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

N°5– Décembre 2024

ISSN 2756-7370 (Imprimé)
ISSN 2756-7575 (En ligne)

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

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20/01/2025

RASEF Nº 5, Décembre 2024

ISSN 2756-7370 (Imprimé)
ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale

http://esjindex.org/index.php

http://esjindex.org/search.php?id=6997

https://reseau-mirabel.info/

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

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

Domiciliée à l'École Normale Supéreure, Burkina Faso

---

01 BP 1479 Ouaga 01
Site:www.revue-rasef.org
Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20/01/2025

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

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

Directeur de Publication Adjoint

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

Directeur de la revue

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

Directeur Adjoint de la revue

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

Rédacteur en chef

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

Rédacteur en chef adjoint

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

Responsable d'édition numérique

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

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

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

COMITÉ SCIENTIFIQUE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KONKOBO/KABORÉ 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, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

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

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

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

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

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

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

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, PhD, Professeur en éducation et en pédagogie (UQÀM).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

COMITÉ DE LECTURE

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

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

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

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

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

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

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

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

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

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

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

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

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

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

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,

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

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

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

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

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

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

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

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,

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

MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,

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

NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

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

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

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

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

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (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,

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,

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,

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

KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,

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

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

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

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

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (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.

ASSISTANTES

DIOUF Salimata,

THIAM Ndèye Fatou.

Table des matières

EDITORIAL 11

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré 11

EDUCATION ET ACQUISITION DU CAPITAL HUMAIN DANS UN MONDE EN MUTATION. ATTENTES, DEFIS ET PERSPECTIVES 14

NDAYISABA Leonidas 14

QUESTIONNER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS A LA FASTEF DANS UN CONTEXTE DU NUMERIQUE EDUCATIF : QUELQUES PISTES DE REFLEXION ET ORIENTATIONS DE LA FORMATION EN PSYCHOPEDAGOGIE 29

BITEYE Babacar 29

UBUNTU ET INITIATION CHEZ LES BOBO DU BURKINA FASO: QUELS APPORTS POUR UNE SOCIETE ÉDUCATIVE NOUVELLE? 40

TIEMTORÉ Windpouiré Zacharia, SANOU Salaka 40

FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU BURKINA FASO ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES : ANALYSE DU POINT DE VUE DES ACTEURS DE L'EDUCATION 54

MOGMENGA Dasmané, POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, KONKOBO Kaboré Madeleine 54

AUTONOMIE DES PRATIQUES DIDACTIQUES DES ENSEIGNANTS DE *SVTEEHB* PAR LE NUMERIQUE... 65

MEDOUGA MBALA Félicité Victorine 65

MEDIATION EN MILIEU SCOLAIRE AU MALI : UNE ANALYSE SUR LES DIFFICULTÉS..... 80

TRAORE Bréhima Salah, SIDIBE Moctar..... 80

ETUDE DIDACTIQUE DES PRATIQUES DE CLASSES DE DEUX ENSEIGNANTS DANS LE SECONDAIRE AU BENIN EN SCIENCE DE LA TERRE SUR UNE ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT DES ACQUIS SUR LA « NAISSANCE ET EVOLUTION D'UN PAYSAGE » 93

AFFOLABI Léonce O. A., OKE Eugène, ATTIKLEME Kossivi 93

LES LANGUES NATIONALES SENEGALAISES A L'EPREUVE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS 108

MANE Papa Malamine Junior, THIAM Ousseynou 108

APPROCHE D'AMELIORATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES PAR LES RÉSULTATS DE RECHERCHES EN EDUCATION : QUELLES CONDITIONS POUR ENGAGER DES ENSEIGNANTS SENEGALAIS DANS UN DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU? 121

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, TCHIMOU Madeleine, MBAYE Ibrahima, DIOUF Madieng Khary Dieng..... 121

FACTEURS INFLUENÇANT LA CONSOMMATION DES SUBSTANCES PSYCHOACTIVES EN MILIEU SCOLAIRE EN 2021 : ANALYSE SOCIOECOLOGIQUE PAR LA TECHNIQUE DE PHOTOVOICE 139

KABORE Ahmed, TIENDREBEOGO Sougrinoma Ghislaine, TOGNON Hermine Akossito, SOUBYABIGA Rayendé Juste Romaric, GUMEDZOE-HOSETO Grâce-Alice Enam Bladavi, MEDA Nicolas 139

CONTRIBUTION DES ORGANISATIONS CONFESSIONNELLES À L'AUTONOMISATION ET À LA PARTICIPATION POLITIQUE DES ETUDIANTES EN CÔTE D'IVOIRE : ÉTUDE DE CAS DE L'AEEMCI À DALOA 152

FOFANA Mariame Tata, GUEI Zango Miche, NIAVA Landry Fernand Bogui..... 152

ANALYSE DE LA MOTIVATION DES PROFESSIONNELS AFRICAINS À POURSUIVRE DES ETUDES SUPERIEURES : CAS DES PROFESSIONNELS ETUDIANT A L'UNIVERSITE LAVAL (QUEBEC, CANADA).. 166

SOW Sémou..... 166

INCLUSION OF VISUALLY IMPAIRED LEARNERS IN VOCABULARY TEACHING AT POST PRIMARY SCHOOLS LEVEL IN BURKINA FASO 181

GAMBRE-IDANY Aïssa, DABONE Chantal Marie Olga 181

ENCADREMENT PEDAGOGIQUE DE PROXIMITE ET QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DANS LES ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES AU TOGO : CAS DES ECOLES DE L'IEPP OGOU-NORD 199

KOMTONTE Damantodi, LODONOU Kossi..... 199

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES SCIENCES PHYSIQUES ET CHIMIQUES VIA UNE NOUVELLE TECHNOLOGIE NON CONNECTEE : CAS DE TABLETTE NUMERIQUE 216

RAMIANDRISOA Emmanuël, ANDRIANANDRASANIRINA Faly Tinasoa 216

ENTRE INNOVATION ET REALITE: LES DEFIS DU PROFESSIONNALISME ENSEIGNANT A MADAGASCAR 234

RANDRIAMANANTENA Mamie Solotiana Junaux Paul, TSIMILAZA Andriamihamina..... 234

EXPLORING THE MOTIVATIONS AND EFFECTS OF CODE-SWITCHING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A CASE STUDY OF EFL TEACHERS IN MALI..... 253

SOUGOULE Moussa, SAMAKE Araba Moussa, KOITA Mahamadou Karamoko Kahiraba 253

VALEURS EXPRESSIVE ET DIDACTIQUE DE L'ANTHROPONYMIE DES PRENOMS GULMANCE AU BURKINA FASO 266

OUALLY Germain 266

FEMMES EN DETENTION AU BENIN: FACTEURS INFLUENÇANT LEUR PARTICIPATION AUX ACTIVITES DE FORMATION 282

ZOUMENOU Yèyinou A. Raïssa, HOUESSOU Yélindo Patrick..... 282

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LA QUÊTE D'UNE ÉCOLE RÉSILIENTE AU BURKINA FASO: QUELLE CONTRIBUTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES?..... 294

BONKOUNGOU Pelga, KIENTEGA Paul 294

LA QUESTION DE LA ZOUMBA AU BARACOA, L'INTERCONNEXION ENTRE LE SPORT ET LA DANSE : CONTRIBUTION SOCIO-DESCRIPTIVE D'UN FAIT DE SOCIETE A ARCACHON. 313

MEGNE M'ELLA Ghislain Désiré Diether 313

EDITORIAL

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré [1]

Le numéro 5 de la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF) comme les précédents, est le fruit du travail assidu et de la passion des chercheurs, enseignants, formateurs et praticiens de l'éducation, doctorants qui œuvrent inlassablement pour l'amélioration de l'éducation en Afrique et ailleurs.

Ce numéro débute par une réflexion sur l'éducation et l'acquisition du capital humain dans un monde en constante mutation, proposée par Leonidas NDAYISABA. L'article présente les grands défis actuels de l'éducation, tout en explorant les attentes et les perspectives d'un capital humain qui doit répondre aux enjeux du XXIe siècle. Dans un contexte de plus en plus dominé par les technologies numériques, ce capital humain a besoin d'enseignants avertis. Babacar BITEYE invite à questionner la formation des enseignants à la Faculté des Sciences et Techniques de l'Éducation et de la Formation (FASTEF), notamment en matière de psychopédagogie et d'intégration du numérique éducatif dans l'enseignement. Quant à Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ et Salaka SANOU, ils proposent une réflexion sur l'impact de la philosophie Ubuntu dans l'éducation chez les Bobo, une approche centrée sur l'harmonie et la solidarité communautaire. Par ailleurs, mettant en lumière l'éducation au Burkina Faso, Dasmané MOGMENGA, Désiré Wendkuuni POUDIOUGO et Madeleine KONKOBO/KABORE analysent les pratiques de formation continue des enseignants du primaire et les perceptions des acteurs de l'éducation face au développement des compétences professionnelles. Cette étude est essentielle pour comprendre comment les formations peuvent contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement dans des contextes variés. Dans la même veine, Félicité Victorine MEDOUGA MBALA propose une analyse des pratiques didactiques autonomes des enseignants de SVTEEHB [2]grâce au numérique. Son travail met en lumière l'impact du numérique sur l'autonomie des enseignants dans l'enseignement des sciences, en soulignant les potentialités mais aussi les défis d'une telle transformation pédagogique. Quant à Léonce O. A. AFFOLABI, les pratiques de classes en sciences de la Terre au Bénin mérite une attention particulière. Son article s'intéresse aux méthodes pédagogiques utilisées pour le réinvestissement des acquis chez les élèves, un enjeu clé pour améliorer l'efficacité de l'enseignement dans des disciplines spécifiques.

Ce numéro se poursuit par une étude sur le développement professionnel continu des enseignants sénégalais. Elle est réalisée par Serigne Ben Moustapha DIÉDHIOU, Madeleine TCHIMOU, Ibrahima MBAYE, et Madieng Khary Dieng. L'article examine les conditions nécessaires pour intégrer les résultats de la recherche dans les pratiques pédagogiques au Sénégal, une réflexion cruciale pour l'évolution de l'éducation au sein de ce pays. Dans une perspective similaire, Eugène OKE et Kossivi ATTIKLEME analysent également les pratiques de réinvestissement des acquis chez les élèves dans l'enseignement des sciences de la Terre au Bénin. Leur étude propose met l'accent sur l'importance de réinvestir les savoirs dans des contextes variés pour assurer une meilleure compréhension des contenus. Dans le domaine de la didactique du français et des langues nationales, Papa Papa Malamine Junior MANE et Ousseynou Thiam étudie les transformations de l'enseignement-apprentissage au

[1] Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso. Sécretraire Général du RACESE.

[2] Sciences de la Vie et de la Terre, Education à l'Environnement, Hygiène et Biotechnologie (SVTEEHB).

Sénégal. Ils explorent la perspective de chanegement du monolinguisme et plurilinguisme scolaire et les expériences menées au Sénégal.

Dans ce numéro, le lecteur trouvera une analyse approfondie de la consommation des substances psychoactives en milieu scolaire. Cette étude est menée par Ahmed KABORE, Sougrinoma Ghislaine TIENDREBEOGO, Hermine Akossito TOGNON et al. Leur étude aborde cette question complexe à travers une approche socio-écologique et la technique de photovoice, mettant en évidence l'importance de comprendre les contextes sociaux et environnementaux influençant ces comportements. Dans un registre socio-politique, Mariame Tata FOFANA, Zango Miche GUEI et Landry Fernand Bogui NIAVA offrent un éclairage sur la contribution des organisations confessionnelles à l'autonomisation et à la participation politique des étudiantes en Côte d'Ivoire, en se concentrant sur le rôle de l'AEEMCI à Daloa. Leur étude révèle l'impact des mouvements étudiants dans la vie politique et sociale des jeunes femmes ivoiriennes. La motivation des professionnels africains à poursuivre des études supérieures est au cœur du travail de Sémou SOW, qui se penche sur l'expérience des étudiants africains à l'Université Laval au Québec. Une analyse enrichissante qui permet de mieux comprendre les facteurs qui poussent les professionnels à s'engager dans des études supérieures, malgré les défis rencontrés. En matière d'inclusion, Aïssa GAMBRE-IDANY et Chantal Marie Olga DABONE proposent une réflexion sur l'inclusion des apprenants malvoyants dans l'enseignement du vocabulaire au Burkina Faso, une question cruciale pour une éducation véritablement inclusive. Leur étude met en lumière des pratiques pédagogiques adaptées et l'importance d'une approche inclusive dans l'enseignement des langues.

Les articles suivants, consacrés à la qualité de l'enseignement primaire au Togo, par Damantodi KOMTONTE et Kossi LODONOU, ainsi qu'à l'usage des tablettes numériques dans l'enseignement des sciences physiques et chimiques, par Emmanuël RAMIANDRISOA et Faly Tinasoa ANDRIANANDRASANIRINA, illustrent les efforts continus pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation en Afrique à travers l'innovation pédagogique. Ces contributions ouvrent de nouvelles pistes pour l'utilisation des technologies au service de l'éducation. Des réalités locales et des approches novatrices sont explorées dans ce numéro. En effet, Mamie Solotiana Junaux Paul RANDRIAMANANTENA et Andriamihamina TSIMILAZA analysent les défis du professionnalisme enseignant à Madagascar, tandis que Moussa SOUGOULE, Araba Moussa SAMAKE, et Mahamadou Karamoko Kahiraba KOITA s'intéressent à la pratique du code-switching dans l'enseignement de l'anglais au Mali. Ces deux articles invitent à réfléchir sur les spécificités linguistiques et culturelles des contextes éducatifs africains. Germain OUALLY invite le lecteur à réfléchir sur les valeurs didactiques et expressives des prénoms Gulmance au Burkina Faso, une réflexion sur l'importance des prénoms dans l'apprentissage et la construction identitaire. De son côté, Yèyinou A. Raïssa ZOUMENOU et Yélindo Patrick HOUESSOU étudient les facteurs influençant la participation des femmes en détention au Bénin aux activités de formation. Ce travail ouvre une réflexion importante sur l'inclusion et l'égalité des genres dans des contextes difficiles comme celui de la détention, et sur les possibilités d'émancipation à travers la formation.

Enfin, dans un contexte de résilience éducative, Pelga BONKOUNGOU et Paul KIENTEGA traitent de la didactique des langues dans le système éducatif primaire au Burkina Faso et de sa contribution à une école plus résiliente, tandis que Ghislain Désiré Diether MEGNE M'ELLA analyse les liens entre le sport et la danse dans un fait de société à Arcachon, en France. Ces deux articles montrent comment l'éducation, sous diverses formes, peut être un levier de résilience et de renouveau social. Ce numéro n'aurait pas pu voir le jour sans le

soutien précieux des évaluateurs des articles, à qui j'adresse nos plus sincères remerciements pour leur engagement constant à faire avancer les sciences de l'éducation en Afrique. Leur vision et leur dévouement sont essentiels pour le succès de cette revue. J'exprime également ma gratitude à tous nos contributeurs, auteurs et chercheurs, qui, par leur expertise et leurs recherches, enrichissent cette revue et alimentent les débats sur l'éducation en Afrique.

Enfin, je souhaite à tous aux lecteurs et aux partenaires une belle année 2025, riche en découvertes, en collaborations fructueuses et en succès, dans vos projets professionnels et académiques. Que cette nouvelle année soit un moment de renouveau pour l'éducation, avec l'espoir de construire une société pour tous, plus juste, plus inclusive et plus épanouie.

Bonne lecture à tous !

EDUCATION ET ACQUISITION DU CAPITAL HUMAIN DANS UN MONDE EN MUTATION. ATTENTES, DEFIS ET PERSPECTIVES

NDAYISABA Leonidas

Résumé

Des recherches des années 1960 ont élargi la réflexion sur la formation du capital humain et son impact sur la croissance économique. L'objectif de cette contribution est d'analyser le rapport supposé entre une éducation de qualité et la croissance économique. Quel est l'impact de l'éducation sur la croissance économique et l'accroissement des revenus ? Dans quelle mesure le capital humain peut-il contribuer à la productivité ? Dans l'évolution actuelle, quels sont les facteurs qui empêchent d'exploiter l'investissement dans l'éducation ? L'article traite de la question des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) en portant le focus sur l'éducation, la question des inégalités sociales et le rapport évident entre le système éducatif, la formation du capital humain, et la croissance économique. Tout en reconnaissant les potentialités dudit capital, l'évolution en cours ne permet pas d'exploiter suffisamment les compétences acquises. Une formation de qualité doit être complétée par des mesures économiques et sociales dans une perspective à court et à long terme. Nos résultats pourraient à terme contribuer à rapprocher les politiques éducatives avec d'autres politiques publiques en vue d'atteindre les ODD en la matière. Les compétences techniques, méthodologiques, et sociales permettront à l'Etat, la société, et surtout aux bénéficiaires, dans leur vie adulte et professionnelle, d'atteindre et confirmer le rôle actuel assigné à l'éducation.

Mots clés : Objectifs de développement durable – Education – Capital humain – Capital social – Inégalités

Abstract

Research in the 1960s broadened the focus to include the quality of the education and the formation of human capital, its impact on economic growth, access to income and the reduction of economic and social inequalities. The aim of this of this contribution is to analyze the supposed link between quality education economic growth. What is the impact of education on economic growth and income growth? To what extent can human capital contribute to productivity? In the current context, what are the factors that prevent investment in education from being investment in education? This article addresses the issue of the Millennium Development Goals Development Goals (MDGs), focusing on education, the issue of social inequality inequalities and the clear link between the education system, economic growth economic growth and human capital formation. While recognizing the potential of human capital, current trends are not sufficiently exploit the skills acquired. Quality training needs to be complemented by economic and social measures from both a short- and long-term perspective. In the long term, our results could help to bring educational policies closer into line with other public policies, with a view to achieving the MDGs in this area. Technical, methodological and social skills will enable the State, society and, above all, beneficiaries, in their adult and professional lives, to achieve and confirm the current role assigned to education.

Key words : Human capital - Education - Inequalities - Social capital - Sustainable development goals

Introduction

L'introduction d'un système éducatif formel par le pouvoir colonial dans des sociétés traditionnelles africaines constitue une révolution culturelle. Ce contact avec l'étranger remet en question les modèles propres d'acquisition de normes sociales dans un cadre familial et communautaire. Il s'accompagne d'une introduction d'infrastructures administratives, de nouveaux modes de production des richesses locales avec des moyens techniques et des modes d'organisation importés et donc jusque-là inconnus. Cette transformation physique ne pouvait se perpétuer et se maintenir sans de nouvelles forces de travail exprimant ainsi la nécessité de l'apprentissage par l'introduction de l'école. Ce combat contre l'ignorance se traduit ainsi par la lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme.

Le système éducatif introduit en Afrique, constitue ainsi des défis à relever, mais offre aussi des opportunités. Un système qui déconnecte l'enfant de son milieu familial « naturel » ne peut que soulever angoisse et inquiétude. Le pouvoir colonial et ecclésiastique devait faire preuve de persuasion, fournir d'explications, et à défaut agir alors par la coercition soit-elle directe ou indirecte. N'étant pas obligatoire pour tous, filles et garçons, et avec des infrastructures scolaires inégalement réparties sur tout le territoire d'un pays, le système éducatif à l'ombre de la colonisation ne pouvait que provoquer déjà des inégalités quant à l'accès à l'école installée de façon inéquitable et au devenir des premiers lauréats.

En dépit du joug colonial pesant, le système éducatif contribue à la lutte contre l'ignorance en s'attaquant à l'analphabétisme et l'illettrisme. Accéder à la culture pour ainsi déchiffrer le monde environnant, constitue en soi une base solide en vue de résoudre d'autres problèmes collectifs encore pendants et inextricables. La grande contribution sera, entre autres, de former une élite capable de comprendre les questions de société, de pouvoir gérer l'Etat et constituer ainsi une opportunité d'affronter les problèmes collectifs comme les maladies, la faim, la mise sur pied d'infrastructures, etc.[3] Pourtant, cette introduction du système éducatif a le mérite de pouvoir commencer tant le monde se trouve dans la période contemporaine qui s'est terminée avec la fin des révolutions (fin du XIXe siècle) et le début des « *-ismes* ». L'introduction de l'école dès le XVIIe siècle dans certains pays développés dans le cadre de la révolution industrielle, de la bureaucratie, de la consolidation des institutions étatiques et des modes légitimes d'accès au pouvoir représente de nouveaux enjeux pour ces pays, lesquels enjeux rattrapent également nos jeunes nations. La réflexion sur les finalités d'un système éducatif continue et parfois recoupe les différences idéologiques du moment. Le rapport entre l'éducation et d'autres domaines entre dans la recherche. D'aucuns s'intéressent au rapport entre l'éducation et le capital humain, social[4], d'autres sur son rapport avec l'accroissement des inégalités[5], actuellement d'autres thèmes s'invitent comme le rapport de l'éducation de la femme sur la croissance économique[6] etc.

Notre contribution s'intéresse au rapport entre l'éducation et le développement du capital humain sous l'angle de certains facteurs définis de l'évolution en cours comme la difficulté du marché du travail à absorber les lauréats du système éducatif, les politiques d'emplois réactives comme l'auto-emploi, les migrations régionales et internationales subséquentes

[3]Douba, G. (2002). L'Entreprenariat : de l'esprit d'entreprise à l'esprit d'entreprendre… Analyse de la contribution des ONG à la redéfinition des facteurs de richesse. IUT/ Université de Rouen

[4] Becker, S. G. (1964). *Human capital. A theoretical and empirical analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

[5] Marseille, J. (2000). Créateurs et Créations d'entreprises ; de la révolution industrielles à nos jours « Actes de colloque », Paris, tiré de Douba G. Op. Cit. (p.3)

[6] Wamtu, M. B. *(*2018). *L'impact de l'éducation de la femme sur la croissance économique en Afrique subsaharienne*. Paris. Editions L'Harmattan

organisées ou non. Ces facteurs remettent en cause les acquis individuels du capital humain et nécessitent par conséquent de nouvelles orientations en matière des finalités de l'éducation, de nouvelles politiques publiques structurelles et conjoncturelles. Le focus de notre contribution est de s'adresser aux nouveaux enjeux du système éducatif après plus de 60 ans d'indépendance. Cette période se trouve actuellement marquée par trois facteurs essentiels. D'une part, la fin de la guerre froide depuis une trentaine d'années avec la création contestée d'un monde unipolaire dominé par une seule superpuissance que sont les USA. D'autre part, une difficulté d'ébaucher un nouvel ordre mondial à travers la violence comme la guerre russo-ukrainienne, la tension persistante dans la Mer de Chine, une diminution croissante de l'influence des anciennes puissances coloniales, la lutte contre le terrorisme au Sahel avec le soutien de nouvelles puissances et alliances, des conflits à l'Est de la RD-Congo, au Mozambique, etc.).[7] Et enfin, l'émergence d'un secteur économique caractérisé par les technologies de l'information, auquel faut-il ajouter un phénomène religieux rampant et dont il s'avère difficile de comprendre sa capacité à structurer la société particulièrement en Afrique, etc. Bref, autant de différents cas de figure qui exercent un impact évident sur notre sujet d'analyse.

Le cadre analytique de notre contribution se décline en objectifs de l'analyse, et la démarche méthodologique. La présente contribution se veut d'analyser le rapport ou l'influence du système éducatif sur le capital humain, la croissance économique et in fine une réduction de la pauvreté, et des inégalités sociales. Dans ce contexte, quel est l'impact de l'éducation sur la croissance économique et dans l'accroissement du capital humain ? Dans quelle mesure le système éducatif peut-il contribuer à la réduction des inégalités ? Quelles sont les limites du développement du capital humain à la lumière du contexte actuel des pays africains ? Autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cet article. Quant à la démarche méthodologique, notre approche se veut qualitative dans une posture exploratoire. Les outils de collecte de données appropriés sont une analyse de la littérature existante comme des travaux scientifiques, des rapports des institutions des pays concernés, de l'Organisation des Nations Unies, des documents de politique éducative, des données statistiques en la matière, des revues de presse, etc. En outre, des entretiens semi directifs ont été conduits auprès des experts en la matière (individuels, étatiques, ONGs), à différents niveaux (individuel, méso, étatique, etc.). Cette technique de collecte de données permet de laisser le répondant s'exprimer et partager son expérience tout en ayant la possibilité de diriger l'entretien. Enfin, étant du métier, une observation du monde éducatif nous permet de donner du sens aux phénomènes observés. Et la triangulation des données recueillies nous permet de dégager des points de vue objectifs résultant des différentes sources sur le plan tant théorique qu'empirique. Autant donc d'outils de collecte et d'analyse des données utilisés en vue de produire des résultats devant inspirer la théorie, la pratique, et sans doute les politiques publiques en la matière.

1. Cadre conceptuel de la contribution

1.1. Crises mondiales et promotion du développement durable

Le monde connaît différentes crises cumulées à savoir la guerre entre la Russie et l'Ukraine depuis le 24 février 2022, des séquelles de la pandémie COVID-19 de fin 2019 à 2022, des guerres dans le Sahel, au Moyen Orient, des tensions en Asie du Sud au tour des Etats bordant

[7] Nous ne prétendons pas, dans le cadre de cette recherche, conclure sur les tensions en cours, il faudra plutot du temps pour tirer des conclusions definitives sur les tensions en cours et leur impact sur la restructuration de la politique internationale; voir Baud, J. (2023). Ukraine et entre guerre et paix, Paris. Editions Max Milo

la Mer de Chine, le changement climatique pour lequel le monde ne semble pas en décliner les causes ni pouvoir proposer des solutions pertinentes en dépit d'énormes ressources financières y affectées, etc. Toutes ces guerres et crises ont pour conséquences la cherté de la vie, la faim dans le monde, aggravant la situation de pauvreté et de misère dans des pays à populations encore fragiles et qui voient la classe moyenne diminuer. Elles donnent également, à terme, l'impression ou le sentiment d'impuissance pour les dirigeants à résoudre des problèmes collectifs et mondiaux de grande envergure.[8]

Ces différentes crises et d'autres dans le passé remettent en cause un des objectifs supposés de l'activité économique, à savoir la destruction des richesses naturelles en vue de produire et de consommer tout en préservant l'environnement. Les sociétés industrielles se trouvaient, en dépit de cette volonté affichée, incapables de répondre à ces deux objectifs de l'activité économique en apparence contradictoires. La détérioration voire la destruction des écosystèmes et le déséquilibre social entre propriétaires de capitaux et travailleurs obligent les Etats à réagir. Le concept de « *développement durable* » constitue ainsi une réaction au sentiment partagé que les sociétés humaines devraient répondre à leurs besoins fondamentaux sans pour autant compromettre la capacité des générations futures à satisfaire les leurs, des décennies après.[9] En effet, dans un contexte libéral et de prospérité, la société industrielle se souciait plutôt de l'exploitation et de la transformation des richesses naturelles en vue de maximiser le profit des détenteurs de moyens de production au détriment de la nature et des autres facteurs de production.

Cette vision à court et long terme traduisant une prise de conscience du sens élargi de la nation dont, entre autres, le Rapport Brundtland de 1987 (« *Notre avenir à tous* » ou « *Our commun future* » s'intitule ledit rapport officiel) sur la Commission mondiale sur l'environnement et le développement des Nations Unies, le Sommet de Rio+20, en décline ainsi le contenu : « *le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs*»[10]. Cette définition concise décline également un sens d'« *équité intergénérationnelle* » dans la mesure où le processus conduisant au développement doit sans doute diminuer les impacts négatifs sur les générations futures comme la disparition des écosystèmes, la dégradation des sols, la disparition prématurée des ressources naturelles.

En vue de répondre aux défis de la planète, les Nations Unies ont adopté en 2016 un Programme 2030 pour le développement durable dont le plan d'actions se décline en 17 Objectifs de Développement Durable (ODD ou SDG en anglais) liés à 169 cibles et 240 indicateurs qui esquissent le monde de demain, dans les quinze années suivantes, que les pays devraient atteindre. Les SDG constituant un cadre d'action pour transformer le monde, l'enjeu est de libérer l'humanité de la pauvreté et de remettre la planète sur la voie de la durabilité.[11] La caractéristique principale des ODD s'avère de couvrir l'intégralité des enjeux de développement durable comme le climat, l'énergie, la biodiversité, la pauvreté, questions de genre, de paix, etc. La conséquence de ce caractère intrusif est que tous les pays doivent se sentir concernés par les nouveaux enjeux, que personne ne soit laissé de côté traduisant une

[8] Stanley, A. (2022). « La guerre attise la crise alimentaire ». *Finances & Développement*, Vol. 59, N°.2, Juin, 28-29

[9] Griffiths, A and Wall, St. (Ed.) (2008). *Economics for Business and Management*. Second Edition. London. Pearson Education (pp. 653-684) ; voir Barnett, J. (2016). Environmental security. Dans Collins A. (dir.). Contemporary Security Studies. London. Oxford (pp. 194-195)

[10] Tietenberg, T. et Lewis, Ly. et. Alli, (2013). *Economie de l'environnement et de développement durable*. 6ème édition. New Jersey. Pearson Education (pp. 336-369).

[11] www.sdgs.be/fr/sdgs consulté le 19 octobre 2022.

volonté manifeste de résoudre les multiples défis de la planète de façon globale sans laisser aucun pays, aucun domaine de côté[12]. Ainsi le développement durable prend-il en compte trois dimensions à savoir, l'économie, l'environnement, et les questions sociales avec comme convergence entre les trois dimensions les concepts de durabilité, d'équité, et de viabilité. Dans la stratégie de réalisation de ces objectifs de développement durable, l'éducation (ODD 4) se trouve au centre des activités principales à réaliser en vue d'atteindre les autres, et particulièrement de lutter contre la pauvreté.

Une réflexion depuis les soixante dernières années porte dans cet ordre d'idées sur la qualité de l'enseignement dispensé et son impact supposé sur la croissance économique, l'accès aux revenus et la réduction des inégalités. Au cœur de la réalisation des ODD se trouve le rôle assigné à l'éducation qui devrait se trouver au cœur de toute stratégie de développement. Dans une volonté manifeste d'atteindre cet objectif, les réformes engagées et les mesures prises y appropriées conduisent souvent à une massification de l'enseignement parfois au détriment de la qualité de l'éducation.

1.2. Education et promotion du développement durable

Le Rapport Brundtland des Nations Unies de 1987 décrit le développement durable comme une finalité de l'activité économique de l'homme, de l'Etat et de la société devant exploiter les ressources existantes en vue de répondre aux problèmes du moment tout en pensant à l'avenir du monde et des générations futures. Cette perspective contient deux dimensions importantes, à savoir « *les besoins* » et « *les limites* ». D'un côté, les Etats doivent exploiter les ressources existantes en vue de satisfaire les besoins humains et, dans la mesure du possible, allouer équitablement les fruits de cette activité en faveur des pauvres, des couches défavorisées au sein de la société. De l'autre, l'usage de la technologie connaît des limites relatives au respect de l'environnement car produire constitue en partie une action dans son essence destructrice de la nature. Ce qui est techniquement possible avec des coûts de reviens limités ne devrait pas être « *moralement* » défendable.

Pourtant, le concept de développement durable élargit la portée des solutions à apporter en nous assignant de tenir compte de plusieurs niveaux, local, régional, et international tant les problèmes environnementaux ne connaissant pas les frontières politiques des Etats. Le quatrième Objectif de Développement Durable (SDG ≠4) stipule « *Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». S'il s'avère difficile de s'entendre sur les finalités de l'éducation, cette dernière constitue néanmoins un mécanisme pour la frange de la population encore défavorisée de se libérer des contraintes de la pauvreté, conduisant à une absence de confiance en soi et de la possibilité de s'auto réaliser davantage. Pour la population aisée, il est question, à travers des générations, de maintenir le rang social, de façonner la vie comme on l'entend, augmenter et accumuler des richesses etc.[13]

Les Objectifs de Développement Durable s'appliquent à tous les continents, à tous les pays. Chaque pays ou continent étant donc concerné, il ne saurait y avoir de mesures particulières à chaque pays comme si les frontières politiques et physiques se confondaient. Il s'agit d'attirer l'attention sur les dangers actuels qui guettent chaque pays. Citons par exemple le changement climatique se traduisant par la menace de la sècheresse, la destruction de la forêt,

[12] www.un.org visitée le 18 octobre 2022

[13] Dercon, St. (2002). « *Growth and poverty in rural Ethiopia: Evidence from 15 communities 1994-2004. Background paper for chronic poverty 2008-2009* »; dans https://www.files.ethz.ch consulté le 17 octobre 2022

le phénomène « *el Nino* » en Afrique et sur d'autres continents. A travers l'esquisse de rapports, la tenue de séminaires, les travaux spécifiques sur chaque pays, le monde découvre l'immensité de la tâche à accomplir. Comme la réalisation des ODD pose des enjeux domestiques et internationaux, des freins à l'appropriation de ces derniers existent. On ne saurait lever ce défi que par une plus grande appropriation des ODD, et ce processus passe par un travail de sensibilisation, par le renforcement des capacités et le plaidoyer pour plus de responsabilité.[14]

Les niveaux de sensibilisation diffèrent d'un pays à un autre. D'aucuns insèrent dans leurs curricula de formation une éducation aux Objectifs de Développement Durable permettant de nourrir davantage le concept au-delà de ce que préconisent les Nations Unies. La conséquence est d'élargir le concept de développement durable à tous les domaines de la vie en société, comme l'activité économique, politique, sociale, culturelle, la tolérance mutuelle, les questions Nord-sud, la prise en compte des problèmes de développement pour les pays du Nord, etc.

Sur le plan scientifique, des démarches méthodologiques se développent, des domaines et thèmes intéressant le développement durable s'élargissent à des enjeux comme l'énergie, la biodiversité, la gestion de l'eau, le changement climatique, la gestion des déchets, les méthodes d'évaluation, les questions de société, des besoins fondamentaux à satisfaire, la paix, la sécurité humaine, etc.[15]

D'autres dimensions restent à considérer en vue d'une plus grande intégration sociale. Ainsi la dimension genre permet également à la jeune fille d'accéder à une bonne éducation et ainsi s'affranchir progressivement du rôle dans lequel la tradition d'essence patriarcale la confine. Formée, la jeune fille pourra mieux éduquer en retour sa progéniture, obtenir un emploi, combattre la maladie, améliorer l'état de sa santé et de celle de son entourage, et de favoriser sa participation à la vie politique et sociale.[16]

1.3. Combattre la pauvreté et réduire les inégalités

L'inégalité, disait la Toupie, est « *le caractère de ce qui est inégal* », en contradiction avec la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme qui prescrit que « *les hommes (et les femmes) naissent libres et égaux en droits* ». Sans entrer en profondeur dans les causes des différences et inégalités entre êtres humains, rappelons qu'elles peuvent être liées à l'origine de l'individu (inégalités ethniques et raciales), à l'appartenance à un groupe social (inégalités scolaires selon les milieux sociaux), aux inégalités économiques se traduisant par des différences de revenus (concentration des richesses entre les mains d'un petit groupe d'individus ou de pays). Bref, des situations de revenus insuffisants, de chômage, autant de cas de figure pouvant conduire l'individu à une situation de pauvreté, voire une incapacité à se prendre en charge en cas d'accroissement de dépenses dues, entre autres, aux maladies, au logement, etc. Comme il s'avère difficile de concevoir ce qu'est la pauvreté, deux approches y relatives cohabitent.[17] Une approche matérielle et monétaire définit la pauvreté en termes de faiblesse de revenus. Ainsi l'on parlera de « *pauvreté absolue* » pour tout individu disposant d'un revenu inférieur à un minimum conventionnel exprimé en termes réels : incapacité à satisfaire les besoins fondamentaux afin de se nourrir, se vêtir, trouver un logement décent, et ce, en

[14] Hashazinka J. / PNUD. (2021). *Objectifs de développement durable et la société civile,* intervention à la Table ronde sur le partenariat innovant pour le développement durable au Burundi, Kiriri Garden 10 février 2021. Des curricula sur le développement durable, l'éducation économique existent également dans certains pays

[15] Tietenberg T. et Lewis Ly. et. allii. (2013)

[16] Unesco (2014). Rapport. Paris

[17] Pour les développements qui suivent, voir Dollo Chr. (2015). *Sciences sociales*, 8ème édition, Paris. Sirey (pp. 403-433)

vue d'améliorer son état de santé et d'hygiène. Le montant minimum de revenu exprimé dépendra de plusieurs facteurs pris en compte comme la dimension de la famille, les types de consommation, l'âge des individus etc. Cette considération arithmétique conduit à parler de « *grande pauvreté* » lorsque même le minimum vital n'est pas garanti. L'on parlera également de « *pauvreté relative* » où l'individu pauvre se situe en deçà d'un seuil fixé en fonction du revenu considéré comme moyen de la population à laquelle il appartient. D'après « *l'ajustement des seuils internationaux de pauvreté dans le monde* », la Banque Mondiale situe désormais le nouveau seuil de pauvreté à partir d'avril 2024 à 2,15 dollars US.[18]

Cela dit, même dans une société ancienne se voulant égalitaire avec une économie stationnaire, des inégalités subsistent. Elles sont fondées, entre autres, sur le genre (hommes, femmes), l'âge (enfant, personne adulte), statut et rôle (chef de famille, de clan, appartenance à un groupe quelconque, etc.).[19] Au-delà de ces considérations purement académiques, encore faut-il que dans chaque pays l'on appréhende le sens de la pauvreté dans ses dimensions économique, statistique, sociale, culturelle etc. et ainsi définir la pauvreté dans un pays en fonction des conditions objectives spécifiques. Il faudra à cet effet tenir compte de la dimension culturelle, de la perception de la pauvreté qui pourrait également être fonction du milieu dans lequel on vit, des modèles présents dans l'environnement immédiat.

L'autre approche est la « *pauvreté d'existence* » et « *la pauvreté subjective* ». La pauvreté d'existence (ou « *pauvreté en condition de vie* ») est une analyse sur base non du revenu monétaire, mais de la privation de consommations, d'un nombre de « *restrictions* » subies dans la vie. Quant à la « *pauvreté subjective* », elle repose sur l'idée d'une « *autodéfinition* » du pauvre qui se construit lui-même sur la reconnaissance d'une insuffisance de ses ressources par rapport aux besoins auxquels il aspire à satisfaire. Cette approche repose sur la perception par l'individu de sa difficulté à « *boucler les fins de mois* » : difficulté à se réaliser comme la dignité, à participer à la vie sociale en général[20]. La conséquence d'une condition sociale de pauvreté et donc d'inégalités devient, entre autres, l'exclusion[21], l'absence de cohésion sociale entendue comme l'absence de « *la solidarité des membres d'un groupe résultant de l'attraction réciproque ou de la complémentarité des individus qui le composent, d'une communauté de buts, d'actions de normes* »[22]. La solidarité contribue en effet à diminuer la marginalisation et l'exclusion de tous les groupes sociaux. Ne laisser donc personne derrière est un mécanisme en vue d'atteindre plus d'inclusivité.

A cet effet, les politiques publiques doivent tenir compte des besoins et des aspirations de tous les groupes sociaux y compris les plus pauvres, les plus vulnérables d'entre eux, et ceux qui souffrent de la discrimination. Une des stratégies à cet effet serait la promotion de l'égalité des politiques, la recherche de la justice sociale. Analysons le début de cette réflexion et ce processus qui conduit à faire acquérir des compétences et produire davantage en vue d'une prise en charge de l'individu et de la société entière. Bref, un classique des Lumières nous invite à chercher plutôt les raisons de la pauvreté dans l'organisation elle-même de la société et que, optimiste encore en son temps, « *ces inégalités peuvent disparaitre car ce que la société a fait, elle peut le défaire…* »[23]

---

[18] www.banquemondiale.org consulté le 10 novembre 2024

[19] Dortier, J-P. (2023). *Dictionnaire des sciences sociales,* Paris. Editions des Sciences PO (pp.82-183)

[20] Sen, A. (1992). *Ethique et économie*, Collection « *Que sais-je ?* », Paris. PUF

[21] Durkheim, E (1893 / 2013). *De la division du travail social*. Paris. PUF

[22] Dollo, Chr. (2015). Op. Cit. (pp. 200-203)

[23] Dortier, J-P. Op. Cit (pp. 182) ; Roussesu J-J (1755). *Discours sur l'origine et des fonctions de l'inégalité parmi les hommes*. *Paris. Ellipses*

2. Investir dans l'autre

2.1. Pourquoi l'éducation des citoyens ?

La conférencière d'un jour du 15 mai 2005 à l'AfroAsiatisches Institut (AAI) de Salzbourg (Autriche) semble épater l'audience d'étudiants (dont l'auteur faisait encore partie) et de professeurs qui sans doute s'attendaient à de grandes théories et concepts. Elle décline, en termes un peu plus simples et clairs, les objectifs d'un système éducatif, entre autres, « *apprendre aux futurs adultes de pouvoir dialoguer les uns avec les autres, pouvoir résoudre les conflits interpersonnels ou sociaux, renforcer la personnalité de l'individu, être capable de travailler en groupe, l'apprentissage tout au long de la vie, etc.* ».[24]

Le cadre ne permettant pas d'approfondir le sujet, force est de constater qu'en dépit de la collaboration en matière d'éducation au niveau bilatéral ou par le truchement d'organisations internationales comme l'UNESCO, des entités régionales telles que le CAMES, chaque Etat reste responsable de la définition des objectifs opérationnels et de la structure de son propre système éducatif.[25] Des initiatives ont été prises ces dernières années dans des pays africains comme la gratuité de l'enseignement, de la maternité jusqu'à un certain âge, l'ouverture de cantines scolaires gratuites, l'élargissement de la sécurité sociale à de nouveaux secteurs sociaux, etc. Autant de mesures populaires qui soulagent voire diminuent l'angoisse des malades, des parents et des familles concernés.

