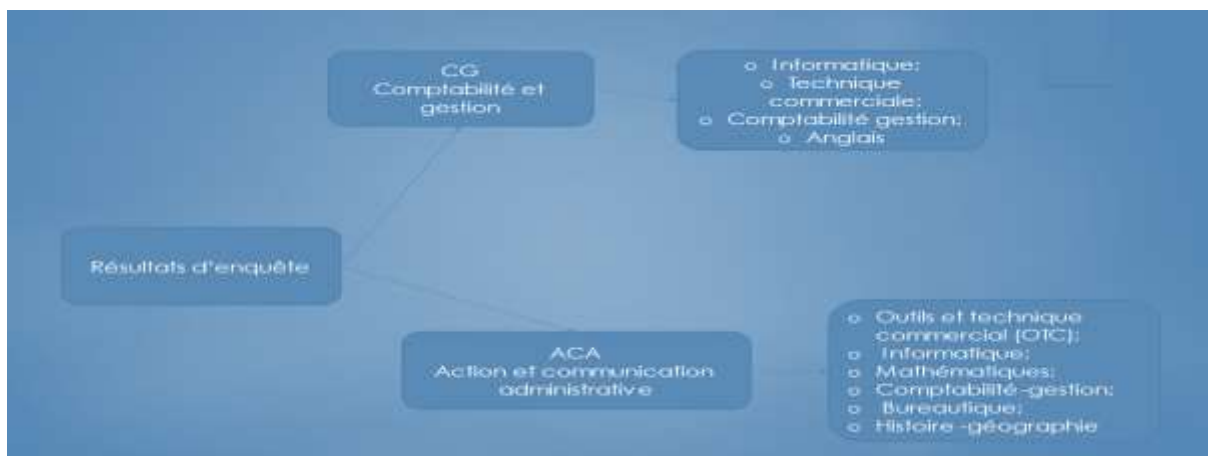
par cycle d'étude, ensuite par séries ou filière et par établissement. Cette organisation nous a conduits à avoir les trois résultats ci-dessous.

**Cas des candidats au baccalauréat des séries E , F et MI**



Ainsi quand on prépare le baccalauréat du cycle industriel de l'enseignement technique ou technologique, les élèves fréquentent soit au lycée technique nationale Omar Bongo (LTNOB) dans les séries E ou F (F1, F3, et F4) et soit au Lycée Jean Fidèle Otando (LTJFO) dans les séries E, MI et F2). La partie orange de la carte mentale rend compte des cours que ces élèves n'ont pas reçu et qu'ils souhaiteraient qu'ils leur soient enseignés. Pour des raisons de saturation des données, les élèves de la série E de LTJFO n'ont pas participé à notre enquête.

**Cas des candidats au baccalauréat des séries commerciales**



Ce cas est celui des élèves du cycle commercial de l'enseignement technique ou technologique. Un seul établissement scolaire les prépare au baccalauréat, il s'agit du lycée technique national Omar Bongo (LTNOB). Dans la partie orange de la carte mentale, il faut retenir que les candidats en comptabilité et gestion souhaiteraient qu'il leur soit enseigné les cours suivants : informatique, technique commerciale, comptabilité gestion et l'anglais. Ceux en action et communication administrative (ACA) ne reçoivent pas les cours suivants : « outils et techniques commerciales (OTC), informatique, mathématiques, comptabilité-gestion ; bureautique ; et l'histoire géographique ».

**Cas des candidats au brevet de technicien (BT)**

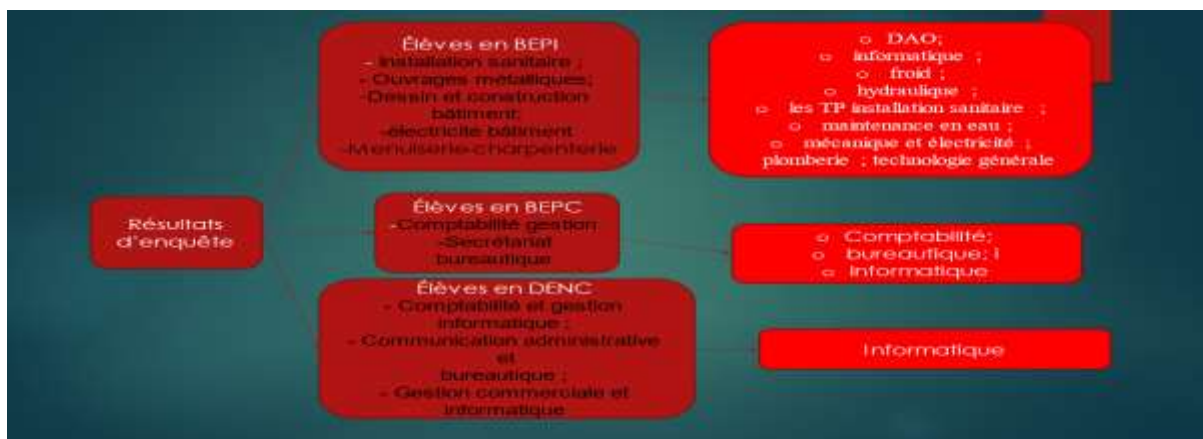




Le brevet de technicien se prépare dans deux établissements scolaires, il s’agit du lycée technique nationale Omar Bongo (LTNOB) et du lycée technique Jean-Fidèle Otando (LTJFO). Dans ces lieux nos participants relevaient des filières ouvrages métalliques (OM) et structure bois (SB) du lycée technique nationale Omar Bongo (LTNOB) et des filières froid et climatisation d’une part et de maintenance Diesel du Lycée technique Jean Fidèle Otando (LTJFO). Les informations en orange désignent les cours que les apprenants souhaitent recevoir. « Mécanique appliquée et construction » sont les cours qui manquent pour la préparation du diplôme de BT froid et climatisation, ainsi que celui de maintenance de moteur Diesel. Quand les candidats au brevet de technicien (BT) en structure bois et en ouvrages métalliques éprouvent le besoin d’avoir « l’anglais et une grande partie des cours pratiques ou techniques qui sont le dessin assisté par ordinateur (DAO), technologie bois, informatique et les travaux pratiques ou dirigés (TP/TD) ».

Deuxièmement, nous avons regroupé les données de traitement des candidats relevant des établissements de l’enseignement professionnel. Le procédé n’est pas le même. Nous les avons regroupés, cependant les distinguant néanmoins par établissement d’appartenance. Ce qui donne le résultat ci-dessous :

**Cas des candidats aux diplômes professionnels**



Trois cas sont présentés : pour le premier cas concernant les candidats au brevet d’études professionnelles industrielles (BEPI) au lycée professionnel de Libreville (LPL), on relève que les élèves qui préparent le BEPI dans les cinq filières à savoir : installation sanitaire ; ouvrages métalliques ; dessin et construction bâtiment ; électricité bâtiment et menuiserie-charpenterie , il manque à leur formation les cours suivants : « dessin assisté par ordinateur (DAO),



informatique, froid, hydraulique, TP installation sanitaire, maintenance en eau, mécanique et électricité, plomberie et technologie général ».

Pour le deuxième cas qui concerne les candidats au brevet d'études professionnelles commerciales (BEPC) du Lycée professionnel de Ntoum (LPN), les participants des filières comptabilité -gestion et secrétariat bureautique ont fait des suggestions. Ils aimeraient recevoir « des cours de comptabilité, de bureautique et d'informatique ».

Quant au dernier cas, concernant les candidats au diplôme de l'école nationale de commerce (DENC) de l'école nationale de commerce de Port-Gentil, les participants des filières comptabilité et gestion informatique ; communication administrative et bureautique ; et gestion commerciale et informatique, - expriment l'intérêt d'avoir dans leur formation le « cours d'informatique ».

De ce qui précède, deux conclusions sont à retenir. Premièrement, deux facteurs rendront élèves compétitifs et employables : l'enseignement des matières de base de leurs métiers de formation. Il est également essentiel de respecter les objectifs de formation, qu'ils soient pour entrer dans le monde du travail ou pour poursuivre des études. Deuxièmement, que les cours indispensables actuels, tels que l'anglais et l'informatique, leur soient dispensés.

## 2.2. Analyse des résultats

En rappel, nous entendons par identité professionnelle, la façon que l'on a d'être compétent. Nous poursuivons l'objectif de vérifier si dans le cadre de l'enseignement technique et professionnel du Gabon, c'est ce sens de l'identité professionnelle qui prévaut. Pour y parvenir, la question qui sert de fil conducteur à cette étude est la suivante : Quel(s) cours manque(nt)-il à votre formation ? De nombreux dysfonctionnements transparaissent si l'on considère les résultats obtenus : chaque diplôme préparé par les élèves a des limites, à tel point que se posent des problèmes liés à la profession. Les matières de base qui caractérisent les professions sont vouées à l'échec. Les élèves sont formés en dehors de leurs champs de spécialisation. Le tableau d'échec scolaire qui caractérise chaque établissement met en exergue un autre sens de l'identité professionnelle qui est la façon que l'on a d'être incompetent. Quatre critères mettent en lumière de cette réalité : l'identité professionnelle s'inscrit dans la formation du sujet ; l'identité professionnelle se lit dans le refus de la logique ; l'identité professionnelle se définit dans les valeurs revendiquées et non reconnues et l'identité professionnelle prend le sens du refus du travail et de la créativité comme construction du soi.

### 2.2.1 : L'identité professionnelle s'inscrit dans la formation du sujet

Les enseignements que l'individu reçoit lui permettent de se construire personnellement et socialement. Dans le cadre de l'enseignement secondaire technique et professionnel du Gabon le moi individuel et social qui est présenté est celui d'un travailleur sans connaissances dans les matières de base de son métier et à la simplification de la formation au métier. Le tableau de l'échec scolaire est caractérisé par l'absence de matières de base d'un métier de chaque institution est la suivante :

Le lycée professionnel industriel délivre des diplômes professionnels en installation sanitaire, ouvrage métallique et dessin en bâtiment. S'il forme des dessinateurs, des architectes, des ingénieurs, des techniciens, des ouvriers qualifiés, voire des professeurs en bâtiment, en eau, en soudure, en plomberie et en métallurgie, il manque aux élèves des connaissances non seulement en DAO (qui se fait par l'usage des logiciels ArchiCAD et AutoCAD), mais également en installation sanitaire, en plomberie, en hydraulique, en maintenance en eau, en froid, en mécanique et en électricité. À ces lacunes, s'ajoutent les cours de TP et les stages en entreprise.



Le lycée technique national Omar Bongo a pour mission de former la main-d'œuvre de l'industrie et du tertiaire. Ses séries technologies industrielles sont composées d'abord des séries F, génie mécanique et génie civil. bien qu'elles envoient sur le marché de l'emploi des professeurs, des architectes, des techniciens, des ingénieurs et même des ouvriers qualifiés dans les domaines du bâtiment, de la mécanique, de l'informatique et de l'électricité, les élèves formés manquent de formation non seulement dans les matières scientifiques telles que la chimie, la physique et les mathématiques, mais également dans les cours de spécialisation de base suivants : le dessin industriel ; l'automatisme ; l'exploitation mécanique (TG) ; l'informatique ; le cours de BDM ; la mécanique et la mécanique appliquée (CMI). Il faut ajouter à ces difficultés la quasi-absence des travaux pratiques et l'ignorance sur la maintenance des machines. Concernant les élèves de la série E, « futurs ingénieurs » ont un manque de connaissances en électronique et en informatique.

Enfin, les détenteurs du brevet de technicien en menuiserie en ébénisterie et en structure bois qui seraient formés pour devenir architectes, techniciens, ingénieurs, professeurs ou ouvriers qualifiés en décoration d'intérieur et du bois, ont des lacunes en DAO et en technologie bois.

Ce manque de formation dans les matières de base des métiers est également observable chez les élèves qui se prédestinent à occuper les postes de travail du secteur tertiaire en qualité par exemple d'assistant de direction, d'employé des ressources humaines, d'agent commercial, de comptable, de salarié du secteur de l'information et de la communication, de gestion administrative commerciale et /ou des entreprises. Pour les élèves des spécialités ACA, CG et ACC qui existent dans les lycées techniques et qui représentent ce groupe de profession, les cours indispensables ne sont pas pris en compte dans leur formation : il s'agit de l'anglais, l'informatique et auxquels s'ajoutent les mathématiques, technique commerciale et comptabilité gestion au compte de la série CG ; les outils techniques de communication, mathématiques, comptabilité gestion et bureautique pour la série ACA.

Les élèves du lycée professionnel commercial de Ntoun, spécialisé pour sa part dans les métiers de comptabilité gestion (CG) et de secrétariat bureautique, ont les mêmes problèmes que ceux du lycée technique national Omar Bongo. Ils manquent des matières indispensables comme l'informatique et l'anglais et s'ajoutent la comptabilité, la technique commerciale et la bureautique en filière CG.

Au sein de l'école nationale de commerce, qui forme également la main-d'œuvre du secteur tertiaire, la maîtrise de l'outil informatique n'est pas indispensable.

Pour terminer, au lycée technique Jean Fidèle Otando, même s'il ne manque rien à la formation des élèves de la série F2, ceux qui sont orientés en maintenance industrielle (MI) sont formés sans que soit mis un accent particulier sur les travaux pratiques ou les matières de spécialités.