L'éducation vient, diton des parents, de l'environnement social, de l'école et ainsi par son entrée dans le système éducatif, elle permet à l'enfant d'entrer petit à petit dans la société, d'acquérir un savoir et plus tard des compétences en fonction de ses aptitudes.[26] Elle constitue, à ce titre, un investissement dans l'individu qui, au-delà de l'inné, accomplira des tâches dans les différents domaines de la vie voire se hisser sur l'échelle sociale. Cela dit, un pays peut assigner explicitement un rôle particulier à l'éducation comme des pays de l'Union Européenne qui entendent s'assurer que leurs citoyens disposent de compétences nécessaires pour réussir sur le marché du travail en vue d'accroître la croissance économique et l'emploi au sein de l'Union.

2.2. Education et croissance économique

L'éducation apparaît, à travers des décennies, comme un instrument de développement personnel et social, voire étatique. L'activité économique et sociale oblige ainsi les Etats à repenser les finalités de leur système éducatif. Premièrement, les premiers travaux insistent sur le rapport qui existe entre éducation et croissance économique[27]. Des études attestent le lien entre la qualité de l'éducation et la croissance économique[28]. Sur 110 pays étudiés, pendant la période de 1960 à 1990, l'étude montre un impact certain entre le niveau d'éducation, la productivité et l'augmentation du capital humain.[29] Deuxièmement, il existe différentes façons d'analyser le système éducatif, la première démarche consiste à analyser les facteurs de l'organisation scolaire et la qualité de l'école. Les ressources financières, leur impact, les facteurs agissant sur la qualité des systèmes éducatifs constituent des sujets de

[24] Schulte, I., Mardi 15 mai 2005. Geschâtsfûhrerin der Industriellenvereinigung (IV), *Bildung ist mehr als Wissen*, (Konferenz). Salzbourg

[25] OCDE (2012). « Quel est l'impact du niveau de formation sur l'économie ? », dans *Education at a Glance* 2012 Highlights. Paris. Editions OCDE. DOI : https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-15-fr

[26] De Bellaing, L. M. (2000). *Sociologi*e. Paris. Editions ASH (pp. 85-90)

[27] Schulz, T. (1963). *Economic Value of Education*. New-York. Columbia University Press

[28] Lené, A. (2005). "L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance: approches économiques. » dans *Education et Sociétés*, N°15/1. (pp.91-103, p.94)

[29] Krueger (2001). Op. Cit. (pp. 1101-1136)

recherche.[30] La deuxième démarche, vue sous l'angle du rapport entre le niveau de développement et l'éducation, s'intéresse à la part de la formation, l'enseignement dans le budget du pays. Ce rapport consacre une inégalité entre Etats dans la mesure où un pays riche consacrera une grande partie de son Produit Intérieur Brut (PIB) à son système éducatif en vue d'élever le niveau de formation de ses citoyens, de promouvoir la recherche, et de voir ces derniers participer activement à la vie politique, économique, sociale, culturelle, etc.

En retour, cette croissance économique due en partie au niveau de formation des citoyens et « *travailleurs* » à différents niveaux va accélérer davantage la croissance économique. Le développement des différents secteurs économiques (primaire, secondaire, tertiaire et actuellement quartenaire) exige non seulement d'utiliser les revenus d'un secteur pour développer un autre, mais également l'existence d'un capital humain capable de soutenir ce changement. Ce capital humain constitue un facteur dit « *cumulatif* » de développement économique, lequel facteur sera encore plus exigeant concernant le secteur quartenaire. Ce dernier requiert l'existence d'infrastructures de recherche, des technologies d'information qui accélèrent en retour la découverte de nouveaux procédés de production[31].

2.3. Invention et Innovation

La formation du capital humain traduit le rapport entre l'éducation et la croissance économique. L'individu bien formé pourra mieux organiser et exécuter les tâches lui confiées. Cette valeur ajoutée de l'éducation par la formation du capital humain se concrétise dans les processus d'invention et d'innovation. Par la formation, l'individu pourra « *inventer* », autrement dit concevoir initialement un produit, une machine, et par la suite «*innover*» à travers le processus par lequel un individu, une société adopte effectivement une invention, à savoir une nouvelle organisation, des techniques de fabrication, de nouveaux produits, etc. Ce processus d'innovation tel qu'étudié par Schumpeter A. Joseph (1939)[32] serait une source d'énormes gains de productivité permettant l'essor des branches entières de production. Bref, l'investissement, l'enseignement et la formation, la création d'un capital humain soutiennent et accélèrent la croissance économique.

Ce facteur trouve une application dans la diffusion de l'innovation dans les sciences de la communication. Everett Rogers a élaboré un cadre théorique de l'innovation s'inscrivant dans la recherche sur les effets des médias (« *communication à deux étages* ») où la consommation de l'information est considérée comme une des sources d'apprentissage pour la vie.[33] L'information permet de réduire l'incertitude à l'égard de l'innovation (idées, techniques, pratiques) dans une première étape avant qu'elle ne soit adoptée (ou rejetée) par l'individu.

2.4. Formation d'un capital humain

Des études se sont plutôt intéressées à la formation du capital humain[34] qui, par définition, est « *l'ensemble des connaissances et des compétences acquises par les individus tout au long de leur vie et l'état de santé qui leur permettent de réaliser pleinement leur potentiel en devenant des membres productifs de la société* »[35]. Plus un individu jouit d'une formation initiale

[30] Mingat, A. & Suchaut, Br. (2000). *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. Bruxelles. Editions de Boeck Université (pp. 97-145)
[31] Dortier, J-P. Op. Cit. (pp.182-183)
[32] Schumpeter, A. J. (1939). *A theoretical, historical, and statistical analysis of analysis of capitalist process.* New-York / Toronto. McGraw-Hill
[33] Everett, R. (2003). *Diffusion of innovation*. 5th Edition. New-York. Free Press
[34] Becker, G. (1964). *Human capital. A theoretical and empirical analysis.* Chicago. University of Chicago Press.
[35] Banque Mondiale (2019). Rapport, Washington

élevée, plus il aura en principe de meilleures chances d'exercer un emploi élevé et donc pourrait-il jouir d'un revenu élevé, et ainsi augmenter son statut social.

L'originalité de ces angles d'études consiste plutôt à s'intéresser à l'apport de l'éducation aux individus et à la société et non le contenu de l'éducation elle-même. L'engouement à analyser les rapports entre le système éducatif et l'économie vient des études empiriques d'inspiration néo-classique sur le capital humain des universitaires de l'Université de Chicago dans les années 1960 comme Theodor Schulz (1961), Gary Becker (1974), et surtout Lucas (1988) qui dans ses travaux identifia le capital humain comme un facteur déterminant pour expliquer la croissance[36], et ce en période de guerre froide, entre le capitalisme et le socialisme. La formation acquise par l'individu représente un investissement humain en sa personne. Elle constitue une ressource qui sera compensée plus tard par la capacité de l'individu à produire en mobilisant des ressources rares dont le coût doit être compensé par l'augmentation des flux de production et donc de gains futurs. Ces travaux ont consisté à mesurer les coûts et les rendements de ce qu'ils appellent l'investissement.[37]

4. Entre prétentions et réalités

4.1. Sensibilisation aux enjeux

Le renforcement du capital humain reste une priorité de tout système éducatif. Néanmoins, notre propos ici est d'en démontrer la nécessité objective de le renforcer en même temps d'en préciser les limites. Ces dernières sont l'immensité de la tâche à accomplir en matière d'éducation, le poids de la croissance démographique sur les budgets impartis à l'éducation. Nous parlerons également de la qualité de l'éducation, de la migration internationale, autant de facteurs qui érodent les acquis du capital humain que génère tout système éducatif.[38]

Rappelons que le système démocratique et libéral semble offrir à tous les pays un seul modèle d'organisation sociale et étatique. Des questions de démocratie, économie libérale, individualisme, légitimité sont ainsi conçues sans tenir compte des spécificités locales ni régionales liées à l'histoire, à une formation inclusive, aux valeurs partagées. L'insertion dans les programmes scolaires des curricula relatifs aux Objectifs de Développement Durable contribue à faire prendre conscience aux destinataires des enjeux qui menacent la planète et l'exigence d'une solidarité entre nations, riches ou pauvres pour les résoudre.[39]

Pourtant, si les Objectifs de Développement Durable permettent d'attirer l'attention, d'élargir l'horizon sur les enjeux du moment et la coopération entre Etats pour les résoudre, force est de constater que l'éducation ne saurait à elle seule constituer un instrument de résolution de tous les problèmes de société. Au niveau national, régional ou international, il faudrait lui assigner en conséquence de moyens financier, matériel, personnel adéquats tant des difficultés mettent actuellement en cause les fondements et les finalités du système éducatif dans son ensemble, en amont et en aval.

4.2. Repenser la qualité de l'éducation

Si le rapport entre une éducation de qualité et la croissance économique dans le cadre des ODD se trouve avéré, force est de constater que l'ODD ≠17 explicite le partenariat en vue de

[36] Mukundabantu, J. (2023). *Etude de l'influence de la religion, l'éducation et la santé au développent économique en Afrique subsaharienne*, Université du Burundi, FSEG (p.19)

[37] Eicher, J-Cl. et Levy-Gaboua, L. (1979). *Economie et éducation. Travaux français*. Paris. Economica (p.7).

[38] Rappelons que la différence du capital social (collectif), le capital humain est individuel

[39] Des curricula sur le development durable, l'éducation économique existent dans certains pas européens

la réalisation desdits objectifs dont les caractéristiques principales sont l'universalité, l'indivisibilité, le changement et la coresponsabilité. Le secteur de l'éducation quoique essentielle voire incontournable ne saurait pallier tous les déficits à l'intérieur d'un pays, elle doit être complétée par d'autres mesures. Premièrement, la qualité de l'enseignement diminue dans beaucoup de pays à travers le monde, avec pour conséquences, entre autres, une dualité du système éducatif distinguant enseignement public de l'enseignement privé. Certaines familles auront tendance plutôt à envoyer leurs enfants dans l'enseignement privé supposé assurer une formation de qualité. Ce facteur limite en soi la capacité de l'éducation à devenir un moteur de l'économie, de la croissance économique, d'intégration sociale tant ces déperditions subséquentes constituent des pertes de productivité[40].

4.3. Adéquation entre output du système éducatif et le marché de l'emploi

Divers rapports et témoignages font état d'un chômage alarmant en dépit des mesures prises. Des enquêtes révèlent néanmoins 55,4% de chômeurs en milieu rural, et 65,4% en milieu urbain. Un autre recensement de 2023 fait état de 70% de jeunes sur une population de 12 millions d'habitants ; et selon un rapport de 2020, environ 400.000 jeunes diplômés étaient sans emploi alors que le gouvernement, n'emploient que 120.000 fonctionnaires en activité.[41]

Il faudra attendre les résultats du récent recensement général de la population, de l'agriculture et de l'habitat qui a eu lieu en septembre 2024 au Burundi pour se rendre compte de l'état actuel du chômage, au niveau national, régional, sectoriel etc.

Ainsi une éducation formelle à laquelle s'ajoute un programme de formation permanente tout au long de la vie comme le formule l'ODD 4 sur l'éducation, permettrait d'accéder davantage à l'information, de pouvoir se prendre en charge et donner un sens à sa vie et favoriser la productivité. Les jeunes Etats indépendants en Afrique et ailleurs dans le Tiers-Monde font face à des taches immenses et urgentes comme la formation d'un Etat avec des institutions fonctionnelles, le fondement de la légitimité du pouvoir et bannir le recours à la violence, la capacité à réfléchir sur les problèmes de société, et la satisfaction d'énormes attentes des peuples dudit processus de décolonisation. Des pays comme l'Inde, la Corée du Sud, le Singapour et autres « *dragons asiatiques* », le Botswana, l'Île Maurice et d'autres offrent des exemples de pays encore pauvres dans les années 60 et aujourd'hui disposant d'un revenu par habitant plus élevé par rapport à celui des autres. Et certaines explications à cet effet seraient le système politique plus ou moins ouvert et inclusif, la bonne gouvernance, l'usage des revenus du secteur primaire pour développer les autres, leur investissement dans l'éducation des enfants au pays, puis à l'étranger dans les meilleures institutions de formation avec une ferme volonté de mettre les compétences acquises à l'étranger au service du développement de leur propre pays.

Et dans cet ordre d'idées, des efforts sont actuellement déployés en vue d'une formation de qualité. Au niveau continental, l'Union Africaine (UA) initie une université dite pan africaine en vue de former des cadres de haut niveau ; dans la Communauté Est-Africaine, des pôles d'excellence s'ouvrent en sciences fondamentales (Nairobi, Kenya), sur l'éducation (Kigali, Rwanda), et la santé (Bujumbura, Burundi).

Enfin, avec la démographie galopante et la « démocratisation » de l'enseignement, des difficultés se posent, dans bien de pays africains, sur le front de l'emploi. La réforme du

[40] Hanushek & Woessmann, (2022). Op. Cit., (pp. 50-53)

[41] Igiraneza B. « *Le défi de l'employabilité des jeunes au Burundi : Entre défis et initiatives*. » dans Journal Iwacu, www.iwacu.org consulté le 19 août 2024

système éducatif burundais introduite en 2014 avait pour objectif, entre autres, « *d'insérer les lauréats dans la vie courante, d'être capable de créer leur propres emploi* »[42]. L'école devient un apprentissage de savoirs, savoir-faire, de formation en entrepreneuriat en vue de créer à terme son propre emploi, et ainsi rapprocher davantage l'éducation de l'économie. Cette réorientation de la finalité de l'école au Burundi répond à la difficulté du marché d'emploi d'«*absorber* » chaque année tous les lauréats du système éducatif.

La situation ne s'étant pas encore améliorée sur le marché de l'emploi, à cette réforme du système éducatif se sont ajoutés des programmes et institutions bénéficiant d'un soutien financier et institutionnel de la part du gouvernement et des partenaires internationaux de développement. Citons la Banque d'Investissement des jeunes, la Banque d'Investissement des femmes, des programmes et fonds y appropriés, comme l'Agence Burundaise pour l'Emploi des Jeunes (ABEJ) et le Plan d'Action National pour l'Emploi des Jeunes (PANEJ), une Banque d'investissement des Jeunes (BIJE), le Projet pour l'Emploi et la Transformation Economique au Burundi (PRETE), le Fonds d'Impulsion de Garantie et d'Accompagnement des Jeunes (FIGA),

4.4. Le phénomène de la migration régionale et internationale

La disparition en Croatie de handballeurs burundais le 09 août 2023 dans la ville portuaire de Rijeka ne semble pas susciter d'émoi particulier dans le pays. En réalité, depuis février de l'année 2022, des jeunes Burundais partent pour l'Europe, la Belgique en tête comme destination, via la Serbie qui aurait exempté les ressortissants de ce pays du visa d'entrée (plus de 500 demandeurs d'asile en Belgique). De 951 Burundais en 2021, ils sont actuellement 5.500 demandeurs d'asile dans toute l'Europe uniquement en 2023, soit une augmentation de 578,34% en l'espace de deux ans.[43] Et des départs vers des pays lointains comme le Canada, l'Australie sont pourtant devenus quotidiens.

Ces «*undocumented migration* » traduisent l'évolution actuelle du phénomène migratoire. Actuellement, pour les pays limitrophes, la RD Congo, la Tanzanie, le Mozambique, l'Afrique du Sud, etc., et dans le cadre d'une immigration quelque peu organisée, vers les pays du Golfe (Arabie saoudite, Oman, Qatar, etc.), ou le Canada et ailleurs. Pour la majorité de ces migrants, il s'agit de chercher de nouvelles opportunités d'études, de travail, de meilleures conditions de vie ailleurs parfois au péril de leur vie, tant « *la force du rêve est plus forte que la peur que pourraient inspirer les sacrifices à connaître* »[44].

Il reste néanmoins difficile d'établir une cartographie de la présence de nationaux burundais à l'étranger quel que soit le motif de leur départ. Tant ils seraient présents sur tous les continents, un fait qui contraste avec une volonté d'organiser les migrations à travers la conclusion des accords avec des Etats souhaitant accueillir une main d'œuvre étrangère.

Cette immigration peu contrôlée vers trouve, entre autres, comme explications des facteurs d'ordre économique et social, et l'effet conjugué de la conjoncture internationale. Premièrement, et d'après les projections de la Banque Mondiale, d'octobre 2024, la croissance économique du Burundi est estimée à 3,9% pour la période de 2025 à 2026, soutenue par l'agriculture, l'exploitation minière et les dépenses publiques. L'inflation était de 27,1% en moyenne en 2023 en raison de la flambée des prix du carburant et des denrées

[42] Mivuba, A. (2013)

[43] Disparitions de jeunes handballeurs burundais en Croatie, dans www.rfi.fr consulté le 16 août 2023

[44] Banque Mondiale. Perspectives économique pour le Burundi. Dans www.banque mondiale.org consulté le 11 novembre 2024

alimentaires (+37,7,2%), la dette publique 72,7% en 2023, une balance commerciale déficitaire et un affaiblissement des réserves de change ne représentant que 1,6 mois d'importations[45]. Deuxièmement, le marché de l'emploi a des difficultés à absorber l'ensemble des lauréats de l'éducation nationale à différents niveaux. Il en résulte un chômage massif de jeunes particulièrement[46].

Ces prévisions démontrent que l'éducation à elle seule ne saurait répondre à tous les problèmes de société, et surtout l'exploitation du capital humain acquis en vue de produire, inventer et innover. D'autres mesures devraient compléter le système éducatif en vue d'une croissance économique soutenue comme l'attraction des investisseurs internes et externes, la construction des infrastructures, des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et les branches y relatives, l'affectation des ressources disponibles en vue de développer les différents secteurs économiques etc.

Conclusion

L'objectif de cette contribution est d'analyser l'impact de l'éducation sur la croissance économique et la formation d'un capital humain. A la différence du capital social qui est collectif, l'éducation contribue à faire acquérir à l'individu un ensemble de compétences pouvant favoriser la productivité qui, en retour, favorise la croissance économique. Des études des années 1960 l'ont confirmé. Il existe un lien entre qualité de l'éducation et capital humain et croissance économique.

L'ODD 4 réaffirme un des objectifs de l'activité économique et la formation d'un capital humain, à savoir « *assurer une éducation de qualité* ». Les recherches des années 1960 s'intéressent déjà au rapport avéré entre une bonne formation, la formation du capital humain, la croissance économique et l'accès au revenu. Comme la production de richesses consiste à agir, voire à détruire la nature, l'individu, le travailleur se trouve au centre de ce processus à différents échelons. Ouvriers, cadres moyens, managers bénéficient d'une formation en vue de développer une vision, de l'implémenter et de produire des biens et services de façon optimale. La contrepartie de l'éducation, du travail est, entre autres, de bénéficier d'un revenu pour soi, sa famille et de participer à la consommation, moteur également de croissance.

L'objectif sous-jacent au premier est d'analyser dans quelle mesure le système éducatif peut-il atteindre une réduction des inégalités. L'éducation a des finalités à différents niveaux telles que l'acquisition de compétences analytiques, comprendre et réaliser des tâches et donc permettre à l'individu de devenir un acteur de la production économique. La réalisation des ODD des Nations Unies repose, en grande partie, sur le système éducatif. Dans un premier temps, il s'agit d'un travail de sensibilisation tant chaque pays et continent ne saurait produire, agir sur les ressources naturelles limitées en entamant la possibilité des générations futures à satisfaire leurs besoins de production.

L'éducation seule ne saurait accomplir ces objectifs, l'Etat et la société ont besoin de mettre sur pied d'autres mesures et dans d'autres domaines de la vie en vue de diversifier la production économique et offrir à l'individu un cadre où il pourrait utiliser les compétences acquises au profit de sa propre génération, de sa société et de l'Etat et ainsi offrir une base solide pour les générations futures à jouir d'une bonne gestion optimale précédente.

[45] F&D 2022

[46]Niyonkuru, J. Burundi : L'employabilité des jeunes rafle les financements, dans Burundi Eco du 09 février 2024 ; Voir Igiraneza, J.B. Op. Cit

Notre contribution a également identifié des entraves au capital humain de remplir sa finalité comme, entre autres, la difficulté pour le marché du travail d'absorber les lauréats du système éducatif, le phénomène migratoire régional et international, etc. en dépit des mesures prises. D'autres études pourraient ainsi analyser le contexte, les facteurs qui empêchent l'éducation de former le capital humain voulu par les différents secteurs de la société et proposer les pistes d'une politique publique en la matière pour les décennies à venir.

Références bibliographiques

Banque Mondiale. (2018). *Rapport sur le développement dans le monde. Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. Washington.

Becker S. G. (1964). *Human capital. A theoretical and empirical analysis*, Chicago. University of Chicago press.

Dercon, St., Hoddinot J. et Woldehanna, T. (2002). « *Growth and poverty in rural Ethiopia: Evidence from 15 communities 1994-2004. Background paper for chronic poverty 2008-2009* »; dans https://www.files.ethz.ch. consulté le 17/10/2023

Dollo Chr. et. Alii. (2015). *Sciences sociales*. 8ème édition. Paris. Sirey

Dortier, J-P. (2013). *Dictionnaire des sciences sociales*. Paris. Editions des Sciences Po

Everett, R. (2003). *Diffusion of innovation*. 5th Edition. New-York. Free Press

Finances & Développement. (2022). *Un casse-tête géoéconomique. Gouverner dans un monde plus fragmenté,* Juin, Vol. 59, Numéro 2

Griffiths, A and Wall, St. (ed.) (2008). *Economics for Business and Management*. Second Edition. London. Pearson Education

Hanushek A. E. et Woessmann L. (2015). *The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth.* Cambridge. MA. MIT Press

Hashazinka J. / PNUD (2021). *Objectifs de développement durable et la société civile,* intervention à la Table ronde sur le partenariat innovant pour le développement durable au Burundi. Kiriri Garden 10 février 2021

Lené, A. (2005). « L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance : approches économiques ». dans *Education et Sociétés.* N°15/1 (pp. 91-103)

Midende, G. (2008) : *Etude préparatoire à la mission d'audit de l'enseignement supérieur au Burundi*, Bujumbura. PNUD

Mills Gr., Obasanjo O. et. Allii. (2017): *Making Afrika work. A Handbook for economic success,* Cape Town: Tafelberg

Nations Unies (1987): *Rapport Brundtland 1987. Notre avenir à tous* (« *Our Common future* »). New-York

Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovation*, 5th Edition. New-York. Free Press

Schulz, T. (1963). *Economic Value of Education.* New-York. Columbia University Press

Schumpeter, A. J. (1939). *A theoretical, historical, and statistical analysis of analysis of capitalist process.* New-York / Toronto. McGraw-Hill

Schumpeter J. A. (1939). *A theoretical, historical, and statistical analysis of capitalist process*, New York / Toronto. McGraw-Hill

Sen, A. (2012). *Ethique et économie*, Collection « *Que sais-je ?* » Paris. PUF

Stanley A. (2022). « La guerre attise la crise alimentaire ». dans *Finances & Développement*, Vol. 59, N°. 2 Juin (pp. 28-29)

Tietenberg T. et L. Lynne et. alii. (2013). *Economie de l'environnement et de développement durable*, 6ème édition, New Jersey. Pearson Education

United Nations. (1994). *Sécurité humaine*. Rapport. New-York

Wamtu, M. B. *(*2018). *L'impact de l'éducation de la femme sur la croissance économique en Afrique subsaharienne*. Paris. Editions L'Harmattan

QUESTIONNER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS A LA FASTEF DANS UN CONTEXTE DU NUMERIQUE EDUCATIF : QUELQUES PISTES DE REFLEXION ET ORIENTATIONS DE LA FORMATION EN PSYCHOPEDAGOGIE

BITEYE Babacar

Résumé

Les construits théoriques autour des modèles de formation des enseignants (Fabre, 1994 ; Develay, 1996) fournissent des outils nécessaires pour interroger les contenus de la formation des enseignants dans un contexte spécifique marqué par le développement et le déploiement des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Dès lors, il nous semble nécessaire d'exploiter la maquette de formation du département de psychopédagogie de la Faculté des Sciences de Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) afin de dégager les principaux axes sur lesquels s'appuie la formation initiale en présentiel et à distance. L'analyse des informations obtenues permet de décrire les orientations et champs de formation des futurs enseignants tout en appréciant la place réservée à l'innovation numérique dans les pratiques enseignantes et apprenantes des élèves-professeurs. Les résultats auxquels nous sommes parvenus permettent, d'abord, d'identifier les connaissances psychopédagogiques visées et les compétences pratiques attendues dans la formation, ensuite d'apprécier la place des compétences numériques dans la formation et enfin de dégager des nouvelles pistes et orientations de formation des enseignants face aux défis actuels des technologies éducatives en milieu scolaire et universitaire.

Mots-clés : Sciences de l'éducation ; formation ; enseignants ; psychopédagogie, compétence numérique

Summary

Theoretical constructs around teacher training models (Fabre, 1994; Develay, 1996) provide necessary tools to question the content of teacher training in a specific context marked by the development and deployment of Information Technologies and of Communication for Teaching (TICE). Therefore, it seems necessary to us to use the training model of the educational psychology department of the Faculty of Sciences, Technologies of Education and Training (FASTEF) to identify the main training axes on which the initial face-to-face and remote training. The analysis of the information obtained makes it possible to describe the orientations and fields of training of future teachers while assessing the place reserved for digital innovation in the teaching and learning practices of student teachers. The results we have achieved allow, firstly, to identify the targeted psycho-pedagogical knowledge and practical skills expected in the training, then to assess the place of digital skills in the training and finally to identify new avenues and training orientations facing the current challenges of educational technologies in schools and universities.

Keywords: Educational sciences; training; teachers; educational psychology, digital skills

1. Analyse du contexte d'enseignement-apprentissage

Le système éducatif sénégalais est engagé dans « un processus d'accès, d'équité et de qualité » (Biteye, 2021, p.280). Cette orientation politique, mentionnée dans les projets et programmes politiques en vigueur (MEN, 2018), se situe également dans un contexte de développement et de déploiement constant des technologies numériques en milieu scolaire et universitaire. Ce travail d'analyse du contexte d'enseignement-apprentissage s'effectue à travers trois niveaux d'organisation et de décision du système éducatif sénégalais : les niveaux politique, administratif et didactique.

D'abord, le niveau politique se situe au sommet de l'édifice éducatif. C'est le lieu d'élaboration de la politique éducative et de détermination des finalités de l'action éducative telles qu'elles sont exprimées dans les documents officiels comme la Loi d'orientation de l'Éducation nationale, la Lettre de politique du secteur de l'éducation et le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence dans le secteur de l'Éducation et de la Formation (PAQUET-EF).L'analyse de ces projets et programmes éducatifs mettent en exergue, d'une part, les préoccupations axées sur la qualité, l'équité, la gouvernance du système éducatif, et d'autre part, la mise à profit des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) afin « *d'élargir notablement la carte scolaire et universitaire sans oublier la formation professionnelle avec la construction d'établissements de proximité devenus une force du système pour accroitre l'accès et le maintien d'enfants et de jeunes qui étaient jadis handicapés par les distances établissement-domicile* » (MEN, 2018, p.12). Le recours aux TICE, notamment dans l'enseignement supérieur a aussi grandement contribué à l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et à la formation continue des professeurs de collège et de lycée. C'est dans cette perspective de développement du numérique éducatif que la FASTEF offre deux modalités de formation des professeurs : la formation en présentiel et celle à distance.

En dernière instance, au niveau politique, les lettres de politiques éducatives en vigueur (MEN, 2003 ; 2018) promeuvent la promotion des TICE dans le secteur éducatif afin de répondre aux défis émergents relatifs à l'accès et à la qualité de l'éducation.

Ensuite, au niveau administratif ou institutionnel, on y trouve les personnes chargées du contrôle, de la gestion et de la régulation du système éducatif. Le niveau administratif joue le rôle d'interface entre le niveau politique et le niveau-classe. Ce niveau formule les buts éducatifs qui devraient conduire à réaliser les finalités fixées au niveau politique en matière de promotion des TICE dans l'écosystème éducatif. Les innovations identifiées, décrites dans les lignes qui suivent, concernent à la fois l'enseignement moyen, secondaire et supérieur.

Le projet du ministère de l'Éducation nationale pour le développement du téléenseignement (PROMET), officiellement lancé en mai 2021, fait du télé-enseignement un « creuset d'excellence » scolaire et « académique ». S'agissant de l'enseignement supérieur, il se situe dans un contexte spécifique marqué par le développement et le déploiement des TICE avec la création de l'Université Numérique Cheikh Hamidou Kane ex UVS en 2013, la multiplication des offres pédagogiques distancielles (Formation de type à distance à la FASTEF), hybridation des offres de formation …C'est en ce sens que Biteye, Ndiaye et Thiam (2021) estiment que « les dispositifs de FAD révèlent toute leur pertinence et suscitent une lueur d'espoir » (p.54) dans le système éducatif sénégalais. L'analyse du contexte d'enseignement-apprentissage concerne également le niveau technique du système.

Enfin, le niveau technique, est aussi appelé niveau exécutif ou didactique. Il concerne l'espace-classe où se concrétisent les intentions éducatives exprimées aux niveaux politique et administratif. C'est l'apanage de l'enseignant et de l'apprenant qui se fixent des objectifs dans le cadre de cours ou de leçons pour réaliser la politique éducative de la Nation.

Le contexte d'enseignement-apprentissage au niveau didactique, plus spécifiquement à la FASTEF, révèle le recours au numérique dans les situations de formation et l'émergence de nouveaux besoins et de nouvelles compétences numériques chez les acteurs en question (formateurs, élèves-professeurs et élèves-inspecteurs) dont certains sont « technophiles » et d'autres « technophobes ». La situation innovante de formation montre un accès minimal à certaines technologies (vidéoprojecteurs, ordinateurs, logiciels de présentation, application d'échange en ligne –teams, meet ; internet-). Les éléments de contexte décrits à travers les différents niveaux du système éducatif analysés contribueront à nourrir nos interrogations sur la problématique de la formation des enseignants dans un contexte numérique.

2. Problématique autour des besoins et compétences numériques des acteurs de l'école

Au Sénégal, le PAQUET-EF, couvrant la période 2018 à 2030, accorde une place centrale à « la promotion des TICE » (MEN, 2018, p.34) dans le secteur de l'éducation et de la formation. Dès lors, les technologies numériques constituent une option stratégique fondamentale pour améliorer la gestion administrative et les pratiques pédagogiques. Cette orientation politique en matière d'innovation des pratiques enseignantes et apprenantes suscitent des interrogations sur les besoins et les compétences numériques des acteurs de l'école.

Dans la plupart des institutions de formation ou d'enseignement supérieur, la cohabitation des paradigmes pédagogiques devient une réalité. Il s'agit de la *formation en présentiel et celle de type à distance* (Biteye, 2017). Alors, il est pertinent de questionner les paradigmes pédagogiques de formation à distance et les ressources pédagogiques (Sokhna, 2006) mobilisées afin de comprendre les besoins et compétences spécifiques qui prédéterminent le recours à ces artefacts. Sans doute, l'instrumentalisation effective de ces artefacts nécessite des compétences numériques chez les acteurs notamment enseignants et apprenants. Elles vont de la scénarisation à la consultation/appropriation des ressources (contenus) en passant par la conception d'activités d'apprentissage et d'évaluation interactives, l'utilisation des logiciels de présentation à distance…

L'émergence de « nouveaux outils de formation » (Ria, 2015, p. 13) dans le monde de la formation des enseignants faisant « passer du présentiel au distanciel » (Villiot-Leclercq, 2020, p.7) fait appel à des compétences numériques multiples. Par compétences numériques, nous comprenons un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être que les enseignants et les apprenants doivent avoir pour faire un usage créatif, dynamique et critique des technologies numériques dans les situations d'enseignement-apprentissage. Dans cette perspective, le cadre de référence des compétences numériques (CRCN) identifie cinq domaines et seize compétences numériques présentés dans le tableau qui suit :

***Tableau 1** : Les cinq domaines de compétences numériques*

***Source :** Les ministères français chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. https://eduscol.education.fr/721/evaluer-et-certifier-les-competences-numeriques*

Le tableau 1 ci-dessus révèle seize compétences numériques attendues dans cinq domaines d'activités chez les acteurs de l'école. L'importance de ces compétences et besoins dans le domaine numérique se justifie par le fait que, de nos jours, un bon nombre d'activités professionnelles et éducatives exige une maîtrise et une adaptation à des usages divers et variés des artefacts numériques. De fait, l'acquisition de compétences numériques chez les acteurs de l'école (enseignants et apprenants notamment) semble nécessaire à une pratique enseignante et apprenante qui s'adapte à un environnement éducatif évolutif et innovant.

Le questionnement sur la formation en psychopédagogie des futurs enseignants à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation dans un contexte du numérique éducatif aboutit aux questions suivantes : Quels contenus de formation enseigne-t-on en psychopédagogie aux élèves-professeurs des établissements d'enseignement moyen et secondaire? Quelle place occupent les compétences numériques dans ces contenus de formation? Ces derniers tiennent-ils compte des nouveaux besoins et compétences numériques des acteurs de l'école ? Quelles sont les nouvelles pistes et orientations de la formation en psychopédagogie des enseignants du XXIe siècle ?

Notre étude cherche donc à analyser la formation en psychopédagogie des futurs enseignants à la FASTEF dans un contexte du numérique éducatif afin de dégager des pistes de réflexion et orientations allant dans le sens de repenser de façon critique l'offre de formation en psychopédagogie. Un fondement théorique solide et approprié sur la formation des enseignants sera d'un apport considérable pour décrypter la problématique abordée.

3. Ancrage théorique sur la formation des enseignants

La pertinence et la qualité de toute formation semblent liées à la congruence entre les contenus de formation proposés et les besoins des acteurs sur le terrain. Cette concordance renvoie à une harmonie entre ce qui est proposé durant la formation et ce qui est exigé des

enseignants dans leur pratique professionnelle au quotidien. Le construit théorique mobilisé, articulant deux modèles de formation des enseignants, offre des outils conceptuels et théoriques pour mieux décrypter, analyser et comprendre l'offre de formation en question.

3.1. Articulation de trois logiques en formation d'enseignant : didactique, psychologique et d'adaptation socioprofessionnelle

Fabre (1994) propose un modèle de formation d'enseignant appelé le triangle de la formation qui permet d'articuler trois logiques : didactique (contenus et méthodes), psychologique (le relationnel) et la logique de l'adaptation socioprofessionnelle (contexte). Selon cet auteur, la formation de l'enseignant

> *Se présente à la fois comme une tentative de rationaliser, de techniciser, de professionnaliser la pédagogie et, en même temps, vise un au-delà des contenus, un au-delà des techniques, un au-delà de la pédagogie. Bref, la formation nécessite des dispositifs pédagogiques et se définit également comme une quête du sens par-delà toute réduction technique (1994, p. 261).*

Ce modèle de Fabre (1994) permet de comprendre que la formation des enseignants est caractérisée à la fois par son contenu (didactique et psychologique) et ses effets escomptés sur les formés (une logique d'adaptation aux contextes socioprofessionnels). La formation semble sous-tendue par trois logiques : la logique didactique (celle des contenus et des méthodes), la logique psychologique du fait que, l'enseignement soit un métier de relation (relation entre l'enseignant et les élèves ; relation entre l'enseignant et le savoir ; relation entre les élèves eux-mêmes ; relation entre l'élève et le savoir) et la logique de l'adaptation au contexte professionnel. L'auteur estime que ces trois logiques sont toujours liées du fait qu'« un processus de formation s'inscrit nécessairement dans un contexte économique et socioculturel, qu'il se réfère à des savoirs à acquérir et qu'il concerne des sujets en train d'apprendre » (1994, p. 26). Dans l'optique de mieux saisir la problématique de la formation des enseignants, nous avons interrogé un autre modèle.

3.2. Le modèle des 2D et 2P (disciplinaire, didactique, pédagogique et psychologique)

Ce présent modèle est proposé par Develay (1996) ; il permet de penser la formation des enseignants en mettant en synergie quatre champs : disciplinaire, didactique, pédagogique et psychologique. Ce modèle, il le nomme le modèle des deux D et des deux P (Develay, 1996, p. 83).

Les quatre champs de connaissances susmentionnés constituent des domaines auxquels les enseignants devraient être formés. Il semble impossible d'aider un élève à apprendre le Français par exemple sans que l'enseignant ne possède la connaissance de cette discipline (d'où l'intérêt d'une bonne formation disciplinaire), des connaissances sur les élèves et les méthodes qui permettent d'enseigner. Dans cette perspective, Bouvier et Obin (1998, p. 243) parlent de « savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner ». La formation psychologique est alors une nécessité car, l'enseignement constitue un métier de relation. Autrement dit, enseigner se situe entre savoir et relation (Develay, 1996, p. 105).

En somme, ce cadrage théorique sur la formation des enseignants met en exergue les savoirs, les aptitudes, les attitudes dont un enseignant aurait besoins en contexte socioprofessionnel pour exercer convenablement son métier. En ce sens, la logique de l'adaptation socioprofessionnelle (contexte) dont parle (Fabre, 1994) nécessite, dans le contexte actuel du numérique éducatif, une prise en compte des besoins et compétences numériques des acteurs

de l'école dans la formation initiale ou continue des enseignants. La section qui suit apporte des précisions sur les éléments de méthodologie de l'étude.

4. Éléments de méthodologie

Il s'agit d'expliquer la méthodologie que nous avons mise en œuvre pour analyser la question de la formation en psychopédagogie des futurs enseignants à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Nous allons, dans un premier temps, décrire la méthodologie adoptée avant de présenter, dans un second temps, les outils de collecte et d'analyse des données.

4.1. Description de la méthodologie

Toute recherche a besoin d'une méthodologie pour être bien menée ; il nous semble nécessaire d'expliquer, dans tout travail de recherche en Sciences de l'Éducation, comment nous y avons pris pour recueillir et analyser les données empiriques. La description de la méthodologie est importante dans une production scientifique dans la mesure où celle-ci occupe une place prépondérante dans le recueil et le traitement des données. Il est généralement admis et recommandé de décrire dans les manuscrits de recherche des indications méthodologiques complètes. Il s'agit alors de faire un compte rendu de la façon dont nous avons procédé et les vérifications auxquelles on s'est livré. Dans le cadre de ce travail, nous avons proposé une exploitation de la maquette de formation du département de psychopédagogie de la FASTEF et une analyse des différents contenus des éléments constitutifs (E.C) pour dégager les principaux axes sur lesquels s'appuie la formation initiale en présentiel et à distance.

1.1. Outils de collecte et d'analyse des données

Pour collecter des informations pertinentes sur le sujet de recherche en question, nous avons exploité et analysé la maquette de formation du département. Nous y avons cherché des informations de qualité en vue d'apporter des éléments de réponse aux questions posées. Dans cette perspective, nous avons mis en relation les données entre elles et/ou avec des connaissances puis avons indiqué ce que cela pourrait apporter pour la réponse aux questions. Les contenus de formation exploités concernent les sections suivantes :

- F1C1/F1C2 : niveau baccalauréat respectivement première et deuxième année ;
- F1A/F1B1 : niveau licence ;
- F1B2 : niveau master (ou ancienne maîtrise).

Pour identifier les domaines de connaissances et/ou de compétences sous-tendus par la maquette de formation, nous avons conçu un outil qui permet de lier chaque E.C de chaque section à un domaine. Nous avons alors fait le choix de présenter les codes pour ne pas diffuser les intitulés. Sous forme de tableau, nous présentons l'outil conçu.

Tableau 2 : *grille d'exploitation et d'analyse de la maquette de formation*

Sections	**Codes Éléments constitutifs**	**Domaines de connaissances et/ou de compétences**
F1C1		
F1C2		
F1A/F1B1		
F1B2		

Quant au traitement des données sous forme d'axes thématiques, il est facilité par la technique de l'analyse de contenu (Bardin, 2013) qui permet d'organiser le travail en thèmes dotés

d'une unité de sens. L'analyse de contenu occupe une place de choix dans les recherches en éducation et formation car, elle offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations textuelles qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité.

L'analyse des contenus de formation est faite dans une optique de croiser les différents E.C (toutes sections confondues) afin de dégager des piliers fondamentaux qui sous-tendent la formation proposée en psychopédagogie.

5. Principaux résultats

Les résultats issus de cette recherche sont organisés autour de trois grands axes thématiques.

5.1. Identification des connaissances psychopédagogiques visées et compétences pratiques attendues dans la formation

Les informations obtenues, à travers l'exploitation de la maquette de formation et l'analyse documentaire, renseignent d'abord sur les niveaux et modalités de formation. Pour offrir une meilleure compréhension au lecteur, nous présentons sous forme de tableau ce premier élément de résultat.

***Tableau 3** : niveaux et modalités de formation des élèves-professeurs*

Niveaux	**Diplômes préparés**	**Modalités de formation**
Baccalauréat	CAECEM	Formation en présentiel et à distance
Licence	CAEM	
Master	CAES	

La lecture du tableau 3 ci-dessus permet d'identifier trois niveaux de formation des élèves-professeurs à la FASTEF : les niveaux baccalauréat, licence et master. Les apprenants du niveau baccalauréat effectuent 02 années de formation et préparent le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen (CAECEM), le niveau licence dure 01 année et est sanctionné par le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen (CAEM) et le niveau master se déroule en 01 année, et est couronné par le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (CAES).

Il est également important de préciser que la formation en présentiel concerne les élèves-professeurs en formation initiale. Quant à la modalité de formation à distance, elle est proposée aux professeurs en activité, recrutés seulement sur la base de leurs diplômes académique sans avoir eu la chance d'être formés avant leur prise de service. À l'instar de toute formation, celle des élèves-professeurs est soutenue par des connaissances de base et des compétences pratiques qui permettent à la cible d'exercer convenablement son futur métier. Fabre (1994) parle du triangle de la formation qui permet d'articuler les logiques didactique (contenus et méthodes), psychologique (le relationnel) et contextuelle.

Par ailleurs, les résultats de notre recherche révèlent aussi quelques piliers fondamentaux qui sous-tendent l'offre de formation en psychopédagogie. Il s'agit de :

- de la connaissance du système éducatif,
- du cœur de métier de l'enseignant (pédagogie, psychologie, évaluation, communication en situation pédagogique)
- de l'immersion en milieu scolaire et social

Le tableau 4 suivant, grâce à la différenciation des couleurs proposée pour identifier ces rubriques, donne un éclairage sur les sections de formation, les codes des éléments constitutifs

(E.C) avec le domaine de connaissances et/ou de compétences visées. Précisons que, pour des raisons de confidentialité de l'offre de formation, nous avons fait le choix de ne partager que les codes des EC en occultant les intitulés. Rappelons que les piliers identifiés précédemment sont facilités par la conception du tableau suivant.

***Tableau 4** : connaissances psychopédagogiques visées versus compétences pratiques attendues*

Sections	**Codes Éléments constitutifs**	**Domaines de connaissances et/ou de compétences**
F1C1	CAECEM 1251 CAECEM 1252 CAECEM 1253	Connaissances du système éducatif Immersion en milieu scolaire et social Cœur de métier de l'enseignant (pédagogie, psychologie, évaluation, communication en situation pédagogique)
F1C2	CAECEM 2341 CAECEM 2342 CAECEM 2343	Cœur de métier de l'enseignant (pédagogie, psychologie, évaluation, communication en situation pédagogique)
F1A/F1B1	CAEM 4141 CAEM 4142 CAEM 4143 CAEM 4162	Connaissances du système éducatif Cœur de métier de l'enseignant (pédagogie, psychologie, évaluation, communication en situation pédagogique) Immersion en milieu scolaire et social
F1B2	CAES 6141 CAES 6142 CAES 6143 CAES 6162 CAES 5241 CAES 5242	Connaissances du système éducatif Cœur de métier de l'enseignant (pédagogie, psychologie, évaluation, communication en situation pédagogique) Immersion en milieu scolaire et social

***Source** : Données Biteye 2022 relatives à l'exploitation de la maquette de formation*

5.2. Place des compétences numériques dans la formation en psychopédagogie

Nos questionnements sur les besoins et compétences numériques des acteurs de l'école (voir plus haut la problématique) portaient essentiellement sur des compétences numériques des acteurs de l'école en général et les enseignants et élèves-professeurs en particulier. Ces dites compétences1 s'insèrent dans les rubriques suivantes :

- Informations et données ;
- Communication et collaboration ;
- Création de contenu ;
- Protection et sécurité ;
- Environnement numérique.

La présente section offre la possibilité d'examiner la place des compétences numériques identifiées dans l'offre de formation en psychopédagogie.

En effet, l'analyse des informations issues de la maquette de formation confrontée à cette construction théorique sur les compétences numériques des enseignants du XXIe siècle révèle des conclusions pertinentes sur la place des compétences numériques dans la formation en psychopédagogie. De façon succincte, nous présentons deux éléments essentiels de résultats allant dans ce sens :

- absence de ces dites compétences de l'enseignant dans les contenus de formation des élèves-professeurs en psychopédagogie à travers les différentes sections (F1C1, F1C2, F1A/F1B1 et F1B2) ;
- l'offre de formation en psychopédagogie s'inscrit, en réalité, dans une double perspective épistémique et pragmatique. La première renvoie à la connaissance du système éducatif, connaissance de l'apprenant et les systèmes d'apprentissage, les fondamentaux en pédagogie…La seconde qualifiée de pragmatique tourne autour de la maîtrise des objets tels que le développement personnel et professionnel de l'enseignant, la planification pédagogique, la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages, la remédiation, etc.

Ces résultats sur l'examen de la place des compétences numériques dans la formation en psychopédagogie ouvrent des pistes de réflexions pouvant bonifier la maquette de formation en psychopédagogie des enseignants.

5.3. Pistes et orientations de formation des enseignants face aux défis actuels des technologies éducatives en milieu scolaire et universitaire

La formation des « enseignants du XXIe siècle », terme emprunté à Ria (2015), fait face aux défis qui se posent et s'imposent dans un contexte de développement des technologies éducatives en milieu scolaire et universitaire. La présente étude, permettant d'interroger la formation des enseignants à la FASTEF dans le contexte décrit plus haut, aboutit à quelques pistes et orientations de la formation des enseignants dans le domaine psychopédagogique. Il s'agit de

- ❖ repenser les programmes de formation en psychopédagogie en tenant compte des profils TIC des apprenants et de leurs besoins en termes de connaissances et de compétences numériques ;
- ❖ former les formateurs en psychopédagogie à l'intégration des outils numériques dans la formation des futurs enseignants ;
- ❖ renforcer les compétences numériques des élèves-professeurs, évoluant dans un monde de plus en plus connecté. Ainsi deviennent-ils des « homo numericus »[47] dont l'activité humaine et professionnelle s'organise, pour la plupart d'entre eux, autour des technologies et des outils numériques.

Conclusion

L'analyse critique de la formation des enseignants en psychopédagogie, dans un contexte de développement des technologies éducatives en milieu scolaire et universitaire, révèle des conclusions pertinentes. La recherche a permis de :

- identifier des connaissances psychopédagogiques visées et compétences pratiques attendues dans la formation ;
- comprendre la place des compétences numériques dans la formation en psychopédagogie ;
- proposer des pistes et orientations de formation des enseignants face aux défis actuels des technologies éducatives en milieu scolaire et universitaire.

Sans doute, la formation des enseignants reposerait sur des politiques d'éducation et de formation pertinentes, efficaces et contextualisées pour atteindre des objectifs de qualité, d'équité et de transparence du système éducatif. Ces politiques accordent aujourd'hui une

[47] Selon Mélanie CLEMENT-FONTAINE, l'expression désigne une nouvelle facette du genre humain qui marque le XXIe siècle. Il correspond à l'identité numérique de l'individu. Le débat sur ce type d'homme a été balisé depuis presque deux décennies.

place de choix aux TICE. Plus qu'une innovation ou un renouveau dans les pratiques enseignantes et apprenantes, la présence du numérique en milieu scolaire et universitaire engendre un véritable changement de paradigme pédagogique qui nécessite une analyse critique des contenus de formation compte tenu des besoins émergents des acteurs. C'est en ce sens que Niang (2023, p.1)) estime que les établissements de formation d'enseignants se trouvent à deux situations de contraintes ambivalentes ; ils sont alors appelés à « obéir aux injonctions des autorités éducatives, en procédant impérativement à la numérisation en formation continue et, d'autre part, intégrer dans leurs pratiques, les défis de la sobriété numérique ».

Références bibliographiques

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris. Presses Universitaires de France.

Biteye, B. (2021). *Expérience et développement personnel des professeurs contractuels au Sénégal*, in Eugénie Eyeang, José María Hernandez Diaz (dir), Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains. Presses Universitaires de Salamanque, (pp. 279-289).

Biteye, B. (2017). *Formation à distance et professionnalisation des professeurs contractuels des établissements d'enseignement moyen et secondaire général au Sénégal*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Aix-Marseille Université

Bouvier, A., & Obin, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris: Hachette éducation.

Clément-Fontaine, M. (2019). *L'homo numericus*. Corps et droit- Des cheveux du roi mérovingien à l'homo numericus, dir. Claire Bouglé-Le Roux, LexisNexis, (pp.147-155), HAL Id: hal-02497174 https://hal.science/hal-02497174v1

Develay, M. (1996). *Peut-on former les enseignants* ? (3e édition). Paris: ESF.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: Presses universitaires de France.

Ministère de l'Education nationale (MEN). (2018). *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence – Education / formation (PAQUET-EF) 2018 - 2030*. Document inédit.

Ministère de l'Éducation nationale. (2003). *Programme de développement de l'éducation et de la formation (Éducation pour tous) (PDEF/EPT),* Document inédit.

Niang, A.Y. (2023). *La pratique de la réflexivité, un moyen de satisfaire aux nouvelles exigences liées à la sobriété numérique en formation continue des enseignants*. Revue Distances et médiations des savoirs, 43, consulté le 24 février 2024. URL : http://journals.openedition.org/dms/9313

Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle. Etablissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles, éd. De boeck.

Sokhna, M. (2006). *Formation continue à distance des professeurs de mathématiques au Sénégal : genèse instrumentale de ressources pédagogiques.* Université Montpellier II - Sciences et Techniques du Languedoc. Consulté à l'adresse http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00917620

Villiot-Leclercq, E. (2020). *L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19*. Distances et médiations des savoirs [En ligne], URL :http://journals.openedition.org/dms/5203 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dms.5203, consulté le 22 octobre 2021.

UBUNTU ET INITIATION CHEZ LES BOBO DU BURKINA FASO: QUELS APPORTS POUR UNE SOCIETE ÉDUCATIVE NOUVELLE?

TIEMTORÉ Windpouiré Zacharia, SANOU Salaka

Résumé

Nous vivons actuellement dans un monde changeant et très incertain qui requiert de chacun de nouvelles valeurs et compétences. Dans cet article, nous explorons la philosophie *ubuntu* et sa pertinence pour la construction du citoyen de demain capable de résoudre les principaux défis contemporains. Nous étudions par ailleurs une des méthodes de concrétisation de cette philosophie, à savoir l'initiation et mettons en exergue les approches pédagogiques et les objectifs éducatifs de cette pratique traditionnelle. Prenant appui sur des entretiens, des observations et une analyse documentaire, cette étude qualitative montre que l'initiation chez les Bobo porte les mêmes valeurs éducatives que l'*ubuntu* et permet de construire l'Homme capable de s'accomplir. C'est assurément une source d'inspiration pour l'édification d'une société éducative humaniste et équilibrée.

Mots-clés : Ubuntu – Initiation traditionnelle – Pédagogie – Vivre ensemble – Société éducative

Abstract

We are currently living in a rapidly changing and highly uncertain world that demands new values and skills from each individual. In this article, we explore the Ubuntu philosophy and its relevance for shaping the citizen of tomorrow, capable of addressing contemporary challenges. We further examine one method of realizing this philosophy, namely initiation, and highlight the pedagogical approaches and educational objectives of this traditional practice. Based on interviews, observations, and a documentary analysis, this qualitative study demonstrates that initiation among the Bobo people embodies the same educational values as Ubuntu and contributes to the development of a well-rounded individual. It is undoubtedly a source of inspiration for building a humane and balanced educational society.

Key words: Ubuntu – Traditional initiation – Pedagogy – Living together – Educational society

Introduction

Nous vivons actuellement une période d'incertitudes avec, ici et là, une remise en question du modèle de société imposée à l'humanité. Une nouvelle compréhension de la relation de l'Homme à ses pairs et à son environnement émerge face au défi de la durabilité.

La durabilité renvoie à la durée d'un phénomène. Elle est associée de nos jours à la gestion des ressources de la planète et vise l'amélioration des conditions de vie des populations sans pour autant compromettre la biosphère (Vivien, Lepart et Marty, 2013).

On parle désormais de développement durable avec comme objectif de permettre à tout être humain de vivre une vie décente dans la paix et d'apporter sa contribution à sa communauté. Pour atteindre cet objectif, de nouveaux modèles de société, de nouvelles valeurs et de nouveaux comportements émergent. Le développement, dans son format actuel, a mené à une globalisation qui ne profite pas à tous et qui affecte négativement les populations les plus vulnérables. L'Afrique, comme les autres continents, est engagée dans une économie mondialisée dominée par le mode de pensée occidental, avec peu d'ouverture aux pensées multiples et diverses.

Pourtant, les mouvements de populations, selon Taguieff (2015), ont créé des sociétés de plus en plus diverses, amenant à un questionnement sur la notion d'identité et renforçant des courants nationalistes qui ne cessent de croître avec un rejet de l'autre, de celui perçu comme étranger. Dans ce contexte, le crime organisé, l'extrémisme violent et le terrorisme représentent une menace à l'échelle mondiale, compromettant la paix et la sécurité et détruisant les sociétés. Dans le même temps, l'économie se transforme de plus en plus rapidement avec l'avancée technologique. Cela conduit à la disparition de certains emplois et à l'apparition de nouveaux métiers qui exigent de nouvelles compétences. Les systèmes éducatifs, eux, sont en crise, les leaders politiques remis en question et les entreprises pointées du doigt pour leur manque de responsabilité sociétale.

Tout montre que l'émergence d'un paradigme nouveau semble s'établir comme un besoin fondamental. Ce constat fait dire à Diop (1982) que les intellectuels doivent étudier le passé pour y puiser des enseignements car dans l'histoire de l'humanité, les transformations sociétales se sont souvent basées sur la redécouverte de savoirs traditionnels ayant été oubliés, négligés ou rejetés.

1. Problématique

Le modèle de société, particulièrement après la seconde guerre mondiale, a permis à de nombreuses personnes dans le monde de sortir de la pauvreté et de connaître une amélioration de la qualité de leurs vies. Cependant, ce modèle, basé sur l'individualisme et la consommation effrénée, s'essouffle et ne peut être maintenu sur le long terme (Koulayan, 2008). La culture mondiale, de l'avis de Sharma (2013), pourrait être plus riche et équilibrée grâce au brassage des philosophies de différentes cultures. Elle pourrait être repensée pour être plus inclusive et permettre des modes de vie durables pour que tout être humain puisse vivre dans des conditions de vie décentes et en accord avec sa communauté et son environnement. L'Afrique reconnue surtout pour les richesses de son sol et de son sous-sol pourrait et devrait apporter à la civilisation hégémonique actuelle centrée sur l'occident ses valeurs et ses repères humanistes. Le monde, en effet, semble avoir besoin de redonner à la vie du sens et à l'humain une responsabilité irrévocable face à la nature et au vivant dans son entièreté. C'est pourquoi, proposons-nous d'explorer davantage le patrimoine axiologique

africain afin de mettre en évidence ce qu'il pourrait apporter de positif à notre humanité qui s'étiole faute de n'avoir pas su ou pu tirer profit de visions différentes de la vie sur terre.

Dans les sociétés traditionnelles d'Afrique, il existe une philosophie de vie définissant les rapports de l'Homme à ses pairs, à sa communauté et à son environnement et connue principalement sous l'appellation *ubuntu*.

L'ubuntu est une philosophie décrivant l'ensemble des qualités requises pour occuper une place honorable dans la société. Elle est une attitude, un comportement envers l'autre qui pousse à considérer celui-ci comme soi-même et à le traiter avec respect. Tembe (2020) écrit à ce propos que : « l'ubuntu est un cadre conceptuel pour construire un système social cohérent » (p. 19).

Cette philosophie englobe les qualités d'humanité, de gentillesse, de compassion, de respect et d'attention envers autrui. Il met l'accent sur le côté relationnel de l'homme en affirmant que nous sommes interdépendants pour notre bien-être et que c'est cela qui définit notre humanité (Mbendera, 2020). *L'ubuntu* était transmise aux enfants par les parents, par la société ou à travers les rites d'initiation considérés en Afrique, nous rappelle Bini (2016), comme la méthode supérieure de l'éducation et de la formation des jeunes.

L'objectif donc de cette étude est d'identifier et analyser les éléments de la philosophie *ubuntu* et des pratiques initiatiques qui pourraient contribuer au renouvellement de la pensée éducative africaine.

Face aux fragilités du modèle dominant décrites plus haut, la question au centre de la recherche est : quelles contributions la philosophie *ubuntu* et les pratiques initiatiques peuvent-elles apporter à la réinvention des systèmes éducatifs actuels et au renouvellement de la pensée éducative ?

L'hypothèse retenue postule que la philosophie *ubuntu* et les pratiques initiatiques nourries par les mêmes valeurs regorgent d'éléments éducatifs solides qui apportent à l'être humain de la sérénité et contribuent à construire une société humaniste et équilibrée.

Dans les parties suivantes, nous définirons les principales notions, présenterons les fondamentaux de la philosophie *ubuntu* et de l'initiation traditionnelle avant d'évoquer la méthodologie de l'étude puis ses résultats. Nous montrerons, à travers un exemple précis, celui de l'initiation chez les Bobo, la pertinence de cette philosophie mise en pratique à travers les rites initiatiques et ce que cette combinaison pourrait apporter aux nouvelles valeurs éducatives qui sont en train d'émerger.

2. Cadre théorique

Pour mener à bien cette étude, il nous faut d'abord définir les principales notions avant de faire une synthèse des connaissances sur le sujet et de poser les fondements théoriques.

2.1. L'ubuntu et les évolutions sociétales

Issu des langues bantoues de l'Afrique australe, *l'ubuntu* se présente comme une philosophie africaine basée sur des valeurs humaines, valeurs qui situent l'Homme dans son contexte et qui visent à le mettre en harmonie avec la nature dans laquelle il vit. Quel est son sens réel ? Comment le concept a-t-il été révélé au monde et comment a-t-il évolué ?

La société d'aujourd'hui, moderne, se distingue des sociétés traditionnelles. En effet, la modernité a entraîné une libération de l'individu, permettant l'affirmation de l'individualité (Citot, 2005). Ce qui fait la modernité et le progrès, que ce soit dans l'enseignement, la

justice, l'ordre public ou la santé, semble être basé sur l'individualisme, à savoir l'homme pris dans sa singularité et sa spécificité (Gérard, 1998). Un individualisme exacerbé aux conséquences dévastatrices pour l'humanité s'est développé au fil des ans. Cet individualisme pousse au manque d'intérêt pour la politique, à la solitude et l'indifférence, à la surconsommation et à la violence, en un mot à ce que l'on pourrait considérer comme une sorte de désintégration de l'Homme.

Ce modèle, peu durable, devenu global sous la forme d'une réalité dominant-dominé, a pour socle, selon Koulayan (2008), des valeurs déshumanisantes. La modernité et l'individualisme ont, vraisemblablement, mené à la crise environnementale que nous connaissons actuellement et à la crise des valeurs de société. Une prise de conscience émerge, avec le désir de créer des sociétés et une mondialisation plus humaine, équitable, qui profite à tous. Cette nouvelle prise de conscience, d'un autre modèle de société et de mondialisation, basé sur le partage, la solidarité, l'échange, le respect rappelle les valeurs portées par la philosophie *ubuntu*.

Le mot *ubuntu* est un mot *zulu* qui trouve son origine auprès des populations Bantu du sud de l'Afrique. On retrouve son équivalent dans plusieurs langues africaines, particulièrement en Afrique sub-saharienne. Étymologiquement, dans le mot ubuntu, il y a *ubu* qui peut signifier être ou devenir et *ntu* qui fait référence à l'être prenant une *forme* concrète. Ramose cité par West (2014) décrit *l'ubuntu* en ces termes : « c'est affirmer son humanité en reconnaissant l'humanité des autres et, sur cette base, établir des relations humaines avec eux ». Tandis que Motlhabi toujours cité par West (2014) souligne que l'*ubuntu* « incorpore l'idée de droiture, de soin, d'empathie envers les autres et de respect ». (p.48)

Il s'agit d'une philosophie sociale basée sur les principes de la communauté, de l'attention, de l'harmonie, de l'hospitalité, du respect qui exprime l'inter connectivité de l'expérience humaine. Pour Murove (2011), cette philosophie affirme que tout être humain dépend de l'autre pour atteindre un bien-être optimal, ce qui remet en question la conception individualiste de l'être humain. Être responsable repose, dans cette philosophie, sur la relation de la personne avec sa communauté et non sur son autonomie individuelle. Ainsi, dans la philosophie ubuntu, tout le monde a un toit, personne ne meurt de faim, et l'enfant d'une *personne* est celui de *toute* la communauté.

En Afrique de l'ouest, il existe au Mali une notion faisant écho à celle d'*ubuntu* : il s'agit de *maaya*. Héritée de l'Empire du Mali du 13ème siècle, *maaya* est l'essence de l'être humain. Chaque membre d'une communauté doit consacrer sa vie à ce que le bien-être de l'ensemble de la communauté soit une réalité concrète. Le destin de l'individu est lié à celui de sa communauté et son bonheur doit s'insérer dans celui du bien-être commun. *Maaya* symbolise l'état d'homme complet qui est atteint après avoir acquis l'ensemble des connaissances humaines dont en particulier celle de l'homme et d'être en capacité de l'appliquer dans la vie pratique quotidienne (Hampaté Ba, 1972).

La philosophie *ubuntu*, base des cultures africaines, varie selon les peuples africains (Lutz, 2009) mais semble exister dans les différentes régions du continent avec de légères nuances selon les cultures. Pour Mabanckou et Waberi (2019), la philosophie *ubuntu* pousse également les peuples dont elle constitue le fondement de la vie à rechercher l'harmonie et la réconciliation. Elle intègre par ailleurs le concept de durabilité, l'humain étant considéré comme interdépendant de sa communauté, mais également de son environnement. La philosophie imprègne toute la société y compris sa gouvernance. Bien que des aspects de la philosophie ubuntu soient typiquement africains, l'essence même de la philosophie *ubuntu* est commune à *l'humanité* et se retrouve dans plusieurs philosophies traditionnelles. On retrouve

par exemple des similitudes dans le confucianisme qui est une philosophie asiatique (Walt, 2010). Malheureusement, ces valeurs ont été négligées ou perdues dans nos sociétés africaines modernes et post-modernes (Lutz, 2009). En effet, en Afrique, terre de *l'ubuntu*, l'urbanisation a profondément, de l'avis en tout cas de Kodjo-Grandvaux (2013), modifié les relations sociales et familiales, les codes de conduite et la solidarité entre membres d'une communauté. Par conséquent, elles ont besoin d'être réapprises pour faciliter une vie harmonieuse entre les hommes et leur environnement. Pour retrouver pleinement le partage des valeurs liées à cette philosophie, il nous faut regarder du côté de l'initiation traditionnelle.

2.2. L'initiation traditionnelle

Pour Hampaté Ba (1972), « l'initiation a pour but de donner à la personne psychique une puissance morale et mentale qui conditionne et aide la réalisation parfaite et totale de l'individu » (p.12). Selon Mungala (1982), l'initiation est un rite permettant à l'enfant d'acquérir le statut d'adulte. Elle a pour but d'enseigner des connaissances à l'initié et de le préparer à supporter les difficultés de la vie. Millogo (2000), quant à lui, définit l'initiation en ces termes : « L'initiation (...) est un processus de passage ritualisé fondé sur le secret et qui opère une transformation : de l'enfance en maturité, de l'ignorance en instruction, de l'irresponsabilité en responsabilité, de la nature en culture. Et le tout s'opère sous l'égide d'une puissance divine (...) Elle est axée essentiellement sur la communauté (le village, la région ou l'ethnie par exemple » (p. 142).

Plusieurs formes d'apprentissage sont pratiquées en Afrique. Chaque ethnie a son rite d'initiation, néanmoins, toutes les ethnies suivent généralement les mêmes grandes étapes : l'initié apprend avec un ancien qui transmet un savoir et des croyances qu'il a également reçus de ses anciens. Il subit des épreuves significatives et parfois difficiles et, après avoir complété l'initiation, devient adulte et membre à part entière de la communauté.

L'initiation qui constitue le cœur du processus éducatif de la jeunesse africaine est effectuée entre six et seize ans. Cependant l'âge de sa pratique varie d'un groupe à un autre, de même que sa nature (Mutisya, 1996). Les initiés apprennent les règles de la société, le respect personnel et le respect des autres. Seul un ancien expérimenté, ayant les connaissances et la formation appropriées peut pratiquer l'initiation.

Il est noté des similitudes entre les méthodes de transmission utilisées dans le cas des rites d'initiation et les méthodes pédagogiques actives modernes. Les pédagogies actives sont entendues, ici, comme un ensemble de méthodes d'enseignement qui mettent l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage. Elles reposent sur des principes comme l'activité, la collaboration, la participation et l'anticipation. L'activité renvoie à l'idée que l'apprentissage se fait par l'action et l'expérience de l'apprenant. La collaboration fait référence aux interactions entre apprenants qui permettent de développer des compétences sociales et cognitives. La participation et l'anticipation mettent en avant l'idée que l'apprenant doit être impliqué dans son propre processus d'apprentissage, y réfléchir, comprendre ses réussites et ses échecs et planifier l'utilisation des compétences acquises. Ces principes d'apprentissage, complétés entre autres par la responsabilité individuelle et collective, la protection du savoir et du secret, sont retrouvés dans les pratiques d'initiation. Les pédagogies actives (Fayolle & Verzat, 2009) préconisent, par ailleurs, un apprentissage basé sur des expériences progressives qui prennent, au fur et à mesure, du sens dans la vie de l'apprenant. Elles reposent essentiellement sur les théories constructivistes et socio-constructivistes de Piaget (1969), Bandura (2007) et Vygotsky (1997) et visent à impliquer l'apprenant dans le processus d'apprentissage par différentes approches : exposés, études de cas, résolution de

problèmes, méthode par projet, etc. Le *learning by doing* est une des formes de pédagogie active. Également appelée *experiential learning* et pouvant être traduite par l'apprentissage en faisant ou par l'expérience, cette méthode part du principe que l'on apprend par expérience, en faisant. Un bébé qui apprend à marcher, un enfant qui apprend à faire du vélo, un entrepreneur qui apprend sur le tas en développant son entreprise, apprennent tous par l'expérience. Cette forme de pédagogie est basée sur plusieurs modèles d'apprentissage, principalement sur ceux de Dewey et Rogers cités par Balleux (2000). Après une expérience concrète menant à des erreurs, l'apprenant réfléchit à l'expérience vécue en analysant ce qui n'a pas marché. Il tire les conclusions de ses erreurs et ressaie en faisant différemment et en apprenant tout au long du processus (Kolb, 2015). On peut donc constater que ces différentes pédagogies actives accordent un intérêt particulier à la métacognition qui consiste à favoriser une activité mentale sur ses propres processus mentaux (Medjad et al., 2020). Pour mémoire, le constructivisme est une théorie de l'apprentissage qui postule que les individus construisent activement leurs connaissances et compréhensions à partir de leurs expériences et interactions avec le monde. Ne se contentant pas simplement de recevoir des informations, les apprenants interprètent et intègrent de nouvelles informations en fonction de leurs connaissances antérieures. Le socioconstructivisme, quant à lui, est une extension du constructivisme. Il met davantage l'accent sur le rôle des interactions sociales et du contexte culturel dans le processus d'apprentissage. Selon cette théorie, l'apprentissage est un processus socialement construit dans lequel les individus sont activement engagés dans des interactions sociales et cognitives avec leur environnement. Les connaissances sont, pour ainsi dire, coconstruites à travers la collaboration, le dialogue et les interactions.

3. Méthodologie

Nous avons fait le choix d'une étude qualitative basée sur l'exploitation documentaire, l'observation des pratiques et des entretiens avec des initiés autorisés par les anciens à partager certaines informations sur l'initiation. Comme l'écrivent Paillé & Mucchielli (2021) : « l'analyse qualitative vise en fait à construire des descriptions et des interprétations. Elle est au service de la quête du sens des actions et des expériences humaines » (p.102). De nombreux documents sur *l'ubuntu* et l'initiation africaine ont pu être consultés. Cette analyse documentaire a permis de recueillir et d'examiner des textes (ouvrages, articles, rapports, etc.) pertinents.

Nous avons pu observer directement, notamment en pays *bobo*, des pratiques et attitudes d'initiés caractérisant l'organisation sociale du milieu.

La particularité de cette étude est d'avoir pu accéder à des informateurs clés qui ont partagé avec nous des informations de première main et aidé à décrypter et à mieux comprendre certaines pratiques.

Notre échantillonnage non probabiliste à choix raisonné a permis de constituer un échantillon sur la base du volontariat, du statut social au sein de la communauté, de l'ancienneté dans le milieu et de la connaissance de la pratique initiatique. Quinze entretiens ont ainsi été menés en plusieurs vagues, parfois à l'occasion d'évènements sociaux importants de la communauté et en fonction de la disponibilité de nos interlocuteurs. Un guide semi-directif a été conçu pour les différents entretiens. Les questions portaient principalement sur l'initiation, son but et ses objectifs, ses pratiques et valeurs, les modes de transmission, son importance dans l'organisation sociale. Le traitement des données a été effectué de façon manuelle. Les entretiens et les documents ont fait l'objet d'une analyse de contenu visant à rechercher les

informations qui s'y trouvent et en dégager tout le sens comme le recommande Mucchieli (1998).

4. Résultats

Il ressort de cette étude que l'initiation chez les *Bobo* peut être considérée comme une mise en pratique de la philosophie *ubuntu* dans la mesure où leurs valeurs et objectifs convergent complètement. Toutes deux mettent au centre de leur démarche l'être humain dont l'existence et l'accomplissement ne sont envisagés qu'au sein du groupe, de la communauté et en harmonie avec la nature. Nous allons présenter dans la partie suivante les principaux aspects de l'initiation *bobo* en mettant en exergue le sens, les valeurs et objectifs de chaque étape importante. Nous discuterons ensuite les résultats présentés.

4.1. Le sens et la portée de l'initiation en pays *bobo*

Toute la formation de l'individu *bobo*, de sa naissance à sa disparition physique (la mort), constitue une école permanente dont les principaux cycles sont réglés par les différents rites initiatiques. On peut affirmer que l'initiation constitue l'épine dorsale de l'éducation traditionnelle chez les *Bobo*.

L'initiation est la voie par laquelle se fait la socialisation de l'enfant dans son groupe : en effet, elle est la seule voie possible de son intégration. Car c'est par elle qu'il apprend les valeurs fondamentales de sa société.

Chez le *Bobo*, l'initiation est un long processus continu qui se réalise de deux manières : l'initiation formelle et l'initiation informelle. L'initiation formelle est constituée des différents rites initiatiques et répond à des règles précises tant du point de vue de son organisation que sur le plan de son contenu. Quant à l'initiation informelle, elle se fait tout au long de la vie de l'individu, à travers la découverte et la connaissance des éléments de la vie et de la société. Elle constitue en fait l'essence de la vie car c'est elle qui donne sens à la vie. Trois étapes essentielles caractérisent l'initiation *bobo* et chacune d'elle porte des valeurs et des enseignements.

4.2. Le sarapèpi

Étymologiquement, ce mot est composé de *sarapè* qui veut dire sortir et *pi* qui veut dire action : il s'agit de faire sortir. C'est la première étape de l'initiation formelle et elle concerne les enfants (filles et garçons) de sept à dix ans environ. Le *Bobo* considère que c'est à cet âge que l'enfant commence à distinguer les choses, les objets, les êtres. Selon les psychologues, il s'agit d'un âge où l'enfant est en quête d'identité et d'identification, processus générateur de normes et de valeurs symbolisables, donc période favorable à l'inculcation de références fondamentales qui vont guider sa vie : il apprend à distinguer : l'homme et la femme, le bien et le mal, lui et les autres, sa famille et la communauté, etc.

Profitant des caractéristiques de cet âge qui favorise l'apprentissage, la société lui révèle la valeur fondamentale qui régit la société *bobo* : le secret. En effet, à travers le rituel du *sarapèpi* qui consiste à faire découvrir par l'enfant que le masque est une personne que l'on a habillée avec des feuilles, on lui enseigne la nécessité de savoir tenir un secret. Après cette découverte, voilà ce qui est dit à l'enfant : « mais tu ne sais pas comment il est devenu comme ça (le masque). Si jamais tu le révèles à quelqu'un, à une femme surtout (même ta mère), le masque va t'avaler sans que tu ne saches comment et tu vas ainsi mourir ».

L'obsession de la mort étant très intense chez l'enfant à cet âge, on a pu constater sur plusieurs décennies, qu'il observe le silence strict sur cette révélation qui lui a été faite suivie de menace de mort. Ainsi l'enfant apprend et intériorise la première valeur exigée chez les B*obo*

: savoir tenir sa langue, savoir maîtriser sa bouche. Parmi les bénédictions courantes, on rencontre, du reste, certaines qui sont relatives à cette valeur :

- « Que Dieu te préserve de ta bouche ! » ou encore
- « Que Dieu mette ta bouche sous la jarre d'eau fraîche ! »

Cette maîtrise de soi est entretenue surtout dans la vie d'adulte car, au fur et à mesure que l'enfant grandit et s'intègre dans son groupe, il y découvre de plus en plus de secrets qui en fondent la cohésion. En effet, la société *bobo* étant animiste et théiste, les divinités (fétiches) auxquels les hommes et la société ont recours sont bâties sur un certain nombre de secrets, de paroles sacrées et secrètes qui les fondent et constituent la base et la raison de la croyance en elles. On comprend alors que, pour maintenir la société dans son intégrité, son organisation, sa cohésion et sa cohérence, la préservation du secret sera une valeur de référence, une valeur cardinale à laquelle il est constamment et quotidiennement fait appel. Nous avons ici un des éléments constitutifs fondamentaux de l'intégrité chez le *Bobo* : la parole donnée et la protection du secret sont sacrées.

4.3. Le sinekèyè

L'enfant ou plus exactement le petit garçon à qui est révélé le secret du masque devient un *sinekèyè***,** admis à suivre les masques lors de leurs sorties, mais surtout commis aux différentes servitudes liées à ces sorties et à la vie des masques. Ainsi, tout le long de son statut de *sinekèyè*, il acquiert un certain nombre de valeurs parmi lesquelles nous pouvons citer :

- la patience : le garçon reste une dizaine d'années avec ce statut, avant de passer à l'étape supérieure. Au cours de cette longue attente, il apprend à mûrir sous l'autorité de ses aînés. L'apprentissage se fait sous plusieurs formes : intellectuelle, artistique, sociale, physique.
- Les garçons du même groupe d'âge peuvent être conduits toute une journée durant en brousse par leurs aînés à la recherche de matériaux de confection des masques ;
- l'endurance : ces sorties en brousse constituent aussi des séances d'endurance physique et morale car les enfants y sont soumis à des séries d'épreuves dont ils ne peuvent se soustraire sous peine de punition dont l'exécution est encore plus dure que les épreuves elles-mêmes ;
- la loyauté : elle consiste à inculquer dans l'esprit de l'adolescent la nécessité de rester fidèle et de respecter les engagements pris (ou imposés) vis-à-vis de la société, car c'est par une loyauté et une fidélité absolues de l'individu à son groupe qu'il se sent fort et respecté et qu'en retour il renforce celui-ci qui le lui rend en le respectant à son tour ;
- la force : cette force physique est travaillée surtout à l'adolescence en soumettant l'enfant à des épreuves qui favorisent son développement corporel ;
- le sens de l'honneur : par son travail et les endurances qu'il subit, l'adolescent apprend et intériorise l'idée selon laquelle tout ce que l'homme possède doit être une acquisition et non une usurpation ou une aliénation, le fruit d'une conquête et non une dissipation honteuse ;
- le respect du bien commun : l'esprit communautaire étant très développé dans la société *bobo*, il convient de former le citoyen en conséquence, notamment dès le bas âge afin qu'il comprenne son sens. L'adolescent est éduqué dans le sens de

respecter ce qui appartient au groupe, étant lui-même appelé par son travail à augmenter ce capital communautaire ;

- la probité : l'organisation de la société est telle que l'individu, élément constitutif du groupe, est étroitement surveillé dans ses actes quotidiens. Et pour assurer le maintien de sa cohésion, la société est obligée de veiller à ce que ses différentes composantes se plient à la règle de probité et d'intégrité : à partir du moment où chaque individu participe à l'acquisition du bien commun, il n'est pas toléré qu'il puisse le substituer ou le soutirer à son propre profit personnel. L'adolescent y est préparé assez tôt pour qu'à l'âge adulte il ait intériorisé cette ligne de conduite qui contribue à assurer le respect de son groupe par les autres.

Comme nous le voyons, la conception sociale oblige chaque membre de la communauté à s'investir dans l'éducation de l'enfant. Lors de ses premiers pas dans la vie communautaire, cette école sociale que l'enfant intègre après le *sarapèpi* est un long processus d'apprentissage, de vie de *sinekèyè* au cours de laquelle tous les efforts de son groupe le préparent à la vie d'adulte qui à son tour, commence par un autre rituel initiatique auquel il est soumis : le *doro*.

4.4. L'adulte accompli ou le doro

Doro en *bobo* signifie montrer : si la première étape de l'initiation a consisté à sortir l'enfant du giron maternel, le *doro* cependant a pour objectif de montrer à la communauté qu'elle s'est agrandie par l'arrivée de nouveaux membres qui contribueront à la perpétuer.

C'est pour cela que le *doro* concerne les adolescents de dix-huit à vingt ans qui ont été préparés à cette intégration communautaire tout au long de leur vie de *sinekèyè* au cours de laquelle ils y ont été familiarisés à travers toutes les valeurs qui leur ont été enseignées.

La société *bobo* est organisée et hiérarchisée autour des classes d'âge et c'est le *doro* qui intègre l'adolescent dans une classe d'âge. En effet, tous les jeunes qui ont à peu près le même âge et qui subissent l'initiation ensemble forment une promotion qui est appelée classe d'âge. Cette notion est très importante car c'est sur elle que repose toute l'organisation sociale des B*obo*. A travers elle se fait le renforcement des enseignements que le *sinekèyè* a reçus tout au long de sa formation. Dans le même temps, le jeune acquiert d'autres connaissances, obtient un autre statut dans la société. Nous pouvons retenir les éléments suivants qui contribuent à faire du jeune *Bobo* un homme :

- le respect de la hiérarchie : il s'agit d'un principe absolu dans la vie sociale du B*obo*. Chaque classe d'âge est chapeautée par celle qui la précède jusqu'aux plus anciens de la société. De même, à l'intérieur de chaque classe d'âge, l'ordre hiérarchique est établi de l'aîné au benjamin : chacun connaît sa place et la situation qui y correspond en termes d'avantages et de corvées. Comme l'appartenance à une classe d'âge constitue la phase la plus importante dans l'intégration sociale de l'individu, c'est en son sein que celui-ci apprend cette règle absolue du respect de la hiérarchie dont le manquement par un élément du groupe rejaillit sur le groupe entier sous forme de punition (coups de fouet, amendes pécuniaires). Admis à prendre la parole en assemblée à partir de l'initiation du *doro*, le nouvel initié, avant de jouir de ce droit, doit toujours non seulement en demander l'autorisation mais aussi s'excuser auprès des aînés ;
- la responsabilité sociale : c'est après le *doro* que le nouvel initié est autorisé à prendre femme, à se marier. En effet, même s'il connaît la jeune fille qui lui est destinée par sa famille ou son clan, il ne peut se marier tant qu'il n'est pas un

homme, tant qu'il n'a pas subi avec succès cette épreuve qui permet de dire qu'il apprend à savoir se contrôler : l'admission dans le cercle des hommes, tout en lui assurant une protection, lui assigne des devoirs, des obligations parmi lesquelles le respect des autres, la retenue. Il doit notamment éviter les bagarres qui sont sévèrement punies ;

- la solidarité : l'appartenance à une classe d'âge avec comme conséquence l'intégration sociale de l'individu favorise chez lui le développement d'un esprit de solidarité. Cette valeur vient compléter et couronner celle que nous avons déjà évoquée qui est le sens du bien commun : en effet c'est par la solidarité au sein du groupe (classe d'âge, famille, clan, village) que s'acquiert le patrimoine commun, c'est aussi dans et par la solidarité que l'on doit le défendre. La force de cet esprit de solidarité est telle que tout individu qui s'isole du groupe s'en exclut lui-même et ne peut de ce fait bénéficier de ses avantages ;
- l'endurance physique : bien que déjà évoquée comme valeur à l'étape du *sinekèyè***,** c'est lors du *doro* que l'initié est soumis à de très rudes épreuves physiques dont seule l'endurance lui permet de sortir indemne. Le déroulement du rituel est tel que les nonchalants sont ceux qui souffrent le plus physiquement.

Chez les B*obo* en particulier, c'est la souffrance qui conduit au savoir, au pouvoir, à la valeur et au succès de l'existence. Cela donne la mesure du goût de l'effort requis chez l'adolescent promu à l'initiation. C'est la raison pour laquelle les adolescents ont le torse nu durant tous les rituels initiatiques, c'est aussi une des raisons qui justifient que ces rituels se déroulent en brousse, celle-ci étant perçue comme la nature par excellence, le lieu de tous les dangers, d'où la nécessité d'efforts parfois surhumains pour en triompher et naître à la culture. Cette formation les prépare non seulement à endurer les coups de fouets qui matérialisent les punitions corporelles mais aussi et surtout à faire face à tous dangers qui peuvent menacer leur intégrité physique.

Le *Bobo* considère que la formation et la condition physiques de l'homme déterminent en très grande partie sa moralité : ainsi le paresseux est considéré comme un déviant social car, pour satisfaire ses besoins, il va utiliser la ruse, la tromperie du fait qu'il ne veut fournir aucun effort physique. A contrario, un garçon bien bâti qui n'hésite ni ne rechigne devant la tâche est l'objet d'éloges parce que l'on est sûr qu'il saura toujours se sortir des difficultés en utilisant la première arme dont le créateur l'a doté, à savoir son corps ; on peut alors dire qu'il constitue un modèle pour la société.

A travers cette formation physique, morale et sociale de l'adolescent, le *doro* constitue une étape très importante dans le cheminement social de l'homme chez les *Bobo* ; les transformations qu'elle opère et les conséquences qui en découlent font du *Bobo* un homme accompli. Toute communauté humaine se définissant par sa culture, celle-ci devient un trait distinctif réel au sein de l'humanité. La globalisation tendant à unifier l'humanité, voire à la momifier, l'initiation chez les Bobo vient montrer comment la culture peut servir d'orientation dans la formation et l'éducation de l'enfant afin d'en faire un Homme achevé. Il apparaît que cette culture présente des similitudes fortes avec la philosophie *ubuntu* ce qui confirmerait l'idée selon laquelle cette philosophie va bien au-delà du bassin ethnico-linguistique bantou et concerne bien d'autres peuples et régions du continent. Dans l'initiation *bobo*, on retrouve, en guise de colonne vertébrale, cette conception de la vie qui reconnaît l'interdépendance entre les humains, les animaux, les végétaux et donc l'ensemble du vivant.