Dans le cadre de l'obtention du brevet de technique (BT) des options maintenance moteur Diesel (MMD) et froid et climatisation (FC), la mécanique appliquée et la construction figurent parmi les cours de spécialité qui ne leur sont pas enseignés.

Ainsi, l'hypothèse d'un enseignement technique et professionnel qui ne forme pas le sujet au métier apparaît plausible, qu'il soit professionnel ou technique.

### 2.2.2 L'identité professionnelle se lit dans le refus de la logique

L'identité du sujet travailleur qui se déploie est celui d'un individu sans rôle à jouer dans la sphère de production et qui n'est autre qu'un sous-qualifié et incompétent. Une situation qui va l'encontre des objectifs officiels de l'enseignement technique et professionnel qui ne sont autre que la formation des prêts à emploi et la formation permettant de poursuivre les études.



Le manque de matières de base et fondamentaux de l'enseignement général font reculer cette condition de réussite. Comment peut-on être prêt à l'emploi ou poursuivre des études si les connaissances de base au métier sont inexistantes et simplifiées ? Cette question traduit l'écart souvent reconnu entre ce qui se dit et ce qui se fait. D'où l'hypothèse du refus de la logique.

### 2.2.3 L'identité professionnelle se définit dans les valeurs revendiquées et non reconnues

Entendons par valeurs reconnues les objectifs officiels contenus dans les textes réglementaires. Leurs contraires sont pour nous les valeurs revendiquées. Pour ces dernières, l'enseignement secondaire qu'il soit professionnel ou qu'il soit technique ou technologique et peu importe la série ou filière, il transparait une organisation aux valeurs stables. C'est la stabilité qui est recherchée comme identité professionnelle. L'inadéquation formation -emploi apparait être le maître mot. Ces anciennes identités perdurent et sont identiques d'un établissement à un autre, d'une certification à une autre, d'une filière à une autre et d'une série à une autre. Il demeure l'enseignement qui forme dans deux secteurs d'activité : secondaire et tertiaire avec son inadéquation formation-emploi qui perdure également et au maintien de la formation de l'exécutant. Il répond de ce fait aux exigences d'une forme scolaire au sens de « l'unité et la cohérence d'un ensemble historiquement constitué et de longue durée » (Yves Reuter et al : 2013).

Ainsi, si dans le cadre de l'enseignement secondaire technique et professionnel l'identité professionnelle n'évolue pas, l'hypothèse d'un changement peine alors à se justifier.

### 2.2.4. L'identité professionnelle prend le sens du refus du travail et de la créativité comme construction du soi

L'école souvent considérée comme lieu de transmission des savoirs et savoir-faire pour agir. Ce lieu se saisit comme un lieu qui s'oppose à ce but. Car les savoirs et savoir-faire pour agir demeurent théoriques et simplifiés, points de matières indispensables pour susciter la créativité, la culture générale (français, anglais, histoire-géographie, mathématiques, chimie, biologie et la physique et la philosophie). La représentation de l'identité professionnelle que l'enseignement secondaire technique et professionnel donne à voir est celui d'un futur travailleur en manque de connaissances de base dans son métier ou son poste de travail et avec un niveau de culture générale insignifiant. Or ce sont ces critères qui sont source d'épanouissement au travail et déclencheur de la créativité ou de l'innovation. D'où l'hypothèse d'une identité professionnelle qui prend le sens du refus du travail et de la créativité.

## 3. Discussion conclusive

Dans le cadre de la lecture de l'identité professionnelle au sein de l'enseignement secondaire technique et professionnel du Gabon, nous mettons en exergue quatre principales phases : la première est celle du refus, de la dénégation des matières de base liées aux métiers. La deuxième est, une phase de rejet du travail et de la créativité comme élément définissant l'individu. La troisième phase est celle de déni de logique. Et en quatrième lieu, une phase de défense des valeurs revendiquées.

L'absence de matières de base du métier symbolise la résistance de son inadéquation formation-emploi et à la formation des sous-qualifiés et incompetents. Une situation qui ne permet pas de voir dans cet ordre d'enseignement le changement. Car c'est l'introduction des cours pratiques, des matières de base aux métiers et la logique de la formation qui caractérisent un nouvel enseignement secondaire technique et professionnel.

En outre, une formation en rupture avec les valeurs reconnues de l'enseignement secondaire technique et professionnel fait perdurer l'image d'un formé de l'enseignement secondaire



technique et professionnel impuissant, incompetent et en manque de créativité. Ce problème s'étend et va jusqu'à englober les apprenants de l'enseignement technique et professionnel post-bac tel que le souligne Jean Lojkine dans son étude historique (Jean Lojkine : 1992). Un constat qui a conduit l'auteur à les caractériser de groupe social en quête d'identité.

La persistance de l'absence des matières de base et de l'inadéquation formation -emploi apportent la preuve d'une organisation qui résiste au changement. Ainsi, si point d'inadéquation formation-emploi et de sous qualifié et incompetent, point de salut dans l'enseignement secondaire technique et professionnel. Catherine Voynet-Fourboul considère que ces caractéristiques fondamentales sont présumées être résistantes aux tentatives de changement en raison de leur lien avec l'histoire de l'organisation (Catherine Voynet-Fourboul : 2017).

L'enseignement secondaire technique et professionnel ne fait pas place à une école qui ne divise pas. Il est le lieu de reproduction de l'identité professionnelle qui pend le sens de la façon que l'on a d'être incompetent. Cette identité professionnelle est forgée par l'Ecole au travers de l'enseignement secondaire technique et professionnel. A ce titre, Philippe Perrenoud affirme comme Bourdieu et Passeron que « *l'école est fondamentalement conservatrice, et qu'elle est toujours à la traîne des changements de société* » (Philippe Perrenoud : 1991).

Compte tenu de ce qui précède, quatre scénarii sont visibles dans le cadre de l'enseignement secondaire technique et professionnel du Gabon : le manque de matières de base du métier de formation ; la résistance à la formation d'un sous-qualifié est incompetent mieux d'un manoeuvre ; le refus au changement et entretien de l'illogique ou du contre-sens. Ainsi, c'est par la négation que nous répondons à la question posée dans cette recherche qui est de savoir si dans le cadre de l'enseignement secondaire technique et professionnel du Gabon, l'identité professionnelle se définit comme la façon que l'on a d'être compétent. Dans une perspective d'élargissement de la réflexion, nous invitons à un approfondissement des valeurs reconnues et des valeurs revendiquées et ou à répondre à la question suivante : quelles sont les valeurs centrales, durables et distinctives de l'organisation enseignement secondaire technique et professionnel ?

### Références bibliographiques

- Abdallah-Bindang Edou L. (2015). *La problématique de l'enseignement secondaire technique et professionnel moyen au Gabon*, thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Albert, S. and Whetten, D.A. (1985). Organizational identity, in L. L. Cummings and B. M. Staw (eds), *Research in Organizational Behavior*, Greenwich, CT: JAI Press, vol. 8, pp. 263– 295
- Draelants H. (2007). Identités organisationnelles et établissements scolaires : Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. *Communication et organisation*, n°30, pp. 188–213.
- De HAL Open Science. Chédotel, F. (2004) "L'ambivalence de l'identification organisationnelle : revue de littérature et pistes de recherche," *Management et avenir*, vol. 1, n°. 1, pp. p. 59–75.
- Lojkine J. (1992). *Les jeunes diplômés. Un groupe social en quête d'identité*, Paris, PUF. De
- Perrenoud P. L'école doit-elle suivre ou anticiper les changements de société? Url: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991/1991\\_08.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_08.html)
- Ravasi and M. Schultz. (2006). "Responding to organizational identity threats: exploring the role of organizational culture," *Academy of Management Review*, vol. 49, no. 3, pp. 433–458.



Rondeaux and F. Pichaut. (2012). “Managers en quête de sens : l’identité organisationnelle comme boussole ?” *Revue internationale de Psychosociologie et de Gestion des Comportements Organisationnels*, vol. XVIII, no. 46, pp. 47–76.

Reuter, Yves, et al. « Forme scolaire ». (2013) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. sous la direction de Reuter Yves, et al. De Boeck Supérieur, pp. 107-111. URL :

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991/1991\\_08.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_08.html)

Tanguy, L. (1988). L’introuvable relation formation-emploi, *Revue française de pédagogie*.

Voynet-Fourboul C. L’identité organisationnelle et les outils d’accompagnement au leadership, URL : <http://ciffopexec.fr/lidentite-organisationnelle/>



**UNE HERMÉNEUTIQUE MORPHOSYNTAXIQUE DES  
PANÉGYRIQUES AU BÉNIN : CAS DES PANÉGYRIQUES CLANIQUES  
DES HANNÁ ET DES ALINO AZUWÈ  
HOUNZANGBE Zinsou<sup>1</sup>**

## Résumé

L'évocation du concept de la mondialisation et de sa mise en œuvre ont certainement fait réagir certaines parties du monde sur des aspects culturels. Ceci se justifie par l'engouement de la jeunesse africaine à célébrer leurs patrimoines ancestraux délaissés depuis des décennies. Les panégyriques claniques font partie des richesses endogènes qui sont à une réminiscence actuellement. En s'inscrivant dans la perspective théorique de B. Lali, 2018, la présente étude vise à ressortir les valeurs sémantiques inhérentes aux panégyriques des Hannà et des Alino azuwè. Premièrement, une présentation juxtalinéaire du panégyrique assorti de traduction littérale sera faite. Il s'agit de présenter les versets qui composent les panégyriques suivis de leur traduction littérale et littéraire. Secundo, une analyse herméneutique morphosyntaxique est faite pour y découvrir les exploits, les qualités, les événements ayant marqué les clans Hanna et Alino azuwè.

**Mots clés :** herméneutique, morphosyntaxe, panégyriques claniques, culture, endogénéité.

## Abstract

The mention of the concept of globalization and its implementation has certainly made certain parts of the world react to cultural aspects. This is justified by the enthusiasm of African youth to celebrate their ancestral heritage, neglected for decades. Clan panegyrics are part of the endogenous wealth that is currently being revived. Following the theoretical perspective of B. Lali, 2018, the present study aims to bring out the semantic values inherent in Hannà and Alino azuwè panegyrics. Firstly, a juxtalinéar presentation of the panegyric accompanied by literal translation will be made. This involves presenting the verses that make up the panegyrics followed by their literal and literary translation. Secondly, a morphosyntactic hermeneutic analysis is carried out to discover the exploits, qualities and events that marked the Hanna and Alino azuwè clans.

**Key words:** hermeneutics, morphosyntax, clan panegyrics, culture, endogeneity.

---

<sup>1</sup> Université d'Abomey-Calavi, Bénin, Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication (FLLAC), Département des Sciences de Langage et de la Communication (DSLCL), Laboratoire d'Etudes Africaines et de Recherches sur la Fa (Larefa) et LaSciLCom/UR Ablôde.



## Introduction

La mondialisation et la globalisation prônées par les politiques occidentales ont englouti les initiatives et valeurs africaines qui n'ont pas pu peser outre mesure dans la balance de l'échiquier mondial. Un abîme sans fond semble s'ouvrir sous les initiatives africaines avalant du coup tous les efforts fournis et presque à tous les niveaux (religieux, politiques, sociaux, économiques, ethnologiques). En effet, après la chute du mur de Berlin et l'émergence de la perestroïka, l'ordre mondial a pris une nouvelle tournure, celle du monolithisme socioculturel. Telle une camisole de force, les puissances occidentales ont pris l'initiative d'uniformiser les cultures et il revient à chaque continent de prendre des dispositions pour s'inscrire dans un système unique où toutes les "inégalités" devraient être aplanies. Ce qui, d'ailleurs, est une farce car les résultats de la mise en œuvre des politiques ont débouché sur deux résultats, l'un favorisant les initiateurs et l'autre appauvrissant ceux qui les appliquent. Ce qui fait dire à Bertin. Elomon (2017, 17) : « l'inféodation des peuples à la culture occidentale est devenue une conditionnalité pour avoir une place dans le concert des peuples que l'on appelle pudiquement mondialisation s'emploie à dissoudre les cultures des communautés qui n'ont pas une économie suffisamment forte pour soutenir et préserver la perpétuation de leurs us et coutumes. ». Felwine Sarr (2019, 20) est beaucoup précis en faisant une analyse des biens culturels arrachés indument aux colonies africaines. Il dit : « l'extraction et la privation des biens culturels n'engagent pas seulement les générations qui les pratiquent et les subissent. Elles s'inscrivent dans la longue durée des sociétés, conditionnent l'épanouissement des unes et l'étiollement des autres. En temps de guerre, de conquête ou d'occupation, elles sont – elles sont comme le viol, la prise d'otage, l'emprisonnement ou la déportation d'intellectuels – des instruments de déshumanisation de l'ennemi. »

Cet état de chose est regrettable et mérite d'être corrigée de peur que les valeurs traditionnelles qui régissent la vraie identité de l'Homme Noir, ne disparaissent au fil du temps. Cependant, Il est observé et certainement face à la suprématie occidentale, de plus en plus un élan dans l'appropriation des savoirs endogènes de la part d'une frange de la jeunesse africaine dont celle béninoise. Une volonté manifeste de sauvegarde du patrimoine identitaire africain déjà affaibli par le mode ancestral de transmission en vue de sa valorisation, se dessine à travers des actes posés de part et d'autre. Au nombre des initiatives poussant à mettre à la vitrine des savoirs endogènes, il y a la résurgence des panégyriques claniques.