Hampaté Ba (1972) s'exprimant sur l'un des aspects de la tradition bambara notamment écrivait ceci : « En raison de ce sentiment profond de l'unité de la vie, la personne humaine n'est pas coupée du monde naturel qui l'entoure et entretient avec lui des relations de dépendance et d'équilibre, codifiées par des règles de comportement que lui enseigne la doctrine traditionnelle » (p.16).

5. Discussion

Les résultats de cette étude montrent que la philosophie *ubuntu* est belle et bien présente dans plusieurs régions d'Afrique. On la retrouve en soubassement des pratiques initiatiques qui sont mues par les mêmes valeurs notamment en Afrique de l'Ouest. Ces initiations ont été pendant longtemps le modèle d'éducation et de transmission des connaissances en œuvre dans les territoires ouest-africains jusqu'à l'arrivée de l'école occidentale (Hampaté Ba, 1972).

Aujourd'hui encore, les systèmes scolaires africains restent fortement influencés par les modèles occidentaux parce qu'ils ont été hérités de la colonisation : en effet, si la décolonisation a d'abord et, avant tout, été politique, peu d'efforts ont été réalisés dans le sens d'adapter l'éducation aux réalités et aux besoins de l'Afrique indépendante. Cela s'expliquerait par le manque de méthode pour changer profondément les pratiques mais aussi par une certaine paresse intellectuelle qui consiste à se contenter de ce que le colonisateur a laissé en place. Cependant, à l'heure où les systèmes scolaires du monde se transforment, et que de nouvelles compétences sont apprises à travers de nouvelles méthodes pédagogiques, le fossé continue de se creuser entre l'Afrique et le reste du monde. Les systèmes scolaires africains éprouvent de la difficulté à faire acquérir aux apprenants les compétences nécessaires pour répondre à leurs besoins actuels et ceux du monde de demain. Les compétences basiques de lecture, écriture et mathématiques peinent par ailleurs à être assimilées. Or, les attitudes et comportements qui étaient enseignés dans les sociétés traditionnelles à travers l'initiation (la solidarité, le respect du bien commun et de l'autre, la probité, l'éthique, etc.) font partie des nouvelles compétences nécessaires au monde, d'aujourd'hui et de demain, marqué notamment par les changements climatiques et un affaissement des philosophies et cultures humanistes. La prise de conscience semble pourtant être faite et la volonté de revitaliser les philosophies et les pratiques traditionnelles afin de construire des sociétés éducatives plus fortes est régulièrement exprimée. La philosophie *ubuntu* mise en pratique par l'initiation notamment chez les *Bobo* devrait servir de base pour enrichir, voire renouveler l'école africaine. A ce titre, Bangura (2005) appelle à faire usage de l'*ubuntugogie* qu'il définit comme : « l'art et la science de l'enseignement et de l'apprentissage fondés sur l'humanité envers autrui ». Il considère impératif pour les éducateurs africains de se soucier davantage des approches d'enseignement et apprentissage fondées sur l'humanité et les sentiments de fraternité envers autrui.

Une telle attitude faciliterait une reconnexion avec les savoirs endogènes et les traditions. Comme il a été montré dans ce texte, le parcours initiatique permet de transmettre des connaissances concrètes conduisant à des utilisations pratiques. Pour prolonger ces acquis, les récits, les coutumes, et les pratiques locales pourraient être inclus dans les programmes scolaires, permettant ainsi aux élèves de mieux comprendre et apprécier leur héritage culturel tout en construisant des compétences modernes. Une alternative à cette option serait que dans le temps scolaire, il soit retenu des périodes régulières au cours desquelles des rencontres de transmission entre les dépositaires de ces connaissances autochtones et les apprenants seront organisées. A l'évidence, *l'ubuntu* et l'initiation, à la différence du modèle scolaire actuel centrée sur la compétition individuelle, pourraient nous conduire, aujourd'hui et demain, vers

une société éducative équilibrée dans laquelle la composante école serait basée sur l'entraide, le partage de connaissances, la coopération, la résolution collective de problèmes. Il va sans dire que pour que cela advienne, il faudrait une mise en pratique d'une *ubuntugogie* contextualisée, bien décrite et à laquelle se formeraient les enseignants et formateurs.

A ce stade du texte, il est bon de préciser que notre étude s'est limitée, en connaissance de cause, à l'analyse des épreuves de l'initiation à travers les épreuves physiques et morales. Des aspects non moins importants sont passés sous silence et méritent aussi un travail plus approfondi : il s'agit d'une part de l'apprentissage de la langue des masques qui consiste à apprendre, comprendre et retenir les paroles qui fondent l'existence de chaque élément vivant (hommes, animaux, nature) et d'autre part, il y a le baptême des initiés qui, lors d'un rituel, se donnent des noms d'initiés en rapport avec leurs compétences acquises à l'initiation et aussi leur idéal de vie. Il en est de même de la comparaison possible et utile entre pratiques initiatiques de différents groupes ethniques qui pourrait permettre de proposer une vue d'ensemble plus complète sur le sujet. Ces différents aspects constituent une perspective à creuser à l'avenir pour mieux comprendre en quoi et comment l'initiation contribue à la formation physique, sociale et morale de l'individu dans sa communauté et peut être constituée comme une expression de la philosophie *ubuntu.*

Conclusion

Les incertitudes de notre époque et les défis globaux régulièrement évoqués (réchauffement climatique, pollution, pandémies, etc.) devraient être des motivations suffisantes pour basculer d'un individualisme destructeur à un collectivisme constructeur. Dans ce monde hyper connecté et globalisé le paradigme structurant ne devrait plus être l'individu égoïste mais plutôt le collectif altruiste. Or, les sociétés africaines actuelles, en quête de développement, tendent à poursuivre un modèle qui a pourtant montré ses limites. Elles abandonnent leurs repères pour adopter les valeurs individualistes et déshumanisantes. Pourtant, la conception actuelle de l'Homme, considéré séparément de son environnement, ne peut être maintenue. Par conséquent, il faut construire le monde et l'être humain de demain en puisant dans le patrimoine culturel autochtone afin de recapturer le sens originel de l'humanité qui a été abandonné sur l'autel de l'accumulation matérielle. Cette évolution ne se fera pas sans l'éducation qui joue un rôle central dans les transformations sociétales. La philosophie *ubuntu* et les pratiques initiatiques éducatives apparaissent comme un outil adéquat pour s'inscrire dans cette dynamique transformationnelle. Car, elles encouragent un équilibre où l'épanouissement personnel est considéré comme indissociable de celui de la communauté.

Références bibliographiques

Assié-Lumumba, N. T. (2016). Evolving attitudes to European education: resistance, pervert effects of the single system paradox, and the ubuntu framework for renewal. *International Review of Education* vol. 62 n°1, 11-27.

Ba Hampaté, A. (1972). *Aspects de la civilisation africaine*. Présence Africaine.

Balleux, A. (2000). Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286. https://doi.org/10.7202/000123ar

Balme, R., Marie, J-L, Rozenberg, O. (2003). Les motifs de la confiance (et de la défiance) politique : intérêt, connaissance et conviction dans les formes du raisonnement politique. *Revue internationale de politique comparée* vol 10, 433-461.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.

Bangura, A. K. (2005). Ubuntugogy: an African educational paradigm that transcends pedagogy, andragogy, ergonagy and heutagogy. *Journal of Third World Studies*, Vol. XXII, No. 2.

Citot, V. (2005). Le processus historique de la Modernité et la possibilité de la liberté (universalisme et individualisme). *Le philosophoire* n°25, 35-76.

Diop, C. A. (1982). *L'unité culturelle de l'Afrique noire*. Présence Africaine.

Fayole, A. et Verzat, C., (2009). Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelles places dans nos enseignements. *Revue de l'entrepreneuriat* 8. De Boeck Supérieur. 1-15.

Gérard, A. B. L. (1998). *Le cadre d'une nouvelle éthique. Éthique et modernité 1*. Érès.

Hampartzoumian, S. (2004). La mélancolie au creux de la modernité, *Sociétés* n°86, 21-35.

Kodjo-Grandvaux, S. (2013). *Philosophies africaines*. Présence africaine.

Kolb, A. D. (2015). *Experiential learning*. Pearson Education

Koulayan, N. (2008). Mondialisation et dialogue des cultures : l'ubuntu d'Afrique du sud. *Hermès, La Revue,* n°51, 183-187.

Lutz, D. W. (2009). African Ubuntu philosophy and global management, *Journal of Business Ethics*, Vol. 84, 313-328.

Mabanckou, A., Waberi, A. (2019). *Dictionnaire enjoué des cultures africaines*. Fayard.

Mbendera, R. (2020). Ubuntu ethical values ad Africa's quest for a better home. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research,* vol 4, Issue 8, 177-187.

Medjad, N., Gil, P., Lacroix, P. (2020). *Neuro Learning*. Les neurosciences au service de la formation. Éditions Eyrolles.

Millogo, L. (2000). *Typologie et rôle des initiations dans les sociétés du Burkina Faso* [Conférence] Les grandes conférences du Ministère de la Communication et de la Culture, Ouagadougou.

Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. ESF éditeur

Murove, F. M. (2011). L'ubuntu. *Diogène* 3-4 (n°235-236). 44-59.

Mutisya, P. M. (1996). Demythologization and demystification of African initiation rites: a positive and meaningful educational aspect heading for extinction. *Journal of Black Studies* vol. 27, n°1, 94-103.

Oviawe, J. O. (2016). How to rediscover the ubuntu paradigm in education. *International Review of Education* vol. 62, n°1, 1-10.

Paillé, P. et Mucchieli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Colin.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Denoël.

Sharma, V. (2013). African ethics and morality: an alternative paradigm for modernity. *India International Centre Quarterly,* vol. 40 n°2, 113-124.

Taguieff, P-A (2015). *La revanche du nationalisme. Néopopulistes et xénophobes à l'assaut de l'Europe.* Presses Universitaires de France.

Tallon, A. (2013). *L'Europe de la Renaissance*. Que sais-je ? Presses Universitaires de France.

Tembe, P. Z. (2020). *Ubuntu beyond identities.* Isintu as a performative turn of Ubuntu. Real African Publishers

Vivien, F-D., Lepart, J., Marty, P. (2013). *L'évaluation de la durabilité*. Editions Quae.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage.* La dispute.

Walt, J. L. (2010). Ubuntugogy for the 21st century, Journal of third world studies vol. 27, n°2, 249-266.

West, A. (2014). Ubuntu and Business Ethics: Problems, Perspectives and Prospects. *Journal of business ethics.* Vol. 121, No. 1, 47-61.

FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU BURKINA FASO ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES : ANALYSE DU POINT DE VUE DES ACTEURS DE L'EDUCATION

MOGMENGA Dasmané, POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, KONKOBO Kaboré Madeleine

Résumé

Cette recherche ambitionne d'analyser le point de vue des acteurs de l'éducation sur la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et le développement de leurs compétences professionnelles, en partant du cas de la province du Kouritenga. Les données ont été collectées auprès de 70 enseignants et responsables en charge de l'éducation à l'aide de questionnaires et des entretiens semi-directifs. L'analyse des résultats révèle que les autorités en charge de l'éducation organisent et tiennent effectivement des sessions de formation continue au profit des enseignants. Par ailleurs, ces résultats mettent en exergue la qualité des contenus déroulés pendant les formations et la prise en compte des besoins réels des enseignants, ce qui leur permet d'améliorer la qualité de leurs enseignements en classe.

Mots clés : formation continue - enseignants du primaire - développement - compétences professionnelles

Abstract

This research aims to analyze the point of view of education actors on the continuous training of primary school teachers in Burkina Faso and the development of their professional skills, based on the case of the province of Kouritenga. Datas were collected from 70 teachers and education officials using questionnaires and semi-structured interviews. Analysis of the results reveals that the authorities in charge of education effectively organize and hold continuing training sessions for the benefit of teachers. Furthermore, these results highlight the quality of the content provided during the training and the consideration of the real needs of teachers, which allows them to improve the quality of their teaching in class.

Keywords : Continuing education - Primary school teachers - development - professional skills.

Introduction

Le système éducatif du Burkina Faso est confronté à plusieurs problématiques. En effet, fait-il face à une insuffisance de financements qui limitent les investissements dans ce secteur. Cette situation a des effets directs sur les capacités d'accueil, les équipements et le nombre des enseignants. Les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont globalement mauvaises du fait de l'insuffisance des infrastructures et des équipements. Dans leurs efforts pour atteindre les objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT), les autorités burkinabè sont à pied d'œuvre sur tous les fronts. Il s'agit pour elles, de résoudre la question de l'accès, mais aussi de garantir la qualité de l'éducation à l'école primaire. C'est dans cette optique que la formation des personnels d'enseignement reste une préoccupation constante car, il en faut en quantité suffisante mais également en qualité. La dynamisation des cadres de renforcement des capacités des personnels d'enseignement constitue une réponse à une telle exigence ainsi qu'au souci de s'adapter aux changements socioculturels que connaît notre pays. Ce renouvellement des connaissances est à situer au cœur de la formation continue des enseignants du primaire dont les pratiques sont également à renouveler.

Un état des lieux de ces formations a été fait et a permis d'en identifier les forces et les faiblesses. Les suggestions et les recommandations qui en sont ressorties montrent clairement que des défis sont à relever en la matière, lesquels défis devront contribuer à améliorer qualitativement le processus enseignement/apprentissage et par conséquent, les rendements scolaires. L'évaluation des performances des dispositifs de formation continue fait apparaître de nombreux acquis qui ont fortement contribué à l'atteinte des objectifs de la qualité du système éducatif. Elle a également fait ressortir des insuffisances et des incohérences aux plans institutionnel, administratif, pédagogique et social qui demandent à être analysées et corrigées afin de maintenir et de consolider la pertinence et l'efficacité du système de formation continue. La Loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso, qui aborde la question stipule en son article 49 (2007, p.26) : « Les personnels de l'éducation ont droit à la formation continue et/ou à un encadrement professionnel. Ils ont le devoir de cultiver et de développer leurs compétences professionnelles ». Or, les pratiques sociales en matière d'enseignement et de formation seraient fondées sur des paradigmes ou des théories. À cet effet, K.M. Zeichner (1983, cité par L. Paquay) suggère que les principes de l'enseignement et de la formation des enseignants se résument sous la forme de quatre (04) paradigmes fondamentaux qui représentent les modes de pensée actuels en matière de formation des enseignants. Ces paradigmes se déclinent de la manière suivante : le paradigme comportemental qui envisage l'enseignement comme un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser ; le paradigme artisanal qui envisage l'enseignement comme un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain ; le paradigme critique, orienté vers la recherche, qui envisage l'enseignement comme un ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement ; le paradigme personnaliste qui envisage l'enseignement comme un processus de développement personnel à partir des principes et engagements particuliers propres à l'enseignant ou au futur enseignant.C'est dans l'optique de mieux appréhender cette problématique que nous avons choisi de nous pencher sur la problématique de Formation continue des enseignants du primaire et développement des compétences professionnelles : analyse du point de vue des acteurs » en nous appuyant sur le cas de la province du Kouritenga.

1. Méthodologie

1.1. Site, population et échantillon d'étude

Étude mixte de type descriptif et exploratoire, elle a été réalisée de janvier 2018 à mars 2018 sous forme d'entretiens semi-directifs et de questionnaires. Elle s'est effectuée dans cinq (05) Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB) de la Direction Provinciale de l'Éducation Préscolaire Primaire et Non Formelle du Kouritenga (DPEPPNF-KRT). Il s'agit des CEB de Andemtenga, Gounghin, Kando, Koupéla 1 et Pouytenga 1. La méthode non probabiliste et la technique de l'échantillonnage de commodité ont été utilisées pour le choix des enseignants, des responsables de syndicats d'enseignants, des Chefs de Circonscription d'Éducation de Base (CCEB) et du Directeur Provincial de l'Éducation Préscolaire Primaire et Non Formelle (DPEPPNF). Au total, 61 enseignants titulaires du Certificat d'Aptitudes Pédagogiques au Professorat des Écoles (CAPPE), 03 responsables de syndicats d'enseignants (Syndicat National des Travailleurs de l'Éducation de Base (SYNATEB), Syndicat National des Éducateurs Africains du Burkina (SNEAB), Syndicat Autonome des Travailleurs de l'Éducation de Base (SATEB), ont renseigné le questionnaire. S'agissant des entretiens, 5 CCEB et 1 DPEPPNF ont été inclus par l'étude. Les données collectées par le questionnaire ont été traitées manuellement. Les données qualitatives ont été traitées par la méthode d'analyse de contenu. L'analyse a été centrée sur les différents thèmes : l'organisation et la tenue des sessions de formation ; l'influence de la formation continue sur le développement des compétences professionnelles des enseignants. Les trois étapes de l'analyse de contenu à savoir la retranscription, le codage des informations ou les tri-thématiques et le traitement proprement dit ont été abordés.

1.2. Méthodes et techniques de collecte de données

Cette étude s'inscrivant dans une approche mixte, deux techniques d'enquête sont utilisées à savoir un questionnaire et un guide d'entretien. Comme l'ont bien souligné L.V. Campenhoudt et R. Quivy (1995, p. 167) :

> L'enquête par questionnaire consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un problème, ou encore surtout autre point qui intéresse les chercheurs.

Nous l'avons utilisé parce qu'il nous permet de traiter les données quantitatives de la recherche. Compte tenu du nombre de personnes interrogées et du traitement quantitatif des informations qui devra suivre, les réponses à la plupart des questions sont normalement pré-codées, de sorte que les répondants choisissent obligatoirement leurs réponses parmi celles qui leur sont formellement proposées. Quant au guide d'entretien, il est un instrument pratique de collecte de données dans la mesure où il permet aux enquêtés de s'exprimer le plus librement possible sur un certain nombre de thèmes en lien avec le sujet de recherche. Les informations relatives aux différents thèmes susmentionnés ont été demandées à la population cible de l'enquête.

1.3. Méthode d'analyse de données

Les données quantitatives collectées ont été traitées manuellement. Pour ce qui concerne celles qualitatives, nous avons fait recours à l'analyse de contenu de type thématique, car les entrevues sont organisées autour de deux thématiques à savoir « l'organisation et la tenue des sessions de formation » ; « l'influence de la formation continue

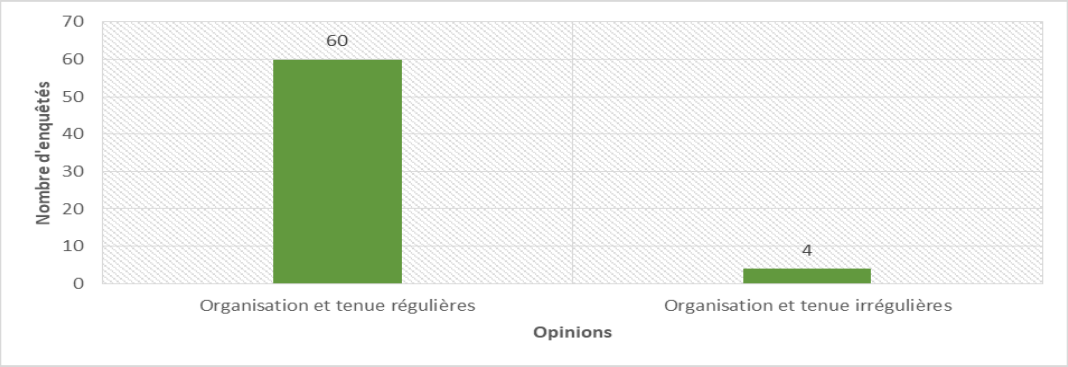
sur le développement des compétences professionnelles des enseignants ». Les résultats de cette recherche sont présentés dans la section suivante.

2. Résultats

Cette sous-section fait ressortir les opinions des enseignants, des responsables de syndicats d'enseignants, des CCEB et du DPEPPNF sur la formation continue des enseignants du primaire et le développement de leurs compétences professionnelles.

2.1 L'organisation et la tenue de la formation continue des enseignants

Les données analysées ont été synthétisées dans les quatre graphiques qui suivent. Les résultats de l'étude sont présentés dans les graphiques 1, 2, 3 et 4.



Graphique 1 : De l'organisation et de la tenue effective des sessions de formation continue

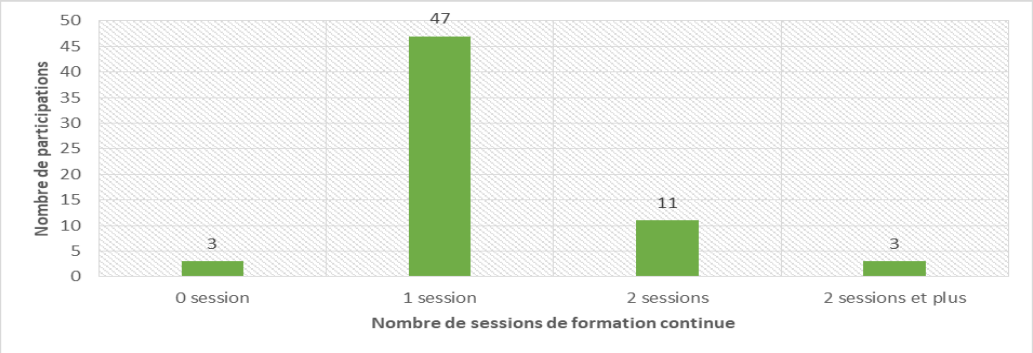
Source : Données de l'enquête de terrain, 2018

Le graphique 1 révèle les opinions de l'échantillon d'étude issu de l'enquête par questionnaire selon les différents acteurs. Ainsi, sur 64 enseignants et responsables syndicaux enquêtés, 60 d'entre eux soit 93, 75 % ont reconnu que l'organisation et la tenue des sessions de formation continue sont régulières contre 4 enquêtés soit 6, 25 % qui les estiment irrégulières.

À travers les entretiens semi-directifs réalisés auprès des CCEB et du DPEPPNF Kouritenga, il ressort que l'organisation et la tenue des sessions de formation continue au profit des enseignants sont régulières. Les propos du DPEPPNF en sont explicites :

> Dans la planification des sessions de formation, par exemple les conférences pédagogiques annuelles des enseignants sont fixées au premier trimestre de l'année scolaire. Les autorités en charge de l'éducation font de ces conférences pédagogiques annuelles des enseignants une priorité. Dans notre province, ces conférences se tiennent généralement en septembre ou en décembre au plus tard.

En général, le nombre de sessions de formation continue organisées au profit des enseignants leur permettent de développer leurs aptitudes professionnelles. Pour estimer le nombre de sessions de formation continue auxquelles les enseignants du primaire de la province du Kouritenga ont effectivement pris part à l'année scolaire 2016- 2017, les acteurs s'expriment à travers le graphique suivant.



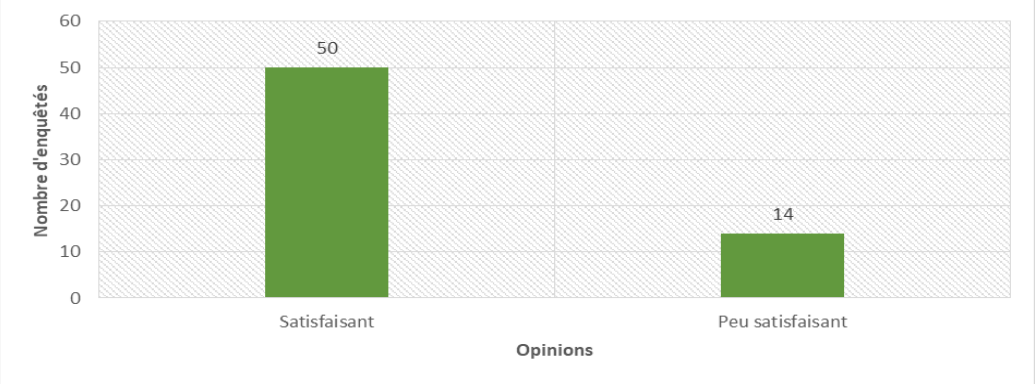
Graphique 2 : Du nombre de participations aux sessions de formation continue

Source : Données de l'enquête de terrain, 2018

À la lumière de cet histogramme, nous nous rendons compte que durant l'année 2016- 2017, 03 enquêtés soit 05% n'ont participé à une session de formation. 47 enquêtés soit 73% ont assisté à une seule session de formation alors que 11 autres soit 17% ont reçu 02 sessions de formation. Enfin, 03 enquêtés ont reçu plus de 2 sessions de formation correspondant à 05%.

En entretiens semi-directifs, le CCEB de Andemtenga affirme que les CEB organisent chaque année au moins deux sessions de formation continue dont la conférence pédagogique annuelle. Il dit :

> Nous organisons une session de recyclage sur des disciplines ciblées et la conférence pédagogique annuelle des enseignants. Ces deux sessions de formation permettent quand même aux bénéficiaires d'apprendre quelque chose.



Graphique 3 : De la qualité des contenus de la formation continue

Source : Données de l'enquête de terrain, 2018

Le graphique 3 révèle que 50 enseignants et responsables syndicaux soit 78,12% ont estimé que les contenus des sessions de formation continue comblent leurs besoins d'une manière satisfaisante. En revanche, 14 autres soit 21,87% les ont jugés peu satisfaisants.

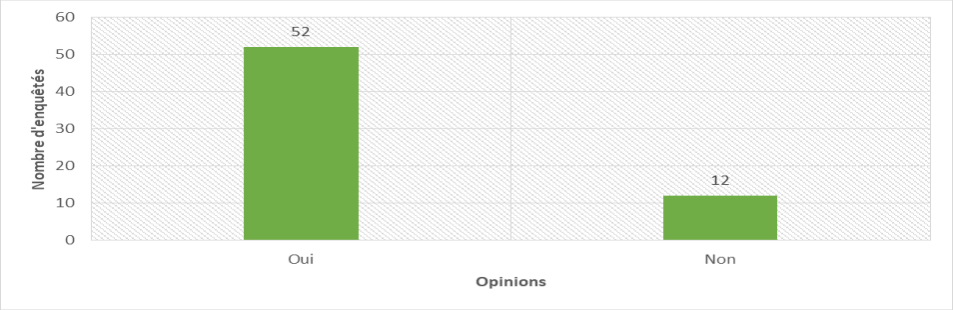
En entretiens, les responsables en charge de l'organisation et de la tenue des sessions de formation continue ont jugé que les contenus sont élaborés de sorte à aider les enseignants à améliorer leurs pratiques classes. Par conséquent, ils ont estimé ces contenus satisfaisants. À titre illustratif, les propos du CCEB de Pouytenga 1 en sont édifiants :

> Généralement, les conférences pédagogiques annuelles des enseignants tiennent compte de deux réalités : il y a un thème principal pour toutes les CEB du pays auquel chaque CEB y ajoute un second thème tiré parmi les thèmes proposés par les enseignants eux-mêmes à

l'année scolaire précédente. Donc, leurs contenus permettent quand même aux bénéficiaires d'améliorer leurs prestations en classe.

Le CCEB de Gounghin abonde dans le même sens que son collègue de Pouytenga 1. Il déclare :

> Les conférences pédagogiques annuelles des enseignants se tiennent durant trois jours d'affilé. Les échanges qui y ressortent leur permettent d'améliorer leurs pratiques enseignantes. En plus de celles-ci, il y a aussi des sessions de recyclage centrées sur les disciplines que nous organisons au profit des enseignants. J'estime que les contenus des thématiques déroulées sont satisfaisants.



Graphique 4 : De la prise en compte des besoins de formation continue des enseignants

Source : Données de l'enquête de terrain, 2018

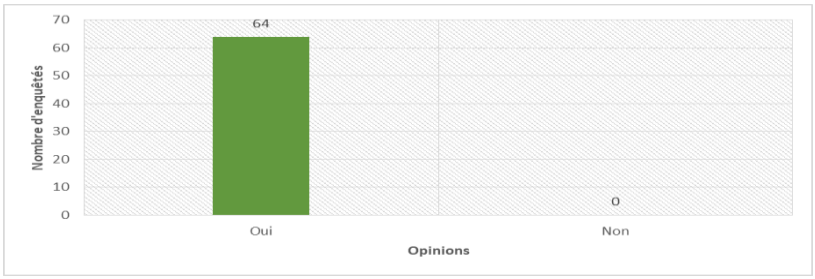
L'analyse du graphique 4 permet de voir que sur 64 enseignants et responsables syndicaux, 52 d'entre eux soit 81,25% reconnaissent que leurs besoins en formation ont été pris en compte par ces sessions de formation. En revanche, ce graphique laisse également apercevoir que 12 enquêtés soit 18,75% ne trouvent pas leurs besoins dans ces sessions de formation.

Les CCEB abondent dans le même sens que la majorité des enseignants en jugeant que les contenus des formations déroulées prennent en compte les besoins de formation des enseignants. À titre d'exemple, le CCEB de Koupéla 1 dit :

> Lors des visites de classe, les encadreurs pédagogiques recensent les disciplines dans lesquelles la plupart des enseignants éprouvent des difficultés pour dispenser les cours. Et c'est en comparant cette réalité avec la synthèse des plans d'amélioration individuel et collectif que nous retenons une discipline sur laquelle va porter la session de formation. Donc, je peux dire que les contenus de la formation tiennent compte des besoins réels des enseignants.

2.2 Les effets de la formation continue sur le développement des compétences professionnelles des enseignants

Les données analysées ont été synthétisées dans les trois graphiques qui suivent. Les résultats de l'étude sont présentés dans les graphiques 5, 6 et 7.



Graphique 5 : Formation continue et amélioration des compétences professionnelles des enseignants

Source : Données de l'enquête de terrain, 2018

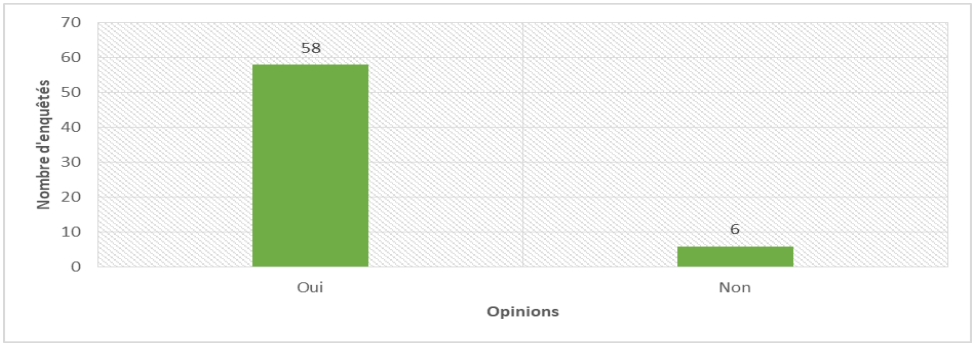
L'histogramme ci- dessus présente les avis des enseignants et des responsables syndicaux sur l'influence de la formation continue sur le développement de leurs compétences professionnelles. Ainsi, tous les enquêtés au nombre de 64 soit 100 % ont répondu par l'affirmative que les sessions de formations continue améliorent considérablement leurs performances en classe.

Les entretiens menés avec les CCEB et le DPEPPNF corroborent les résultats du graphique 5. En effet, la formation continue développe les compétences professionnelles d'un enseignant dira le CCEB de Koupéla 1. Il déclare :

> Quoiqu'on dise, toute session de formation apporte toujours quelque chose de plus aux participants de point de vue aptitudes professionnelles. Et partant de là, un enseignant qui est au debut de sa carrière ou un enseignant qui est considéré comme plus ancien reçoit toujours de nouvelles connaissances et aptitudes à l'issue d'une formation afin d'améliorer ses enseignements en classe s'il le veut bien.

Le CCEB de Kando confirme cette position par les propos suivants :

> De point de vue pratique, les sessions de recyclage et les conférences pédagogiques annuelles des enseignants leur apportent la compétence professionnelle. C'est parce que nous sommes convaincus de cela que chaque année, nous les organisons et les tenons.



Graphique 6 : De la motivation et de la participation des enseignants aux sessions de formation continue

Source : Données de l'enquête de terrain, 2018

L'histogramme 6 révèle que 58 enseignants soit 90,62%, ont affirmé qu'ils sont motivés et participent volontiers aux activités de formation continue organisées à leur profit. Par contre,

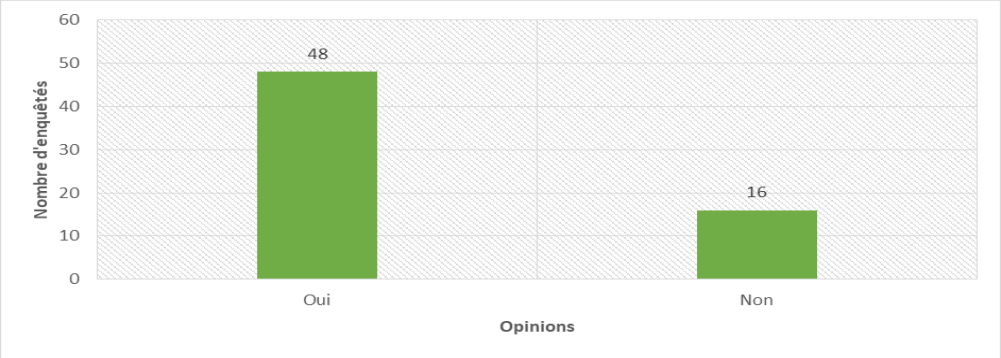
06 autres enquêtés soit 9,37% ont estimé qu'ils ne sont pas motivés à participer à ces sessions de formation continue.

Les entretiens ont montré que les enseignants du primaire sont animés d'une motivation pendant les sessions de formation continue organisées à leur intention. Le CCEB de Andemtenga abonde dans ce sens par ces propos :

> La qualité de la participation des enseignants est satisfaisante, en ce sens qu'ils participent activement aux échanges lors des formations. Le plus souvent, ils sont ponctuels, assidus et actifs pendant les travaux de groupes. J'estime qu'ils sont vraiment motivés à suivre les formations continues.

Le CCEB de Gounghin confirme cette position par les propos suivants :

> La participation est qualitative. J'en veux pour preuve, les conférences pédagogiques. Généralement, quand nous les organisons, nous enregistrons moins d'absents. Exceptés les malades et les absences motivées, tous les enseignants répondent presque à 100% présent.



Graphique 7 : De la résolution des difficultés pédagogiques rencontrées en classe

Source : Données de l'enquête de terrain, 2018

À la lecture du graphique ci-dessus, il ressort que 48 enquêtés sur 64, soit 75% ont estimé que les activités des sessions de formation leur ont permis de résoudre les difficultés d'ordre pédagogique qu'ils rencontrent en classe. En revanche, 16 autres soit 25% ont jugé que les problèmes pédagogiques de leur classe demeurent toujours malgré les activités de formation.

Les CCEB et le DPEPPNF témoignent que les stages de recyclage et les conférences pédagogiques permettent aux enseignants d'améliorer leurs pratiques classes un tant soit peu. Les propos du CCEB de Kando sont plus édifiants lorsqu'il dit :

> Après une session de formation donnée, les encadreurs pédagogiques font des visites de classe afin de vérifier la mise en œuvre des nouvelles techniques apprises et d'apprécier les prestations des praticiens. Généralement, ils sont satisfaits des rendements produits par les enseignants à l'issue de ces visites de classe. Donc, je peux conclure que les formations organisées apportent un changement qualitatif dans les pratiques enseignantes.

3- Discussion

Dans la présente sous-section, il s'agit pour nous d'expliquer et de rapporter les résultats de notre recherche aux données de la littérature existante.

3.1 L'organisation et la tenue de la formation continue des enseignants

Les résultats de la recherche ont révélé que les contenus de la formation continue des enseignants du primaire tendent à favoriser leur articulation à la pratique. Autrement dit, il

s'agit de formaliser des contenus et des conditions de formation susceptibles d'aider l'enseignant à tirer parti des expériences vécues sur le terrain et de réinvestir dans la pratique le bénéfice d'une formation. Ainsi, la formation est conçue de façon à aider l'enseignant à réaliser cette prise de recul nécessaire à la construction de nouveaux savoirs et à leur utilisation dans la classe. Ainsi, 78,12% des enquêtés (confer graphique 3) ont estimé que les contenus des sessions de formation continue comblent leurs besoins d'une manière satisfaisante. Nos résultats abondent dans le même sens que les travaux de G. Charlier et al (1992). En effet, ils proposent cinq pistes pour une formation articulée à la pratique professionnelle. Il s'agit entre autres : une formation organisée autour d'un projet de groupe ; un environnement de formation ouvert ; une formation intégrée dans le parcours de développement professionnel ; une formation articulée au projet pédagogique de l'institution ; une professionnalité élargie du formateur. Cela suppose entre autres la formulation et la révision des objectifs d'apprentissage individuels et de groupe, l'accompagnement individualisé des parcours, le développement d'outils d'analyse de la pratique. Ces trouvailles ont l'avantage de proposer un contenu et d'orienter les autorités en charge de l'éducation dans la formation continue de leurs enseignants, seulement, elles semblent ne pas s'adapter aux réalités des enseignants du primaire du Burkina Faso en ce sens qu'elles se sont déroulées dans le contexte de la Belgique.

Par ailleurs les résultats de l'enquête ont révélé que les sessions de formation continue organisées prennent en compte les besoins réels des enseignants. En effet, 81,25% des enquêtés (confer graphique 4) reconnaissent que leurs besoins en formation ont été pris en compte par ces sessions de formation. Ainsi, nos résultats corroborent ceux de D. N. Poussogho (2018). Pour cet auteur, il sera possible de créer le référentiel de compétence de l'enseignant qui doit préparer les enfants à réinvestir les apprentissages réalisés à l'école. Ce référentiel inclura les besoins en formation identifiés à l'issue de l'étude de terrain. Il s'agit de l'organisation et de l'animation des situations d'enseignement apprentissage ; de la gestion de la progression des apprentissages et de se servir des technologies de l'information pour actualiser ses connaissances.

3.2 Les effets de la formation continue sur le développement des compétences professionnelles des enseignants

En ce qui concerne les effets de la formation continue sur le développement des compétences professionnelles des enseignants, les résultats de la recherche sont encore parlants. En effet, ces résultats ont révélé que 90,62% des enquêtés (confer graphique 6) ont affirmé qu'ils sont motivés et participent volontiers aux activités de formation continue organisées à leur profit. En plus, l'engouement et la motivation des enseignants du primaire pour la formation continue sont grands si ceux-ci ont encore des examens professionnels (Certificat Élémentaire d'Aptitudes Pédagogiques (CEAP) ou Certificat d'Aptitudes Pédagogiques au Professorat des Écoles (CAPPE) à passer. Cette étude va dans le même sens que celle de J. Béogo (2013). En effet, J. Béogo (2013) relève que dès que les enseignants du primaire estiment que la formation peut contribuer à la réalisation de leurs ambitions, ils n'économisent plus leurs efforts et affichent un intérêt exceptionnel et massif autant qu'ils sont prompts à y investir les moyens qu'il faut pour atteindre leurs buts. Ce qui pourrait signifier que l'intérêt porté à la formation continue semble étroitement lié au projet personnel de l'instituteur et de sa vision du futur.

Pour M.M. Cauterman et L. Demailly (2001), la participation est même militante, car historiquement, la formation continue des enseignants d'EPS avant d'être institutionnalisée

était le fait des organisations syndicales ou professionnelles et aujourd'hui la demande de formation étant un critère de gestion de l'offre, les enseignants s'y inscrivent de façon importante pour que les formations puissent avoir lieu. Ils concluent que les enseignants participent à la formation et innovent parce qu'ils ont une certaine représentation de leur fonction et de leur travail.

T. Fleitz (2004) ajoute que les motifs de participation rendent compte de la multiplicité du sens que les acteurs, en tant qu'individualités, peuvent investir dans la formation. Parmi les motifs intrinsèques de participation, le motif « socio-affectif » domine et parmi les motifs extrinsèques, le motif « opératoire professionnel », en liaison directe avec le métier, est prépondérant. Il tire la conclusion que l'enseignant vient en formation parce qu'il y trouve matière à apprendre et à y innover, mais aussi parce que la formation est un lieu d'échanges et de sociabilité professionnelle.

À la suite, J. Nuttin (2000) établit trois concepts essentiels à savoir pour traduire la motivation et l'engagement des enseignants dans la formation continue. Il s'agit de : la « valence » des motifs (ou l'objet-but de la formation) révèle la charge effective qui sous-tend le projet ; « l'instrumentalité » correspond à la perception qu'a le sujet de l'utilité de la formation dans la réalisation de son projet personnel. Elle traduit en fait le degré de cohérence de la formation avec ses visées personnelles ; la « temporalité » correspond aux représentations que le sujet se fait de l'avenir et de la place exacte qu'occupe le projet de formation dans la planification de son « agenda personnel ».

En plus, les résultats de l'étude ont révélé que la formation continue permet aux enseignants d'opérer un changement dans leurs pratiques classes. En effet, 75% des enquêtés (confer graphique 7) ont estimé que les activités des sessions de formation leur ont permis de résoudre les difficultés d'ordre pédagogique qu'ils rencontrent en classe. Ces résultats abondent dans le même sens que les travaux de M. Altet (1994). Elle dit (1994, p.197) :

> Nous avons bien noté, après le stage, une modification des pratiques enseignantes plus centrées sur l'apprenant et ses effets sur l'apprentissage des élèves. Les enseignants ont donc été sensibilisés et ont pris conscience qu'en modifiant un certain nombre de variables du processus enseignement /apprentissage, ils modifiaient les conditions d'apprentissage des élèves. À la commande, ils ont modifié leurs préparations et on peut en constater les effets sur les pratiques.

Conclusion

Il convient de retenir que les enseignants du primaire du Burkina Faso bénéficient des sessions de formation continue organisées par le Ministère de l'Éducation Nationale de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales. Il s'agit des sessions de formation, des stages de recyclage, des conférences pédagogiques annuelles. L'objectif visé par cette étude est d'analyser le point de vue des acteurs de l'éducation sur la formation continue des enseignants du primaire et le développement de leurs compétences professionnelles. Les résultats de la recherche révèlent que les contenus déroulés pendant les sessions de formation continue sont favorablement appréciés par les enseignants et prennent en compte leurs besoins réels. Aussi, ces résultats mettent en exergue la motivation et la participation active des enseignants à ces différentes sessions de capacitation, ce qui améliore la qualité de leurs enseignements en classe. Afin de permettre aux enseignants de rester performants et de poursuivre l'autoformation, l'étude a fait des suggestions. Elles se résument essentiellement à : la mise à disposition d'un kit pédagogique à chaque enseignant dès le

recrutement et à chaque fois qu'il y a une innovation pédagogique au cours de la carrière moyennant sa contribution financière ; l'encouragement et la reconnaissance des efforts des enseignants qui produisent de meilleurs résultats scolaires par des certificats de reconnaissance et des décorations.

Références bibliographiques

Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants.

Béogo, J. (2013). Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités: les déterminants de la démarche indivuduelle. *Thèse de doctorat unique*.

Cauterman, M., & Demailly, L. (2001). La formation continue des enseignants est-elle utile ?

Chaix, G. (2014). La formation des enseignants : enjeux et défis pour les académies.

Charlier, G., Paquay, L., & Renard, J. (2000). La formation continue des enseignants: Enjeux, innovations et réflexivité. Regards simples sur le stage en éducation physique du CUFOCEP. (Université, Éd.)

Fleitz, T. (2004). Formation continue et transformation des pratiques enseignantes : le rapport à la formation.

Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants . L'aprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte.

Maulini, O., Desjardins, J., Etienne, R., Guibert, P., & Paquay, L. (2015). À qui profite la formation continue des enseignants?

MENAPLN, B. (2007, Juillet). Loi n°13-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso.

Mogmenga, D. (2018, Juillet). Perception des enseignants du primaire sur la formation continue et développement des compétences professionnelles: cas des enseignants de la province du Kouritenga au Burkina Faso. (U. d. Faso, Éd.) *Mémoire de master en sciences de l'éducation*.

Nuttin, J. (2000). Théorie de la motivation humaine.

Poussogho, N. (2018). Pour des dispositifs favorables au réinvestissement des acquis scolaires à la fin de l'enseignement de base au Burkina Faso: analyse des besoins de formation des enseignants.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). Manuel de recherche en sciences sociales. (D. Paris, Éd.)

Sensevy, G. (2002). La formation continue des professeurs : éléments de réflexion et propositions.

Vasylenko, M. (2007). Vers une nouvelle conception de la formation continue des enseignants : analyse comparative France/Ukraine.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education.

AUTONOMIE DES PRATIQUES DIDACTIQUES DES ENSEIGNANTS DE *SVTEEHB* PAR LE NUMERIQUE

MEDOUGA MBALA Félicité Victorine

Résumé

Pour honorer ses engagements de rendre l'école entrepreneuriale, le gouvernement camerounais selon certains analystes vote des programmes scolaires très vastes. Le problème est la difficulté qu'on les enseignants à utiliser le numérique dans le cadre de leurs enseignements. Il est donc question dans cet article d'expliquer comment l'autonomie numérique influence les pratiques didactiques des enseignants de SVTEEH, ce qui améliorer l'apprentissage chez les élèves. Pour cela, la méthodologie utilisée repose sur la recherche collaborative qui permet la construction des séances de classes et les travaux sont menés dans une classe expérimentale et une classe témoin. Les résultats obtenus montrent une amélioration des acquis chez les élèves de la classe expérimentale. Les difficultés rencontrées reposent sur le manque d'outils appropriés au numérique chez les enseignants, et la suggestion est la création d'une plate-forme d'échange pour la suite de la collaboration.

Mots clés : autonomie, numérique, pratiques didactiques, apprentissages.

Abstract

To honor its commitments to make schools entrepreneurial, the Cameroonian government, according to some analysts, is voting for very broad school programs. The problem is the difficulty teachers have in using digital technology in their teaching. This article therefore aims to explain how digital autonomy influences the didactic practices of SVTEEH teachers, which improves student learning. For this, the methodology used is based on collaborative research which allows the construction of class sessions, and the work is carried out in an experimental class and a control class. The results obtained show an improvement in achievement among the students in the experimental class. The difficulties encountered are based on the lack of appropriate digital tools among teachers, and the suggestion is the creation of an exchange platform for the continuation of the collaboration.

Key words: autonomy, digital, didactic practices, learning.

Introduction

La gestion des interactions en classe est une compétence professionnelle à acquérir. Les séances d'enseignement développées par les currila, le ministère des enseignements secondaires et puis par les recherches en didactiques apparaissent dans le milieu de l'enseignant comme un trop plein. Or la gestion de ces séances n'est pas simple et peut placer l'enseignant dans une situation inconfortable où il peut perdre le contrôle et créer ainsi des tensions et entrainer par cette réaction un désamour de sa discipline auprès des élèves. De même, les nouveaux rôles tenus par les enseignants (facilitateur des activités et de la construction des savoirs) et par les élèves (producteurs de leurs savoirs) demandent une nécessité de formation des enseignants et de variation de pratiques didactiques des enseignants. L'autonomie numérique est une formation qui va favoriser le développement conjoint de nouvelles pratiques et la construction de nouvelles conceptions. L'ambition de cet article est de montrer l'impact de l'autonomie numérique bien construite sur les pratiques didactiques des enseignants en observation les performances des élèves tenus par ce dernier.

1. Problématique

Le but de tout enseignant est d'aider ses élèves à apprendre. L'enseignant est appelé à être actif et créateur en classe, de même que dans l'institut scolaire. Pour répondre à ces exigences, Perrenoud (2005) propose les compétences professionnelles suivantes : « l'enseignant doit :

- maitriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique;
- maitriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique;
- concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ».

Dans l'optique d'optimiser ces compétences professionnels, l'Etat Camerounais introduit progressivement les technologies d'informations et de communications éducatives (TICE) dans les écoles depuis les années 2000 (Onguéné Essono 2006). Ce qui a doté les lycées du Cameroun de centre multimédia. Alors qu'est-ce que l'enseignant(e) peut faire ? Au mieux, il doit être capable de créer les conditions qui faciliteront l'activité propre d'apprentissage

Cependant, bien que cette politique fût mise sur pied très peu d'enseignant se tourne vers les questions de TICE et vers les questions de création des conditions d'apprentissage. Qu'est ce qui explique ce manque d'attention à la question des TICE et des constructions des conditions d'apprentissage ? Au vu de ce manque d'attention des enseignants, le système éducatif Camerounais à la période du Covid 19 à profiter pour mettre sur pied une plate-forme d'enseignement à distance, donnant la possibilité aux enseignant(e)s et aussi aux élèves d'avoir accès à des cours de toutes classes confondues. La plate-forme ne disposant pas de tous les enseignements, il a été demandé aux enseignants de proposer dans le même modèle ou un modèle plus améliorer des cours ou d'enseignements restants (Minesec 2020), dans le but de rendre ces derniers autonomes.

La tâche que présente la plate-forme distance-learning aux enseignant(e)s installe dans l'esprit des enseignants un changement de paradigme dans leurs pratiques de l'autonomie. Le changement de paradigme étant complexe, l'enseignant(e) a besoin de comprendre le changement à faire ; de désigner les actions à faire et à planifier ; d'objectiver la façon dont on s'y est pris et faire des réajustements s'il y a lieu ; de développer de nouvelles compétences qui sont requises pour vivre et faire le changement attendu, changement qui est l'introduction de l'autonomie dans les pratiques didactiques des enseignant(e)s.

La question de l'autonomie qui est celle de la construction des conditions d'apprentissage se pose alors, l'autonomie dans le contexte éducatif camerounais est introduite progressivement et représente une compétence transversale. Elle est évoquée dans les apprentissages scolaires de lecture et de correction orthographique de manière explicite, ce qui n'est pas le cas dans les sciences de la vie et de la terre éducation à l'environnement hygiène et biotechnologie (SVTEEHB). Les enseignant(e)s en SVTEEHB sur le terrain selon le rapport de l'inspection générale (2021) on prit connaissance des cours de la plate-forme et pris en comptent la sollicitation de production de vidéos par eux-mêmes, mais constate que les enseignant(e)s se fondent plutôt dans un esprit de copier-coller et non de créativité ou de reformulation, et ils ont reçu à peine 10% des cours restants comme demandés aux enseignants. Il se pose alors la question de savoir pourquoi les enseignants éprouvent des difficultés à produire des cours pour le programme de distance-learning ? Est-ce que tous s'entendent pour définir un comportement ou une attitude de copier-coller ? Quels dispositifs sont mis en place dans le quotidien des classes pour atteindre les objectifs des leçons ? À la vue de ces questions posées il ressort que le problème ici évoqué est la difficulté qu'ont les enseignant(e)s à élaborer ou construire des conditions d'apprentissage. En fonction de la caractéristique que nous venons de souligner, l'autonomie s'avère particulièrement utile quand il y a échec, pour permettre de comprendre les raisons, ce qui manque encore à l'élève pour réussir. C'est à cette entreprise qu'espère contribuer cet article en prenant comme première clé d'entrée la perspective évaluative. Il est donc question de montrer comment l'autonomie avec le numérique peut aider les enseignant(e)s dans leurs pratiques didactiques. La réponse que nous nous proposons en guise d'hypothèse à la question de la construction ou l'élaboration des conditions d'apprentissage est celle qui se construit autour du concept de l'autonomie numérique.

2. Cadre conceptuel et théorique

Il est question dans cette partie de définir les concepts clés, faire une petite revue de la littérature et de présenter la théorie avec laquelle nous travaillons.

2-1- Cadre conceptuel

2-1-1- Autonomie

- **Définition**

Selon le dictionnaire de pédagogie, dictionnaire des concepts clés (2010, P.72) « l'autonomie est une aptitude à prendre des décisions pertinentes de son propre chef après analyse de la situation à traiter ». Pour Rieunier (2007, P.25) l'autonomie est « le comportement d'un système qui a en soi ou établit pour lui-même sa propre validité ou les règles de sa propre action ». Ainsi l'apprenant est acteur de son apprentissage et développe la métacognition et l'abstraction réfléchissante. Toujours Rieunier l'autonomie est « l'autoévaluation ». Car l'auto-évaluation consiste à préciser ses objectifs, ses critères de réussites, les moyens pour les atteindre, les moments de travail et proposer de nouvelles solutions pour aborder un problème.

Pour Gueuder et Lebaud (2019b), l'autonomie est définie comme étant un processus situé dans un contexte, un système d'interaction qui permet à l'élève d'organiser son travail et de mobiliser des ressources externes et internes pour accomplir une tâche donnée par un médiateur.

Dans le cadre de cet article, la définition de Gueuder est la mieux placée car la ressource externe fait allusion à l'enseignant à travers sa pratique oriente d'une façon ou d'autre l'attitude de l'élève.

- **Question de l'autonomie en classe**

Les enseignants dans leurs pratiques sont plus ou moins pédagogiquement partages et sont le fruit de métissage ou de bricolages aux dosages différents. Ce partage oscille entre envies d'autonomies pour ceux qui aiment innover et des difficultés pratiques à utiliser les nouvelles méthodes ou de nouveaux dispositifs. Dans l'ensemble, la plupart des enseignants restent attachés à une pratique plus traditionnelle justifiant cela par la longueur des programmes officiels, par le quota horaire réduits (rapport de l'inspection générale 2022).

Lors des journées pédagogiques, les inspecteurs au Cameroun exhortent les enseignants à de nouvelles pratiques enseignantes telles que la mise de la classe en sous-groupe permettant ainsi la constitution des ateliers qui mettent en place le phénomène de l'autonomie de l'élève car suscite son éveil et son questionnement, ceci permet alors à l'enseignant de s'occuper des élèves en difficultés d'apprentissage et des élèves aptes en apprentissage. Cette technique est appelé modèle pluri-activité, ce modèle rend l'élève actif car il s'interroge, se pose des questions, va chercher un complément d'information dans un livre, un dictionnaire ou sur le web pour comprendre la leçon du jour. A travers ce modèle pluri-activité, l'enseignant s'appuie sur ses capacités de connaissances sur le savoir à enseigner, son intelligence, sa compréhension pour assurer la transmission du savoir, il fait donc recours au web, au dictionnaire, aux livres, etc.

L'autonomie pour Gueuder et Lebaud (2019a) repose alors sur 3 éléments essentiels :

- « la transparence : il faut que tout soit dit à l'élève (emploi de temps, compétence visée, objectifs à atteindre,…) ;
- l'objectivation : il s'agit de s'appuyer sur un ensemble de savoirs, d'information, de règles ceci à travers (fichiers, manuels, livres, tableau noir) ;
- la publicisation : il faut que l'élève puisse se reporter à des éléments visibles (savoirs, règles, consignes d'exercices) ».

C'est pour cela qu'on comprend pourquoi les inspecteurs insistent sur une écriture et une présentation adéquate du tableau noir ou encore sur la qualité des fiches de cours ou des cours en support numérique. L'autonomie dans la construction du savoir passe donc par l'usage d'instruments de travail tels que les fichiers d'exercices, la lecture des livres, des animations flash, des vidéos, etc.

2-1-2- Numérique

- **Définition**

Le numérique recouvre à la fois les sciences et les technologies de l'information et de la communication tout en utilisant des outils informatiques.

- **Numérique au service de l'autonomie scolaire**

Le numérique est présenté comme l'outil le plus à même à mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage innovantes par les pouvoirs publics, car capable de favoriser la réussite scolaire et développer l'autonomie de l'élève. Ainsi pour Coquidé 2000 « les disciplines scientifiques expérimentales et technologiques ont plusieurs points communs, elles se revèlent entre autre être des disciplines de raisonnement et d'action, elles ont pour un rapport direct avec le réel », ce qui justifie au sein des ces disciplines l'usage du numérique pour permettre une bonne transmission du savoir et une bonne acquisition par l'élève qui peut mieux visualiser le réel à travers le virtuel qu'est le numérique.

Le numérique permet d'avoir pour Riopel (2005)

- « une vue complète sur l'expérience dans les disciplines scientifiques exemple l'utilisation de l'EXAO ;
- de réaliser une démarche inductive ou déductive ou hypothético-déductive ».

2-1-3- Pratiques didactiques

- **Définition**

Orange (2006, P.120) définit les pratiques didactiques comme « la construction et la structuration des situations d'apprentissage en fonction d'objectifs qui visent certains savoirs. ». Le cadre d'analyse que nous développons dans la section suivante, la pratique didactique est considérée comme une activité temporelle, finalisée, multimodale, multidimensionnelle, visant la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage, et collaborative.

2-2- Cadre théorique

Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)

La théorie de l'action conjointe en didactique a pour origine l'approche comparatiste en didactique (Schubauer-Leoni & al., 2007). L'action didactique y est définie comme une action relationnelle entre l'enseignant, ses élèves et le savoir (Sensevy, 2011). Cette théorie est convoquée ici car à travers ses caractéristiques, elle permet d'évaluer et d'apprécier l'action de l'enseignant dans l'usage du numérique en vue de susciter l'autonomie des élèves. TACD est caractérisée par le milieu, le triplet de genèses et les quadruplets du jeu.

- **Le milieu didactique** dans la TACD correspond à tout ce qui agit sur l'élève et/ou ce sur quoi agit l'élève. Ici l'élève est l'enseignant ainsi que l'apprenant et le milieu est le numérique.
- **Le triplet de genèse** dans la TACD.

- La mésogenèse. Le processus didactique, nous l'avons vu, suppose la création d'un milieu, et aussi son évolution ou mésogenèse, dans lequel auront lieu les interactions. La mésogenèse est aussi ce que Mercier (2002) appelle la référence dans la classe, et que l'on peut définir comme un environnement de signification partagée ou raisonnablement commun. Renvoie à la plate-forme que crée l'enseignant pour permettre les échanges entre enseignant et apprenant.
- La topogénèse renvoie à la manière dont se constitue, dynamiquement, le système de places respectives, de l'enseignant et de l'élève, dans la relation didactique et notamment pour ce qui est de la responsabilité de l'avancée du savoir. (Schubauer-Leoni, 2008)
- la chronogenèse recouvre ce qui a trait à l'avancement des savoirs au cours du temps, dans le système didactique. Celui-ci se décline également à différentes échelles. (Schubauer-Leoni, 2008).

- **Quadruplets du jeu**

- Définir, c'est poser le cadre du jeu didactique, auquel les partenaires sont convenus de jouer, avec des objets constitutifs. (Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000).
- Réguler renvoie aux interventions de l'enseignant quand les élèves sont entrés dans l'activité c'est-à-dire qu'ils établissent des relations avec la situation.
- Dévoluer pour l'enseignant, consiste à faire en sorte que les élèves prennent la responsabilité de s'engager dans l'activité proposée. Ceci est observé par les questions que les élèves vont poser à l'enseignant via la plate-forme ou après avoir observé le cours de retours en classe et via aussi les réponses aux questions posées.

- Institutionnaliser est « Une dimension fondamentale d'un travail de production d'institution : le professeur et les élèves s'instituent comme collectif de pensée comptable de leur production de savoir et ils s'autorisent à évaluer cette production. Ils identifient des manières de faire, que l'institution qu'ils forment reconnaît comme légitime » (Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000, p. 271).

3. Méthodologie

Afin de mieux répondre à la question de recherche, on va utiliser comme processus de collecte de données l'entretien sémi-directif et l'observation directe, ceci pour mieux expliquer le type de recherche choisi.

3-1- Échantillonnage

- **Site de l'étude**

Notre étude s'effectue dans un établissement d'enseignement général secondaire public de la ville de Yaoundé, capitale politique du Cameroun Il s'agit du lycée bilingue d'Ekounou.

- **Type d'échantillon**

La méthode d'échantillonnage que nous adoptons est l'échantillonnage par choix raisonné (Freyssinet-Dominjon, 1997 ; Gagnon, 2012).

3-2- Population accessible

La population accessible est portée sur les enseignants et les élèves de l'arrondissement du Mfoundi 4. Nous travaillons avec 2 et avions convenu d'une rencontre avec chacun d'eux afin de les informer de manière plus approfondie sur les différents aspects de la recherche.

3-3- Type de recherche

Notre recherche est collaborative, évaluative, et quasi expérimentale.

3-3-1- Recherche collaborative

La recherche collaborative fait partie du courant de la recherche participative dont les origines remontent à John Dewey (1910 et 1929), qui « rêvait de créer une science de l'éducation où les enseignants participeraient activement » (Dolbec & Clément, 2004, p. 183). Ce courant de recherche participative est basé sur « un rapport actif et coconstruit aux savoirs et à la réalité » (Anadon & Couture, 2007, p .3) où « les savoirs sont valorisés et ancrés dans une réalité construite et multiréférentielle ». C'est ainsi que le courant correspondant à la recherche collaborative prône la collaboration entre chercheurs et praticiens « pour une copénétration de la recherche de l'action, de la recherche du développement pratique et de la recherche théorétique » (A. Morin & Potvin, 1994, p .4). Alors, la production de connaissances pour la recherche doit se faire simultanément avec l'enrichissement de la pratique des enseignants, qui n'est plus secondaire aux processus de production de connaissances (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Lebuis, 2001). La participation à une telle recherche est ainsi valorisante et enrichissante pour l'enseignant, ce qui peut favoriser pour lui l'émergence de nouveaux rôles (J. A. Lee, 1994).

Par ailleurs, l'importance du contexte dans l'étude des pratiques d'enseignement pour développer des stratégies d'enseignement viables (Von Glaserfeld, 1995, 2004) plaide en faveur d'une investigation menée avec des enseignants plutôt que sur leurs pratiques (Desgagné, 1997; Desgagné & Bednarz, 2005; Desgagné et coll., 2001). En effet, la chercheuse a conscience que l'enseignant seul décide de ses actions, car Van Der Maren (2006, p 75) remarque que

> « il connaît plus intimement que tout autre les éléments de sa situation, et qu'en fin de compte, il en assumera l'ultime responsabilité. Alors, le chercheur sait qu'il ne peut que se mettre en position d'accompagnement du praticien, d'écoute et de partage des réflexions de ce dernier, de miroir et de reflet de ses actions de façon à permettre une co-analyse de la pratique ».

Ainsi, notre posture de recherche s'inscrit dans une perspective de critique évolutive de la pratique comme le montre Van Der Maren (1995) et non une analyse critique des actions éducatives. Concrètement, nous voulons travailler avec des enseignants sur leurs pratiques pour trouver des stratégies qui facilitent l'articulation du concret et de l'abstrait dans l'enseignement de SVTEEHB sans mettre l'accent sur l'analyse critique de ce qu'ils font déjà.

3-3-2- Méthode mixte

La méthode mixte est de plus en plus utilisée pour les recherches. De nombreux auteurs en font plus amples études pour en cerner les rouages (Briand & Larivière, 2014) ; ce qui rend la documentation sur cette méthode de recherche davantage fournie et utile. La méthode mixte intègre en elle, les caractéristiques des méthodes de recherches quantitatives et qualitatives, « (...) à des fins d'approfondissement... » (Johnson &al., 2007 ; traduction libre). En effet,

> Les méthodes de recherche mixtes découlent de l'idée de la triangulation des résultats de recherche, c'est-à-dire que plusieurs résultats d'expérimentations différentes sont combinés pour mieux cerner un phénomène et assurer la validité des conclusions. Déjà dans les années 1950-1960, certains auteurs parlaient de *« multiple operationalism »* ou de *« between-methods triangulation »* pour nommer cette combinaison de méthodes et d'expérimentations, et pour penser autrement la production des nouvelles connaissances (Briand & Larivière, 2014).

3-4- Méthodes de collectes de données

La collecte des données a été réalisée durant l'année scolaire 2022-2023. Un protocole expérimental est proposé comme élément de méthodologie dans l'enseignement des SVTEEHB et ce protocole est une plate-forme, la plate-forme de distance learning du Minesec et une plate-forme expérimentale construite par l'enseignant. Les méthodes choisies pour cette collecte de données sont l'observation, l'entretien ; le questionnaire ; ainsi que des prétest, test et post-test.

- **Protocole expérimental**

La démarche mobilisée dans cette étude s'inscrit dans le cadre une approche quasi-expérimentale où le chercheur ne peut pas contrôler toutes les conditions de l'expérimentation, telles que l'organisation institutionnelle des établissements où se déroulent l'expérimentation et certaines caractéristiques des sujets participants à l'étude. Cette approche est fondée sur la validation du dispositif à partir d'une comparaison statistique des scores du pré-test et du post-test dans le groupe-témoin et le groupe expérimental. Construire des séances de classe où les élèves se familiarisent avec le cours à la maison à travers la consultation de ressources en ligne disponible sur le web ou construites par l'enseignant à l'exemple des vidéos du e-learning conçus par l'inspection générale du ministère des enseignements secondaires. Construction de séquences par l'enseignant se fait avec un contenu audio numérique disponible en ligne à travers le lien générer. Chaque contenu audio numérique est associé à un questionnaire qui permet de visionner les vidéos et d'identifier les notions qui posent problèmes. Les apprenants répondent en cliquant sur le lien après avoir suivi l'audio. Et font part de leurs raisonnements.

- **Procédure de collecte des données**

La première rencontre entre la chercheuse et l'enseignant c'est fait en décembre 2022, où la chercheuse explique aux enseignants la portée de son travail et à l'aide d'un consentement écrit la chercheuse a pu avoir à sa disposition 2 enseignants volontaires pour mener à bien les travaux pour l'article. La deuxième rencontre et communication entre la chercheuse et les enseignants portaient l'explication des modalités de déroulement de la prise des données.

La leçon a analysé porte sur l'utilisation de l'antibiotique : la nécessite de l'antibiogramme et est dispensée sur deux (2) périodes, une période correspondant à 50 minutes. A l'enseignant de la classe témoin il lui est expliqué qu'il dispense son enseignement comme à l'accoutumé tandis qu'avec l'enseignant de la classe expérimentale il était question de visionner ensemble les vidéos du e-learning à la salle informatique puis produire des animations permettant une explicitation de la leçon vue ensemble. La chercheuse observe alors et collecte les documents ou les fichiers produits par l'enseignant de la classe expérimentale. En même temps, la chercheuse observe et prend des notes sur les aptitudes numériques de l'enseignant de la classe témoin.

La troisième et la quatrième rencontres sont faites en classes, où la chercheuse à l'aide d'une caméra observe les enseignants en activés et après chaque séance d'enseignement-apprentissage fait des entretiens avec les enseignants.

La dernière rencontre était le passage du post test pour évaluer les aptitudes des élèves après les séances d'enseignement-apprentissage.

3-5- Méthode d'analyse des données

L'analyse des données sur le plan technique nécessite une triangulation des différentes sources de données : entretiens, enregistrements des vidéos, planifications de l'enseignement, enquête sur les connaissances conceptuelles, etc. Cette triangulation se fait par des mises en relation, et aller-retour continuels et systématiques entre les données issues de ces différentes sources. Si les techniques de traitement des données retenues pour analyser des données n'ont pas été effectuées de manière linéaire, nous les présentons ici de cette façon, afin de faciliter la compréhension du lecteur. Sur le plan technique, nous avons utilisé des logiciels de traitement des données qui se prêtent à chaque type de corpus.

4- Résultats et Discussion

4-1- Résultats Données quantitatives

Les résultats observés portent sur les performances des élèves des 2 classes, la classe expérimentale et la classe témoin.

Il est donc question d'examiner les traits communs et les différences entre les 2 cas choisis et d'interroger ce qui peut relever des spécificités.

Premièrement, les 2 classes sont porteuses de possibilités d'autonomie car les élèves de la classe témoin comme celle de la classe expérimentale au départ par l'administration de l'épreuve de prétest présentent sensiblement le même résultat tableau 1, en plus les 2 enseignants utilisés en premier recours la vidéo du e-learning que l'inspection générale a mise à leurs dispositions.

Les 2 classes utilisent tous un outil commun qui comme on l'a observé suscite de l'émoi et de l'agitation auprès des élèves qui sont tous content de suivre la leçon via l'ordinateur. Cette attitude entraine de l'éveil, de l'interrogation qui sont des paramètres propres à l'autonomie.

Tableau 1 : *Performance des élèves des 2 classes au pré-test*

Classe témoin	**Sexe**	**Effectifs**	**Moyenne≥ 10**	**Taux de réussite**
3ème E2 pré-test	Filles	20	7	35
	Garçons	20	7	25
	Total	40	14	35
Classe expérimentale	**Sexe**	**Effectifs**	**Moyenne≥ 10**	**Taux de réussite**
3ème A_1 pré-test	Filles	20	6	30
	Garçons	20	8	40
	Total	40	14	35

Commentaires

Le tableau 1 sur la répartition des pourcentages des élèves en fonction des scores nous permettent de constater que les pourcentages sont sensibles égales. Pour comparer deux moyennes observées M_{GE}= 14/20 (d'écart type S_{GE} = 2,767) et M_{GT}= 14/20 (d'écart type S_{GT}= 2,764) sur N_{GE}=N_{GT}=40, on utilise le test basé sur l'écart réduit. Z cal= 0,20 et la valeur de Z sur la table au seuil choisi et au nddl= 78 est Z lu= 1,96. On constate Z cal= 0,20 <Z lu= 1,96. On conclut que les moyennes des scores/20 des élèves ne diffèrent pas entre les deux groupes (c'est-à-dire M_{GE}≈ M_{GT}). Il faut noter ici que, chaque groupe a 5 élèves qui ont eu un score ≥ 10/20.

Ces commentaires renforcent et complètent les résultats du test Z. Les deux groupes GE et GT constituant les 80 sujets de notre échantillon sont aussi semblables que possible. Les deux groupes ont une homogénéité numérique, psychologique et environnementale. Les deux groupes présentent grâce au test de comparaison Z une absence de différence significative.

Deuxièmement, l'enseignant de la classe expérimental qui après avoir visionné la vidéo, a conçu à son tour de petite animation flash, des audios et des compléments de deux (2) cours vidéo sous formes de podcast et les a mis à la disposition des élèves via les numéros de leurs parents. Les podcasts contenaient toutes à la fin des questions qui permettaient à l'enseignant de comptabiliser le nombre d'élèves ayant répondu. En ce qui concerne le nombre d'élèves ayant répondus, la classe compte 40 élèves et 35 élèves ont suivis les cours vidés de podcast et 45 ont répondus aux questions soit un pourcentage de participation de 87,5% et une amélioration sur les productions des élèves tels que observées dans le tableau 2, ainsi que dans leurs raisonnements.

Cette technique qu'a utilisé l'enseignant de la classe expérimentale met en exergue la capacité des enseignants à produire des scénarios pouvant susciter l'autonomie des élèves et des enseignants en même temps, permet l'autoévaluation de l'enseignant de ces connaissances sur la notion à enseigner et par ce biais permet sa formation continue, et l'amélioration de sa pratique en classe. Cette technique permet aussi une simplification du savoir.

Tandis que l'enseignant de la classe témoin s'est juste contenté de faire suivre la vidéo aux élèves et à travers une activité prise dans le manuel scolaire a fait vérifier certaines notions et a fait noter la notion construite. Dans cette classe, nous notons la participation de 100% des élèves, la classe compte un effectif de 40 élèves. Les résultats des productions des élèves sont observés dans le tableau 2.

Tableau 2 : *performances des élèves des 2 classes au Post test*

Classe expérimentale	**Sexe**	**Effectifs**	**Moyenne ≥ 10**	**Taux de réussite**
3ème A1 post-test	Filles	20	18	90
	Garçons	15	12	80
	Total	35	30	85,71
Classe témoin	**Sexe**	**Effectifs**	**Moyenne ≥ 10**	**Taux de réussite**
3ème E2 post-test	Filles	20	6	30
	Garçons	20	4	20
	Total	40	10	25

Commentaires

Le tableau 2 sur la répartition des pourcentages des élèves en fonction des scores nous permettent de constater que les pourcentages les plus élevés sont concentrés entre les scores 5/7 et 7/7 pour le GE avec un pic entre 6/7 et 5/7. Par contre pour le GT, les pourcentages les plus élevés sont concentrés entre les scores 1/7 et 2/7 avec un pic entre 2/7 et 3/7.

Pour comparer deux moyennes observées M_{GE}= 5,625/7 (d'écart type S_{GE}= 1,584) et M_{GT}= 1,625/7 (d'écart type S_{GT}= 1,134) sur N_{GE}=N_{GT}= 40 individus respectivement, on utilise le test de comparaison Z. On constate que, Z cal= 7,663est supérieur à Z lu= 1,96. On conclut que les moyennes des scores/7 des élèves diffèrent entre les deux groupes (c'est-à-dire M_{GE} est significativement supérieure M_{GT}). Il faut noter ici que, 30 élèves du GE ont eu un score ≥ 3,5/7 contre 10 élèves du GT.

L'enseignant de la classe expérimentale qui propose les cours via un lien par des audios présente une plus-value qui est: i) la rapidité et la souplesse des informations a assimilé à travers des ressources numériques courtes, ayant des connaissances classées; ii) l'engouement suscité à travers l'écoute de la voix de son enseignant; iii)l'accompagnement individualisé à travers le questionnaire mis à la disposition à la fin de chaque séance et le temps de classe libéré; iv)ressource exploitable pour les élèves à compréhension lentes et pour les élèves absents; v) méthode d'apprentissage permettant de capter l'attention des élèves car sanctionner par des questions qui sont notées par l'enseignant et l'enseignant est plus disponible pour les élèves; vi) adhésion des parents; vii) autoévaluation de l'enseignant sur sa pratique didactique à travers les interventions des élèves sur les pages de communication; viii)

formation de l'enseignant à travers la construction des séances d'enseignement/apprentissage. Cette plus-value permet de répondre aux questions de recherche posées, où la métacognition et l'autoévaluation améliorent la pratique didactique des enseignants et entrainent une acquisition du savoir par l'élève. (Giodan 1999). Cependant, cette pratique autonome présente des difficultés. Ces difficultés sont observées grâce à l'autoévaluation que l'enseignant fait sur lui-même. On peut citer : i) nécessités de qualités et de pertinence des supports utilisés ; ii) absence de dispositif numérique (ordinateur, connexion) pour l'enseignant comme pour les élèves ; iii) non maitrise de l'outil informatique par les enseignants ce qui cause une démotivation.

4-2 Résultats des données qualitatives : Raisonnement des élèves

Nous avons identifié une diversité de raisonnements mobilisés par les élèves. À partir de ces exemples, nous pouvons proposer une catégorisation des raisonnements des élèves qui participent au processus d'autonomisation numérique des pratiques didactiques des enseignants. Il nous semble que c'est un point important puisque nous pesons que c'est à travers les raisonnements que nous pouvons trouver les traces de construction des nécessités.
Le tableau 3 récapitule les différents raisonnements identifiés au cours de nos analyses : ces raisonnements permettent la construction de contraintes et de nécessités ou participent aux épisodes fortement argumentatifs analysés (dans ce cas ils participent au processus d'objection / argumentation). Ce tableau montre les élèves du groupe témoin ont un raisonnement qui tend fortement vers le raisonnement reposant sur des fondements généraux, et le raisonnement analogique qui prédomine dans leurs productions écrites et langagières, et infirme ainsi l'hypothèse de départ qui stipule que les raisonnements sont identiques d'un groupe à un autre. Et dans de très faible mesure un raisonnement par l'inacceptable et un raisonnement reposant sur des éléments admis non explicités. Tandis que les élèves du groupe expérimental ont une prédominance pour le raisonnement par l'inacceptable et le raisonnement reposant sur des éléments admis non explicités. Ce type de raisonnement montre l'activité cognitive de l'élève et par ricochet fait montre du processus de construction des apprentissages par élèves à travers les activités que l'enseignant a eu à monter pour l'atteinte des objectifs fixés.

Tableau 3 : Les raisonnements menés par les élèves

Types de raisonnements	Fréquences d'apparition		Risque alpha du test de Fisher	Observation
	Elèves enseignante 1	Elèves enseignant 2		
Raisonnement par analogie	300	20	0,03	Hypothèse rejetée
Raisonnement reposant sur des éléments admis explicités	250	50	0,01	Hypothèse rejetée
Raisonnements reposant sur des fondements généraux (schèmes argumentatifs ou topoï)	310	15	0,034	Hypothèse rejetée
Raisonnement par l'inacceptable	4	300	0,04	Hypothèse rejetée
Raisonnement reposant sur des éléments admis non explicités	4	350	0,038	Hypothèse rejetée

Par rapport à ces résultats, nous souhaitons souligner l'importance des raisonnements, ces raisonnements ont la caractéristique d'être marqués par une part importante d'implicite. Ce qui reste implicite dans ces raisonnements est de nature diverse. Ce sont les inférences ou certaines inférences qui peuvent rester implicites. Ainsi dans ce qu'Orange et Orange-Ravachol qualifient de « raisonnement par l'absurde ou, plus exactement, un raisonnement par l'inacceptable (car faux, ou inconcevable) » (2017, p. 105), raisonnement qui peut jouer comme objection à une thèse ou au contraire comme un argument en faveur d'une thèse (on montre l'inacceptabilité du contraire de cette thèse, ce qui la renforce en retour ou pas).

4-2- Discussion

L'analyse double du débat scientifique des élèves nous a permis de pointer quelques caractéristiques communes à ces débats dans le champ de la biologie fonctionnaliste et de la biologie historique, caractéristiques que nous allons rappeler maintenant : les élèves s'engagent dans la production d'une explication scientifique à partir d'un genre qui semble disponible, rapidement et facilement mobilisable : celui de la chronique et du numérique; les chroniques produites par les élèves sont potentiellement porteuses de développements problématiques ; la possibilité, pour certains élèves, par des stratégies langagières adaptées (les différentes stratégies de prise en charge énonciative), de mettre à distance critique certains éléments des chroniques produites permet l'enclenchement de l'activité de construction des apprentissages donc de l'autonomie. Pour le dire dans les termes du cadre de l'autonomie , ces mécanismes de prise en charge énonciative sont révélateurs d'une position ou identification de certains problèmes qui pourront être explicités puis traités dans la suite des débats ; la gestion de la dissonance entre énoncés ou au sein d'un même énoncé conduit : - soit à des tentatives de réduction de cette dissonance qui peuvent, dans certains cas, s'accompagner d'une construction des problèmes scientifiques en jeu ; - soit à l'explicitation d'une question argumentative (pour reprendre la formulation de Plantin) qui permet la formulation du problème. Comme Orange et Orange-Ravachol, (2017) l'ont déjà montré, et nos résultats sont convergents, toutes les questions construites n'ont pas la même valeur du point de vue de l'autonomisation. Cependant, lorsque la question argumentative coïncide avec un problème biologique, les dynamiques argumentatives que nous avons analysées permettent la construction de cette autonomie.

Dans les deux situations décrites ci-dessus, les élèves sont amenés à mettre en œuvre des raisonnements plus ou moins explicités qui permettent la construction des savoirs biologiques en jeu dans ces débats. Nous avons montré que l'activité d'autonomie s'accompagne, sur le plan langagier, d'une secondarisation des énoncés des élèves qui se lestent progressivement des raisons construites soit en les explicitant, soit en les utilisant. Ils gagnent en cohérence et en cohésion et finissent par rompre avec les représentations produites initialement. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Jaubert (2000) et Jaubert et Rebière (2000, 2001) sur des suivis longitudinaux au cours de séquence articulant travail oral et travail écrit avec des élèves d'une classe de cycle 3 sur la question de la nutrition du fœtus. Ces résultats indiquent que les élèves construisent les outils langagiers qui leur permettent de s'engager dans ce type d'activité. Certains élèves ont déjà partiellement construit les façons de penser, agir et dire propres à l'activité scientifique alors que d'autres sont véritablement en situation de construction de ces outils.

Nos résultats ont également mis en avant certaines relations entre l'activité d'autonomie, le fonctionnement de la communauté discursive scientifique scolaire et son pilotage par

l'enseignant. Ainsi, la méthodologie mobilisée pour l'analyse des débats nous a permis de caractériser différents niveaux de construction ou de formulation des nécessités. Nous avons ainsi mis en évidence des « bas niveaux » et des « hauts niveaux » de nécessité. Les « bas niveaux » d'autonomie numérique présentent les caractéristiques suivantes :

- les nécessités construites reposent sur des fondements généraux pour la pensée commune qui ne sont pas toujours explicités ;
- les nécessités sont issues de raisonnements dont les prémisses ne sont pas (ou pas toutes) explicitées ;
- les nécessités construites sont isolées, elles ne sont pas mises en relation avec d'autres nécessités.

Ils pourraient correspondre à des problématisations locales avec une faible valeur de généralisation. Au contraire, les « hauts niveaux » de nécessité sont caractérisés par :

- des nécessités qui proviennent de raisonnements plus explicites (comme dans les exemples de raisonnement par l'inacceptable que nous avons analysés) ;
- des nécessités qui se propagent, c'est-à-dire des nécessités construites à un autre moment du débat, dans une autre situation, que les élèves convoquent dans leurs argumentations ;
- des nécessités qui se lient entre elles, ce qui témoigne d'une première mise en système.

Ces nécessités de « haut niveau » témoignent d'une montée en abstraction, d'une opérationnalité qui indique, nous semble-t-il, un processus de conceptualisation puisque les solutions retenues sont liées par un réseau de nécessités. Le développement du débat scientifique permet dans certaines conditions à travers les dispositifs mis en œuvre avant le débat, après le débat, dans l'articulation entre les moments de débat, les moments d'investigation et de mise en texte des savoirs par exemple, de passer d'un niveau d'autonomie à un autre, de développer des savoirs biologiques.

Perspectives

Cet article propose aux enseignants de développer des documents numériques appelés port folio numérique. En quoi consiste le port folio numérique, il est un ensemble de ressources recombinés qui a un but de l'activité, des règles d'actions, des invariants opératoires (des questions, des hypothèses, etc) ; et des possibilités d'inférences.

Au pouvoir publique de permettre l'accès aux outils du numériques en revoyant la politique des couts d'achats, la lumière permanente dans toutes les zones, l'intensification des formations par les enseignants.

Conclusion

Les acquis de l'autonomie numérique efficace pour le système éducatif camerounais sont à revoir car dans la plate-forme ministérielle les vidéos sont dans un seul sens, ne permettent pas un échange entre celui qui dispense la leçon et celui qui suit. C'est-à-dire donner la possibilité aux élèves de répondre aux questions sans toutefois proposer des éléments de réponse immédiate ; favoriser la formation au numérique des enseignants en les encourageant à produire à chaque fois des séances d'enseignement/apprentissage animées; poursuivre et faire évoluer le projet du distance-learning pour une meilleur autonomie des pratiques didactiques des enseignants de SVTEEHB par le numérique. Le changement de performance des élèves des classes expérimentales le montre assez bien.

Références bibliographiques

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXIII*(2), 371-393.

Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthode de recherche en sciences sociales*. Paris : Montchrestien.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'éude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gueudet, G. et Lebaud, MP. (2019a). « Développer l'autonomie des élèves en mathématiques grâce au numérique. 1. Différentes dimensions de l'autonomie », *Petit x,* n° 109, p. 3-16.

Gueudet, G. et Lebaud, MP. (2019b). « Développer l'autonomie des élèves en mathématiques grâce au numérique. 2. Analyser le potentiel de ressources pour les professeurs », *Petit x*, n° 110, p. 85-102.

Jaubert M. & Rebiere M. (2000). Observer l'activité langagière des élèves en sciences. *Aster*, n° 31, p. 173-195.

Jaubert M. & Rebiere M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoir. *Aster*, n°33, p. 81-110.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research [Vers une définition de la méthode de recherche mixte].*Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

Onguéné Essono, L.M. et Onguéné Essono, C.(2006). « TIC et internet à l'école: analyse des nouvelles pratiques enseignantes dans les salles de classe d'Afrique Noire ». In P. Fonkoua (éd). Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun. Yaoundé, terroirs, p.55-75.

Orange C., & Orange Ravachol, D. (2017). Problématisations scientifiques fonctionnalistes et historiques en éducation relative à l'environnement et au développement durable : le cas de l'évolution climatique. Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, CAHR. 21-38.