Les panégyriques claniques font parties intégrantes des richesses culturelles inestimables des pays du continent africain dont le Bénin. Ils ont été au cœur de la pérennisation et de la pérennité de la survie de l'Afrique face aux différents bouleversements notamment religieux et ethnologiques vécus. Ils véhiculent la tradition, les us et coutumes et expriment les pensées, les valeurs intrinsèques véritablement endogènes d'un peuple. Ils retracent pour la plupart les exploits éclatants, le parcours valeureux et élogieux d'un peuple, d'une communauté. Pour F. Iroko (1983, 23) le panégyrique clanique est un genre littéraire orale qui se définit comme « un ensemble de textes littéraires oraux qui permettent de rattacher l'individu à la lignée ethnique clan ou royale ». F. Iroko (1995, 47) poursuit et relève la nature des versets qui le composent puis l'objectif que vise le panégyrique et avance : « le panégyrique clanique comme une série de courtes phrases très alertes adressées sous forme de salutation à des individus relevant d'un même clan et ayant le même ancêtre, souvent mythique ». M. Kakpo (2018, 61), de son côté, indique que : « Le panégyrique est une poésie dynamique, un texte ouvert, hagiographique qui retrace les hauts faits d'un individu, d'un clan ou d'une divinité ».

Au Bénin et presque dans toutes les régions, les panégyriques se présentent comme leurs âmes car ils sont utilisés pratiquement tous les jours pour la sérénité, l'harmonie du cocon familial et



clanique. Ils sont le réceptacle et la résolution de toutes les difficultés existentielles de la famille et de la collectivité. Ils mettent en exergue les valeurs culturelles qui participent à l'émergence et à la sauvegarde de l'identité traditionnelle des groupes sociaux. Ils retracent dans une synergie et un rythme parfaitement organisés les mérites, les exploits et la bravoure ayant caractérisé l'histoire d'un clan. Pour S. Aklinon (2020, 1), les panégyriques « sont ces réalités culturelles qui, au sens plus large, sont considérées comme un ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs. Elles couvrent, outre les traditions, les arts et les croyances, l'historique des clans à travers un genre poétique appelé « panégyrique ». Le panégyrique véhicule les traits distinctifs voire spécifiques affiliés à chaque clan dont des paroles codifiées et parfois sacrées. En étudiant les panégyriques des fɔn de sɛxwè, S. Aklinon, (op.cit.), constate que les panégyriques claniques, à travers leurs présentations et leurs styles, revêtent beaucoup d'aspects pour une société. Patrimoines culturels riches et éducatifs, Ils renferment d'énormes puissances, de richesses et pleins de savoirs qui ne sont accessibles qu'aux initiés. De manière spécifique, le panégyrique fɔn est un récit clanique qui constitue la synthèse des faits réalistes ou fabuleux, des événements heureux ou malheureux, des comportements exemplaires ou fâcheux relatifs à un clan donné. Il fait appel à des événements ou des faits historiques qui ne sont pas élogieux, qui sont des traits négatifs du clan. Ce même panégyrique sert aussi à enseigner l'histoire, à enseigner la langue, à enseigner la sociologie. Vu la place qu'occupent les panégyriques pour une société, une invite est faite à la jeunesse à lutter pour les développer et de faire prospérer de génération en génération.

En faisant la description morphosyntaxique du panégyrique du clan agenu de Ouidah (Bénin), un milieu fɔn où le panégyrique est désigné « *akɔ mla ma* », Codjia (1996) constate que les panégyriques sont récités par des personnes bien indiquées notamment les personnes âgées et/ou influentes du clan. Il s'agit essentiellement des tantes, des oncles et des grands parents qui sont véritablement imprégnés des réalités traditionnelles. En s'intéressant au milieu yoruba où le panégyrique est désigné « *oríkí* », Sègla (2002) donne le sens du morphème en ces termes : *oríkí* veut dire « ce qu'on empile, le radical verbatif /kin/ signifiant empiler, charger, comme charger un fusil ». Il estime que le *oríkí* est un concept mathématique à inscrire dans le paradigme du progrès du savoir et de la science et que les *oríkí* en yorubá d'oyó ou les *eríkín* en yoruba Idaaca sont des litanies et des poèmes d'identification des descendants. Les *oríkí* sont des poèmes de louange des hauts faits des ancêtres de lignées familiales et sont chantés par les griots dont le rôle est de conserver la mémoire et de perpétuer les caractéristiques fondamentales des lignées familiales. Ils sont des repères pour les descendants et les générations futures.

A. Akoha (1998) fait observer que les panégyriques sont fondamentalement différents des dithyrambes des anciens Grecs et Latin. Il indique que dans le milieu fɔn d'Abomey, les panégyriques sont des « actes langagiers de socialisation, de valorisation obéissant à des normes esthétiques spécifiques à la langue et à la culture fɔn »; aussi ajoute-t-il que le panégyrique en tant que genre littéraire s'intéresse à la dation dont « il organise un déploiement sous forme de syntagme ou d'énoncés juxtaposés ». De manière empirique, Il fait ressortir l'aspect stylistique du panégyrique du roi Agonglo d'Abomey et y relève la métaphore et l'emphase. Dans son analyse, A. Akoha (op.cit.) constate que les panégyriques jouent un rôle important dans la communauté fɔn d'Abomey : « Les panégyriques sont plus répandus aujourd'hui chez les fɔnnu : les circonstances, tous les prétextes sont bons pour leurs déclamations qui favorisent autant le diseur que le ou les bénéficiaires. Ce statut et cet usage social font des panégyriques un genre particulier, historique par la teneur des textes. Ils sont actualisés en permanence par des procédés de communication ».

Kabuta (2008) définit le panégyrique comme étant un chant public fait à l'endroit d'une personne ou d'un groupe de personnes ayant connu un parcours exceptionnel, dans un genre poétique, cérémonial et en général de caractère élogieux. Il identifie deux volets dans ce genre. En ce qui concerne le



premier, le panégyrique, à travers son caractère élogieux dont l'architecture répond à celle du genre poétique, utilise des figures de style telles que la métaphore, l'hyperbole, l'humour, l'ironie, l'ellipse, la parataxe, l'allusion etc. Le second s'inscrit dans un processus de l'autoréférentialité. En effet, il est question de s'auto-louanger et de faire le même exercice à l'endroit de son vis-à-vis. A travers son panégyrique, l'orateur fait son propre éloge et par la même occasion, il déclame celui de son voisin ou de celui avec qui il partage le même espace. Lors du processus de la déclamation, les mots et expressions élogieux sont choisis de manière à mettre en valeur, à mettre en relief les dimensions positives et factuelles de soi ou de la personne louangée.

En s'intéressant à la rythmique qui accompagne la déclamation du panégyrique, T. Avégnon (1984) fait observer que les louanges familiales sont souvent récitées avec un débit bien orchestré combiné avec une intonation musicale lyrique. Cette symphonie bien arrangée est un élément puissant qui tétanise l'auditoire qui ne se lasse pas de suivre le diseur sans répit jusqu'à la fin.

Un bref aperçu fait sur ces quelques travaux fait état de ce que les panégyriques sont une valeur endogène, inestimable et incontournable pour la pérennisation de la culture africaine et celle béninoise en particulier. Ce patrimoine dont la valeur ne peut être exprimée estimée doit être sauvé des incertitudes et des tâtonnements de la tradition orale ayant comme seul support la mémoire humaine qui ne garantit pas la restitution intégrale de telles richesses culturelles à la postérité. Il est donc impérieux de trouver des moyens ou des supports pérennes pour sauvegarder ces richesses endogènes. Le présent article se donne comme objectif de faire l'herméneutique morphosyntaxique de deux panégyriques claniques des Hanná et des Alino azuwè. Les questions qui se posent et qui font l'objet de ce développement sont : quels sont les versets morphématiques qui composent ces panégyriques claniques ? Quelles sont leurs fonctions et leur structuration ? Ces questions font appel à des hypothèses suivantes : les versets morphologiques des panégyriques claniques seraient des énoncés ordinaires qui expriment les réalités quotidiennes ; ces énoncés seraient bien structurés et traduiraient les valeurs endogènes réelles des peuples qui l'utilisent.

Le développement de cette réflexion suit trois grandes rubriques : la méthodologie, les résultats et la discussion.

## 1. La méthodologie

La méthodologie se décline en deux points essentiels que sont : le cadre d'étude et le cadre théorique.

### 1.1. Le cadre d'étude

Dans le cadre de cette réflexion, il est question de se rapprocher des collectivités Hanná et Alino azuwè pour recueillir les textes oraux de leurs panégyriques claniques. Ce qui fut fait. En effet, au moyen des outils des nouvelles technologies de la communication notamment un enregistreur, un ordinateur et d'un bloc-notes, nous nous sommes rendus auprès des collectivités Hanná et Alino azuwè. Les données recueillies sont transcrites selon l'alphabet des Langues Nationales (ALN), suivi du découpage syntagmatique puis leur traduction littéraire. Il faut noter que les versets des panégyriques ont été fournis auprès de différents sages par séquences du fait de l'oubli. Les panégyriques ont donc été reconstitués en combinant les séquences recueillies sous la supervision de ceux-ci.

Ces collectivités résident respectivement au Sud à Sexwè, un village qui se trouve dans la dépression de la Vallée de la Lama dans la commune de Toffo dans le département de l'Atlantique et à Abomey dans le département du Zou en République du Bénin.

### 1.2. Le cadre théorique



La perspective théorique de cette étude s'inscrit dans le courant idéologique de B. Lali, 2018, qui en abordant le fonctionnement et le rôle du panégyrique avance que : « le panégyrique qu'il soit clanique ou de divinité, est un texte laudatif, un chant de louange à l'adresse d'une personne humaine ou d'une divinité. Il sert à retracer l'origine et la généalogie d'un individu, d'une divinité ou même d'un objet ou d'un lieu [...] le panégyrique n'est pas un texte figé ni standard. Il est mouvant et évolue au fur et à mesure que les hommes ou les divinités auxquels il est destiné et les événements se renouvellent. Ainsi, il chante les mérites de la personne ou de la divinité louée, vante ses qualités sans toutefois rester fermé à l'évolution dans le temps et dans l'espace». Il sera donc question d'appliquer ces idéaux aux textes de panégyrique recueillis dans le cadre du présent travail pour y relever leur rôle et leur fonctionnement.

## 2. Les résultats

Les résultats sont essentiellement axés sur les textes de panégyrique recueillis et leur traduction. Dans un premier temps, c'est le panégyrique de la collectivité Hanná qui sera dans un second temps suivi du panégyrique de la collectivité Alinõ azuwè. Ces textes sont transcrits dans une langue nationale béninoise, la langue fõn, une langue du continuum dialectal Gbe.

### 2.1. Le panégyrique des Hanná

1     Hanná        mula        nu  
        Hanná        Moula    venant de  
        "Hanná qui est originaire de Moula"

2     Akli         vi         sodo        Nù  
        Aklí        enfant    Sodo       venant de  
        "Fils de Akli, originaire de Sodo"

3     V'í        d'ók'pó    nò        mula        Nu         tòn  
        enfant    un        pdm    Moula    venant de    appartenant à  
        "Le fils unique de Moula"

4     A        jì        ví        sun        d'èhun    bó        zé        d'ó        sexwè    tò        ná  
        Tu    naitre    enfant    lune    pareil    v.coord    porter    pdm    Ciel    pays    pdm  
        "Tu as mis des enfants au monde à l'image de la lune et leur conférer le royaume des cieux"

5     Hanná        avò        zan        ji        d'ó        tó        akaba        nu  
        Hanná        pagne    natte    sur    porteur    titulaire    Akaba    venant de  
        "Hanná, ayant les attributs de porteur de pagne spécifique, venant des Akaba"

6     Axósú        Gannyi        xósú        ví  
        Roi        Gannyi        roi        fils  
        "Le roi, fils du roi Gangni"



- 7 Hannà zɔn mɛ́ sín Xwé bò yì lí ha d̀ò aximè  
Hannà rester nudité/ depuis/ maison Coord. aller lier amitié au marché  
"Hannà est sortie de la maison nue et se faire des amis au marché "
- 8 Hannà gogo sen dó tɔ e dó bò zé fen azinkpò  
Hannà fesse loi porter auteur elle porter pour prendre casser chaise  
"La fesse de Hannà qu'elle a pris pour casser une chaise, ne peut s'égalier à aucune autre fesse"
- 9 Mɛ́ nyó nú Hannà bò Axi kpà, Hàna mɛ́ laá  
Nudité bon pour Hannà conj. marché louer Hannà nudité onoma  
"la nudité étant tellement rayonnante que tout le monde en parle, la nudité de Hanna est exceptionnelle"  
Ou "Hannà dont tout un monde a chanté sa nudité, Hannà dont la nudité est admirée."
- 10 Hannà din d̀ò zanzan bò gogó tɔn wa din d̀ò gbada nu  
Hannà passer pdm matin conj. fesse poss passer soir pdm soir pdm  
"Hannà est passée le matin et ses fesses le soir"
- 11 dò ba nú Hannà tó yì kú jɛ dokɔ d̀ò awinya jí  
Bas chercher pdm Hannà propriétaire aller mourir tomber en bas Pierre sur  
"Celui qui cherche à connaître le secret de Hannà est mort sur une pierre précieuse à Dokɔn"
- 12 Akli ví sodo nu  
Akli fils Sodo Venant de  
"Le fils de Aki venant de Sodo"
- 13 akɔ dé gbà hun bɔ akɔ dé sè hun  
clan Ind. casser Voiture coord Clan Ind. déplacer Voiture  
"Un clan divise et l'autre réconcilie les familles divisées"
- 14 akɔ sé gbélédé bo yí kú d̀ò hwén mè  
clan nouer Ono. Coord. passer mourir à hwen dans  
"Le clan s'est fourvoyé au point de se perdre dans le pays Hwen"
- 15 akɔ nò zùn mɛɛ bó nò sé ga mɛɛ  
clan hab. insulter individu conj. hab. tirer flèche individu



"Le clan insulte et tient des propos blasphématoires."