Orange, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants. Un point de vue didactique. Recherche et Formation, (51), 119–131.

Perrenoud, P. (2005). D'où viennent les savoirs mobilisés dans une analyse de pratiques ? Presented at the 3e symposium des Groupes de Pairs, Paris : Société de Médecine Générale.

Rapport : Ministère des Enseignements secondaires (2020). Rapport de l'état général des travaux.

Rieunier,A. (2007). Préparer un cours, tome 2, « les stratégies pédagogiques efficaces », ESF éditeur, Paris.

Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F., et Annick, F. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. Dans G. Sensevy et G. Mercier Éd.), *Agir ensemble*, PP 1-36

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

MEDIATION EN MILIEU SCOLAIRE AU MALI : UNE ANALYSE SUR LES DIFFICULTÉS

TRAORE Bréhima Salah, SIDIBE Moctar

Résumé

L'école est un espace interactionniste qui est souvent entravée par des difficultés relationnelles qui sont les conflits et les violences. Pour prévenir ou curer ces vices sociaux, les adultes de l'école choisissent la médiation parmi les modes alternatifs de résolution des conflits. Car elle est plus accessible, plus souple et se focalise sur le dialogue et l'écoute active. Malgré le caractère social et humaniste, la médiation à l'école connaît des difficultés qui s'expliquent au niveau du médiateur, des parties en conflit, du cadre de la médiation, de la procédure de la médiation. Ces éléments énumérés sont considérés comme des facteurs de réussite ou d'échec de la médiation entre les élèves. Ainsi nous nous posons des questions suivantes : quelles sont les difficultés constatées dans la médiation entre les élèves ? Quels sont les acteurs qui posent des problèmes dans la bonne marche de la médiation ? Le présent article nous donnera d'amples informations au tour de cette problématique.

Mots clés : médiation, école, difficultés, élèves

Abstract

School is an interactionist space that is often hampered by relational difficulties such as conflicts and violence. To prevent or cure these social vices, the adults at the school choose mediation among the alternative methods of conflict resolution. Because it is more accessible, more flexible and focuses on dialogue and active listening. Despite its social and humanistic nature, mediation in schools is subject to difficulties that can be explained at the level of the mediator, the parties in conflict, the framework of the mediation, and the mediation procedure. These listed elements are considered to be factors in the success or failure of mediation between students. Thus, we ask ourselves the following questions: what are the difficulties observed in mediation between students? Who are the actors who pose a problem in the smooth running of mediation? This article will give us more information on this issue.

Keywords : mediation, school, difficulties, students

Introduction

Les pratiques de médiation en milieu scolaire sont une réalité à travers les pays du monde. La mise en œuvre de ces pratiques de médiation varie selon les pays, selon les politiques, selon les écoles… Si dans certains pays, la médiation scolaire est instaurée grâce à un projet d'établissement pour d'autres, elle est importée à partir des valeurs sociales. Ces variétés de pratiques de médiation en milieu scolaire ont le même objectif qui est d'établir une entente, une relation de réciprocité entre les acteurs du monde scolaire. Les pratiques de médiation scolaire renforcent la cohésion, le vivre ensemble dans les espaces scolaires ; mais aussi elles favorisent le meilleur apprentissage, la réussite des apprenants. En tant que travail social, les pratiques de médiation sociale en milieu scolaire demandent des compétences de la tierce personne à faire revenir les parties en conflit en arrière c'est-à-dire leur faire quitter la situation de tiraillement à la situation de convenance. Ainsi les pratiques de médiation scolaire n'occultent pas des problèmes tant au niveau du médiateur qu'au niveau des parties en conflit. Ainsi, l'enseignement fondamental malien, l'un des paliers du système éducatif, est un ordre d'enseignement constitué par des interactions humaines réunissant les enseignants, les élèves, les administrateurs en interne et, en externe l'intervention de certains acteurs tels que les services techniques, les CGS, les parents d'élèves, les partenaires financiers, les associations, etc.

A cet effet, les acteurs internes et externes qui travaillent en symbiose, en synergie les uns avec les autres ont des fonctions à jouer qui font des établissements d'enseignement des institutions scolaires. Les rôles de ces acteurs sont complémentaires dans l'optique de garantir une éducation de qualité répondant au besoin national et en l'occurrence le marché compétitif international. Les pratiques de médiation en milieu sont des pratiques humaines, donc présentent des difficultés non seulement au niveau du cadre mais aussi au niveau du déroulement de la médiation. Malgré cela, les compétences du médiateur doivent minimiser les difficultés voire les résoudre pour assurer un accord surtout durable pour les bénéficiaires de médiation.

1. Regards des auteurs sur les pratiques de médiation à l'école

La relation école-familles peut parfois être troublée lorsque « l'objet-enjeu » (enfant) s'oppose aux règles de fonctionnement de l'institution scolaire ou de la famille, lorsqu'il ne s'entend pas bien avec ses parents. Dans ces différentes situations, l'école peut déléguer un médiateur pour venir en aide, récupérer l'enfant pour la famille ou pour l'école. Ainsi, les cas d'Odette et d'Aurelie (deux élèves médiateurs par les pairs) évoqués par GAILLARD, B., MESSE, P., ESSADEK, S. et VERGER, F. (2007) en sont une parfaite illustration. Trois éléments permettent de définir la communication, il s'agit de l'émetteur, du récepteur et du canal. Dans la communication, le canal met en relation l'émetteur et le récepteur. Elle est l'épine dorsale de la médiation. Aucune médiation ne peut se faire sans la communication entre le médiateur et les parties en conflit.

La communication dans la médiation, fait ressortir d'autres éléments tels que : la parole, l'écoute active, la compréhension, l'acceptation. La communication repose sur les compétences sociales du médiateur. CONDETTE-CASTELAIN, S. et HUE-NONIN, C. (2014) trouvent que la médiation est comme un processus et qu'elle se réfère à la recherche de la paix. Un processus, parce que la médiation est dynamique, transformative, évolutive ; dans chaque médiation il y a l'inconnu, l'incertitude mais aussi le progrès, le changement de

comportement des parties prenantes. Pour la recherche de la paix, le médiateur doit apporter des valeurs humaines qui font allusion au respect mutuel, à la tolérance, au vivre ensemble. Dans la rencontre de la médiation, le médiateur est en contact avec la complexité des relations interpersonnelles, comment faire retourner l'un pour accepter l'autre et la complexité des relations interculturelles, l'hégémonie de certaines cultures et leur dérive ethnocentriste. Si les parties en opposition se réfèrent sur la dimension interculturelle, « l'autocentration » et « l'autoréférenciation » peuvent se manifester chez l'un au détriment de l'autre. Le médiateur a de lourdes tâches pour réinstaurer l'équilibre de rapport comme le soulignaient CONDETTE-CASTELAIN, S. et HUE-NONIN, C. (2014 ; 26) *« Les gestes, les paroles, les regards peuvent revêtir des significations sensiblement distinctes, souvent interprétées comme divergentes, d'où ces phénomènes d'incompréhension constatés parfois, à l'origine de conflits ou de faits violents »*. La communication avec les opposants favorise l'empathie dans la médiation.

L'empathie, c'est reconnaître le sentiment approuvé par l'autre. Dans l'entretien individuel avec le médiateur, chacun des opposants dit ce qu'il ressent. C'est au médiateur de les amener à changer de position pour sentir la situation de l'autre. C'est une étape fondamentale dans la médiation qui se réalise par la communication entre le médiateur et les parties en conflit et les compétences sociales du médiateur sont mises en jeu à ce niveau. Les compétences sociales du médiateur portent sur l'étude des mots et des gestes. CHETOCHINE, G. (2008) avance dans son ouvrage qu'il y a une complémentarité entre les mots, les gestes et le ton de la voix. Pour mieux comprendre l'homme dans son intervention, il est nécessaire de prendre en compte ces trois éléments : ce qu'il dit, ce qu'il fait et son ton. Dans cette optique, il n'y a pas question de séparer le verbal du non-verbal. Dans le cadre de la médiation, les parties en conflit se trouvent dans une situation directe où les gestes vont traduire les émotions et les sentiments. Ici, le non-verbal joue une double mission : reconnaître que les parties en conflit sont des individus et des personnes et faire en sorte que leurs discours soient compris et acceptés par le médiateur. C'est à la tierce personne de mettre ses compétences sociales pour départir les opposants à travers le verbal et le non-verbal. C'est pourquoi nous trouvons que la médiation est nécessaire et qui est non seulement un outil pertinent pour un travail sur les différences mais aussi un outil pertinent de communication à travers les formes verbales, ce qui se dit oralement, et les formes non verbales, les comportements non exprimés.

Le temps est synonyme de durée, il est un intervalle entre deux (2) faits, en amont et en aval ou du début à la fin. En ce qui concerne la médiation, il fait allusion à l'intervalle qui se situe entre l'entrée et la sortie de médiation.

Ainsi, la médiation selon GAILLARD, B. et *al* (2007 ; 71) :

> « s'engage dans une œuvre du temps nécessaire à un processus psychique et social dans lequel chacun doit prendre place et distinguer les termes en jeu dans le conflit. Le dispositif procède ainsi à une orientation des tensions, ce qui peut apporter un soulagement, une remise en ordre face aux troubles du conflit dont les parties ne parviennent pas à se défaire ».

La médiation s'inscrit dans sa durée, le médiateur et encore moins les parties en conflit ne peuvent fixer la durée de médiation au préalable. Avant l'entrée en médiation, il y a plusieurs aspects qui sont inaperçus aux yeux du médiateur et des parties en conflit. Ces aspects relevant du psychisme et du social peuvent avoir d'origine lointaine voire immédiate. Cette part lointaine et aussi immédiate, l'identification du point d'opposition, la proposition et l'acceptation par les protagonistes font qu'il est difficile de fixer une durée pour la médiation.

Au contraire, c'est une contrainte à la médiation. Car la médiation n'est pas une course de vitesse, mais de fond. L'objectif de l'intervention du tiers n'est pas d'arriver très vite à la fin de la médiation, mais d'accompagner les opposants sans aucune précipitation que ce soit. La médiation peut perdurer au cas où l'une des parties reste figée sur sa position. L'école entant que microsociété dans la société globale connaît comme nous l'avons déjà dit, la médiation sous plusieurs formes à travers les conflits inter-enseignants, inter-élèves, entre enseignant et élèves, entre enseignant et personnel administratif, entre élèves et personnel administratif. La mission de l'école n'est pas de transmettre seulement les connaissances universelles, mais aussi de transmettre des savoirs locaux afin de restituer davantage les valeurs socioculturelles qui entourent l'école. Ainsi un professeur des Sciences de l'Education, MALET, R. (2012) déclare que l'école est un lieu de transmission culturelle qui se focalise sur les compétences professionnelles des enseignants et des administrateurs et, en plus le développement de compétences sociales qui permet de suffire les missions principales de cette institution scolaire. L'auteur trouve que la transmission culturelle aussi bien que les compétences professionnelles n'accomplissent pas leurs objectifs sans pour autant fragiliser le lien éducatif, la transmission des savoirs et le statut des enseignants. C'est pourquoi la médiation en tant que travail social reste et demeure une activité sollicitée et encouragée dans l'ambition de créer ou de recréer, d'activer ou de réactiver le lien social au sein des établissements. Parti du constat que les problèmes liés aux institutions scolaires sont essentiellement les résultats des réformes liées à la massification dans l'optique de promouvoir le processus d'expansion et de démocratisation, MALET, R. affirme que les réformes liées à la massification sont mal réfléchies en ce sens où les écoles continuent à reproduire les inégalités sociales, à apporter des changements aux missions assignées aux enseignants.

Ainsi, il préconise l'école émancipatrice qui vise la transmission d'un bien commun, l'accomplissement d'une égalité de droit pour l'intégration et la réalisation de l'individu dans ses potentialités, dans un projet concret de capitalisation et de participation sociale. L'école émancipatrice promet l'école inclusive à laquelle les apprenants prennent part la société et l'intègrent socialement et professionnellement. Pour cela, il est nécessaire d'inculquer aux élèves la culture de la paix qui va leur permettre de mieux saisir l'environnement scolaire et social. Convaincu de l'incertitude de l'école dans la transmission culturelle, MALET, R. voit une nécessité de compétences sociales pour puiser dans les dysfonctionnements du lien éducatif dans la vie scolaire. Car dans la transmission culturelle, l'apport des compétences sociales est une satisfaction. Dans cette mesure d'onde, la relation enseignant-enseigné est souvent fragile. C'est pourquoi, à travers la médiation, l'enseignant arrive à jouer pleinement son rôle de transmetteur dans l'acquisition de connaissances. De ce point de vue, l'enseignant est qualifié comme médiateur. En dehors de cette médiation que l'auteur appelle la médiation sociocognitive, d'autres formes de médiation existent. Parmi ces médiations nous avons le relai l'école-familles. Cela s'inscrit dans le cadre de la sensibilisation permettant l'insertion des enfants à l'école autrement dit les campagnes de scolarisation.

Il existe également le cas de décrochage scolaire auquel une médiation peut être conduite pour le retour de l'élève à suivre les enseignements à l'école. Au regard porté par l'auteur, MALET, R. aperçoit que les médiateurs sont essentiellement les adultes des écoles, les enseignants et le personnel administratif. Selon lui, en plus du rôle de transmetteur du savoir, l'enseignant est à la fois un travailleur social, un éducateur et un psychologue. Le médiateur joue un rôle très important dans le vivre ensemble en milieu scolaire. A travers son traitement social des conflits dans les institutions éducatives, il arrive à assurer l'équilibre de rapport entre les membres de la communauté scolaire.

En outre, mettre les élèves au cœur de la résolution de conflits inter-élèves est nécessaire, c'est pourquoi certains adultes des écoles et d'autres organisations aident les écoles dans ce sens. Cette résolution de conflits de façon sociale par les élèves est beaucoup plus développée en Occident qu'en Afrique plus particulièrement au Mali. Le projet, c'est l'envie de faire, l'intention de réaliser quelque chose. Les établissements scolaires ont des projets à faire pour favoriser un meilleur apprentissage dans des bonnes conditions. Ces projets se focalisent sur l'apprentissage, la citoyenneté, l'assainissement, le vivre ensemble, etc. S'agissant du vivre ensemble ou encore la cohésion sociale dans les établissements, le projet de médiation par les pairs en est un véritable exemple. DIAZ, B. et LIATARD-DULAC, B. (1999) trouvent que l'initiative du projet de médiation par les pairs peut venir du chef d'établissement, des enseignants, des parents d'élèves qui sont impliqués dans la vie scolaire… En dehors de ces acteurs cités, les mouvements de jeunes ou les associations de jeunes peuvent s'impliquer dans la mise en œuvre du projet de médiation par les pairs. L'implication de tous ces acteurs, qu'ils soient en interne ou en externe de l'institution scolaire, favorise la mise en œuvre dudit projet. Cette implication peut se traduire sur le plan d'investissement tout comme sur le plan de soutien. Certes, l'équipe éducative des écoles se charge de la coordination, de la mise en œuvre du projet de médiation. Elle est aussi chargée de la sélection, de la formation et du suivi des élèves médiateurs. Puisque les conflits font partie de la vie, donc les pratiques de médiation par les pairs permettent de gérer les conflits inter-élèves par un mode raisonnable et moins exacerbé.

C'est un processus d'exercice de gestion non violente des conflits. Menée par les élèves eux-mêmes, la médiation par les pairs se fonde essentiellement sur des mots de façon aimable afin de juguler la haine qui entasse les rapports des protagonistes. DURIF-VAREMBONT, J. P. (2007 ; 92) trouve : « *Les élèves médiateurs sont volontaires. Ils exercent à plusieurs, à tour de rôle, selon l'organisation de l'établissement* ». Ils sont sélectionnés à la suite du volontariat. Ainsi les élèves médiateurs sont un groupe représentatif de tous les élèves, composés généralement de deux élèves, ils sont reconnus et soutenus par leurs camarades et l'équipe éducative à travers leur fonction qu'ils occupent au sein de l'établissement scolaire. Les élèves et l'équipe éducative sont les parties prenantes quand l'école instaure un projet de médiation par les pairs car le projet est élaboré par l'équipe éducative et celle-ci veille dans l'accompagnement des élèves médiateurs.

La médiation par les pairs obéit, se fait en respectant des principes, des règles. Ce qui justifie qu'elle est formelle. Une fois en salle, avant le commencement de la médiation proprement dite, les élèves médiateurs expliquent aux protagonistes les règles fondamentales de la médiation ; les protagonistes ne doivent pas parler ensemble, si l'un parle l'autre se tait ; le consensus reste et demeure accepté par les belligérants ; etc. La médiation est un processus, ce qui justifie qu'elle a des étapes. DURIF-VAREMBONT, J. P. (2007) trouve quatre étapes fondamentales permettant de comprendre la médiation en milieu scolaire. Ces quatre étapes sont entre autres : dire ce qui s'est passé, reformulation des dits par les médiateurs, recherche de compromis et choix de la solution par les protagonistes.

Dire ce qui s'est passé : une fois en salle de médiation, chaque protagoniste relate sa version c'est-à-dire explique le processus de la situation conflictuelle sans interruption. Les élèves médiateurs peuvent poser des questions aux protagonistes pour mieux cerner la situation conflictuelle. La reformulation des dits par les médiateurs : pour montrer aux protagonistes qu'ils ont mieux cerné le problème, les élèves médiateurs reformulent les faits clairement sans transformation. En cas s'il y a mal interprétation, chaque partie peut revenir pour la

rectification. La recherche de compromis : les élèves médiateurs aussi bien que les protagonistes cherchent ensemble un compromis satisfaisant pour exprimer les besoins qui seront reconnus et respecter par les protagonistes. Le choix de solution par les protagonistes : l'accord de solution revient aux parties en conflits et non aux élèves médiateurs. Ainsi dans la rencontre avec l'autre, chaque partie en conflit doit accepter l'évolution individuelle et le sentiment que chacun approuve. Enfin, les élèves médiateurs les félicitent après une accolade. Une médiation de qualité par les élèves ou une médiation réussie est forcément reposée sur ces étapes. La médiation par les pairs est aussi une éducation citoyenne.

Car elle permet aux élèves de se responsabiliser et être autonomes dans les crises qui créent la division, le divorce, le malentendu entre eux, etc. Selon CONDETTE-CASTELAIN, S. et HUE-NONIN, C. (2014) la médiation possède une double fonction, réparage et prévention. Si le médiateur intervient avant que la situation ne se dégénère, c'est la fonction de prévention. Lorsque le médiateur rencontre les parties en opposition dans le cadre de la médiation et entame le processus de gestion non violente des conflits, c'est la fonction de réparage. Toutefois, les parties en conflit peuvent franchir de la première fonction à la deuxième fonction lorsque que les outils de prévention du médiateur n'arrivent pas à apporter satisfaction. TRAORE, I. S. (2021) trouve qu'au Mali, la médiation est non juridictionnelle mais elle peut être officielle et formelle.

Elle est officielle dans le sens où il y a une institution nationale qui le Médiateur de la République, à travers l'Espace d'Interpellation Démocratique (EID), organise chaque 10 décembre une journée afin de prendre en compte les inquiétudes des usagers vis-à-vis des services publics. Elle est formelle où elle est une pratique courante des Organisations Non Gouvernementales.

Ainsi le cas de l'aide-ménagère en est une parfaite illustration. DEMOULIN, S. (2021) trouve que lors de la négociation intégrative, à travers la discussion, les parties découvrent et développent des accords qui leur permettent de répondre à leurs besoins et à leurs intérêts. C'est pourquoi elle affirme que la négociation intégrative : *« vise la satisfaction réelle des parties, s'intéresse davantage à ce qui les motive qu'à ce qu'elles demandent ouvertement »* (S. DEMOULIN, 2021 ; 12).

2. Méthodologie

La présente étude a concerné quelques écoles fondamentales des CAP du Centre Commercial et de Bamako Coura dans le district de Bamako, rive gauve. Dans la constitution de notre échantillon, nous avons pris deux groupes scolaires les plus proches du domicile, il s'agit du Groupe Scolaire de Samè et du Groupe Scolaire de Sirakoro-Dounfing qui sont respectivement du CAP du Centre Commercial et du CAP de Bamako-Coura en commune III. Le Groupe Scolaire de Samè est composé de trois premiers cycles et deux seconds cycles tandis que, le Groupe Scolaire de Sirakoro-Dounfing est composé de deux premiers cycles et un second cycle.

L'application de la technique à choix raisonné nous a permis d'enquêter quatre-vingt-huit (88) unités composées de trente-neuf (39) élèves bénéficiaires de médiation, dix-huit (18) enseignants et directeurs et trente et un (31) membres du Comité de Gestion Scolaire (CGS) et parents d'élèves.

Le questionnaire a concerné toutes les unités statistiques et le guide d'entretien a été conçu à l'intention des enseignants et des directeurs. Ainsi, l'administration de ces instruments d'enquête nous a permis de classer les données recueillies en quantitatives et qualitatives.

3 Résultats

3.1 Données quantitatives

Tableau n°1 : Difficultés constatées dans la médiation selon les élèves bénéficiaires de médiation

Sexe / Réponses	Garçons		Filles		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Statut et imposition d'un accord	14	35,90	11	28,21	25	64,11
Favorisation d'un adversaire	5	12,82	1	2,56	6	15,38
Indiscrétion du médiateur	1	2,56	0	0	1	2,56
Co-médiateur et témoin	4	10,25	3	7,70	7	17,95
Total	24	61,53	15	38,47	39	100

Source : enquêtes personnelles, Samè, 2022.

Légende : Eff : effectif ; % : pourcentage

Commentaire

Dans ce tableau, sur les trente-neuf (39) élèves enquêtés :

- 64,11% pensent que le statut et l'imposition d'un accord sont les difficultés constatées dans la médiation soit 35,90% de garçons et 28,21% de filles ;
- 17,95% trouvent que le co-médiateur et le témoin ont rendu la médiation difficile soit 10,25% de garçons et 7,70% de filles ;
- 15,38% exhortent que le favorisation d'un adversaire a rendu la médiation difficile soit 12, 82% de garçons et 2,56% de filles ;
- 2,56% pensent que l'indiscrétion du médiateur est une difficulté constatée lors de la médiation qui est essentiellement un garçon.

Interprétation

Le médiateur est le conducteur de la médiation, il accompagne les parties en conflit à sortir de la crise qui les oppose. Il arrive souvent qu'il impose un accord aux opposants compte tenu de son statut de médiateur et de directeur voire enseignant. Les raisons s'expliquent par le fait que le médiateur ne veut pas rentrer dans les détails du conflit, lorsqu'il n'a pas de temps nécessaire pour conduire la médiation ou encore lorsqu'il veut se débarrasser de la situation de médiation. Le médiateur peut aussi favoriser un adversaire au détriment de l'autre en se focalisant sur son mauvais comportement habituel. Puisque l'autre ne change pas de comportement, donc à chaque fois qu'il se présente en médiation il est minimisé. Le médiateur peut être aussi indiscret en révélant intégralement le cadre de la médiation à une personne ou au groupe alors que cela peut se traduire comme la non protection des bénéficiaires de médiation. Il arrive au médiateur de faire appel aux témoins ou d'ajouter un co-médiateur lorsqu'il constate que les versions des opposants se divergent, chacun pense qu'il a raison. C. C. nous donne plus de détail dans son discours : *« Le maître se rallie à mon adversaire car il pense que je suis le seul à se bagarrer contre les autres élèves »*. Etre

médiateur, c'est traiter les protagonistes au même pied d'égalité. Ce qui renforce la cohésion, la confiance entre les protagonistes et le médiateur.

Tableau n°2 : Difficultés constatées dans la médiation selon les enseignants et les directeurs

Sexe / Réponses	Hommes				Femmes				Total	
	Ens.	Dir.	Eff	%	Ens.	Dir.	Eff	%	Eff	%
Statut et imposition d'un accord	2	1	3	16,67	4	2	6	33,33	9	50,00
Favorisation d'un adversaire	0	1	1	5,56	0	0	0	0	1	5,56
Indiscrétion du médiateur	2	0	2	11,11	0	0	0	0	2	11,11
Co-médiateur et témoin	3	3	6	33,33	0	0	0	0	6	33,33
Total	7	5	12	66,67	4	2	6	33,33	18	100

Source : enquêtes personnelles, Samè, 2022.

Légende : Eff : effectif ; % : pourcentage

Commentaire

Dans ce tableau, il apparaît que parmi les dix-huit (18) directeurs et enseignants enquêtés :

- 50% trouvent que le statut et l'imposition d'un accord sont des difficultés constatées lors des médiations à l'école soit 16,67% d'hommes et 33,33% de femmes ;
- 33,33% pensent que les co-médiateurs et témoin sont des difficultés constatées lors des médiations à l'école, qui sont spécifiquement des hommes ;
- 11,11% constatent que l'indiscrétion du médiateur est difficulté dans les médiations à l'école, qui sont spécifiquement des hommes ;
- 5,56% considèrent la favorisation d'un adversaire comme difficulté constatée lors des médiations à l'école, particulièrement un homme.

Interprétation

Le statut et l'imposition d'un accord sont qualifiés de difficultés pour la simple raison que : si le médiateur n'a pas le temps ou s'il veut se débarrasser coûte que coûte de la situation conflictuelle, il impose un accord aux parties en conflit et elles sont obligées d'accepter car l'imposition vient du directeur ou de l'enseignant. La favorisation d'un adversaire se justifie lorsque le médiateur fait un jugement s'il constate du mensonge dans les propos, dans ce cas la médiation se fait à la faveur de l'une des parties en conflit. Le médiateur qui est indiscret a plus de chance d'enfoncer les parties en conflit dans la situation conflictuelle car d'autres camarades pourront mal interpréter les propos des adversaires avec moquerie. Les co-médiateurs et témoins sont des difficultés dans la mesure où ils peuvent avoir séparément des partenaires qui soutiennent les parties en conflit ; au lieu que la médiation soit conduite dans le calme, elle peut être le contraire. K. K. se justifie en disant : *« Souvent on constate que les*

parties en conflit ne veulent que se battent, or cette idéologie est contraire aux objectifs de la médiation ».

Tableau n°3 : Identification des difficultés dans les médiations par les membres du CGS et les parents d'élèves

Sexe / Réponses	Hommes		Femmes		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Statut et imposition d'un accord	3	9,68	0	0	3	9,68
Indiscrétion du médiateur	0	0	0	0	0	0
Favorisation d'un adversaire	0	0	0	0	0	0
Co-médiateurs et témoin	15	48,39	3	9,68	18	58,06
Insuffisance de formation à la médiation	6	19,35	4	12,90	10	32,26
Total	24	77,42	7	22,58	31	100

Source : enquêtes personnelles, Samè, 2022

Légende : Eff : effectif ; % : pourcentage

Commentaire

Dans ce tableau, sur les trente et un (31) membres du CGS et parents d'élèves soit 100% :

- 58,06% considèrent les co-médiateurs et le témoin comme difficulté de la médiation à l'école ;
- 32,26% pensent que l'insuffisance de formation à la médiation est une difficulté de la médiation à l'école ;
- 9,68% disent que le statut et l'imposition d'un accord sont des difficultés de la médiation à l'école ;
- personne d'entre eux ne considèrent l'indiscrétion du médiateur et la favorisation d'un adversaire comme des difficultés de la médiation.

Interprétation

Le statut et l'imposition d'un accord sont considérés comme des difficultés car en fonction du statut du médiateur (directeur, enseignant, parent, etc.) il peut imposer un accord pour que le jeune puisse respecter son aîné. Dans cette logique, l'accord durable n'est pas établi et le conflit peut rester latent au côté du plus jeune. Les co-médiateurs et témoins peuvent rendre la médiation difficile en ce sens où si les co-médiateurs n'ont pas les mêmes compréhensions, la procédure de la médiation serait compliquée ; aussi les témoins qui accompagnent les parties en conflit font des clans et ils ne vont pas se laisser faire. Le manque de formation à la médiation s'explique par un vide car certains médiateurs se lancent dans la médiation sans compétences et sans expériences. M. C., parent d'élève nous donne son point de vue : *« Dans la médiation entre enseignant et élève, il est très difficile d'être impartial tandis que la*

médiation nous recommande d'être impartial. Quelle qu'en soit la situation, on se met dans la logique de l'enseignant pour rectifier l'enfant ». Nous comprenons dans ce discours que le médiateur ne peut être neutre, impartial entre enseignant et élève compte tenu du statut de l'infériorité.

3.2 Données qualitatives

Thématique : les difficultés dans les médiations dans les écoles fondamentales de la Commune III du district de Bamako

Discours de M. C., directeur, 40 ans *: « Puisque la médiation se fait entre les hommes, donc on ne peut pas dire qu'il y a pas de difficulté. Il y a certains élèves qui ne veulent pas du tout changer de posture. Ce qui fait qu'ils reviennent chaque fois en médiation. Ils veulent toujours que leurs adversaires respectent ce qu'ils veulent. Si je constate que ce n'est pas la solution, j'exerce la pression pour maintenir l'équilibre entre eux. Mon statut de directeur me permet cela. Il y a aussi certains élèves, compte tenu de leur émotion, ils n'arrivent pas à s'exprimer comme ils veulent sur le conflit, très souvent ils pleurent. Cela joue également sur la qualité de la médiation. Dans ce cas, je dis à l'autre de faire attention, parfois même je lui menace ».*

Discours de P.K., enseignant, 38 ans : *« Pour chaque médiation, on peut recenser des difficultés. Elles font parties de la médiation et je dirai qu'elles enrichissent les médiations car on peut corriger les difficultés en fonction des médiations qu'on mène progressivement. Au niveau des parties en conflit, le médiateur peut être confronté à une difficulté qui explique la position figée, chaque partie pense qu'elle a raison. Pour cela le médiateur doit faire découvrir les parties en conflit de leurs intérêts et les méfaits de leur position. Cela peut leur permettre à revenir en arrière. Mais si le problème persiste toujours je prends ma coloration d'enseignant pour leur forcer à se mettre ensemble par un accord. Cette attitude est aussi une difficulté mais c'est le dernier recours aussi ».*

Discours de A.S., directrice, 36 ans : *« Dans mes médiations, je constate des difficultés souvent. Quand on demande aux élèves en conflit de raconter les faits, vous allez comprendre qu'ils se jugent souvent comme des menteurs. A ce niveau, il y a beaucoup de tiraillement. Ils montent des discours qui créent plusieurs fois la confusion chez le médiateur ou la médiatrice. Quand les élèves viennent chez moi pour la médiation et si cela trouve que je suis prise, je mets la pression en leur menaçant pour me débarrasser de leur situation conflictuelle. Je trouve que ce n'est pas une bonne pratique mais il y a mes occupations aussi. Pendant la médiation, les élèves qui n'ont pas le verbe facile ont des difficultés à s'exprimer, ils pleurent souvent et écourtent la médiation en se fuyant de la direction. Comme je vous ai si bien dit, dans la direction, il y a d'autres activités. Parfois certains élèves en conflit viennent dans la direction pendant que je suis en entretien avec des parents d'élèves, je les envoie chez un enseignant ou je les dis de m'attendre à la devanture de la direction ».*

Discours de C.C., directeur, 52 ans : *« Oui, il y a des difficultés dans la médiation. Au niveau des élèves en conflit, très souvent, ils essayent de se répondre sans pour autant répondre le médiateur et après la médiation aussi ils recommencent à se bagarrer. Au niveau du médiateur, je parle spécifiquement de moi-même, mon statut fait que les élèves ont peur de moi, ils trouvent que je suis méchant, exigeant. Mais franchement avec les élèves, il faut être rigoureux pour qu'ils te respectent. C'est pourquoi je ne souris pas trop avec les élèves. Par rapport au fait du conflit entre les élèves, il suffit de mettre la pression pour qu'ils relatent la vraie version. Parfois je dis avec l'intonation montante : dis la vérité ou je te gifle. Du coup,*

ils se mettent sur le rail pour dire la vérité. La plupart de mes médiations se tiennent dans la direction ; comme vous le voyez, les personnes en conflit doivent se sentir à l'aise pendant la médiation ».

Discours de S.D., enseignant, 38 ans : *« Dans toute médiation, on constate des difficultés mais c'est au médiateur de dégager des moyens pour surmonter ces difficultés. A défaut, il renvoie la médiation à une autre personne ressource. Il est mon habitude de menacer les élèves qui commettent des mauvais comportements. Ce qui fait que certains d'entre eux ont peur de moi et dans le cadre de la médiation, je constate cette peur. J'essaye de mettre tout en œuvre pour réussir la médiation en les rendant moins stressant. Dans les discours des élèves en médiation, je constate également que certains ne reconnaissent pas leur fait ; ils se jugent entre eux avec cette phrase : ce n'est pas vrai, tu mens. Comme je vous ai si bien dit, je fais la médiation en classe, dans la cour, dans les couloirs et même parfois dans la direction avec le directeur. Pour moi, le lieu n'a rien avoir avec la bonne ou mauvaise tenue de la médiation ».*

Analyse des discours de la thématique

Nous comprenons dans les différents discours de nos enquêtés qu'il y a des difficultés dans les pratiques de médiation avec les élèves et elles varient d'un médiateur à un autre. Certains médiateurs trouvent comme difficulté lorsque les opposants restent figés sur leur position, lorsqu'ils ne veulent pas changer de posture pour accepter l'autre comme le discours de M. C. en témoigne.

Une autre difficulté, c'est aussi lorsque les parties en conflit se jugent, se lancent des injures, se traitant comme des menteurs, en minimisant les paroles du médiateur. La manière qu'intervient le médiateur dans cette situation peut se traduire comme difficulté lorsque le médiateur agit par la force pour qu'il soit écouté. Les discours de A. S., C. C. et S. D. en sont des illustrations qui expliquent cet ordre d'idée.

Quand les difficultés sont constatées dans les médiations, le seul capable de les résoudre est le médiateur car il est le responsable de la médiation. Les parties en conflit ont déjà leur problème auquel la sollicitation et la confiance du médiateur permettent d'arriver à bout leur discorde. Dans cet ordre d'idée, le médiateur à l'obligation de chercher les voies et moyens de la résolution pacifique du conflit pour prendre l'honneur cette situation tout en minimisant les contraintes qui peuvent jouer négativement sur la qualité de la médiation.

Ceux qui interviennent dans les médiations ne sont pas spécifiés uniquement pour la médiation, ils sont à l'école pour l'enseignement, la conduite de l'établissement ; ils peuvent être débordés par des tâches. Les médiations peuvent se pointer pendant qu'ils sont dans d'autres tâches ; donc la mise en œuvre correcte et efficace de la médiation ne peut pas se faire. Cela se traduit aussi comme difficulté de la médiation en milieu scolaire. Dans la plupart des discours aussi quand il y a débordement de tâches surtout au niveau des directeurs, la médiation est renvoyée à une autre personne ou les élèves en conflit sont mis en attente. Or force est de reconnaître que si le directeur est sollicité par les parties en conflit dans la médiation, c'est rassurant.

Avec une autre personne, il n'est absolument de même. En plus de cela également, lorsque les parties en conflit attendent le médiateur, elles peuvent continuer dans leur logique de conflit. Les conflits sont également dans les coins et recoins des écoles comme en témoigne le discours de S. D. Normalement, la médiation doit se dérouler dans un cadre ambiant sans perturbation pour que les parties en conflit et le médiateur puissent se sentir à l'aise dans le dialogue.

4 Discussion

Les difficultés font obligatoirement partie de toutes les pratiques humaines ; donc la médiation en que pratique humaine manifeste des difficultés. En prenant en compte les difficultés liées à la médiation, cela peut permettre au médiateur d'en servir comme leçon pour prévenir d'autres situations voire mieux les gérer. En outre, force est de comprendre que les difficultés de la médiation ne se résument pas seulement à tout ce qui est relationnel ou formel. Bien sûr le médiateur peut être le problème tout comme les parties en conflit ; mais un cadre désordonné avec moins de confort, manque d'explication du bon déroulement de la médiation peuvent entraver considérablement la bonne marche de la médiation. En plus, la culture de la médiation dans l'espace scolaire peut prendre un devant sur les difficultés car elle prépare les élèves en conflit au cadre de la médiation même, à mieux connaître les règles de fonctionnement de la médiation scolaire. Toutes ces actions rentrent en ligne de compte dans le cadre d'une médiation formelle pour l'école. Si selon TRAORE, I. S. (2021) la médiation est une pratique formelle dans une institution auxiliaire aux huit (8) institutions de la République (Médiateur de la République) et aussi bien dans certaines ONG, force est de reconnaître que les difficultés liées aux médiations peuvent être minimisées lorsque la culture de la médiation devient formelle dans les écoles. Une des difficultés majeures est la fragilité des dispositifs de médiation lié à la capacité de mobilisation des chefs d'établissement. Ces mêmes résultats apparaissent dans les conclusions des travaux de recherche de SCHMITT, J.P.B (2006).

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons retenir que les pratiques de médiation sont beaucoup sollicitées dans le cadre du sauvetage des relations interpersonnelles. Malgré les difficultés auxquelles elles sont confrontées, les pratiques de médiation doivent être améliorées dans l'optique de garantir une collaboration durable entre les acteurs internes aussi bien qu'externes des institutions scolaires. Pour ce faire, la médiation à l'école doit être formelle c'est-à-dire instaurer une formation des médiateurs et une culture de la médiation pour l'espace scolaire afin de minimiser les difficultés. Ainsi, cette culture de la médiation en milieu scolaire pourrait aider à amoindrir des relations conflictuelles et permettre de préparer surtout les jeunes scolaires dans leurs aventures sociales. La responsabilité des élèves dans la résolution de leurs différends renforce la cohésion entre eux voire avec les enseignants et l'attachement à la culture des connaissances. La médiation renforce les conditions d'apprentissage non seulement pour les adultes de l'école mais aussi pour les apprenants. Force est de reconnaître que si la médiation est formelle, les parents d'élèves aussi bien que les autres acteurs extérieurs de l'école vont minimiser certaines pratiques néfastes aux relations entre les écoles et les éléments de la communauté. Ainsi, les médiations dans les écoles doivent être reformulées sur la base d'une formation adaptée à la gestion de conflit. Autrement dit, les médiateurs des écoles doivent être formés à la technique de gestion sociale des conflits, la médiation. Les formés en qualité de médiateurs scolaires doivent développer leurs compétences afin de venir à bout des conflits entre les acteurs internes et mêmes les acteurs externes intervenant dans les écoles. Ils doivent être reconnus et acceptés par tous en tant que médiateurs attitrés dans les écoles. Ainsi, les élèves médiateurs et les adultes accompagnateurs peuvent permettre aux établissements scolaires de gérer et prévenir les conflits de façon autonome c'est-à-dire sans l'intervention ou l'aide des personnes extérieures. La réorganisation de la médiation conscientise et responsabilise chaque acteur qui tisse des relations directes ou indirectes avec l'école. En toute simplicité, la médiation

sécurise, instaure le climat serein, apaisé. Le climat apaisé des écoles est considéré comme des vœux de toutes les autorités du monde scolaire, soucieuses du devenir des produits des écoles.

Références bibliographiques

CHETOCHINE, G. (2007). *La vérité sur les gestes*. Eyrolles.

CONDETTE-CASTELAIN, S. et HUE-NONIN, C. (2014). *La médiation par les élèves : enjeux et perspectives pour la vie scolaire*. Canopé.

DEMOULIN, S. (2021). *Psychologie de la médiation et de la gestion des conflits*. Mardaga.

DIAZ, B. et LIATARD-DULAC, B. (1999). *Contre violence et mal être : la médiation par les élèves.* Nathan.

GAILLARD, B. et DURIF-VAREMBONT, J. P. (2007). *La médiation : théorie et pratiques.* L'Harmattan.

MALET, R. (2012). Médiations en milieu scolaire : repères et nouveaux enjeux. *Informations sociales*, 2 (170), 74-80.

SCHMIDT, J.P.B. (2006). La médiation scolaire par les pairs : une alternative à la non-violence à l'école. *Revue de recherche en éducation*, pp.173-1182

TRAORE, I. S. (2021). Gestion d'une médiation non juridictionnelle : enjeux et limites. *Lettres d'Ivoire,* (034), 331-344.

ETUDE DIDACTIQUE DES PRATIQUES DE CLASSES DE DEUX ENSEIGNANTS DANS LE SECONDAIRE AU BENIN EN SCIENCE DE LA TERRE SUR UNE ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT DES ACQUIS SUR LA « NAISSANCE ET EVOLUTION D'UN PAYSAGE »

AFFOLABI Léonce O. A., OKE Eugène, ATTIKLEME Kossivi

Résumé

Ce travail en didactique des sciences étudie l'application que font deux enseignants en Géologie, des prescriptions institutionnelles dans un contexte d'implémentation de l'Approche Par les Compétences (APC), dans une activité de réinvestissement des acquis sur le thème ''naissance et évolution d'un paysage'', dans le but de préciser les régularités et les singularités dans les pratiques de classes de ces enseignants. La question de recherche qui nous guide est : Comment le réinvestissement des acquis sur ce thème est-il mis en œuvre par les enseignants dans le contexte du changement de paradigme vers l'APC ? En mobilisant les concepts de la didactique des sciences et le cadre théorique de la Double Approche Didactique et Ergonomique (DADE) de Robert et Rogaski (2002, 2006 et 2008), un recueil de données suivi d'un traitement, montrent que les enseignants que nous avons observés, respectent les prescriptions du programme d'études des SVT de la classe de 4^{ième} et de son guide pédagogique, lorsqu'elles ne nécessitent pas une personnalisation ou une contextualisation de leur part. Cela nous fait penser que la qualité des apprentissages gagnerait par l'amélioration des pratiques enseignantes à travers la formation des enseignants pour le renforcement de leurs capacités.

Mots-clés :

Géologie, compétence, interprétation, difficultés, apprentissage.