16 é d̀ò nú Hanná d̀ò ní wá yi zun m̀è bó sé ve  
On dire à Hanna que Fut. venir passer brousse dans cood. acter flèche  
"On demanda à Hanná d'aller flécher quelqu'un dans la forêt"

17 é d̀ò m̀ě yè ka ná d̀ó m̀o m̀o dé ná  
On dire celui qui veut Prép. Planter piège pareil quelconque pour  
"Elle répliqua en demandant à ces détracteurs, à qui voulez-vous tendre un tel piège ?"

18 titigweti Kún nyí x̀è dé ó bo ka ve d̀o Mula  
Moineau pdm être oiseau dét. nég. coord. peut amer prép. Moula  
"Le moineau n'est pas un oiseau rare à Moula"

19 é mla hanná é d̀ò aféwéé é tón déji nú Wè  
On louer Hanna il répond ono. Il Sortir Dessus Pour Toi  
"En réponse aux louanges qu'on lui dit, Hanna réplique, heureusement pour toi."

20 Asá ná dó kpokan b̀o hanná hwan  
jambe fut. traverser escalier coord. Hanná bouger  
"Le corps (les fesses et cuisses) de Hanna frémirent après avoir franchi le seuil de la porte"

21 xomè sin hanná b̀ò é d̀ò j̀oh̀on wè nyi d̀ò axlasú kan m̀è  
ventre attacher Hanná coord. Il dire vent foc. être à axlasu champ Dans  
"Fachée, Hanna dit que c'est le vent qui a soufflé sur axlasu"

22 Hanná yi asú xwé ma zè x̀o yi  
Hanná aller mari maison nég porter chambre pdm  
"Hanná en allant se marier a laissé sa chambre."

23 Hanná sà ỳogbo t̀on bo zé x̀ò jlè ná  
Hanná vendre mouton poss. coord. porter acheter dispute pdm  
Hanná sacrifie ce qui lui est cher pour être remercié en monnaie de singe."

24 ak̀ò j̀è ahan nú hanna bó zun d̀ò ní  
clan mesurer boisson pour Hanná coord. insulter Dire lui



La famille offrit de la boisson à Hanná et la lui reprocha''

25 b̀̀ ak̀̀ klan han to m̀̀  
Et clan diviser chant pays dans  
''Et l'ennemi divisa le pays de Hanna''

26 Un t̀̀n bo yi j̀̀ dagba  
Je savoir et partir tomber Dagba  
''Je savais avant d'aller m'installer au pays Dagba''

27 hanná go xo t̀́ é xo d̀̀ ax̀̀ta  
Hanná Bouteille Frapper Père Il Frapper à Ax̀̀ta  
''Hanna le tam tateur l'a exécuté au pays Ax̀̀ta''

28 Hanná gbé kpo zé bo ka xé só Jí  
Hanná Refuser Hamac Prendre et pourtant monter cheval sur  
''En lieu et place du Hamac, Hanná fit l'option du cheval''

29 Hanná m̀̀ cỳ̀ bo hl̀̀n sun  
Hanná Voir Cadavre Et Faire Nœud  
A la vue du cadavre, Hanna fit le nœud pour le porter''

30 ak̀̀ nylá d̀̀ b̀̀ zen t̀̀n  
clan ne...pas préparer et canari percer  
La non maîtrise de la cuisine conduit l'ennemi à percer la marmite''

31 mí kan xwé bỳ̀  
Nous chercher maison demander  
''Nous nous prosternons''

Traduction élaborée

1. "Hanná qui est originaire de Moula"
2. "Fils de Akli, originaire de Sodo"
3. "Le fils unique de Moula"
4. ''Tu as mis des enfants au monde à l'image de la lune et leur conférer le royaume des cieux''
5. " Hanná,les premiers venus fils d'Akaba"
6. Le roi, fils du roi Gangni"
7. " Hanná est sortie de la maison nue et se faire des amis au marché ''



8. "La fesse de Hanná qu'elle a pris pour casser une chaise, ne peut s'égaliser à aucune autre fesse"
9. " Hanná dont tout un monde a chanté sa nudité, Hanná dont la nudité est admirée."
10. "Celui qui cherche à connaître le secret de Hanná est mort sur une pierre précieuse à Dokon"
11. "Le fils de Aki venant de Sodo"
12. "Un clan divise et l'autre réconcilie les familles divisées"
13. " Le clan s'est fourvoyé au point de se perdre dans le pays Hwen"
14. "Le clan insulte et tient des propos blasphématoires."
15. "On demanda à Hanna d'aller flécher quelqu'un dans la forêt"
16. "Elle répliqua en demandant à ces détracteurs, à qui voulez-vous tendre un tel piège"
17. "L'oiseau Titigueti n'est pas un oiseau rare à Moula"
18. "En réponse aux louanges qu'on lui dit, Hanna réplique, heureusement pour toi."
19. "Les fesses de Hanna bougèrent lorsqu'elle voulut franchir le seuil de la porte"
20. "Fachée, Hanná dit que c'est le vent qui a soufflé sur Axlasu"
21. " Hanná en allant se marier a laissé sa chambre."
22. *Hanná* sacrifie ce qui lui est cher pour être remercié en monnaie de singe."
23. La famille offrit de la boisson à Hanna et la lui rappela"
24. "Et l'ennemi divisa le pays de *Hanná*"
25. "Je savais avant d'aller m'installer au pays Dagba"
26. " *Hanná* le tam tumeur l'a exécuté au pays Axota"
27. "En lieu et place du Hamac, *Hanná* fit l'option du cheval"
28. "A la vue du cadavre, *Hanná* fit le nœud pour le porter"
29. "La non maîtrise de la cuisine conduit l'ennemi à percer la marmite"
30. "Nous nous prosternons"

## 2.2. Le panégyrique des Alino azuwè

- 1 Ali no azuwè  
chemin détenteur Nom mythique  
"Dignitaire de la divinité Aligbonon"
- 2 aligbónò ví wasa nù  
divinité ancestrale fils wassa venant de  
"Fils de Aligbonon de Wassá"
- 3 Ali ma gbòn ma gbòn nò slò hun  
chemin nég passer nég passer hab. pousser herbe  
"Le chemin non emprunté est souvent rempli d'herbe"
- 4 wasa nù hwenú mè hu tó  
Wassa Venant de moment individu tuer détenteur  
"Habitant de Wasa qui tua l'ennemi"
- 5 wasa nù tó gblo gbló hu tó



Wassa Venant de oreille large large tuer détenteur

“Habitant de Wassa qui réussit à tuer l’ennemi”

6 é hu mè bò ahwan cí ali  
il tuer individu Coord. guerre rester chemin  
“Il tua l’ennemi et le reste de la troupe est en débandade”

7 é yi aliklán ali ma gbò tēgbè  
il passer carrefour chemin nég diviser toujours  
“Il se rendit au carrefour et le passage ne lui fut pas cédé”

8 ali déé yi xwégbó déé yi togbo  
chemin qui aller houegbo qui aller togbo  
“Une voie mène à Houégbo (Agonlin) et l’autre conduit à togbo”

9 janmè xósú  
Janmè roi  
“Le roi de Janmè”

10 Ko dò nya wu bo nó wa nu nú mē  
Argile être Homme Sur Et Hab. Faire Chose Pour individu  
“Bien qu’étant sale, l’homme rendit service”

11 akpakpo lan gidi sa  
Etagère du boucher Viande beaucoup Vendre  
“Toi la planche qui vend de la viande.”

12 é sa gbetè bò wán blí  
il vendre complet Coord. odeur répandre  
“Il vendit Gbetè et l’odeur envahit tout le monde”

13 ligbónò ví wasa nu  
divinité ancestrale Fils wassa venant de  
“Aligbonon fils de Ouassa”

14 abobo ða nú xè jóno tó



haricot préparer pour oiseau étranger détenteur

“Toi qui offres du haricot aux visiteurs”

15 é do ami ja pu

il mettre Huile friture abondant

“il y a mis de friture d’huile en quantité”

16 Ali mà dọ vò nú kèntó

chemin nég avoir séparer pour ennemi

“ il n’y a pas une autre voie pour l’ennemi”

17 Aligbo tètè nò ná nu mèt

Divinité Ono. hab donner chose individu

“Aligbo qui sait donner aux autres”

18 Na sró vi gbétó

Princesse venir fils nég

“Princesse qui refuse l’enfant” ou

“La princesse a refusé l’enfant”

19 dékín yá tó má yi agò

Noix de palme récolter détenteur nég aller grenier

“Les noix de palmier ne se récoltent pour le grenier” ou

“La quantité des noix de palme récoltée n’atteint jamais la capacité du grenier”

20 sukpò gba tó nó gbà xú à

mouche broyer détenteur hab. broyer os nég

“En mangeant des mouches, on ne casse jamais des os” ou

“Celui qui écrase facilement la mouche ne peut le faire pour l’os”

21 axosi mì dọ yaaa ò Mi ná lé gbò yaaa

reine vous dire éphémère dét vous fut encore finir éphémère

“Vous dites Reine, et autant vous médisez de moi, autant vous vous taisez”

22 jènjen mē kú ya jò

Ono. Personne Mourir Pauvreté Naître

“Toute mort est une perte” ou “incantation”

23 dén dọ mèt kó gblegble bọ é hu



sueur avoir individu cou abondamment coord il tuer

Malgré la sueur au cou, il fut tué” ou

“il est tué malgré la sueur dégoulinant de son cou”

24 é do awu nú dè vú bò dā kòn yi kò  
il porter chemise pour palmier petit Coord. cheveu verser aller cou

“En habillant le jeune palmier, on lui donne la possibilité de développer ses feuilles”

25 é hu klanví sú bò glè nò gbò kò  
Il tuer rongeur mâle Coord. champ Détenteur couper cou

“On tua le petit du singe et le cultivateur retrouva la paix” ou

“il a tué le rongeur qui apaise le cultivateur”

26 Bo hu zinwu sú bò ayi cí klen mè  
Coord. tuer singe mâle Coord. esprit rester joue dans

“On tua le grand signe et le jaloux ne trouve rien à dire”

27 Wasa si tó gblógblo hú tó  
Wassa femelle oreille large tuer détenteur

“femme de Wassa qui tue les hors la loi”

28 Ahwli anò janjan hu tó  
Jeune sein frais tuer /détenteur

“Toi qui tues la jeune fille aux seins pointus”

29 Vi só só hu nú vi nò  
Fils prendre prendre tuer pour fils mère

“Enfant choisi et tué”

30 é hu bō vi nō nōví xwéwu xwéwu  
il tuer coord. fils Hab. pleurs année année

“On tua l’enfant et sa mère le pleure chaque année”

31 vódún nò ahon kōnkōn sù dó nú me  
vodoun détenteur frontal gros fermer porter pour individu

“le prêtre vodoun, toi qui empêches l’éclosion de l’homme”

32 Avi humè humè



pleurs Différentes sortes

“Défèrentes pleurs”

33 Sado má Jró  
Sado nég vouloir  
“Sado n’a pas voulu”

34 Koklo vi vé ná nò  
/poule /fils cher prép pdm  
“Poule protectrice de ses poussins” ou  
“la poule qui défend énergiquement ses poussins”

35 akwé mó nó sén d̀ò kpakún bó nó sén d̀ò wasa  
argent nég Hab. fleurir à Kpakun Coord. Hab. fleurir à Wassa  
“l’argent ne peut fleurir ni sur le mur, ni à Wassa”

36 Agbo tuntun Awu bo né g̀ò s̀ù  
bélier desserrer chemise coord. sexe remplir entre jambe  
“En baissant son habit, le sexe de Agbo remplit le panier”

#### Texte élaboré

1. “Dignitaire de la divinité Aligbonon”
2. “Fils de Aligbonon de Wassa”
3. “Le chemin non emprunté est souvent rempli d’herbe”
4. “Habitant de Wasa qui tua l’ennemi”
5. “Habitant de Wassa qui réussit à tuer l’ennemi”
6. “Il tua l’ennemi et le reste de la troupe est en débandade”
7. “Il se rendit au carrefour et le passage ne lui fut pas cédé”
8. “Une voie mène à Houégbo (Agonlin) et l’autre conduit à togbo”
9. “Le roi de Janmè”
10. “Bien qu’étant sale, l’homme rendit service”
11. “Toi la planche qui vend de la viande.”
12. “Il vendit Gbetè et l’odeur envahit tout le monde”
13. “Aligbonon fils de Ouassa”
14. “Toi qui offres du haricot aux visiteurs”
15. “il fit de la friture”
16. “Toi qui indique une autre voie à l’ennemi”
17. “Aligbo qui sait donner aux autres”
18. “Princesse qui refuse l’enfant”
19. “Les noix de palmier ne se récoltent pour le grenier”
20. “En mangeant des mouches, on ne casse jamais des os”
21. “Vous dites Reine, et autant vous médisez de moi, autant vous vous taisez”
22. “Toute mort est une perte” incantation



23. ‘Malgré la sueur au cou, il fut tué’
24. ‘En habillant le jeune palmier, on lui donne la possibilité de développer ses feuilles’
25. ‘On tua le petit du singe et le cultivateur retrouva la paix’
26. ‘On tua le grand signe et le jaloux ne trouve rien à dire’
27. ‘Toi qui tues la femme aux longues oreilles de Wasa’
28. ‘Toi qui tues la jeune fille aux seins pointus’
29. ‘Enfant pris et tué à sa mère’
30. ‘On le tua et l’enfant se limite aux frères chaque année’
31. ‘Déférentes pleurs’
32. ‘Ne pas vouloir de Sado’
33. ‘Poule protectrice de ses poussins’
34. ‘Sans pousser sur le mur, l’argent pousse bien et bien à Wassa’
35. ‘En baissant son habit, le sexe de Agbo remplit le panier’

### 3. L’herméneutique morphosyntaxique des panégyriques

Cette séquence reprend les morphèmes des versets, qui sont porteurs des messages forts matérialisant le caractère exceptionnel du ou des personnages ou héros, vitrine du clan dont il est question. A travers ces morphèmes, les rôles joués par les héros ou les exploits faits mis à leur compte, seront dévoilés. Dans la suite du développement, l’analyse est faite pour chacun des panégyriques.

#### 3.1. L’herméneutique morphosyntaxique des Hannà

Ce panégyrique fait référence à une personne mythique du nom de Hannà, une déesse et ayant des qualités exceptionnelles. En effet, ce personnage symbolique est originaire d’une région appelée Moula située au Sud du Bénin. Il est tellement exceptionnel en ce sens qu’il est couvert de tous les honneurs possibles : un descendant de la lignée des AKLI de Sodo qui est aussi une région de Moula, digne fils de la lignée des Akaba, ayant les attributs de porteur de pagne spécifique, le prince du Roi Gangni. Le portrait physique de la déesse Hannà est mis en exergue à travers un champ lexical spécifique traduit par les versets 7, 8, 9, 10. En effet, elle possède des traits attrayants, attirants et poussant à la curiosité. Dans le verset 7, il est indiqué que la déesse est sortie nue et cela a suscité des admirations. Le commun des mortels qui devrait s’en indigner et avoir des propos injurieux moralisateurs, blasphématoires face à cet acte indécent, l’applaudit et l’encense. Cette image métaphorique est poursuivie dans le verset 8 où le caractère rare de ses fesses est célébré. La nature gigantesque des fesses est tellement rare au point de détruire une chaise ou tabouret. Les versets 9, 10 et 20 approuvent tout ceci en ajoutant que la nudité de Hannà est vraiment attirante de telle sorte que tout le monde l’apprécie et sans interruption. Celui qui ose faire des recherches sur Hannà pour découvrir l’essence est voué à un destin fatal (verset 11).

En plus de son attrait physique fort apprécié, Hannà fait preuve de stratégies pour esquiver les affronts de l’adversaire et possède des qualités intellectuelles pour répondre promptement aux assauts dudit adversaire. Ils sont traduits par les versets (verset 16, 17, 18). Par exemple, face à un piège tendu, Hannà évite celui-ci et répond à travers une parabole: « le Moineau n’est pas un oiseau rare à Moula ». Elle fait preuve de souplesse en ne répondant pas violemment aux propos provocateur des détracteurs, (verset 21). Elle fait preuve non seulement de dignité mais également de gentillesse. En effet quand, des engagements comme se marier ou assumer désormais une fonction sont pris, les nouvelles règles et obligations imposent l’abandon de certaines richesses propres et comportementales pour se dévouer entièrement à la nouvelle vie ou à la nouvelle tâche. Cette posture amène à modérer les propos et réactions face aux agissements de tout genre, (versets 22, 23, 24, 25). Hannà n’a pas voulu des honneurs dus à sa position en évitant le hamac au profit du cheval dédié à cette tâche (verset 28); dans la même veine, l’humilité et la sagesse dont elle a toujours fait preuve se traduit par le respect de



l'ordre social et des événements de la nature (verset 29) ; car en l'absence de l'appropriation de ces deux éléments clés de la nature, la catastrophe est inévitable (verset 30 et 31).

### 3.2.L'herméneutique morphosyntaxique des Alinɔ azuwè

Ce panégyrique fait aussi référence à une personne mythique du nom de Aligbonon, un digne Fils de Wassa, le roi de Janmè (verset 9). Il est présenté comme un justicier qui tue l'ennemi et met en déroute toute une troupe de vaillants guerriers, (versets 1 à 6). Il inspire le respect car rien ne lui résiste (verset 7).

Il est admirateur des visiteurs et leur accorde une hospitalité remarquable verset 14, 15, 16, 17. En effet, il met à l'aise son visiteur et le comble de tout l'honneur dû à son rang ou titre. De la même manière, il donne la possibilité à ce dernier de découvrir les richesses du milieu. Il prend également soin de protéger contre tout ennemi. Des versets métaphorique et métonymique (de 18 à 20) sont utilisés pour la force de caractère et de droiture qui caractérise ce personnage. En d'autres termes, nul ne peut égaler les compétences du maître s'il n'est initié, nul cultivateur de noix de palme ne peut remplir le grenier, on ne tue pas le moustique ou le moucheron avec un fusil ; on peut écraser une mouche comme on casse un os. Celui qui médite de ce personnage exceptionnel finira par être lassé, verset 21. Il est garant de l'ordre social et chargé d'exécuter les sentences à n'importe quel prix, le fautif doit être châtié malgré ses supplications, verset 23. Cet acte de justice quelque peu regrettable vis-à-vis des gens qui sont en conflit avec la loi, se prolonge du verset 28 à 30, et donne la quiétude et l'assurance aux habitants dont les vaillants artisans et aux visiteurs, versets 25 à 27. En vertu des pouvoirs qui lui sont conférés, il met en garde tous ceux qui mettront en péril la quiétude de ses administrés (versets 31 à 36).

## Conclusion

Les panégyriques sont un moyen d'expression des valeurs intrinsèques culturelles et endogènes. Ils sont la vitrine de leur être et de leur existence, ils sont des instruments d'identification et de reconnaissance de la collectivité. A travers cette identification personnalisée, clanique ou même ethnique, il est présenté des spécificités propres. C'est ainsi que les deux textes panégyriques ayant fait l'objet d'analyse, dévoilent chacun en ce qui le concerne sa particularité. Le premier panégyrique, celui représenté par le personnage Hanná retrace les qualités de l' "honnête homme ". Il porte les attributs d'une femme qui s'adapte à toutes les situations et se confond à la masse bien qu'ayant des traits physiques extraordinaires. A travers ce panégyrique, il est noté des images métaphoriques devant amener l'Homme à se corriger à tout point de vue. Il recherche la transformation de l'Homme vers le bon sens et la quiétude dans la communauté. Cet aspect clément, adoucissant et patient est l'opposé du deuxième panégyrique qui est représenté par un homme aux allures intransigeantes. Celui-ci présente une allure rudoyantemoulée dans une rectitude caractérielle, sanguinaire. À travers ce panégyrique, l'erreur commise est fatale et aucune concession n'est accordée à l'accusé. Aucune possibilité d'explication sur les faits incriminés ou ni aucune mesure de repentance ne sont faites à l'endroit de l'accusé pour lui accorder une nouvelle chance de vie. La sentence est inévitable.

En définitive, ces deux panégyriques montrent deux tableaux, l'un positif avec une flexibilité qui encadre et corrige subtilement les dérives sociales tandis que l'autre dégage une image négative caractérisée par les sanctions sévères quel que soit le prix à payer.



## Références bibliographiques

- AKLINON Sèmassa Nadine, 2020, *Compétence sociolinguistique des panégyriques claniques de la communauté linguistique fɔn de Sexwè*, Département des Sciences du Langage et de la Communication, Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines.
- AKOHA Albert, B., 1998, « Parole de griot, parole proférée chez les fɔn: les panégyriques du roi Agonglo » in *le GRIOT*, vol VI, pp. 55-74.
- AVEGNON Thomas, 1984, *Les kpokonnu du bas- bénin du XVII au XX è siècle : essai d'identification de leur vie socioculturelle à partir des panégyriques*, Mémoire de maîtrise en sociologie, UNB- FLASH, Abomey Calavi.
- CODJIA H. T., 1996, *Description et explication du panégyrique clanique « Aghenu » chez les Fon de Ouidah*, Travail de recherche (mini-mémoire) de maîtrise. UV 401, DSLC - FLASH. 33 p.
- ELOMON Bertin, 2017, *Poétique des chansons sacrées des nesuxwé Maxi*, Les Editions des Diasporas, Collections LAREFA ETUDES.
- IROKO A. Félix, 1995, « Une littérature orale: le panégyrique clanique du souvenir », in *Revue Notre Librairie*, N° 124, pp 47-55.
- KABUTA N. S., 2003, *Eloge de soi, éloge de l'autre*, Peter Lang, Bruxelles.
- KAKPO Mahougnon, 2018, « L'iroko : l'arbre de vie dans la mystique Vodun », *Jogbe, la revue des humanités, vers une heuristique des recherches sur le vodun*, Les éditions des Diasporas, pp 40-66.
- LALI Bāi Blanche, 2018, « Sakpata : la puissance d'un Vodun à travers son panégyrique », *Jogbe, la revue des humanités, vers une heuristique des recherches sur le vodun*, Les éditions des Diasporas, pp 168-188.
- SARR Felwine Bénédicte Savoy, 2019, *Restituer le patrimoine africain*, Editions Philippe Rey / Seuil.
- SEGLA D. Adjilé, 2002, « Études linguistique d'une traduction d'Extraits des Éléments d'Euclide dans une langue africaine : le Yorùba », In *Max Planck Institute For The History Of Science*, pp 26-40 ;
- SUZANNE Preston Blier, 1997, « L'histoire en relief : les bas- reliefs des palaisroyaux du Danxome, création et conservation d'une tradition », *Actes de conférences, Passé présent et futur des palais et sites royaux d'Abomey*, Getty conservation Institute, ICCROM, et la direction du Patrimoine Culturel du Bénin, pp 26-38.



**ANALYSE DES MECANISMES DE COMMERCIALISATION DE L'IGNAME SUR  
LE MARCHE HEBDOMADAIRE DE LA VILLE DE BEOUMI (CENTRE DE LA  
COTE D'IVOIRE)****YÉO Siriki<sup>1</sup>, SILUE Tangologo<sup>2</sup>, N'DRI Sylvain Kouamé<sup>3</sup>****Résumé**

L'igname est la deuxième production vivrière en 2022 avec une production de 2,5 millions de tonnes. Le centre de la côte d'Ivoire est une importante région productrice de l'igname. Cette réalité est mise en évidence par l'abondance de l'igname en toute saison sur le marché de Béoumi. Cette recherche vise à connaître les mécanismes de commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de la ville de Béoumi. L'approche méthodologique utilisée dans le cadre de cette recherche a couplé les recherches documentaires et l'enquête de terrain. Les enquêtes de terrain ont combiné entretiens semi-directifs, entretiens et administration de questionnaires auprès des acteurs impliqués dans la commercialisation de l'igname sur le marché de Béoumi à savoir les vendeurs, les acheteurs, les transporteurs. Les principaux résultats de cette étude indiquent que les femmes sont fortement impliquées dans la commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de Béoumi. Les circuits de d'approvisionnement et de distribution dépassent le cadre local et alimentent aussi bien le pôle régional de Bouaké que la métropole abidjanaise et certaines villes du pays comme San-Pédro, Bouaké et Korhogo. La commercialisation de l'igname entraîne des implications socio-économiques indéniables favorisant l'autonomisation des acteurs.

**Mots clés :** Béoumi, l'igname, marché hebdomadaire, commercialisation, circuits de distribution

**Abstract**

Yam is the second largest food crop in 2022 with a production of 2.5 millions tons. The center of the Ivory Coast is an important yam-producing region. This reality is highlighted by the abundance of yams in all seasons on the Béoumi market. This research aims to know the mechanisms of yam marketing on the weekly market of the city of Béoumi. The methodological approach used in this research combined documentary research and field survey. The field surveys combined semi-structured interviews, interviews and administration of questionnaires with the actors involved in the marketing of yam on the Béoumi market, namely sellers, buyers, transporters. The main results of this study indicate that women are strongly involved in the marketing of yams on the weekly market of Béoumi. The supply and distribution circuits go beyond the local framework and supply the regional center of Bouaké as well as the Abidjan metropolis and certain cities in the country such as San-Pédro, Bouaké and Korhogo. The marketing of yams has undeniable socio-economic implications favoring the empowerment of stakeholders.