Abstract

This work in science didactics studies the application that two teachers in Geology make of institutional prescriptions in a context of implementation of the Competency-Based Approach (APC), in an activity of reinvestment of acquired knowledge on the theme "birth and evolution of a landscape", with the aim of specifying the regularities and singularities in the classroom practices of these teachers. The research question that guides us is: How is the reinvestment of acquired knowledge on this theme implemented by teachers in the context of the paradigm shift towards APC? By mobilizing the concepts of science didactics and the theoretical framework of the Dual Didactic and Ergonomic Approach (DADE) of Robert and Rogaski (2002, 2006 and 2008), a data collection followed by processing, show that the teachers we observed, respect the prescriptions of the SVT curriculum of the 4th grade class and its teaching guide, when they do not require personalization or contextualization on their part. All this makes us think that the quality of learning would benefit from the improvement of teaching practices through teacher training to strengthen their capacities.

Keywords: geology; teaching; learning; interpretation; difficulties.

Introduction

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet du programme d'Appui à la Professionnalisation des PRatiques Enseignantes et au Développement des REssources (APPRENDRE), mis en œuvre par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), avec l'appui de l'Agence Française de Développement (AFD) dont la thématique est : ''Documenter et éclairer les politiques éducatives dans les pays francophones''. (Appel à projet de Novembre 2018).

Beaucoup d'efforts sont déployés par les pouvoirs publics pour l'implémentation réussie de l'Approche Par Compétences (APC) dans les pratiques enseignantes au primaire et au secondaire dans toutes les disciplines d'enseignement-apprentissage au Bénin. Cependant les performances des élèves semblent toujours faibles au regard des résultats aux divers examens (Brevet d'Étude du Premier Cycle et Baccalauréat) notamment en sciences et mathématiques. En effet, nous avons constaté que la moyenne des pourcentages de succès au Baccalauréat cinq années avant et cinq années après 2012 (année de BAC de la première cohorte d'élèves APC) donne : en série C, 49,1% avant 2012 et 51,8% après ; en série D, 38,1% avant 2012 et 24,4% après 2012. Ce constat vient des statistiques des résultats des examens de 2006-2007, disponibles sur le site de l'office du baccalauréat béninois (www.officedubacbenin.bj). L'année 2012 fut l'année de généralisation de l'APC qui a commencé dans les collèges au Bénin en 2005. Dans ce processus de changement de paradigme d'enseignement-apprentissage, des documents d'accompagnement ont été élaborés par les inspecteurs à l'intention des enseignants. Les formations continues sur le terrain se sont multipliées pour les conseillers pédagogiques et pour les enseignants depuis 2005. Cependant, les parents d'élèves semblent ne pas être satisfaits des résultats des élèves.

Très peu de travaux de recherches scientifiques locales (Oké, 2012 ; Agbodjogbé, 2013 et Sossa, 2018) se sont intéressés à l'application que font les enseignants de sciences et de mathématiques des prescriptions institutionnelles au sujet de l'APC en mettant en relief comment ils ont pu s'adapter à cette approche (leurs facilités ou leurs difficultés d'adaptation, leurs besoins pour s'améliorer, …). Ces recherches ont été menées avec des études de cas très localisées.

Oké (2012) s'est intéressé à un état des lieux de l'enseignement-apprentissage de la physique par l'analyse des interactions verbales en classes chez deux enseignants expérimentés. Cette étude s'est intéressée aux interactions didactiques de classe ordinaires en utilisant le concept d'étayage (Bruner, 1983). Dans cette étude, les fonctions de l'adulte dans l'activité de tutelle ont été adaptées aux situations d'enseignement-apprentissage pour modéliser l'activité enseignante. Les résultats indiquent que l'enseignement-apprentissage d'une loi de la physique (fonctionnement de l'alternateur) reste très contextualisé. Malgré la bonne volonté des enseignants observés de changer de paradigme, ils ont encore un ancrage non négligeable dans une approche plus transmissive que constructiviste avec des ressemblances et des dissemblances.

Agbodjogbé (2013) a analysé l'implémentation des Nouveaux Programmes d'Études (NPE) d'Éducations Physique et Sportive (EPS) et des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au Bénin dans le cadre de la réforme curriculaire selon l'Approche Par les Compétences. Cette étude a été menée dans une approche comparative de transposition didactique de trois (3) enseignants en SVT et trois enseignants en EPS. Dans un premier temps, l'auteur caractérise les matrices disciplinaires en SVT et en EPS par une analyse de contenu, ensuite il s'intéresse

aux points de vue des acteurs impliqués dans cette réforme, puis enfin rend-compte, des pratiques d'enseignement des six (6) enseignants observés en s'appuyant sur la théorie de l'action conjointe en didactique. Selon l'auteur de cette étude, contrairement aux ambitions promues par l'APC, les objets d'enseignement restent très élémentarisés, décontextualisés et présentés sous un format très linéaire, loin du projet fondateur de la réforme où les acquisitions visées (les connaissances et les techniques) sont censées permettre aux élèves de résoudre des problèmes complexes liés à une classe de situations et en prise avec des enjeux sociétaux. Amade-Escot et Agbodjogbé (2013) font une analyse didactique des pratiques enseignantes qui souligne les apories pour affirmer que l'enseignement « par compétences » tel que conduit par les enseignants observés, reste très à distance des visées énoncées. Pour les auteurs, il ne s'agit pas de condamner ces pratiques ou de déplorer les formes concrètes que prend l'implémentation des NPE, mais il convient de réfléchir aux possibles évolutions.

Sossa (2018) s'est intéressé à l'analyse des activités d'élèves et d'enseignants en classes en observant deux enseignants de mathématiques expérimentés et deux autres débutants. Cette étude s'est appuyée sur la Double Approche Didactique et Ergonomique de Robert et Rogalski, (2002) et Robert, (2006 et 2008) pour examiner les rapports entre les pratiques des enseignants observés dans les conditions qui leurs sont offertes et les apprentissages correspondants des élèves. Les résultats indiquent que les cours sont dialogués et qu'il y a trois types de tâches : des tâches d'application stricte des contenus et méthodes étudiées antérieurement, des tâches de réinvestissement et des tâches de découverte et d'approfondissement. Toutes ces tâches sont très souvent déclinées en micros-tâches qui permettent à l'élève de se rapprocher à petits pas successifs de la solution attendue. L'auteur met en évidence pour l'ensemble des enseignants observés, deux routines interprofessionnelles : une routine de dévolution des tâches et une routine de correction d'exercices. Il conclut que les enseignants de mathématiques résistent à l'implémentation de l'APC au secondaire.

Dans le présent article, nous nous intéressons à l'application que font deux enseignants en Science de la Terre (ST), des prescriptions institutionnelles dans un contexte d'implémentation de l'Approche Par les Compétences (APC) au cours d'une activité de réinvestissement des acquis sur le thème ‘‘naissance et évolution des paysages’’. Nous avons exploré la question de recherche suivante : Comment le réinvestissement des acquis sur le thème ‘‘naissance et évolution des paysages’’ est-il mis en œuvre par les enseignants dans le contexte du changement de paradigme vers l'APC ?

1. Approche méthodologique

1.1. Fondement de la méthodologie de recherche

Nous nous référons à la Double Approche Didactique et Ergonomique (DADE) car elle est issue de la théorie de l'activité et nous nous intéressons aux activités de réinvestissement des acteurs de la classe (élèves et enseignants) en situation quasi-habituelle sur le thème relatif à la naissance et à l'évolution des paysages. La DADE permet de décrire les pratiques enseignantes, ici celles de deux enseignants en Science de la Terre (ST), suivant cinq composantes à recombiner que sont : la composante cognitive, la composante médiative, la composante institutionnelle, la composante sociale et la composante personnelle.

Les deux premières composantes cognitive et médiative, visent à caractériser les activités (possibles ou effectives) que l'enseignant suscite chez les élèves. La composante cognitive s'apprécie en étudiant les tâches prévues pour les élèves lors de cette séance (nature,

agencement et fonction) et les objets de savoirs qu'elles mettent en œuvre lors du réinvestissement des acquis sur la naissance et l'évolution d'un paysage. La composante médiative englobe les choix d'organisation du travail des élèves dans la classe et l'accompagnement offert par l'enseignant pendant le déroulement en classe. Cet accompagnement assure une fonction d'étayage qui se manifeste notamment par l'enrôlement dans la tâche, les aides apportées et le repérage des savoirs en jeu. Les analyses du projet de cours et du déroulement de la séance ne permettent pas d'accéder à l'intégralité des trois autres composantes. Pour cela, d'autres dispositifs de recueil de données sont nécessaires comme les entretiens pour accéder aux raisons de l'enseignant qui fondent ses pratiques.

La composante institutionnelle concerne les programmes et les ressources imposées, les préconisations des conseillers pédagogiques et des inspecteurs qui constituent des contraintes de nature institutionnelle, relatives à l'enseignement-apprentissage lors de la mise en œuvre d'une activité de réinvestissement sur la naissance et l'évolution des paysages. La composante sociale caractérise la façon dont l'enseignant fait avec les choix collectifs des collègues de l'établissement et les habitudes professionnelles des enseignants de la discipline. Dans notre étude, elle caractérise aussi les réalités sociales et culturelles de l'établissement scolaire qui fondent les pratiques enseignantes en situation de classe.La composante personnelle exprime ce qui est propre à l'enseignant, ses connaissances, ses conceptions sur les objets de savoir en jeu, sur la discipline, ses convictions sur l'enseignement de la naissance et l'évolution des paysages et l'impact de son parcours personnel sur son travail.

1.2. Le recueil des données

Le déroulement du cours offre l'occasion d'observer la participation effective des élèves dans la classe et les rôles que jouent les enseignants lors des apprentissages occasionnés par ces activités. Dans les activités des élèves, nous nous intéressons à l'activité sur le réinvestissement des acquis, en relation avec des contenus disciplinaires relatifs à la naissance et à l'évolution des paysages.

L'activité laisse des traces observables qu'il est possible de saisir avec des observations instrumentées (audio, vidéo) ou non et des recueils d'outils de travail (cahiers, fiches, images de tableau). Pour accéder aux raisons qui justifieraient les constats observés dans la mise en œuvre d'une séance de cours sur une activité de réinvestissement des acquis, relative à la naissance et à l'évolution des paysages selon les enseignants observés en Science de la Terre (ST), nous avons été amenés à conduire des entretiens semi-directifs avec ceux-ci. Les données collectées à cet effet, sont recoupées, regroupées en unités de sens (mise en commun des questions qui sont semblables dans le guide d'entretien).

Chaque enseignant des ST, sujet de l'étude a bénéficié de deux visites avec un enregistrement vidéo de quatre-vingt-dix (90) minutes environ pour chaque séance. Chaque enseignant a été interrogé avant la séance de cours sur ses intentions pédagogiques et didactiques de l'activité de réinvestissement des acquis, relative au thème ‘‘ naissance et évolution des paysages’’. Il a aussi été interrogé après la séance sur l'atteinte des objectifs qu'il s'était proposé d'atteindre, sa satisfaction du déroulement de la séance et les améliorations qu'il souhaiterait pour les prochaines séances sur les mêmes objectifs d'enseignement.

1.3. Le traitement des données

L'étude de la composante institutionnelle nous a conduit à un regard sur les prescriptions institutionnelles que sont les Programmes d'Études (PE) scolaires (PE, 2015) et les Guides Pédagogiques (GP, 2015). Cela nous a permis de repérer les attendus de ces prescriptions.

Nous avons fait le choix, après les enregistrements, de découper les transcriptions en épisodes. Nous avons établi une interprétation du déroulement de ces épisodes par rapport à ce qui se joue au niveau des savoirs, de l'enseignement et de l'apprentissage dans le champ conceptuel considéré (Vérin, 1998).

2. Analyse et résultats de l'étude

Dans les lignes qui suivent, nous procédons à une étude comparée des séances de cours de ces deux enseignants dans une activité de réinvestissement des acquis, portant sur l'objet d'enseignement-apprentissage (E/A) : ''*la naissance et l'évolution des paysages*'', dans le but de préciser d'une part, les régularités et les singularités dans les pratiques de classes de ces enseignants et d'autre part, leur conception de l'enseignement-apprentissage de la discipline. Nous nous limitons aux séances observées pour chacun des deux enseignants dans ce qui suit.

2.1. Composante institutionnelle

Nous examinons les prescriptions institutionnelles au sujet des savoirs en jeu dans les documents PE et GP de la classe de 4ème. Dans le programme d'étude de la classe de 4ème, le thème général intitulé : ''*Sol, Avenir de l'Homme*'' est prévu pour se dérouler en 26 heures de cours avec une répartition du temps par activité. Les prescriptions institutionnelles imposent la planification dans les classes de 4ème telle que présentée dans le tableau n°1 ci-après :

***Tableau n°1** : Planification des activités dans la classe de 4ème pour le thème général : ''Sol, Avenir de l'Homme''*

Activités	Contenus	Durée d'exécution du guide	Durée actuelle proposée	Informations relatives à l'exécution des activités
Activités 1 & 2	Mise en situation	2 h	2 h	RAS
Activité 3	Collecte de données par observation, exploitation de documents pour élaborer une réponse à la question : "quels sont les éléments caractéristiques d'un paysage ?"	2 h x 2	2 h +1 h	En prélude à l'exploitation de document prévu pour cette activité les apprenants doivent produire des données et de matériels à l'issu d'une exploration du milieu
Activité 4	Collecte de données par observation, expérimentation et exploitation de documents pour élaborer une réponse à la question : Comment les roches du sous-sol influencent-elles l'aspect des paysages ?	2 h x 3	2 h x 3	L'objectif à viser est d'établir la relation de cause à effet (nature du sol, type de végétation et climat)
Activité 5	Collecte de données par exploitation de résultats expérimentaux, de documents pour construire une réponse à la question : « Comment évolue un paysage ?»	2 h x 2	2 h x 2	Quelques données recueillies au cours de l'exploration de l'environnement participent de l'appropriation partielle du concept de l'évolution d'un paysage
Activité 6	Structuration et intégration des acquis	1 h	1 h	RAS

Activité 7	Hétéro évaluation proposée aux élèves.	2 h	2 h	RAS
Activité 8	Objectivation des savoirs construits et de la démarche suivie	1 h	1 h	RAS
Activité 9, 10, 11	Réinvestissement des apprentissages	3 h + 2 h	3 h + 2 h	L'enseignant devra lancer les premières activités du réinvestissement à la fin de l'activité 8

Le tableau n°2 ci-après, présente un extrait du guide pédagogique fournissant des indications pour la mise en œuvre du réinvestissement.

Tableau n°2 *: Indications pour la mise en œuvre du réinvestissement dans la classe de 4ème pour le thème général, ''Sol, Avenir de l'Homme''*

RÉINVESTIR SES ACQUIS DANS LA RÉSOLUTION DU PROBLÈME D'ORDRE ENVIRONNEMENTAL INDENTIFIÉ
Activité 9 *Les élèves planifient le travail à réaliser pour résoudre :* ***les problèmes liés au caractère limité des ressources naturelles et aux conséquences de leur exploitation sur les paysages.*** *À cette occasion, les élèves s'exercent à :* ✓ *définir le travail à réaliser pour résoudre les problèmes liés à l'exploitation des ressources naturelles par l'Homme :* • *élaboration d'un dossier ;* • *développement d'un projet ;* ✓ *identifier les tâches afférentes au travail à accomplir ;* ✓ *répartir les tâches par équipe dans la recherche documentaire et/ou enquête et convenir des responsabilités à assumer ;* ✓ *définir les règles de fonctionnement ;* ✓ *proposer une gestion du temps.* *L'enseignant (e), sur la base des problématiques formulées par les élèves :* - *anime une discussion sur l'organisation possible du travail à accomplir pour trouver des réponses ;* - *suggère aux élèves des pistes de recherche et des modes d'organisation en posant des questions comme :* • *quel contenu donné au travail ?* • *quels titres donnés aux sous-thèmes du sujet d'étude ?* • *quelle démarche adoptée pour résoudre le ou les problèmes ?* • *où trouver les informations nécessaires ?* • *quelle stratégie utiliser pour collecter les informations ?* • *qui fait quoi et dans quel délai le faire ?* • *etc.* *La discussion de ces différents points conduit à une répartition des tâches par équipe.* ***Activité 10*** *Les élèves recherchent l'information au regard* ***du sous-thème attribué à son groupe****.* *À cette occasion, ils/elles s'exercent à :* ✓ *identifier les sources d'informations en lien avec le thème à développer ;* ✓ *se référer à ces sources d'informations ;* ✓ *retenir les sources d'informations utiles ;* ✓ *sélectionner des informations pertinentes pour la réalisation de la tâche.* *L'enseignant (e) :* - *rappelle ou fait rappeler à chaque équipe le thème du dossier à constituer ;*

- fournit des indications sur les sources d'informations ;
- met à la disposition de chacun des groupes la fiche méthodologique pour l'élaboration d'un dossier ;
- fournit des indications sur les échéances à respecter et la nature des productions attendues.
Activité 11
Les élèves organisent les informations sélectionnées pour ***rédiger un compte-rendu****.*
À cette occasion, les élèves s'exercent à :

- ✓ *classer les données recueillies ;*
- ✓ *distinguer les données essentielles des données accessoires ;*
- ✓ *établir des liens entre les données essentielles ;*
- ✓ *faire une synthèse des données.*

La phase de recherche documentaire ayant été effectuée avec l'aide de l'enseignant (e), une séance de trois heures pourrait être consacrée à la rédaction, en classe, de la partie du rapport attribuée à chaque équipe, sous la supervision de l'enseignant (e). Il ou elle :

- *guide dans le traitement, la structuration et la présentation des données ;*
- *aide à la formulation des acquis ;*
- *encourage la présentation et la mise en commun des productions des diverses équipes ;*
- *encourage la finalisation du rapport par sous-thème.*

Enfin, l'enseignant/enseignante encourage la prise de note sous-thème par sous-thème.

***Source** : extrait du guide de l'enseignant de la classe de 4ème en SVT (2015, p.22-23)*

Le tableau n°3 ci-après présente des extraits des supports documentaires des enseignants P_1 et P_2.

***Tableau n°3** : Extraits des supports documentaires des enseignants P_1 et P_2*

Extraits du support documentaire de P_1	Extraits du support documentaire P_2
Activités 9 ,10 et 11: Réinvestissement : Elaborer un dossier sur les thèmes: **Thème 1:** Les gisements d'eau et les problèmes liés à l'utilisation des eaux souterraines **Thème 2 :** L'utilisation des engrais chimiques, des pesticides et leurs conséquences sur les sols et les rendements agricoles. **Thème 3:** Les ressources énergétiques, ressources non renouvelables **Thème 4 :** Exploitation, conservation et préservation des ressources forestières **Thème 5 :** Les techniques culturales et leurs conséquences sur le sol.	**B- Réinvestissement ou Projection.** En se servant de la fiche méthodologique d'élaboration d'un dossier, élabore avec tes camarades en équipe, des dossiers sur les thèmes que vous allez choisir.

Dans notre analyse, nous nous contentons des aspects des séances observées. Il s'agit des aspects concernant l'exploitation de supports documentaires pour résoudre les problèmes de la gestion de l'eau dans le milieu.

L'activité présentée par ces deux enseignants est prévue pour 2 heures (GP, p.11). Ce temps n'est pas respecté puisque les séances suivies n'ont duré qu'une heure, alors que l'enseignant après attribution des sous-thèmes devrait orienter les élèves sur les sources d'informations, ensuite sur les tâches à réaliser pour constituer le dossier scientifique à partir de la fiche méthodologique qu'il devrait mettre à leur disposition. Il devrait aussi convier chaque groupe à élaborer un plan de rédaction qui serait validé en plénière par le groupe-classe.

Le guide pédagogique (p.22) fournit les indications que l'enseignant devrait suivre pour permettre aux élèves de réinvestir leurs acquis dans la résolution du problème d'ordre environnemental identifié : les problèmes liés au caractère limité des ressources naturelles et aux conséquences de leur exploitation sur les paysages.

Les activités proposées par ces enseignants ne sont pas pertinentes au regard des prescriptions officielles indiquées dans l'extrait du guide ci-dessus.

Il ressort que l'élève devrait avoir recours à ses acquis relatifs aux démarches de résolution de problème, de recherche documentaire, d'enquête, d'exploitation de l'information disponible et de travail en équipe.

L'élève est supposé donc maîtriser ces démarches qui feront objet de transfert pour réaliser la tâche du jour.

Les stratégies de travail de groupe et le travail collectif prévues par ces enseignants sont conformes aux prescriptions du guide pédagogique (GP, p.8), mais ils n'ont pas entièrement respecté les prescriptions officielles. Ce qui ne leur a pas permis de mettre en œuvre cette activité de réinvestissement avec pertinence.

2.2. Composante cognitive

Au cours de l'entretien *ante-séance*, les enseignants ont exprimé l'objet d'apprentissage de la séance du jour que nous avons suivi :

- ''*l'objet d'apprentissage de ce jour est d'amener les élèves à exploiter les documents mis à leur disposition pour résoudre le problème de la gestion de l'eau dans leur milieu*'' (P_1).
- ''*le but de l'apprentissage de ce jour est d'amener les élèves à résoudre le problème de la gestion de l'eau dans leur milieu de vie*'' (P_2).

Ils ont également exprimé les tâches et l'organisation du travail prévu qui sont résumés dans les supports fournis aux élèves. Le tableau n°4 présente les supports préconisés pour l'élaboration d'un dossier sur la gestion d'eau.

Tableau n°4 *: Supports préconisés pour l'élaboration d'un dossier scientifique sur la gestion d'eau*

Extraits du guide pédagogique de la classe de 4ème (2015, p.11)			
Activités 9, 10, 11	*Réinvestissement des apprentissages*	*2 heures x 3*	- *Supports documentaires relatifs à divers aspects de la problématique d'ordre environnemental soulevé par la situation de départ.* - *Fiches méthodologiques pour l'élaboration d'un dossier en annexe.* - *Supports documentaires relatifs aux gisements d'eau du Bénin.*

Le matériel prévu n'est pas entièrement ce qui est préconisé. En effet, l'enseignant P_1 n'a pas fourni aux élèves de fiche méthodologique pour l'élaboration d'un dossier. P_2 quant à lui, a fourni une fiche méthodologique dont l'usage n'a pas été judicieuse.

Nous constatons que les contenus abordés par les enseignants observés sont conformes mais la procédure prescrite n'est pas respectée.

2.3. Composante médiative

Nous abordons ici les tâches, les stratégies et le matériel prévus pour la séance et les scénarios mis en œuvre par ces enseignants observés. Nous rappelons ici que le cheminement proposé dans le Guide pédagogique suggère les tâches à travers des stratégies privilégiées d'enseignement/apprentissage que nous résumons dans le tableau n°5 ci-après.

Tableau n°5 *: Tâches et stratégies privilégiées d'enseignement/apprentissage*

Tâches : Activité de réinvestissement sur la gestion de l'eau	Les tâches sont attribuées à quatre groupes et concernent : - notion de gisement d'eau - qualité géologique d'un aquifère et le type de nappe - alimentation des aquifères et le mécanisme de renouvellement des zones souterraines - gestion des nappes
Organisation et stratégies pour la séance du jour	Travail de groupe (TG) et travail collectif (TC).
Matériel prévu pour la séance	Support documentaire accompagné de consigne pour chaque élève

Source *: extrait du guide de l'enseignant de la classe de 4ème en SVT (2015, p.23)*

L'enseignant (P_1) a mis progressivement en œuvre le scénario de la manière. Suivant cette procédure, il a rappelé les différentes activités menées au cours de la construction de nouveaux savoirs sur le thème général, ''*Sol, Avenir de l'Homme*'', en mettant l'accent sur les acquis notionnels relatifs aux paysages, et aux propriétés physico - chimiques des roches. Il a annoncé l'objet d'apprentissage du jour à partir du contexte des problèmes d'eau que vivent les populations pendant la sècheresse dans cette localité. Puis, il a distribué les documents aux différents groupes constitués la séance précédente conformément aux tâches prévues.

Il a invité un élève à lire le document sur ''*Les gisements d'eau et les problèmes liés à l'utilisation des eaux souterraines*'' remis au groupe numéro n°1, avant de faire le point des indications de la consigne. Il a procédé de même pour les quatre autres groupes. Il a lancé ensuite le travail en groupe pour 25 minutes. Après un temps il a circulé, s'est intéressé aux productions et échangé parfois avec certains groupes.

Il a fait une remarque d'ordre général à toute la classe en rappelant que c'est un travail pour tout le groupe et non pour une seule personne. Les élèves ont travaillé sans grande perturbation et l'enseignant a rappelé régulièrement le temps. A la fin du travail en groupe, il a engagé la plénière en invitant un élève du groupe n°1 à consigner leur production au tableau. Les autres élèves et lui-même ont suivi. Il a invité ensuite le rapporteur à lire la production et les autres à intervenir pour faire des amendements en commençant par ceux du groupe n°1 puis ceux des autres groupes. Le rapporteur a intégré les corrections et les apports personnels du professeur.

Les prises de paroles ont souvent été entre rapporteur et l'enseignant (tours de paroles 50 à 51 et, 53 à 60) puis entre le groupe classe et l'enseignant (61 à 69).

À la fin l'enseignant P_1 a invité les élèves à prendre note en 5 minutes.

Le tableau n°6 ci-après présente un extrait des interventions lors du déroulement de cette plénière.

***Tableau n° 6** : Extrait des interventions lors du déroulement de la plénière par P_1*

Extrait des interventions lors du déroulement de la plénière P_1	
Tours de paroles	***Interventions***
Rapporteur (50)	*L'exploitation du document 1 nous permet à expliquer les gisements d'eau et les problémes liés à l'exploitation xxx*
Enseignant (51)	*D'accord, on va aller phrase par phrase. Voilà ce qu'elle a écrit, qui voit une faute dedans? Oui*
Élève 7 (52)	*Au lieu de problème, elle a écrit probléme.*
Enseignant (53)	*Au lieu de problème, elle a écrit probléme. Oui, lié à l'exploitation. Qu'est-ce que vous remarquez? Lié à… à… Et accent sur "reserve" ; ré… On continue.*
Rapporteur (54)	*Le document 1 présente la notion de gisement d'eau.*
Enseignant (55)	*La notion de gisement d'eau. Ecris bien ton "e" là, "e"..... D'accord on y va*
Rapporteur (56)	*De ce document, on note que l'eau xxx a xxx.*
Enseignant (57)	*Oui, l'eau xxx. Ensuite*
Rapporteur (58)	*la définition de gisement est la façon xxx*
Enseignant (59)	*Oui*
Rapporteur (60)	*On entend que le gisement d'eau est une masse d'eau*
Enseignant (61)	*On entend que; on entend par, d'accord?*
Groupe-classe (62)	*Oui*
Enseignant (63)	*On entend par gisement d'eau. Par, ce n'est pas "pas". Donc voilà ce que le groupe 1 a produit. Ça peut aller?*
Groupe-classe (64)	*Oui*
Enseignant (65)	*Donc, elle a dit "le document 1 présente la notion de gisement d'eau. Vous êtes d'accord avec elle ?*
Groupe-classe (66)	*Oui*
Enseignant (67)	*Le document1, nous sommes d'accord?*
Groupe-classe (68)	*Oui*
Enseignant (69)	*D'accord. Elle dit "de ce document, on note que l'eau, qui a xxx le trou est le souterrain". Est-ce qu'il faut dire seulement que c'est le souterrain ? Oui, Pascal.*

En résumé, la séance de classe suivie a connu trois épisodes principaux que voici :

Épisode 1 : Présentation des objectifs et de la tâche du jour

Salutations d'usage, rappel des acquis précédents, présentation de la tâche du jour en brainstorming, mise à disposition des supports aux cinq groupes constitués pour les différentes tâches spécifiques.

Épisode 2 : Travail en groupe pendant 25 minutes.

Cet épisode est caractérisé par la réalisation des tâches dans les différents groupes. Les élèves toujours disposés en groupe ont travaillé de façon autonome. L'enseignant a circulé pour jeter des coups d'œil sur leurs productions, échanger parfois avec eux puis rappeler le temps.

Épisode 3 : Appréciation et amendement de la production du groupe n°1 en plénière.

Il est caractérisé par des questions - réponses sans véritables débats, d'échange et de confrontation des arguments, et également par des apports de l'enseignant et surtout de corrections syntaxiques. Les interactions enseignant-élèves ont conduit à la validation de la production.

Lors du déroulement de cette activité sur le réinvestissement des acquis, l'enseignant P_1 a essayé de favoriser chez les élèves, la prise en charge du travail pendant le travail en groupe. Malgré cette autonomie relative, le flux communicationnel a été fortement centré sur l'enseignant (48 interventions contre 45 pour les élèves). Cela ressemble à ce que l'on pourrait appeler du *transmissif* masqué par une mise en activité des élèves.

La mise en œuvre de la plénière de cette activité par l'enseignant P_2 a été presque similaire à celle observée chez P_1. Mais il a orienté ses élèves vers une fiche méthodologique dont l'usage n'a pas été judicieuse.

3. Résultats et discussions

3.1. Des composantes de la DADE vers leur combinaison

Dans l'entretien *ante-séance*, l'enseignant P_1 a énuméré les tâches et les formes de travail prévues ; « *tous les cinq groupes vont travailler et nous allons désigner le premier groupe qui va mettre sa production au tableau et nous allons amender ensemble, et après ça, nous allons faire une petite évaluation pour voir ce qu'ils ont retenu* ».

L'analyse du déroulement de la séance a montré que les enseignants observés mettent en œuvre leur fiche pédagogique en invitant les élèves à réaliser la tâche à travers diverses stratégies (brainstorming, TG et TC). Cependant, ils ont fortement monopolisé la parole et dirigé la plénière sans favoriser de véritables débats. Les élèves n'ont donc pas bénéficié des occasions de discussion et d'argumentation sur leurs productions. Le flux communicationnel a été donc centré sur les enseignants eux-mêmes. Nous avons constaté également, après la mise en œuvre du travail prévue, une conformité entre ce qui est prévu et ce qui est réalisé, mais ceci n'est pas conforme aux prescriptions officielles.

Au cours de l'entretien *post-séance,* il dit avoir atteint les objectifs parce que l'activité a été conduite jusqu'à la prise de note. Paradoxalement, il reconnait que les élèves ont des difficultés d'exploitation des documents. De même, il justifie les choix pédagogiques et organisationnels par les thèmes qu'il a prévus. Ce qui est pareil chez l'enseignant P_2.

Les enseignants observés ont une certaine connaissance du contenu du programme d'étude en vigueur. Ils ont prévu une activité de réinvestissement recommandée dans le guide pédagogique. Nous pouvons, cependant, dire que la préparation de leur fiche n'a pas pris en compte la démarche de conception et de conduite des activités de réinvestissement pour permettre l'élaboration de dossiers, d'un plan d'action et de son exécution (GP, p.23). De même, nous avons noté que la pratique de ces enseignants ne favorise pas assez, la prise en charge du travail par les élèves surtout au cours de la plénière.

Il se pose, chez les enseignants observés, non seulement un problème d'appropriation des démarches de conceptions et de conduite des activités de réinvestissement, mais également un problème d'appropriation des techniques qui devraient faire objet d'apprentissage.

3.2. De la combinaison des composantes vers les pratiques enseignantes

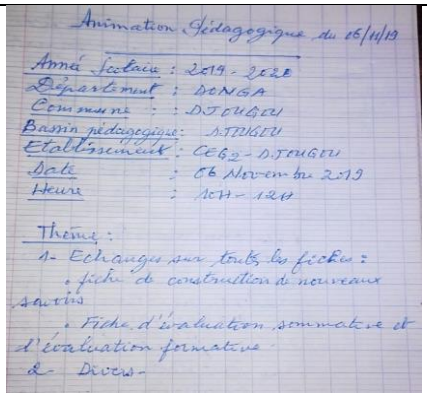
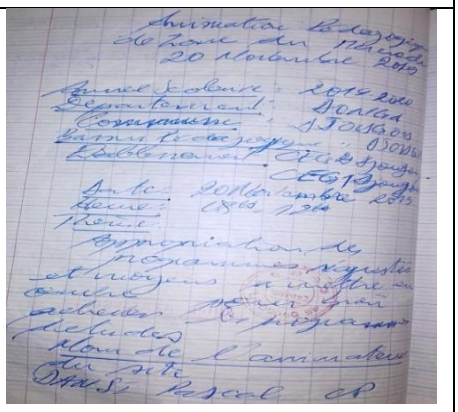
Après cette combinaison des constats d'analyses, nous essayons ici d'inférer des aspects des pratiques enseignantes. Nous choisissons de préciser les quelques points de pratiques enseignantes positives (pratiques que nous pensons favorables aux processus d'apprentissage chez les élèves) et ceux qui méritent des améliorations. Ces points concernent d'abord les

aspects liés à l'exercice du métier puis ceux liés aux usages des prescriptions institutionnelles conformément aux TDR du projet EDiPrE.

3.2.1. De l'exercice du métier dans l'établissement et en classe

Le tableau n° 7 ci-après présente un extrait du cahier d'animation pédagogique de l'atelier des SVT du collège de l'enseignant P_1.

Tableau n°7 *: Extraits du cahier d'animation pédagogique de l'atelier des SVT de P_1*

Extraits du cahier d'animation pédagogique de l'atelier des SVT	
	

Source *: Censorat du collège de P_1*

Les enseignants des SVT fonctionnent en communauté dans l'établissement. Ils tiennent régulièrement les animations pédagogiques d'établissement, creuset d'échanges au cours desquels ils redéfinissent la planification des Situations d'Apprentissage (Thèmes d'études) à partir des préconisations des inspecteurs et conseillers pédagogiques et, des cahiers de charges qui leurs sont alloués. Ils s'efforcent à mettre en œuvre les démarches et les stratégies recommandées pour animer et gérer les classes. Ces enseignants observés ont proposé une activité de réinvestissement présentant les tâches et les stratégies. Ils ont fait dérouler l'activité. Cependant leurs préparations de fiche pédagogique n'ont pas pris en compte les démarches et procédures indiquées dans les documents officiels, ce qui justifie les difficultés observées dans leurs pratiques de classe.

3.2.2. Des usages des programmes d'étude par l'enseignant

Les enseignants se réfèrent aux prescriptions institutionnelles contenus dans les programmes d'études et dans le guide pédagogique. L'analyse des cahiers de texte, des fiches des enseignants et des cahiers d'élèves montrent que ces enseignants essaient de respecter les démarches d'enseignement-apprentissage. Des efforts sont faits dans la conception et la conduite des activités. Cependant, l'appropriation du programme d'étude, du guide pédagogique, des démarches et stratégies, et en particulier les démarches et procédure relatives à l'organisation des activités de réinvestissement pour déboucher sur l'élaboration de dossier et d'un plan d'action méritent d'être améliorées. Par ailleurs le rapport au savoir de ces enseignants observés suscite quelques réflexions. En effet, une bonne maîtrise des connaissances notionnelles et techniques à développer durant une séance de cours constitue un facteur essentiel dans la bonne gestion du travail collectif en situation de classe. Ce qui n'a

pas été le cas pour ces enseignants observés. Ils ont du mal à favoriser chez leurs élèves la capacité à défendre leurs idées en argumentant et, à intégrer aussi des arguments venant de leurs paires pour comprendre et apprendre.

3.3. Discussions

Notre étude s'est appuyée sur le cadre de la DADE comme celle de Sossa (2018) dans l'enseignement des mathématiques. L'étude de Oké (2012) sur l'enseignement de la Physique a utilisé le concept d'étayage de Bruner (1983). Les travaux de Agbodjobgé (2013) sur l'enseignement des SVT et de l'EPS se sont appuyés entre autres sur la théorie de l'action conjointe en didactique. Pour l'ensemble de ces études ainsi que la nôtre, les interactions didactiques en situation réelle de classe ont été investiguées dans le contexte béninois d'implémentation du paradigme d'enseignement en APC. Les résultats sur l'enseignement en Science de la Terre dans cette présentation, confirment et complètent ceux de ces auteurs sur l'enseignement de la Physique, des SVT et de l'EPS. Les activités de tutelle de l'enseignant dans ces trois disciplines ne débouchent pas sur la décontextualisation des apprentissages et ne prennent pas en compte la gestion des débats. Les enseignants observés sont encore dans une approche transmissive, malgré leur volonté de changer de paradigme pour répondre aux prescriptions institutionnelles.

Conclusion

Les enseignants que nous avons observés, respectent les prescriptions des programmes d'études et des guides pédagogiques lorsqu'elles ne nécessitent pas une personnalisation ou une contextualisation de leur part. Ces enseignants semblent être habitués à la mise en application de la succession des phases d'enseignement préconisées. Il en est de même pour les stratégies privilégiées dans le programme d'étude des SVT de la classe de 4^{ième} et du guide pédagogique de cette classe. Ils fournissent des efforts dans la conception et la conduite des activités. Cependant, l'appropriation du programme d'étude, du guide pédagogique, des démarches et stratégies, et en particulier les démarches et procédure relatives à l'organisation des activités de réinvestissement pour déboucher sur l'élaboration de dossier et d'un plan d'action méritent d'être améliorées. En effet, dans le déroulement des séances d'enseignement, ils ont des difficultés à prendre en compte les conceptions des élèves pour situer leurs ambitions pédagogiques. Les stratégies de travail préconisées sont utilisées de façon très déséquilibrée. En effet, les unes sont utilisées abusivement au détriment des autres. Dans les travaux en plénière, la gestion des débats est difficile. Les étayages d'enrôlement dans le jeu de questions-réponses ne sont souvent pas pertinents, et c'est l'enseignant qui formule les savoirs à retenir au lieu de les co-construire avec les apprenants. Tout cela nous fait penser que la qualité des apprentissages gagnerait par l'amélioration des pratiques enseignantes à travers la formation des enseignants pour le renforcement de leurs capacités. Il nous semble nécessaire de former les enseignants à :

- l'analyse *a priori*, à l'analyse praxéologique et à l'analyse conceptuelle des savoirs en jeu ;
- l'utilisation des situations didactiques mobilisant particulièrement la dévolution et les variables didactiques ;
- l'organisation et à la conduite des confrontations entre élèves sur les conceptions dans les situations spécifiques qui leurs sont propres pour apprendre ;
- la construction des ressources qui leurs sont personnellement propres et spécifiques aux savoirs en jeu dans chaque séance de classe.

Références bibliographiques

AUF-APPRENDRE (2018) : Premier appel à projet du programme Appui à la Professionnalisation des PRatiques ENseignantes et au Développement de REssources (APPRENDRE). *Documenter et éclairer les politiques éducatives dans les pays francophones.*

AUF-APPRENDRE (2021) : Rapport oral. https://apprendre.auf.org/video-resultats-d'une-etude-des-pratiques-de-classe-dans-le-secondaire-au-Benin-en-sciences-et-mathematiques

AUF (2021) : Étude des pratiques de classe dans le secondaire au Benin en sciences et mathématiques. https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2021/01/Etude-des-pratiques-de-classe-dans-le-secondaire-au-Benin-en-sciences-et-mathematiques.pdf

AUF (2022) : Rapport final complet du projet *Étude Didactique des Pratiques Enseignantes (EDiPRE)* en SVT. https://vdocuments.pub/edipre-agence-universitaire-de-la-francophonie.html?page=1

Agbodjogbé B. (2013). L'implémentation des nouveaux programmes par compétences au Bénin : des textes officiels aux pratiques d'enseignement. Analyses didactiques en Éducation Physique et Sportive et en Sciences de la Vie et de la Terre en classe de 5e, Thèse de science de l'éducation, Université de Toulouse2 — Le Mirail.

Agbodjogbé B., Amade-Escot C. and Attiklèmè K. (2013). ''La réforme des curriculums par compétences au Bénin'', Éducation et socialisation [online], 34 | 2013, Online since 05 December 2013, connection on 15 September 2022. URL; https://journals.openedition.org/edso/419; DOI: https://doi.org/10.4000/edso.419

Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle. Guide pédagogique. (2015). *Sciences de la Vie et de la Terre, classe de 4ème, version révisée et relue.* Institut National d'Ingénierie de Formation et de Renforcement des Capacités des Formateurs. Cotonou.https://educmaster.bj ou www.educmaster.com

Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle. Programme d'études. (2015). *Sciences de la Vie et de la Terre, classe de 4ème, version révisée et relue.* Institut National d'Ingénierie de Formation et de Renforcement des Capacités des Formateurs. Cotonou.https://educmaster.bj ou www.educmaster.com

Oké, E. (2012). Étude des activités d'enseignants et d'élèves en classe de physique par l'analyse des interactions verbales : Étude de cas en 3ème et 2nde (Thèse de doctorat). Institut de Mathématiques et de Sciences Physiques, Université d'Abomey-Calavi.

Robert, A. (2006). Une méthodologie pour décrire des déroulements de séances de classe à partir de vidéo dans des recherches sur les pratiques d'enseignants de mathématiques au collège et au lycée. Dans M.-J. Perrin Glorian et Y. Reuter (dir.). *Les méthodes de recherche en didactique* (p. 191-202). Villeneuve d'Asq : Presse Universitaire du Septentrion.

Robert, A. (2008). Une double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques. Dans F. Vandebrouck (dir.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (p.59-65). Toulouse, France : Octarès.

Robert, A., Rogalsky, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2 (4), 505-528.

Sossa, B. (2018). *Des pratiques d'enseignement des mathématiques au Bénin : contraintes et marges de manœuvre dans des études de cas en seconde scientifique* (Thèse de Doctorat). Institut de Mathématiques et de Sciences Physiques, Université d'Abomey-Calavi.

Vérin, A. (1998). Enseigner de façon constructiviste, est-ce possible ? *ASTER n°26,1998.* Paris Cedex 05.