**Keywords :** Béoumi, yam, weekly market, marketing, distribution channels

---

<sup>1</sup> Assistant, URED, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

<sup>2</sup> Maitre-Assistant, Université Peleforo Gbon Coulibaly, Côte d'Ivoire.

<sup>3</sup> Assistant, IPNETP, Abidjan, Côte d'Ivoire.



## Introduction

L'igname est la première culture vivrière en Côte d'Ivoire (PND 2021-2025, p.85). Avec une production annuelle actuelle de sept millions de tonnes, totalement consommées sur le marché intérieur, pour une valeur marchande de 1 323 milliards de dollars (2,2 milliards de dollars) en 2020. La Côte d'Ivoire est aussi le 3ème producteur mondial d'igname après le Ghana et loin derrière le Nigeria (BAD 2023, p.38). En raison de la croissance de la demande nationale, une importante activité commerciale s'est développée, en pleine expansion par les grossistes et revendeurs en milieu urbain. La part dédiée à la nutrition humaine se situe en moyenne à 67%, contre 6% pour la nutrition animale et 20% pour les semences (BAD 2023, p.38). Selon S. DOUMBIA et al (2006 p. 275), le centre du pays comprenant la région de Béoumi fait partir des six bassins de production de l'igname avec une forte autoconsommation et commercialisation contrairement à la majorité des zones de production qui enregistrent une forte consommation locale et une faible commercialisation.

Cette région alimente de ce fait le marché de gros de Bouaké en igname (I. KASSI-DJODJO et al, 2017, p.6). En raison de la croissance de la demande nationale, une importante activité commerciale s'est développée, en pleine expansion par les grossistes et revendeurs en milieu urbain. Le marché hebdomadaire de Béoumi, qui se tient tous les mercredis, attire de nombreux acteurs aussi bien ruraux qu'urbain autour de la commercialisation de l'igname. Cette activité s'est développée dans la région de Béoumi à la suite de l'opération « cultures annuelles » de l'AVB, qui a permis d'accroître les superficies d'ignames de cette zone (G. SERPANTIE et C. FILLONNEAU, 1982, p. 7).

Cet article vise la connaissance des mécanismes de commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de la ville de Béoumi. De ce fait, la recherche passe par l'identification et l'organisation des acteurs, l'analyse des circuits de commercialisation et l'impact socio-économique de la commercialisation de l'igname.

## 1. Matériel et méthode

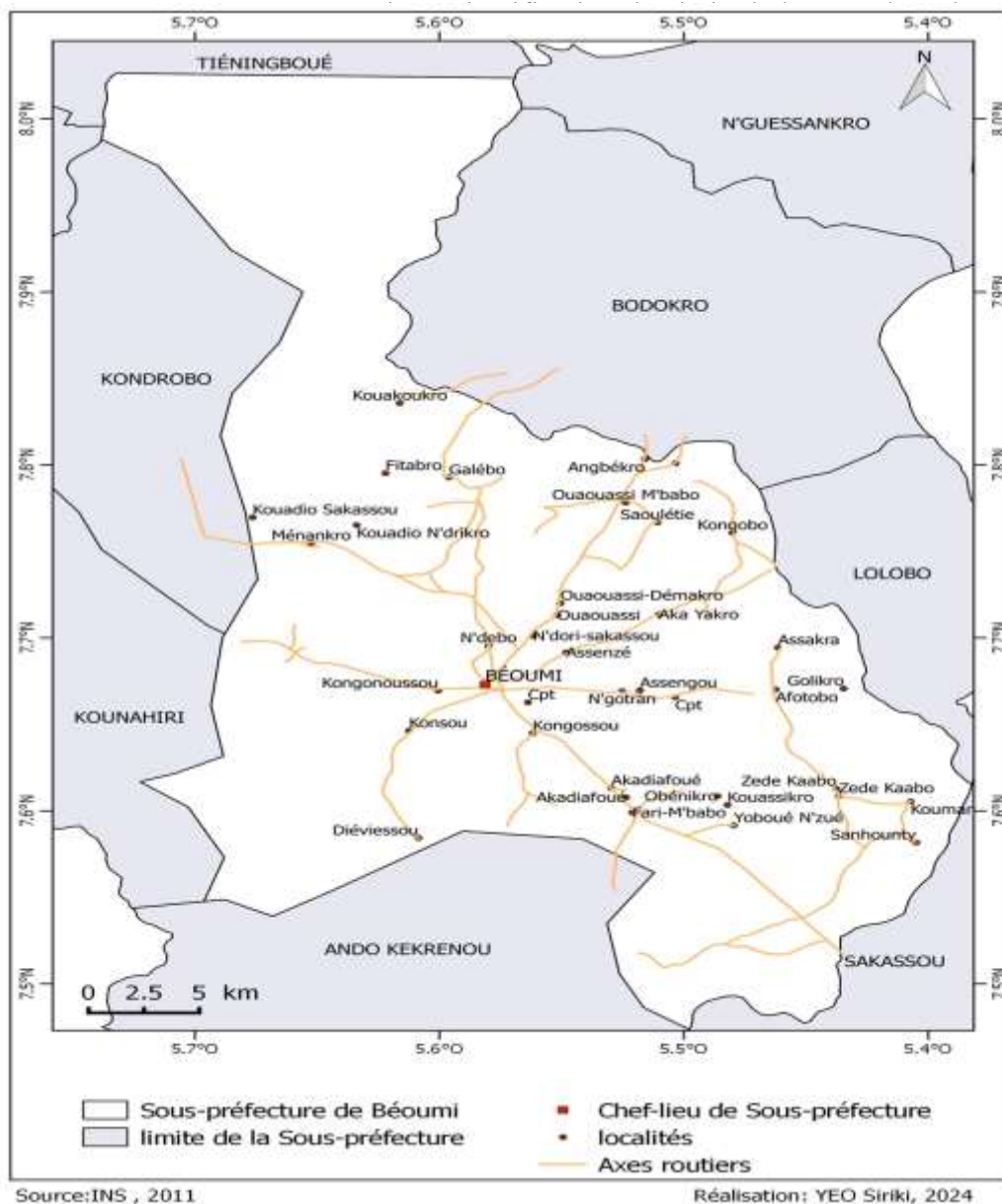
### 1.1. Présentation et justification du choix de la zone d'étude

Située dans le centre de la Côte d'Ivoire, la ville de Béoumi est l'un des quatre chefs-lieux de département dans la région du Gbêkê. Sa population de 73 475 selon l'INS 2014, est essentiellement Baoulé vivant sur 1 130 Km<sup>2</sup>. Deux raisons majeures militent en faveur du choix de cet espace d'étude.

La première porte sur la forte production de l'igname dans les villages qui entourent cette ville. Le second se justifie par l'implication des femmes dans l'écoulement de la production sur le marché.



La carte 1 présente l'espace d'étude.



## 1.2. Méthode

L'approche méthodologique utilisée dans le cadre de cette recherche a couplé les recherches documentaires et l'enquête de terrain. Les enquêtes de terrain ont combiné entretiens semi-directifs, entretiens et administration de questionnaires auprès des acteurs impliqués dans la commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de Bèoumi. Dans la mesure où nous avons opté pour une étude impliquant les femmes rurales dans la commercialisation de l'igname, le choix de la méthode boule de neige a permis d'enquêter 122 femmes en provenance de 14 villages producteurs de l'igname. Il est important de préciser que quelques documents nous ont servi de fil conducteur dans le cadre de cette recherche. Par exemple, les Actes du séminaire international 3-6 juin 1997, Montpellier, France sur « *l'igname, plante séculaire et*



*culture d'avenir* ». Ce document nous a donné une mine d'informations sur l'igname, sa production, sa commercialisation et ses produits dérivés. En outre, l'étude régionale de Bouaké 1962-1964, réalisée par le ministère du plan sur « *L'histoire de l'agriculture en zone Baoulé* » nous a permis de comprendre l'histoire de la culture de l'igname dans le centre du pays. Mais aussi, « *Commercialisation de l'igname en Côte d'Ivoire : état actuel et perspectives d'évolution* » de Sékou Doumbia et al nous a permis de connaître les circuits de commercialisation de l'igname ainsi que les grands bassins de sa production.

Les données recueillies à partir des recherches ont permis la réalisation de carte avec les logiciels QGIS, les graphiques et tableaux avec Excel.

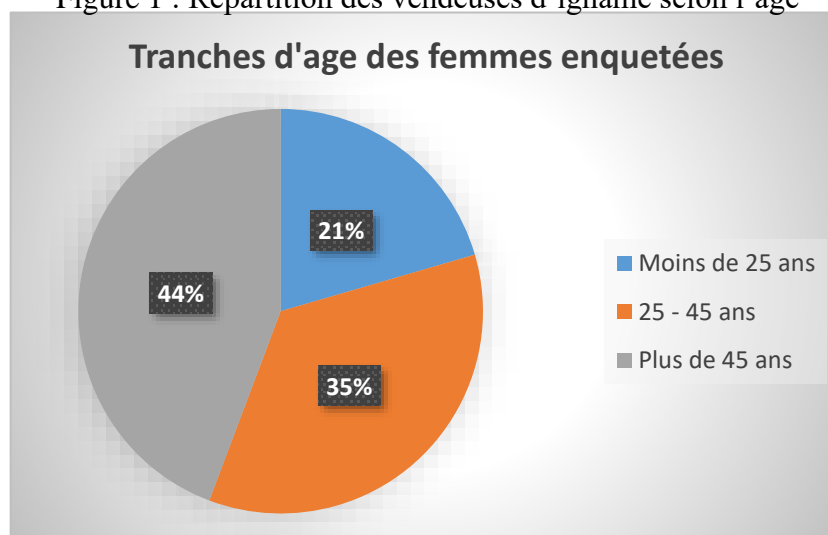
## 2. RESULTATS

### 2.1. L'organisation des acteurs de la commercialisation de l'igname à Béoumi

#### - Le profil socio-démographique des vendeuses de l'igname à Béoumi

L'étude du profil socio-démographique des femmes rurales commercialisant l'igname sur le marché hebdomadaire de Béoumi permet de mettre en évidence l'âge, la situation matrimoniale et le niveau d'étude de celles-ci. Ainsi, la figure 1 présente les tranches d'âge de ces femmes.

Figure 1 : Répartition des vendeuses d'igname selon l'âge

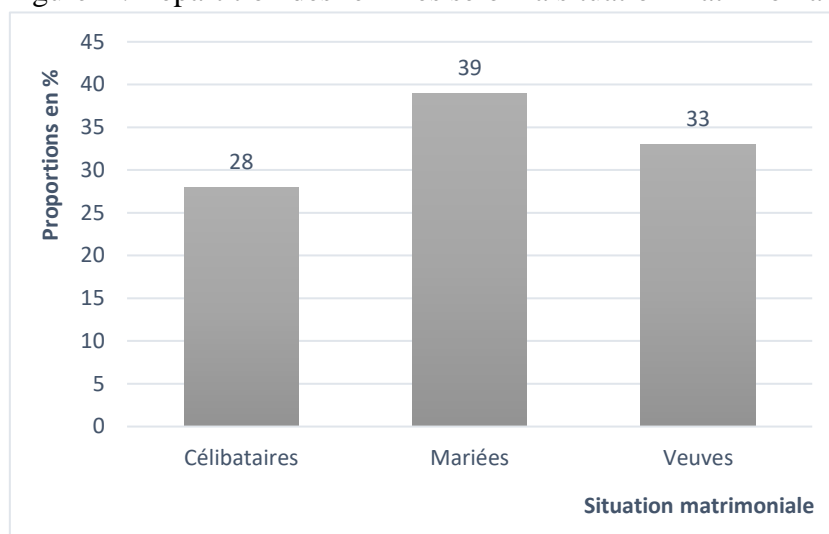


Source : Enquêtes novembre 2023- mars 2024

La figure 1 présente la répartition des vendeuses d'igname sur le marché hebdomadaire de Béoumi par tranches d'âges. L'analyse de cette figure permet de distinguer trois principales classes d'âges. Les femmes qui ont moins de 25 ans représentent 21% des enquêtées. Celles qui ont un âge compris entre 25 et 45 ans représentent 35% et celles qui ont plus de 45 ans sont les plus nombreuses avec 44%. La forte implication des femmes qui ont plus de 45 ans dans la commercialisation de l'igname s'explique par le fait qu'elles sont fortement impliquées dans la gestion des dépenses du ménage parce que veuves ou pour venir en soutien à leur époux. Il en est de même pour les tranches d'âges des moins de 25 ans et celles dont l'âge oscille entre 25 et 45 ans expriment le besoin de contribuer aux charges de la famille par la recherche de revenus complémentaires. Par ailleurs, la figure 2 exprime la répartition des femmes selon la situation matrimoniale.



Figure 2 : Répartition des femmes selon la situation matrimoniale



Source : Enquêtes novembre 2023- mars 2024

La figure 2 exprime la répartition des femmes selon la situation matrimoniale. On constate que les femmes en couple, exerçant sur le marché se Béoumi sont les plus nombreuses avec 48%, suivie de veuves 40% et les célibataires 34% de la population enquêtée. Dans les villages autour de Béoumi, la culture de l'anacardier favorise l'obtention de revenus annuels. Mais la chute des prix d'achats de la noix de cajou fragilise davantage de nombreux ménages. Ainsi, le commerce de l'ignames par les femmes constitue une source de revenus substantielle. Cette étude révèle que le nombre d'enfants par femmes enquêtées varie entre un (1) et onze (11) avec une moyenne de 4,6 enfants par femme. Ce qui est supérieur à la moyenne nationale qui est de 4,47 enfants par femme en 2020 selon l'INS 2020. Les vendeuses d'igname sont par ailleurs des analphabètes pour la plupart d'entre elles selon le tableau 1.

Tableau 1 : Répartition des vendeuses d'igname selon le niveau d'étude

Niveau d'étude	Proportions (%)
Aucun	56
Primaire	35
Secondaire	9
<b>Total</b>	<b>100</b>

Source : Enquêtes novembre 2023- mars 2024

Le tableau 1 présente la répartition des femmes selon le niveau d'étude. Les femmes rurales enquêtées n'ayant aucun niveau d'instruction sont les plus nombreuses avec 56%, suivi de celles qui ont un niveau primaire 35%. Le niveau secondaire est faiblement représenté avec 9% des femmes interrogées. L'analyse de ce document permet de relever que la majorité des femmes enquêtées dans le cadre de cette recherche ne sont pas allées à l'école. Cela pourrait s'expliquer par la faible scolarisation des jeunes filles en milieu rural. Le tiers des femmes enquêtées a le niveau du cycle primaire contre environ 10% seulement pour le niveau secondaire. L'éloignement des établissements secondaire et les contingences socio-économiques constituent autant de facteurs limitant la scolarisation de la jeune fille.

- **De la collecte à l'acheminement de l'igname sur le marché hebdomadaire de Béoumi**



L'activité de la commercialisation de l'igname commence par la collecte de la production dans les villages auprès des producteurs. Certains villages développent beaucoup plus la culture de l'igname que d'autres. Les femmes se rendent dans ces villages où elles achètent et collectent le produit. Elles ont des paysans fournisseurs qui leur donnent les ignames. Elles les acquièrent en payant cash au producteur ou à crédit en remboursant après la vente. Une fois les produits rassemblés, elles le transportent par tricycle ou par les véhicules de transport commun appelés communément « massa ». Le moyen de transport le plus usuel reste le tricycle. Il sert aussi bien au transport des marchandises que des personnes. En tant que moyen de transport de marchandise, le transport d'un chargement d'igname se négocie entre 7 000 FCFA et 20 000 FCFA selon la distance qui sépare le village du marché de Béoumi. Cette activité de collecte d'igname s'effectue entre le jeudi et le dimanche pour les unes et jusqu'au mardi pour les autres. Le mercredi est le jour fixé pour la tenue du marché. Cependant, à partir de lundi, les ignames collectées sont acheminées vers la ville de Béoumi. La grande affluence a lieu le jour du marché. S'agissant du transport des femmes, les tricycles en assurent bien cette fonction et les coûts dépendent de la proximité ou non du marché. Il est compris entre 500 FCFA et 2000 FCFA par personne.

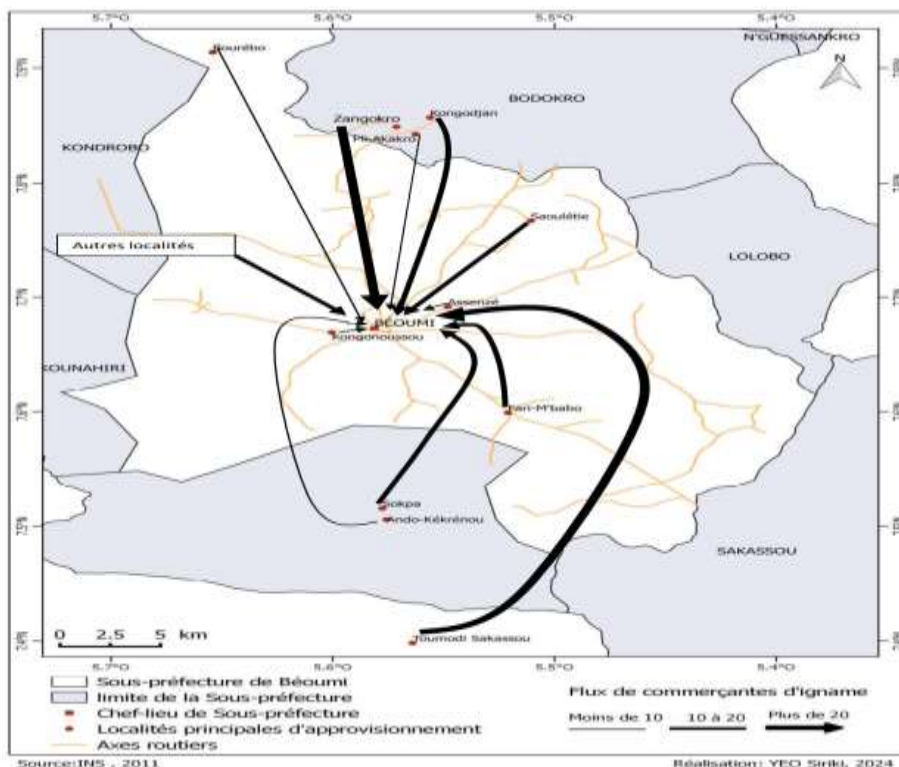
**2.2. Les circuits de commercialisation de l'igname à Béoumi**

Les circuits de commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de Béoumi concernent aussi bien l'approvisionnement que la distribution de cette production agricole. La distribution dépasse le cadre local et alimente de nombreuses localités de la Côte d'Ivoire.

**- Les circuits d'approvisionnement**

Les ignames vendues sur le marché de Béoumi proviennent des villages alentour de cette ville. Certains sont réputés pour leurs fortes productions de l'igname. Les circuits d'approvisionnement du marché de Béoumi sont mis en exergue dans la carte 2.

Carte2 : Les circuits d'approvisionnement



La carte 2 présente les circuits d'approvisionnement des femmes rurales en ignames. L'analyse de cette carte permet de distinguer trois catégories de villages en fonctions de l'importance des flux. Les localités de forte attraction se situent hors de la sous-préfecture de Béoumi, avec plus de 20 femmes. Ils s'agissent de Zangokro et de Toumodi-Sakassou. L'éloignement de ces villages de la ville de Béoumi peut expliquer la baisse du prix d'achat. Ce qui est un facteur attractif pour ces vendeuses. D'où une affluence vers ces villages pour approvisionner le marché de Béoumi en igname.

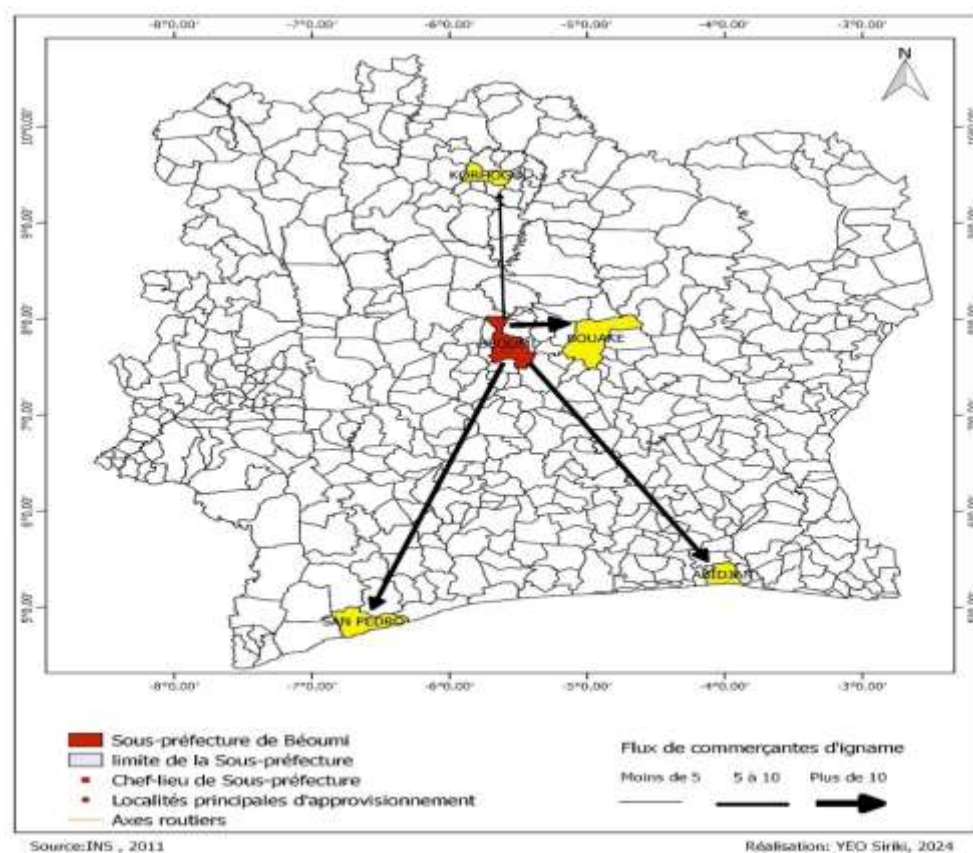
La seconde catégorie de villages exerce une attraction relativement forte sur les vendeuses. Il s'agit par exemple de Kongodjan, Fari-M'Baba, Saoulétié. Ces villages sont relativement éloignés du marché. Le coût d'achat auprès des paysans et la possibilité d'acquérir la production à crédit sont des facteurs qui permettent aux femmes d'avoir des marges bénéficiaires importantes.

La troisième catégorie concerne les villages qui attirent moins de 10 vendeuses. La production de l'igname est importante certes, mais les producteurs commercialisent directement auprès des grossistes. Ce qui réduit l'intervention des femmes. Dans certaines localités (Bourébo, Pli-Akakro, Ando-Krékrénu), on assiste au développement de la culture d'anacarde. Ce fait explique la réduction de la production de l'igname dans ces villages d'où le faible engouement des femmes vers ces villages.

#### - Les circuits de distribution

L'igname commercialisée sur le marché de Béoumi est achetée par des revendeuses locales ou acheminée vers les grands centres urbains.

Carte 3 : Les circuits de distribution



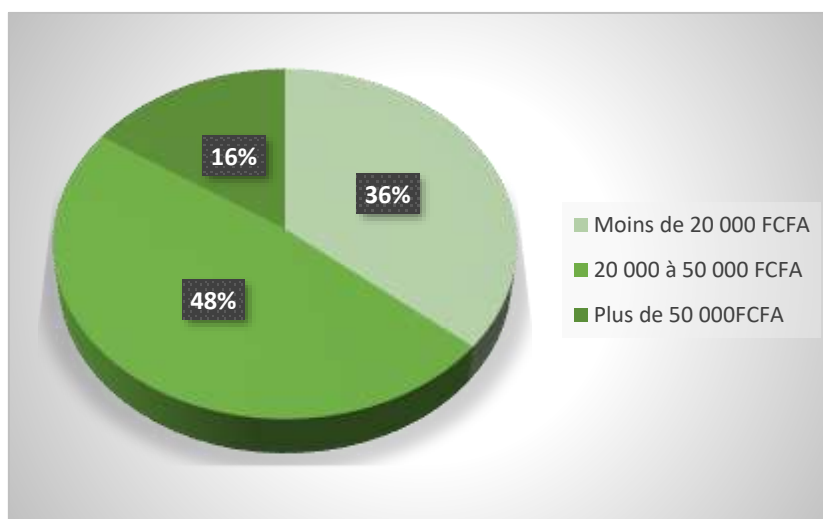
La carte 3 montre les principaux circuits de distribution de l'igname commercialisée sur le marché hebdomadaire de Béoumi. La majorité des femmes dans le circuit de distribution s'oriente vers Bouaké. Moins de dix vendeuses acheminent l'igname à Abidjan et à San-Pedro tandis qu'environ cinq femmes sont sur le segment de Korhogo. Les ignames vendues sur le marché hebdomadaire de Béoumi servent aussi bien le centre, le sud que le nord du pays.

### 2.3. Les implications socio-économiques et difficultés de la commercialisation de l'igname

#### - Des retombées économiques relativement importantes et autonomisation des femmes

L'activité de commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de Béoumi est économiquement rentable. Elle procure des revenus relativement importants. La figure 3 permet de mettre en relief cet état de fait.

Figure 3 : Les revenus financiers issus de la commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de Béoumi



Source : Enquêtes novembre 2023- mars 2024

La figure 3 présente les revenus financiers gagnés par les femmes rurales après la vente des ignames sur le marché hebdomadaire de Béoumi. L'analyse de ce document permet de relever trois groupes de femmes selon le gain. Le premier groupe est celui des femmes qui ont moins de 20 000 FCFA comme revenu (36%) ; le second groupe est composé des femmes qui obtiennent entre 20 000 et 50 000 FCFA (48%) et le dernier groupe est constitué de celles qui gagnent plus de 50 000 FCFA.

La plus grande proportion des femmes, 48% ont un revenu qui oscille entre 20 000 et 50 000 FCFA/semaine soit entre 80 000 et 200 000 FCFA/mois. Ces revenus sont nettement supérieurs au SMIG qui est de 75 000 FCFA en Côte d'Ivoire. Quand on associe les femmes qui ont plus de 50 000 FCFA/semaine, c'est près de 84% des vendeuses d'ignames sur le marché hebdomadaire de Béoumi qui ont un revenu mensuel largement supérieur au SMIG. Les revenus générés par la vente de l'igname permettent à ces vendeuses de faire face aux charges des ménages, de scolariser leurs enfants et de faire des réalisations telles que la construction de logement et le développement d'autres activités économiques génératrices de revenus.

Au plan social, les vendeuses d'igname ont mis en place une coopérative d'épargne dénommée « AVEC », qui est en réalité une tontine. Chaque membre épargne selon ses capacités. A la fin de chaque année, un bilan est fait et chaque épargnante récupère le montant cotisé durant toute



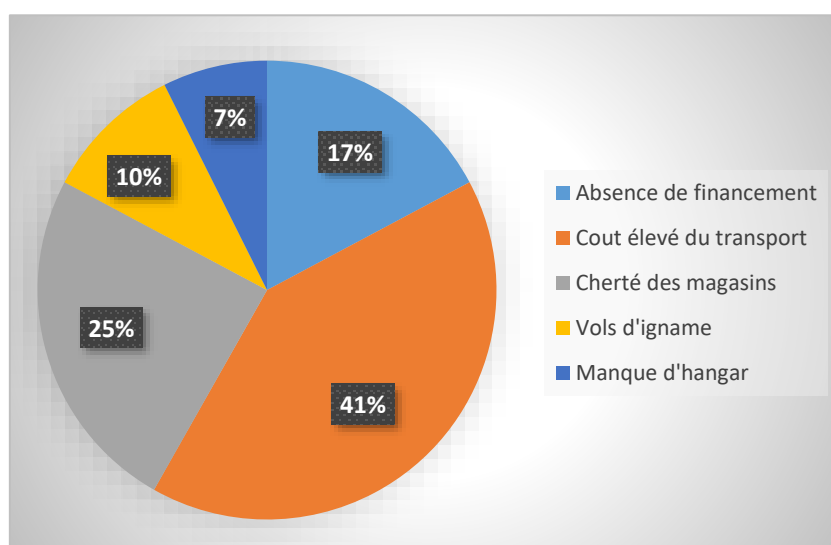
l'année. Cette somme sert soit à booster l'activité commerciale soit à réaliser des projets de développement.

La commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de Béoumi contribue à l'autonomisation des femmes rurales qui exercent cette activité.

- **Les obstacles à l'essor véritable de la commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de Béoumi**

La commercialisation de l'igname par les femmes rurales est certes une activité génératrice de revenus, cependant, de nombreuses difficultés entravent l'essor véritable de ce secteur. Cette situation est mise en évidence par la figure 4.

Figure 4 : Les difficultés liées à la commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de Béoumi



Source : Enquêtes novembre 2023- mars 2024

La figure 4 présente les problèmes majeurs qui entravent la commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de Béoumi. L'analyse de la figure montre que les difficultés les plus récurrentes sont le coût élevé du transport exprimé par 41% des femmes ; suivi de la cherté des magasins 25%. 17% des femmes évoquent l'absence de financement comme une entrave à l'essor du commerce de l'igname à Béoumi. Quant au vol d'igname et le manque de hangar, ces difficultés sont relevées respectivement par 10% et 7% des femmes rurales. En effet, la proportion élevée des femmes qui relèvent le coût élevé du transport comme un frein au développement de la vente de l'igname se justifie par la difficulté d'accès à de nombreux villages producteur de l'igname, quoique relativement proche du grand centre urbain. L'insuffisance des véhicules de transport conjuguée au mauvais état des routes sont des facteurs qui favorisent l'augmentation du coût du transport et le recourt aux tricycles comme moyen privilégié de transport des marchandises et des personnes comme l'indique la planche photographique 1. Le cas des vendeuses de Toumodi-Sakassou et d'Ando-kérékrénou qui payent 4000 FCFA de transport en aller-retour pour une distance de moins de 30 km entre ces localités et Béoumi ; alors que le transport Bouaké à Béoumi est de 2000 FCFA en aller et retour pour une distance de 53 km.

Par ailleurs, la cherté des magasins est une entrave pour 25% des vendeuses d'igname à Béoumi car elles jugent excessif le coût du loyer qui se négocie entre 10 000 et 20 000 FCFA/mois. La



gestion des stocks d'ignames invendus pose problème. Les femmes qui ne disposent de magasin ou de local pour l'entreposage transportent vers le village les stocks non vendus. Les frais de transport diminuent ainsi les bénéfices. Certaines vendeuses qui négocient des locaux sur le marché sont victimes de vols. Les grandes victimes de ces vols ont perdu 400 000 et 1 million de FCFA. Dans ces conditions, il est souvent difficile de se relever puisqu'il faut rembourser les produits achetés à crédit auprès des producteurs. 10% des vendeuses ont été victimes de cas de vol. l'absence de hangar est un obstacle pour des vendeuses. Cette situation les expose aux intempéries : la pluie et le soleil. L'exposition au soleil accélère le processus de détérioration des tubercules d'igname surtout lorsqu'elles sont blessées au cours du transport. Si ces ignames ne sont pas vite écoulées, elles pourrissent et occasionnent des pertes énormes pour les vendeuses. Quant à l'absence de financement, 17% des femmes soutiennent que le manque de financement est une entrave à leur activité dans la mesure où elles ne disposent pas de moyens financiers importants pour acheter une grande quantité d'igname afin d'augmenter leurs marges bénéficiaires. Aussi force est de reconnaître que 77% des femmes interrogées dans le cadre de cette étude ignore l'existence du Fonds d'Appui aux Femmes de Côte d'Ivoire (FACI). En effet, face à la pauvreté qui touche de nombreux ménages et qui fragilise davantage des femmes, la première dame de Côte d'Ivoire, Madame Dominique Ouattara a mise en place ce fonds de soutien aux femmes du pays. Logé au sein de la Coopérative d'Épargne et de Crédit (COOPEC) les prêts sont contractés avec un taux de remboursement assez souple. Le prêt peut être contracté autant de fois, pourvu que le remboursement se fasse correctement. Malheureusement, les vendeuses d'ignames sur le marché hebdomadaire de Béoumi ne sont pas suffisamment imprégnées de cette opportunité pouvant financer et développer leur activité commerciale.

Toutes ces raisons constituent autant de blocages à l'essor véritable et à l'épanouissement des femmes rurales, vendeuses des ignames sur le marché hebdomadaire de Béoumi.

### 3. Discussion

L'étude portant sur la commercialisation de l'igname par les femmes rurale sur le marché hebdomadaire de Béoumi a été beaucoup enrichissante dans la mesure où elle a permis de connaître l'organisation mise en place par les femmes pour collecter les ignames et les acheminer pour la commercialisation sur le marché de Béoumi. Elle a en outre montrer l'implication des femmes de tout âge et de tous les niveaux dans cette activité. Cette recherche est similaire aux travaux réalisés. A. G. Sekre (2018, p.295) révèle que « la femme baoulé est chargée de la ventilation de la production et de la commercialisation du tubercule sur les marchés des villages et des centres urbains ».

Par ailleurs nos recherches ont mis en évidence les circuits d'approvisionnement et de distribution de l'igname à Béoumi. Elle a permis d'identifier les principaux villages producteurs de l'igname. Ces localités, du fait de leur forte production permettent de ravitailler le marché hebdomadaire en igname précoces ou tardive selon la période de l'année. Une fois sur le marché de Béoumi, une partie est achetée et vendue au détail. L'autre est acheminée vers les centres de Bouaké, Abidjan, Korhogo, San Pédro. Ces résultats sont conformes à ceux menés dans la région de Bondoukou. Ainsi, plus de 90% de l'igname produite est destinée à la commercialisation et Abidjan en est la destination privilégiée.

En outre, l'étude a montré que la commercialisation de l'igname permet aux femmes rurales d'avoir des revenus financiers non négligeables dans la mesure où les gains oscillent entre 80 000 et 200 000 FCFA pour 77% des femmes enquêtées. Les bénéfices perçus dans la commercialisation de l'igname permettent aux femmes de soutenir le ménage et d'asseoir une relative autonomie financière. Ces résultats sont similaires à ceux de SILUE T. et al. (2021, p.156).



Pour eux « la production et la commercialisation du beurre de Karité à Korhogo est une véritable source de revenu permettant aux femmes de subvenir à leurs besoins. Elle favorise la réduction des inégalités du genre et réduit la dépendance des femmes vis-à-vis de leurs époux ».

Cette étude a enfin montré que malgré son caractère lucratif, la vente de l'igname à Béoumi par les femmes rurales connaît des difficultés qui entravent ce secteur et par ricochet le bien-être économique et social des acteurs de l'activité. Cette situation est exprimée par le Programme de radio rurale, 2005, p.2 Les ressources monétaires proviennent d'origines diverses mais n'ayant pas de contrôle sur les fonds propres constitués de l'épargne du ménage, les femmes s'associent par affinité et décident de constituer des tontines qui apparaissent aujourd'hui comme le moyen de financement le plus utilisé par les femmes rurales les moins nantis. Les tontines ne sont pas l'apanage des femmes mais elles permettent à beaucoup de mettre en place une activité génératrice de revenus ne dépendant pas de l'agriculture

### **Conclusion**

Les femmes sont fortement impliquées dans la commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de Béoumi. L'organisation mise en place leur permet de se rendre dans les villages de fortes productions pour faire la collecte auprès des paysans. Elles ont la possibilité de payer cash ou de prendre les ignames à crédit et de payer après la vente. Une fois collectées, les ignames sont acheminées au marché hebdomadaire de Béoumi où des clients rachètent et les revendent en détail au plan local, soit d'autres grossistes les acheminent vers d'autres centres urbains. La commercialisation de l'igname a des implications socio-économiques indéniables. Cette activité constitue une source de revenus complémentaires qui permet à ces commerçantes de faire face aux charges des ménages, de scolariser leurs enfants et de faire des réalisations telles que la construction de logement et le développement d'autres activités. La commercialisation de l'igname sur le marché hebdomadaire de Béoumi favorise l'autonomisation des femmes rurales.



## Références bibliographiques

- ALPHONSE Gbodje Sekré, 2018, « la femme baoulé dans le dynamique de production de l'économie de l'igname », in journal de la recherche scientifique de l'université de Lomé, Vol. 20 N°4, pp. 295-307.
- BAD, 2023, Compact Côte d'Ivoire pour l'alimentation et l'agriculture, 64p. [https://www.afdb.org/sites/default/files/documents/publications/cote\\_divoire\\_compact\\_pour\\_lalimentation\\_et\\_lagriculture.pdf](https://www.afdb.org/sites/default/files/documents/publications/cote_divoire_compact_pour_lalimentation_et_lagriculture.pdf). (consulté le 15/11/2023).
- Centre technique de coopération agricole et rural, 2005, Femmes et agriculture, Programme de radio rurale – 05/4, 33 p., <http://ruralradio.cta.int/>. Consulté le 3/4/2024
- DOUMBIA Sékou, TOURE Moustapha, MAHYAO Adolphe, 2006, « Commercialisation de l'igname en Côte d'Ivoire : état actuel et perspectives d'évolution » in Cahiers Agricultures vol. 15, n° 3, mai-juin 2006, pp.273-277.
- KASSI-DJODJO Irène, BAMBA Vakaramoko et KOFFIE-BIKPO Céline, 2017, « La chaîne de transport de l'igname au marché de gros de Bouaké » in Revue de Géographie Tropicale et d'Environnement, n°2, 2017, 10p.
- KOUAKOU Philipps Kouakou, Charles Aimé Kouassi, Kouassi Paul Anoh, 2019, « Le Marche De Gros De L'igname Kponan A Abidjan (Côte D'Ivoire) », in European Scientific Journal September 2019 edition Vol.15, No.26, pp. 218-238. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2019.v15n26p218>
- PLAN NATIONAL DE DEVELOPPEMENT (PND) 2021-2025, 2020, Diagnostic stratégique, Tome 1, 189 p.
- SERPANTIE Georges, FILLONNEAU Claude, 1982, Les cultures vivrières, élément stratégique du développement agricole ivoirien : Note sur le réseau traditionnel de commercialisation des ignames à l'ouest de Bouaké, séminaire du CIRES, 11-15 mai 1982, Laboratoire d'Agronomie du centre ORSTOM de Bouaké, 16 p.
- SILUE Tangologo, KONAN Kouakou Attien Jean-Michel, KOFFI Brou Emile, 2021, « Coordination des activités coopératives de la production du beurre de karité et l'autonomisation des femmes à Korhogo (Côte d'Ivoire) », in *Revue Espace Géographique et Société Marocaine*, No 50, pp. 137-162