LES LANGUES NATIONALES SENEGALAISES A L'EPREUVE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

MANE Papa Malamine Junior, THIAM Ousseynou

Résumé

La problématique de l'éducation et de de l'enseignement du et par le français dans le contexte de diversité culturelle et ethnolinguistique est objet à débat au sein de la communauté des chercheurs et enseignant-chercheur. Jadis considéré comme une langue de prestige et de promotion sociale, le français qui se trouve en situation de conflit linguistique selon les espaces de communication, perd de plus en plus son lustre d'autrefois face à la préférence des langues nationales du pays. Bien qu'étant la langue officielle, la langue de base de l'enseignement et de l'administration, le français est aujourd'hui confronté à l'épreuve de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. C'est ainsi qu'on peut noter la présence des langues nationales à l'école pour les besoins de formation des élèves. L'enseignement du français crée-t – il un besoin d'apprentissage des langues nationales ? Le recours aux langues nationales à l'école garantit-il le succès de l'enseignement. Dans cet article, nous nous sommes limités à décrire d'abord le processus de la mise en œuvre de l'introduction de l'enseignement nationales au Sénégal, ensuite à évaluer l'impact de l'utilisation des langues nationales sur l'apprentissage des élèves et enfin mettre en évidence les défis et les faiblesses rencontrés dans la mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage des langues nationales.

Mots clés : apprendre- besoin - enseignement - français langues nationales

Abstract

The issue of education and teaching of and by French is today a subject of debate among the supporters of the Senegalese education system in light of the cultural and ethnolinguistic diversity of the country. Formerly considered a language of prestige and social advancement, French, which is in a situation of linguistic conflict, is increasingly losing its former luster in the face of the preference for the country's national languages. Although still the official language, the basic language of teaching and administration, French is today faced with the challenge of introducing national languages into the education system. This is how we can note the presence of national languages in schools for the training needs of students. Does the teaching of French create a need to learn national languages? Does the use of national languages in schools guarantee the success of education? In this article, we have limited ourselves to first describing the process of implementing the introduction of national education in Senegal, then evaluating the impact of the use of national languages on student learning and finally highlighting the challenges and weaknesses encountered in the implementation of the teaching-learning of national languages.

Keywords: learn - need - teaching - French national languages.

Introduction

L'éducation est la pierre angulaire du développement social, économique et culturel d'une nation. Cependant, il est à noter que la prise en compte des langues nationales dans l'enseignement-apprentissage suscite de prise de conscience de l'importance de l'apprentissage des langues nationales dans un système éducatif. Dans ce sens, nous nous accorderons dès l'abord qu'il faut les inscrire dans la dynamique de scolarisation. Le Sénégal, qui s'était déjà lancé dans cette voie, tend aujourd'hui vers la généralisation de l'utilisation des langues nationales à côté du français qui demeure la langue officielle du pays. Ainsi, cette étude s'intéresse aux langues nationales au Sénégal dans un système d'enseignement apprentissage du et par le français. En choisissant de mener une recherche sur les langues nationales et la langue d'enseignement, nous questionnons le passage du monolinguisme au bi-plurilinguisme scolaire. Sans doute les transformations linguistiques et solaires qui peuvent surgir du changement de système éducatif sont importantes. Au regard de deux raisons principales sus évoquées, nous avons posé l'hypothèse suivante : l'enseignement du français crée-t – il un besoin d'apprentissage des langues nationales ? Dans le cadre de la méthodologie, nous nous sommes inspirés de la méthode qualitative telle que proposée par Luc Van Campenhoudt, Jacques Marquet, Raymond Qu'Ivy[48]. Nous soulignons que cela nous a conduit à poser la question suivante : le recours aux langues nationales à l'école garantit-il le succès de l'enseignement-apprentissage. Dans cet article, nous nous sommes limités à décrire d'abord le processus de la mise en œuvre de l'introduction de l'enseignement nationales au Sénégal, en insistant sur la chronologie, les langues enseignées, les programmes ainsi que les infrastructures et ressources disponibles dans les écoles. Il est question ensuite d'analyser l'impact de l'utilisation des langues nationales dans l'apprentissage des élèves. Enfin, la recherche met en évidence les défis et les faiblesses rencontrés dans la mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage des langues nationales.

1. Cadrage de l'étude

1.1. Contexte : Langue de préstige et langues nationales

Jadis considéré comme une langue de prestige et de promotion sociale, le français qui se trouve en situation de conflit linguistique, perd de plus en plus son lustre d'antan face à la préférence des langues nationales du pays. Bien qu'étant toujours la langue officielle, la langue de base de l'enseignement et de l'administration…, le français est aujourd'hui confronté à de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. C'est ainsi qu'on peut noter la présence des langues nationales à l'école pour les besoins de formation des élèves. Dans cette entreprise, une volonté manifeste des autorités étatiques en coopération avec des ONG venues en appoint, ont planifié, peaufiné et opérationnalisé des stratégies allant des phases de test, de mise en niveau pour aboutir à des expériences réussies[49] de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif.

[48] Luc Van Campenhoudt. Jacques Marquet. Raymond Quivy. In Manuel de recherche en sciences sociales, 2017

[49] Entre autres expérimentations pilotes, on peut citer les classes télévisuelles et non télévisuelles de 1977 à 1984, les Ecoles communautaires de Base (ECB) dans les années 90, la mise à l'essai de 2002 à 2008, les

1.2 Les objectifs de la recherche

Aujourd'hui, nombreux sont les chercheurs qui estiment qu'enseigner dans la langue maternel/première de l'apprenant est un atout et offre des avantages scolaires à l'élève. En partant de cette considération, il est important de s'interroger sur la pertinence et la fiabilité de ce système éducatif dans le contexte sénégalais. C'est dans cette perspective que cette étude vise à décrire et à analyser l'opérationnalisation de l'enseignement bi-plurilingue au Sénégal. Plus spécifiquement, il s'agira de procéder par une :

- Description des stratégies jusque-là adoptées dans la mise en œuvre du bilinguisme au Sénégal, en mettant en exergue les langues enseignées,
- Identification des programmes et des avantages du système d'apprentissage bilingue en évaluant l'impact de l'utilisation des langues nationales du français des élèves.

2. Cadre méthodologique : champ pluridisciplinaire et objet de recherche complexe

Cette étude s'inscrit dans un champ pluridisciplinaire avec une approche méthodologique mixte. Il est vrai qu'une telle méthodologie est la combinaison de méthode quantitative (le questionnaire) et de méthode qualitative (l'entretien). Le choix méthodologique n'est pas certes fortuit pour un objet de recherche complexe, mais à notre niveau nous estimons qu'elle est la plus apte à conduire le travail que nous nous sommes proposés de faire.

2.1. Revue documentaire :

La revue de la littérature s'appuie sur l'exploitation des sources et ressources de documents traitant du thème de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Sénégal. Il s'agit des documents de référence de la politique linguistique ainsi que les différents programmes du MEN (PDEF, 2000 - 2010 et PAQUET, 2018 - 2030). A cela s'ajoutent les travaux scientifiques et ceux des universitaires et ONG dont les programmes sont articulés dans le domaine de l'enseignement bilingue au Sénégal comme ELAN, LPT, RELIT.

2.2. Outils et la collecte des données

A ce niveau, le travail consiste, après avoir déterminé le cadre théorique de l'étude, élaboré l'échantillon de procéder à l'élaboration des outils de collecte des données. Dans ce sens, nous avons opté en plus des questionnaires, de faire des entretiens semi directifs pour recueillir le plus grand nombre d'informations valides et fiables sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif sénégalais.

3. Analyse et resultats de la recherche

3.1. Rappel chronologique de l'introduction de l'enseignement des langues nationales au senegal

Ecoles communautaires élémentaires rurales (ECE) de 2002 à 2012, les expériences développées par la société civile (ADLAS, ARED, EMiLe), l'initiative Ecole et Langues nationales en Afrique (ELAN) à partir de 2009 et, plus récemment, le Programme Lecture Pour Tous (LPT, 2016-2021).

- Cette phase consiste à présenter l'état des lieux de la généralisation de l'introduction des langues dans le système éducatif sénégalais. Il s'agit de faire un état des lieux de l'intégration des langues nationales dans le système éducatif sénégalais. Pour y arriver, un rappel chronologique des différentes phases qui ont jalonnées le processus d'intégration des langues est nécessaire.

- **L'expérimentation des classes télévisuelles et les classes non télévisuelles.**

Elle a eu lieu entre 1977 et 1984. Ce fut la première la tentative de l'utilisation des langues nationales à l'école. Cette approche d'enseignement apprentissage reposait sur l'utilisation de support médiatiques tels que la télévision et la radio qui constituaient les principaux outils didactiques pour enseigner les langues nationales à l'école élémentaire. Cependant, il est à noter que « Durant l'année scolaire 1980-1981, on a compté une quinzaine de classes dont quatorze en wolof et une en seereer. L'expérience a duré six années et s'est arrêtée en 1984. Aucun bilan n'a été présenté ». (LASCOLAF, 2010, p. 585).

- **La création des écoles communautaires de base (ECB)**

La mise sur pieds des écoles communautaires de Base permet de faciliter l'accès à l'éducation pour tous. Dans cette même perspective, elles (les ECB) constituent un levier principal du développement local et une promotion de l'éducation au service de la communauté. Par ailleurs, il faut souligner que depuis 1993, le Sénégal a vécu plusieurs expériences dans ce projet d'intégration des langues nationales notamment avec ADEF-Afrique, Plan International, Projet d'Appui au Plan d'Action (PAPA). Au regard de sa fiabilité, « l'expérience des ECB est toujours en cours. Elle est développée par le Ministère de la Famille en rapport avec la DALN dans le Programme d'Alphabétisation et d'Apprentissage de Métiers pour la lutte contre la pauvreté (PALAM) financé par la BID »[50].

- **La mise à l'essai de l'enseignement bilingue par l'Etat de 2002 à 2008**

2022 marque une année de révolution vers un changement pour un système éducatif bilingue. A partir de l'année scolaire 2022-2023, « l'Etat du Sénégal ouvrait tous les deux ans 155 classes de CI, portant ainsi le nombre total de classes à 465, pour expérimenter l'enseignement bilingue (LN/F) à l'école élémentaire dans six (06) langues nationales (wolof, pulaar, seereer, joola, mandinka et soninke) »[51]. Ce premier test de mise à l'essai mettait en avant la promotion de la langue maternelle ou langue première, utilisée l'unique médium des enseignements apprentissages. Cette initiative était articulée autour d'un programme d'enseignement qui s'étendait d'une part dans toutes les régions du pays et d'autre part dans tout le cycle de l'élémentaire, c'est-à-dire allant du cours d'initiation (CI) au Cours Moyen 2éme année (CM2) en passant par les Cours Préparatoire (CP), les Cours Elémentaires 1ére année (CE1), les Cours Elémentaires 2éme année (CE2), les Cours Moyen 1ére année (CM1). Ainsi, dans le rapport sur le modèle harmonisé d'enseignement bilingue au Sénégal, mars 2024, on peut lire ceci ; « le schéma d'introduction progressive du français s'établit ainsi qu'il suit :

[50] Rapport sur le modèle harmonisé d'enseignement bilingue au Sénégal, mars 2024, P.10
[51] Op.cit. p11.

- Utilisation à l'oral en début du quatrième mois du CI,
- Utilisation à l'écrit au 1e trimestre du CP,
- Utilisation en mathématiques à partir du deuxième trimestre du CP,
- Redistribution progressive des disciplines/activités entre les deux langues .[52]

➢ **Les écoles communautaires élémentaires rurales (ECE)**

Les écoles communautaires élémentaires constituent l'œuvre majeure de la Fondation « Education et Santé ». Déjà, en 2022, on en retrouve les régions comme Kédougou, plus précisément dans les localités de Nénéfécha, Mitchou et Kékéressi et à Thiès dans le terroir de Mbissao à Thiès, Nénéfécha, Mitchou et Kékéressi dans la région de Kédougou. Dans les écoles communautaires élémentaires les apprenants sont souvent formés dans le domaine de l'agriculture, de l'élevage et de l'artisanat pour le développement rural. Cependant, en 2012, faute de suivi et de pérennisation ces écoles disparaissent.

➢ **Associates in Research and Education for Development (ARED)**

ARED est une organisation non-gouvernemental qui oeuvre pour la promotion des langues nationales dans le Sénégal et les pays d'Afrique. Avec la complicité du Ministère de l'Education Nationale, l'ONG ARED entreprend un programme pour un enseignement bilingue de qualité des langues nationales pulaar/français, et wolof/français dans l'élémentaire. Dans sa démarche, ARED s'impose comme un levier incontournable dans le système d'implantation du bilinguisme au Sénégal en s'illustrant à travers la formation des enseignants, la proposition d'orientations et de stratégies didactiques pour un bilinguisme réussi.

C'est dans cette perspective qu'en prônant le développement de nouvelles méthodes innovatrices en classe bilingue et en élaborant des méthodes plus performantes pour une performance en lecture – écriture, en mathématique ou en éveil chez l'apprenant que « cette expérimentation à partir des trois domaines (Langue et communication, mathématiques et ESVS) du Curriculum de l'Éducation de Base (CEB) a couvert, en 2014-2015, 208 classes (08 classes de CE2, 99 classes de CE1 et 101 classes de CI) réparties dans 04 Inspections d'Académie du pays (Dakar, Rufisque, Kaolack et Saint-Louis). Elle a ensuite été étendue au CM1 et au CM2 et a touché au total 10.500 élèves. »[53].

Enfin, il est à noter que le succès du modèle d'enseignement bilingue de ARED réside dans son approche par la proposition d'un programme avec des axes et contenus d'enseignement bilingue en rapport avec les réalités socioculturelles de l'apprenant et de la politique linguistique de sociolinguistique du Sénégal, la création de modules bilingues et évaluation et l'inclusion des partenaires et un contrat de performation pour une généralisation du bilinguisme et un suivi continue pour rendre plus vivace l'enseignement bilingue au Sénégal.

[52] On parle de deux langues pour faire la différence entre la langue maternelle des éléves (L1) et le français (L2) qui constitue leur langue seconde.

[53] Modèle d'enseignant bilingue au Sénégal, mars 2024.P.22

- **Association pour le Développement de la Langue Saafi (ADLAS)**

ADLAS est une association pour le développement de la langue Saafi[54]. Cette association, dont l'objectif est de promouvoir la langue saafi regroupe presque 64 villages saaféne, s'étend sur une partie de la région de Dakar (Rufisque, Diamniadio et Sébikhotane) et la région de Thiès (Thiés et Mbour). Dans ses actions, en 2008 ADLAS déroule un programme préscolaire en ciblant les apprenant âgés de 3 à 5 ans

C'est ainsi que, « depuis la rentrée du mois d'octobre 2011/2012, en partenariat avec le Gouvernement du Sénégal sous le financement de la fondation Hewlett, ADLAS a introduit le bilinguisme (Saafi-Saafi/Français) avec l'ouverture de dix classes test (03 classes CP et 07 classes CI) dans les écoles suivantes : Kip-Kip, Toglou, Thicky, Soulouf, Sébissou, Boukhou, Bandia Sessène. Le schéma directeur utilisé est celui de la MAE 2002/2008 »[55].Toutefois, nous précisons qu'en 2014, plus précisément en aout, l'association se trouve dans une zone troublante faute de financement des initiatives bilingue. Ces difficultés vont constituer un facteur bloquant pour la continuité et le suivi de l'enseignement bilingue entre pris par l'association ADLAS.

- **Projet d'Education multilingue (EMiLe)**

Le projet d'Education multilingue (EMIiLe) s'inscrit dans la même logique que l'organisation ADLAS. En effet, EMIiLe est un projet entretenu par « l'Office national de l'Enseignement catholique du Sénégal (ONECS) et la Société internationale de Linguistique (SIL), en partenariat avec World Vision Sénégal et sous la supervision de l'IEF de Fatick, »[56] qui vont initier un programme d'enseignement bilingue seereer-français appelé EMIiLe. Dans sa démarche, le projet Emile repose des propositions de modalités de mise en œuvre de l'enseignement bi-plurilingue, des programmes scolaires en respectant le plan directeur suivant :une phase préparatoire qui s'étend sur une période de 5 ans allant de 2009 à 2013 et une phase d'introduction et de planification des langues nationales qui débute en septembre 2013 et qui opte pour l'ouverture de 12 classes pilotes (8 classes de l'enseignement catholique et 4 classes du public laïc).Ainsi, « dans la mise en œuvre de l'expérience, les deux langues sont utilisées ainsi qu'il suit :

- au CI, la L1 (90%) ; la L2 (10%) ;
- au CP, la L1 (70%) ; la L2 (30%) ;
- au CE1 et CE2 (50% L1 ; 50% L2) ;
- au CM1 et CM2, la L2 domine avec 60% contre 40% pour la L1».[57]

Ainsi, le projet EMIiLe va, à partir de son processus d'élaboration du bilinguisme, enregistrer des résultats satisfaisants qui prouvent que non seulement les apprenants en classe de bilingue étaient meilleurs que ceux des classes monolingue en terme de réussite scolaire mais aussi que La maîtrise de la langue maternelle (L1) facilite les apprentissages en français (L2) .

[54] Une variété du sérère
[55] Op.cit. P13
[56] Op.Cit.P.14
[57] Op.Cit.P.14

- **Ecole et Langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)**

Le projet ELAN-AFRIQUE couvre la période de 2007 à 2011 et vient innover l'enseignement du français en situation de multilingue sous la houlette de l'OIF, à travers l'Institut de la Francophonie pour l'Education et la Formation (IFEF). Cette initiative concernait essentiellement huit (8) pays d'Afrique que sont le Bénin, le Mali, le Niger, le Sénégal, la République Démocratique du Congo, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun. (ELAN, 2015, 2017). Au vu de ces progrès dans l'élaboration du bilinguisme, le projet s'étend aujourd'hui sur douze (12) pays. Pour le cas du Sénégal qui nous intéresse ici, le projet s'est déroulé en deux phase : d'une part, de 2012 à 2016, il est à noter que le projet s'est investi sur la mise en œuvre de l'utilisation des langues nationales codifiées à l'image du joola, du soninké, du mandingue, du wolof, du puular et du sérère (MEN, 2015b). Ainsi, « l'approche didactique du bi-plurilinguisme proposée dans le guide d'orientation ELAN, basée sur le CEB, met l'accent sur les liens entre le français et la langue nationale afin de mieux saisir le processus de transfert. Elle invite à préparer les fiches en tenant compte des articulations entre L1 et L2, évaluer à partir des difficultés constatées et prévoir des activités qui éveillent l'élève à des rapprochements ou comparaisons simples et ponctuelles (aux plans phonique, grammatical et culturel). Des manuels ont été produits pour les classes de CI-CE1 dans trois domaines (LC, Maths, ESVS) dans les six langues nationales. »[58] Cependant, il est à signaler que malgré les efforts consentis dans certains cas, le projet ELAN-AFRIQUE au Sénégal a connu plusieurs difficultés qui qui ont eu un impact négatif des résultats et qui sont à l'origine de la démobilisation de ses acteurs. Parmi celles-ci, on peut noter : le problème d'encadrement pédagogique par les IEF, le manque de suivi des directeurs d'école, les problèmes de coordination du dispositif de pilotage, le problème de financement, de soutien ou d'appui de l'Etat, l'absence de manuels et des autres supports didactiques. D'autre part, en 2018, l'initiative ELAN va introduire sa deuxième phase de mise en œuvre au Sénégal qui se fixe essentiellement comme objectif « l'extension progressive de l'enseignement bilingue, par des actions plus systémiques (travail sur la formation initiale, évaluation des classes bilingues…). »[59]

- **Les classes passerelles**

A partir du mois d'octobre 2016, un partenariat a existé entre le Ministére de l'Education Nationale et l'UNICEF et qui est à l'origine de la mise sur mise d'un nouveau modèle alternatif dont l'objectif est articulé particulièrement autour d'une formation, d'un encadrement et d'un suivi des enfants hors de l'école. Cette initiative s'est implantée principalement dans les régions de Thiés et de Kédougou. Ainsi, selon le Modèle d'enseignant bilingue au Sénégal, (mars 2024) « l'expérience consiste à former les enfants sur un programme minimal tiré du curriculum de l'éducation de base de la 1ère étape pour les non scolarisés et la 2ème étape pour les déscolarisés à partir du CP. La langue nationale est utilisée durant les 2 premiers mois de l'année. Des expériences similaires se déroulent

[58] Modèle harmonisé d'enseignement bilingue au Sénégal, mars 2024, P.15.
[59] Op.Cit.P.16.

actuellement avec l'appui de l'IFEF, l'USAID et de la Banque mondiale (PAQEEB), en plus de celle de l'UNICEF qui a étendu son intervention à d'autres académies. »[60]

- **Le Programme Lecture Pour Tous**

Lecture pour tous est un programme qui a débuté en octobre 2016 et s'est poursuit jusqu'en juillet 2021. Il couvre six régions Kaolack, Fatick, Kaffrine, Diourbel, Louga et Matam et qui agit directement sur les trois premières années de scolarisation de l'apprenant et est axé sur a lecture initiale en sérére, en puular et en wolof. L'objectif de ce programme était orienté sur trois points principaux que sont : l'amélioration des compétences en lecture des apprenants dès les trois (3) premières années d'étude à l'école primaire et dans les daaras, le renforcement de la méthodologie et du système d'enseignement de la lecture et l'élargissement de la sensibilisation pour l'engagement des parents et de la communauté dans l'intérêt du système éducatif. D'ailleurs, selon le nouveau modèle harmonisé de l'enseignement du bilingue, c'est « le Ministére de l'Education Nationale met en œuvre le même programme dans l'Académie de Saint-Louis dans le cadre d'un accord direct de Gouvernement à Gouvernement (G2G). Cette expérimentation, prévue pour une durée de cinq (5) ans (2016-2021) a concerné les classes de CI, CP, CE1 dans 3890 écoles et 100 Daara ».[61]

- **Le programme Renforcement de la Lecture Initiale (RELIT)**

Le Programme Renforcement de la lecture initiale pour Tous (2021-2026) est un projet appuyé par des partenaires comme l'USAID, ARED et l'ONG Save The Children. Ce programme concerne 9 régions du Sénégal que sont : Fatick, Diourbel, Kaffrine, Kaolack, Louga, Saint-Louis, Matam, Tambacounda et Kédougou. L'objectif principal de RELIT est de promouvoir la lecture- écriture dans un système d'enseignement bilingue. Dans ce sens, il faut reconnaitre que le programme RELIT s'inscrit n'est rien d'autre que la suite logique ou la continuité du programme « Lecture Pour Tous » en ce sens qu'il se donne pour ambition majeure « de renforcer les acquis engrangés en introduisant des changements et des innovations dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en début de scolarité »[62].

- **Le programme d'apprentissage accéléré « NDAW WUNE »**

Initié par l'ONG Associés en recherche, éducation et développement (ARED), le programme « Ndaw Wune » se traduit littéralement par ‘’pour chaque enfant’’ et par extension ‘’ la réussite pour chaque enfant’’ et se veut un programme qui se focalise sur un travail de « remédiation en dehors des heures officielles pour les élèves de CP et de CE1 ayant des difficultés à acquérir les compétences de base en lecture et en mathématiques »[63]. Le programme qui a démarré en 2022 couvre principalement les académies de Diourbel, Matam, Kaolack et Saint- Louis. D'ailleurs, exceptionnellement, les enseignement apprentissage se font souvent dans la langue locale connue, lue et maitrisée par l'apprenant. L'objectif de ce programme est d'amener tous les enfants ayant

[60] Op.cii.P16.
[61] Modèle Harmonisé de l'Enseignement Bilingue au Sénégal, mars 2024, P.17.
[62] Modèle Harmonisé de l'Enseignement Bilingue au Sénégal, mars 2024, P.18.
[63] Op.Cit.P18.

bénéficié de cette formation pussent lire couramment et maîtriser les compétences de base en Mathématiques d'élèves du primaire. Enfin, le programme « Ndaw Wune s'appuie sur trois points clés :

- Le medium de communication est la langue (pulaar, seereer ou wolof) que parle et comprend l'enfant ;
- L'enseignement en petits groupes nivelés, en lecture et en mathématiques en fonction des besoins des élèves ;
- L'utilisation d'un matériel flexible conçu et produit exclusivement par ARED.

Aujourd'hui plus de 4000 élèves sont enrôlés dans le programme qui favorise l'amélioration des performances et le maintien dans le système »[64].

3.2. Utilisation des langues nationales et enseignement du/par français

Vouloir parler de l'impact de l'apprentissage des langues nationales dans l'éducation au Sénégal, revient à comprendre et à cerner les contours géolinguistiques du pays. En effet, le Sénégal est un pays multilingue en ce sens qu'il existe plusieurs langues nationales codifiées dont on peut citer le wolof, le joola, le sérère, le puular, etc… C'est d'ailleurs dans cette mouvance que la Direction de la Promotion des Langues Nationales (D.P.L.N.) sera mise en œuvre pour assurer la promotion des langues et leur introduction dans le système éducatif sénégalais. Ainsi, l'enseignement des langues nationales à côtés du français est particulièrement pertinent pour plusieurs raisons :

- ✓ **Mise en exergue de la diversité linguistique et culturelle**

La société moderne sénégalaise est de plus en plus diverse, avec de nombreuses cultures et langues coexistant dans le même espace géographique. L'intégration du bilinguisme à l'école reconnaît et valorise cette diversité, promouvant le respect et l'inclusion des différentes communautés linguistiques et culturelles. Mieux encore, mettre en valeur le bilinguisme, est un moyen d'enrichir les compétences et capacités socioculturelles et linguistiques des apprenants.

- ✓ **Valorisation des avantages cognitifs**

Des études approfondies ont fini de démontrer que les enfants bilingues bénéficient d'une meilleure capacité à résoudre des problèmes complexes. C'est le cas d'Adesope et al. (2010) qui ont conclu que les enfants bilingues, grâce à leur pratique régulière de commutation et de mémorisation de vocabulaire dans différentes langues, améliorent leur mémoire de travail., de Kramsch (2013) qui explique que cette ouverture d'esprit prépare les enfants à des interactions plus riches et plus respectueuses avec des personnes de tous horizons, une compétence inestimable dans notre société diversifiée, de Gold (2015) qui suggère que le bilinguisme développe une flexibilité cognitive qui facilite le passage d'une tâche à l'autre, réduisant ainsi le temps de réponse et améliorant l'efficacité, de Bialystok (2017) qui a montré que cette gymnastique mentale constante offre aux enfants bilingues

[64] Op.Cit.P18.

une longueur d'avance dans des tâches nécessitant de la planification, de la prise de décision, et de la résolution de problèmes. Bref, on retiendra que l'apprentissage de deux langues ou plus peut avoir des avantages cognitifs significatifs, tels qu'une meilleure flexibilité mentale, une amélioration des compétences en résolution de problèmes et une plus grande créativité. En outre, les élèves bilingues tendent à performer mieux académiquement, avec des compétences accrues en lecture et en mathématiques.

- ✓ **Développement des compétences globales**

Dans un monde globalisé, la maîtrise de plusieurs langues est un atout considérable. Les élèves bilingues ou multilingues du Sénégal sont mieux préparés pour les opportunités professionnelles internationales et peuvent naviguer plus facilement dans un environnement multiculturel. Ce qui revient à reconnaitre que les apprenants bilingues, comparés aux monolingues, ont des capacités multitâches supérieures, un meilleur contrôle de l'attention et une créativité accrue. Cela est aussi valable du point de vue de leur formation académique. Les élèves bilingues dépassent et surclassent largement les monolingues dans diverses tâches linguistiques, métalinguistique ou cognitives.

- ✓ **Favorisation de l'égalité des chances et l'équité scolaire**

L'introduction du bilinguisme à l'école peut contribuer à l'égalité des chances et à l'équité scolaire en permettant aux enfants de familles non francophones ou issues de minorités linguistiques de recevoir une éducation dans leur langue maternelle, tout en apprenant la langue dominante. Cela réduit les barrières linguistiques et aide à l'intégration sociale et académique.

- ✓ **Contribution à la préservation et à la promotion des langues**

Le bilinguisme scolaire peut jouer un rôle crucial dans la préservation et la revitalisation des langues minoritaires. En intégrant ces langues dans le système éducatif, les écoles peuvent aider à maintenir la richesse linguistique et culturelle d'une région ou d'un pays.

- ✓ **Incitation au développement identitaire**

Pour les élèves, l'apprentissage de leur langue maternelle à l'école renforce leur identité culturelle et personnelle. Cela contribue à un sentiment de fierté et de confiance en soi, tout en leur offrant une connexion plus profonde avec leur héritage. Enfin être bilingue a des avantages sociaux et culturels en ce sens où les bilingues peuvent être plus ouverts aux autres cultures et ont une meilleure capacité d'adaptation, d'apprentissage et de compréhension des différences culturelles essentielles dans ce monde actuel.

3.3. Limites dans la mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage des langues nationales

Malgré les efforts fournis dans les différents programmes qui ont structuré la marche de l'école sénégalaise, les acteurs du système n'ont pas encore enregistré les résultats jusque-là attendus. Pour la plupart, les obstacles relevés portent globalement sur la faible qualité et l'insuffisance des enseignement apprentissage à presque tous les niveaux. Il s'agit entre autres de manque de matériels et d'outils didactiques, de documents pédagogiques. Toutefois, il est à noter que l'un des facteurs de blocages le plus notoire est l'absence des ressources humaines, de suivi et formation continue des

enseignants. Il est important de noter que les choix langues nationales à enseigner posent encore beaucoup de problème. Selon l'espace ethnique, l'acceptation d'une autre langue est encore une source de réactions négatives. C'est le cas au Sud du Sénégal comme le montre la capture ci-dessous[65].

Accueil | ACTUALITE | POLITIQUE | WEB TV | PEOPLE & SPORTS

www.casa24.sn

Accueil > NEWS

DIATTACOUNDA : LA COMMUNAUTÉ DÉLOGE LES ÉCOLES ET EXIGE L'ENSEIGNEMENT DU BALANTE

Hier, mardi 13 novembre, les habitants de Diattacounda ont fermé les écoles de leur localité pour protester contre l'enseignement de la langue mandingue par une enseignante. Famara Sadio, enseignant retraité et figure respectée de la communauté, a exprimé publiquement leur indignation, soulignant l'importance d'intégrer le balante, leur langue, dans les programmes scolaires du Balantacounda.

"Nous avons appris par le président de la Fédération des associations balantes du Sénégal (FAPS) qu'une enseignante est en train de dispenser des cours en mandingue ici. Nous demandons fermement que ce soit le balante qui soit enseigné, car c'est notre langue. Elle est essentielle pour préserver notre identité et alléger la charge scolaire de nos enfants," a expliqué Famara Sadio, manifestement ému.

La communauté balante estime qu'un enseignement en mandingue impose aux élèves un apprentissage linguistique supplémentaire qu'ils jugent inutile, voire néfaste pour la cohésion culturelle et linguistique locale. Selon Sadio, ce n'est ni une hostilité envers les mandingues, ni une méfiance envers les enseignants, mais un besoin de protéger leur héritage ancestral.

Fourni par Google

Conclusion

En somme, le Sénégal, a connu une longue tradition sociolinguistique qui a favorisé aujourd'hui la promotion et l'utilisation des langues nationales comme médium de communication et outils d'apprentissage scolaire dans le système éducatif. Cependant, il faut souligner cette entreprise, bien que réussie dans la plupart des tests, connait des faiblesses liées par un manque de volonté de la part de certains décideurs politiques et du scepticisme de certains qui craint que l'enseignement des langues nationales à l'école

[65] https://www.casa24.sn/DIATTACOUNDA-LA-COMMUNAUTE-DELOGE-LES-ECOLES-ET-EXIGE-L-ENSEIGNEMENT-DU-BALANTE_a6268.html

empêcherait une ouverture des apprenant au monde des apprenants. En plus, il convient d'ajouter l'acceptance des autres langues par les ethnies. A cet effet, après l'analyse des données obtenues, nous réalisons que l'importance de l'enseignement des langues nationales à côté du français n'est plus à démontrer au regard de avantages positifs notés dans la formation apprentissage des apprenants, toutefois, il est important que la recherche prouve encore les possibilités d'intégration totale des langues dans le système éducatif du Sénégal.

Bibliographie indicative

BLANCHET P. (2021), « Éducation plurilingue », dans *Langage et société*, HS1, p.123-127, [En ligne], consulté le 14 février 2023. URL : https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-123.htm.

CASA24 : la communauté déloge les écoles et exige l'enseignement du balante https://www.casa24.sn/DIATTACOUNDA-LA-COMMUNAUTE-DELOGE-LES-ECOLES-ET-EXIGE-L-ENSEIGNEMENT-DU-BALANTE_a6268.html

COSTE D. (2008), « Éducation plurilingue et langue de scolarisation », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, n°1, p.91-107, [En ligne], consulté le 14 mars 2023. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/6310.

DAFF M. (2011), « Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal », dans *Glotopol*, n°18, pp.34-44, [En ligne], consulté le 10 février 2023. URL : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol.

DAFF, M (2019). "Langue et éducation : les défis de la diversité linguistique en Afrique." Revue Africaine de Linguistique et d'Éducation, vol. 10, no. 1, pp. 35-50.

DAFF, M (2020. "Éducation et politiques linguistiques en Afrique de l'Ouest." Rapport, 2020.

DAFF, M (2021) "L'impact des langues nationales sur les systèmes éducatifs en Afrique." In Langues et Éducation en Afrique, édité par A. K. Ndiaye. Dakar : Éditions L'Harmattan, 2021, pp. 78-95.

DAFF, M. (1998), *L'aménagement linguistique et didactique de la coexistence du français et des langues nationales au Sénégal*, 1998, DiversCité Langues, vol. III, [http://www.uquebec.ca/diverscite].

DIAO O. (2022) : " Décentralisation et politiques linguistiques : quelle perspective didactique ?" In Sociolinguistique et didactique SociD N° 7, p.184-193.

DIAO O. (2022) : " Langues et développement : le rôle des radios communautaires", Editions des archives contemporaines, eac, p.183-194.

DIAO O. (2023) : " Une proposition didactique pour un enseignement bi-plurilingue de qualité au Sénégal : le cas de vélingara" Collection pluraxe/monde N°2, p.322-341.

FAYE B. (2023) : « Esprit et réflexions sur l'enseignement bi-plurilingue », in *Recherches et applications : le français dans le monde*, n°74, p.109-123.

FAYE B. (2023) : « Indicateurs linguistiques et norme endogène pour une autre conception de la langue dans la pratique et l'enseignement du/en français langue seconde », in Revue Écritures plurielles, N° spécial Actes de colloque, p.23-33.

MAURER B. (2016) *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, Paris, EAC.

MEN (2019), *Document de politique du Modèle Harmonise d'Enseignement Bilingue au Sénégal (MOHEBS)*

MORIN E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.

NDAO P.-A. (2011), « Politiques linguistiques et gestion de la diversité linguistique au Sénégal : aspects sociolinguistiques », dans *Glotopol*, n°18, pp.7-20, [En ligne], consulté le 10 février 2023. URL : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol.

NDIAYE M. (2013), " L'enseignement bilingue au Sénégal. Quel bilan?", in Bulletin de l'Institut fondamental d'Afrique noire, Université Cheikh Anta Diop, Tome LV, série B, pp.101-111.

NDIAYE M. et DIAKITE M (2010), *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone, cas du sénégal*, Paris, Agence française de développement (AFD), Agence universitaire de la francophonie (AUF), Ministère des affaires étrangères et européennes (MAEE). Organisation internationale de la francophonie (OIF).

NDIAYE, M. (2020). "Politiques linguistiques et éducation en Afrique subsaharienne." In Éducation et Langues en Afrique, édité par A. T. Diallo. Dakar : Presses Universitaires de Dakar, 2020, pp. 45-6

NIANG A. (2016), *L'approche méthodologique préconisée par LPT au CP*, Dakar, USAID.

PRUDENT L. F., TURPIN F. et WARTON S., 2005, *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang.

THIAM O. (2023). Bilinguisme et décentration de l'apprentissage : progrès et tendances. Dans Le bilinguisme scolaire en Afrique : Tendances, enjeux, et perspectives des enseignements-apprentissages. Recherches et Applications n°74.

THIAM O.; PAMBOU, J-A; LY T. (2023). Le bilinguisme scolaire en Afrique : Tendances, enjeux, et perspectives des enseignements-apprentissages. Recherches et Applications n°74.

APPROCHE D'AMELIORATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES PAR LES RÉSULTATS DE RECHERCHES EN EDUCATION : QUELLES CONDITIONS POUR ENGAGER DES ENSEIGNANTS SENEGALAIS DANS UN DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU?

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, TCHIMOU Madeleine, MBAYE Ibrahima, DIOUF Madieng Khary Dieng

Résumé

Cette contribution, basée sur cinq entretiens collectifs de co-analyse, vise à mettre au jour les conditions à partir desquelles des enseignants sénégalais soumis à une injonction liée à des choix éducatifs potentiellement déstabilisants peuvent accepter de s'engager dans un apprentissage transformateur à partir de l'utilisation des résultats de recherche en éducation. Situant cette étude dans une approche collaborative, c'est-à-dire associée à une perspective de développement professionnel, l'analyse des données collectées dégage trois conditions : 1) un contexte d'exercice professionnel compréhensif, c'est-à-dire permettant de s'enrichir de l'expérience vécue; 2) la possibilité d'un accompagnement au développement d'une réflexivité sur l'agir professionnel à partir des apports fécondants de la recherche en éducation; 3) la participation à une communauté de pratique, favorisant le partage d'expériences et le développement des connaissances et des compétences de chacun.

Mots-clés : approche collaborative; conditions gagnantes; développement professionnel; pratiques pédagogiques; résultats de recherche.

Abstract

This contribution, based on five collective co-analysis interviews, aims to uncover the conditions from which Senegalese teachers subject to an injunction linked to potentially destabilizing educational choices can agree to engage in transformative learning from the use of research results in education. Situating this study in a collaborative approach, that is to say associated with a professional development perspective, the analysis of the data collected reveals three conditions: 1) a comprehensive professional practice context, that is to say allowing one to enrich oneself from lived experience; 2) the possibility of supporting the development of reflexivity on professional action based on the fruitful contributions of educational research; 3) participation in a community of practice, promoting the sharing of experiences and the development of each person's knowledge and skills.

Keywords: collaborative approach; winning conditions; professional development; teaching practices; search results.

Introduction

« L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 1985).

La formation et l'accompagnement des enseignants sont des éléments clés pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Cependant, au Sénégal, les enseignants font face à de nombreux défis, notamment l'absence de programmes de formation continue pour prendre le relais de la formation initiale, un accès limité à des ressources documentaires pertinentes par rapport aux problèmes pédagogiques et un manque de formation quant à la possibilité d'utiliser les résultats de recherche en éducation pour améliorer les pratiques professionnelles en enseignement. Dans ce contexte, l'accompagnement au développement professionnel des enseignants devient un enjeu crucial pour les aider à développer les compétences nécessaires pour répondre aux besoins des élèves et améliorer les résultats scolaires. Prenant appui sur une approche de recherche qualitative collaborative, cette contribution documente les conditions à partir desquels des enseignants sénégalais soumis à une injonction liée à des choix éducatifs potentiellement déstabilisants peuvent accepter de s'engager dans un apprentissage transformateur à partir de l'utilisation des résultats de recherche en éducation.

1. La Problématique du développement professionnel continu des enseignants

Comme dans la plupart des pays de l'Afrique francophone et à la faveur du vent de renouveau impulsé par l'approche par compétences (Gauthier et Tagne, 2015), le Sénégal a apporté des changements dans son système éducatif. Ces changements ont suscité dans le travail enseignant un ajustement aux exigences de réformes ciblant, entre autres, tantôt une dimension pédagogique de l'enseignement, tantôt un enjeu éthique de l'enseignement, tantôt des pratiques considérées incompatibles avec l'approche par compétences (Rogiers, 2008). Ces changements qui ont touché tous les ordres d'enseignement, du moins du préscolaire au moyen-secondaire, en passant par le primaire, initient des transformations majeures quant aux missions de l'École, aux finalités des programmes d'études, aux démarches pédagogiques et d'évaluation des apprentissages (Rogiers, 2008).

Soulignant les changements en lien avec le choix d'une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, par exemple, Rogiers (2008) mentionne que « *le fait de se situer dans l'approche par compétences nécessite un changement radical de la manière d'envisager les apprentissages : toute connaissance doit être construite par l'élève* » (p. 9). Pour le dire autrement, avec la perspective socioconstructiviste, les enseignants sont amenés à mettre en pratique des démarches pédagogiques et d'évaluation novatrices, c'est-à-dire plaçant les élèves au cœur des apprentissages, en les rendant actifs, tout en suscitant le développement de leurs compétences (Scallon, 2004).

Sur le plan pratique, cela suppose que les enseignants doivent travailler à la construction du savoir avec les élèves en agissant auprès d'eux comme des facilitateurs de l'apprentissage : ils doivent mobiliser l'évaluation aux fins du soutien des apprentissages et du développement des compétences des élèves. De fait, considérés sous l'angle de leur impact sur les pratiques d'enseignement, les changements induits par l'approche par

compétences exigeraient une mise-à-jour en continu du savoir-faire des enseignants en matière d'organisation et de réalisation de leur travail, et de soutien à la construction de la progression des apprentissages des élèves.

Ce contexte fait du développement professionnel continu, un levier indispensable pour aider les enseignants à s'acquitter convenablement de leur responsabilité professionnelle; celle-ci devenant plus demandant, en termes d'expertise dans la didactique de contenus d'enseignement souvent en changement, mais aussi, de spécialisation en pédagogie et en mesure et évaluation des apprentissages (Barbeau, 2009; Bolduc, 2010; Hiler et Hatalsky, 2014; Ménard et St-Pierre, 2014). Par développement professionnel continu, nous entendons avec Day (1999),

> le *processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle*. (p. 41)

À en croire Day (1999), ce sont surtout les expériences d'apprentissage naturelles ainsi que les expériences d'apprentissage conscientes et planifiées qui rendent possible le développement professionnel. À ce propos, il est important de souligner les travaux de Garet, Porter, Desimone, Birman et Suk Yoon (2001) qui ont mis en relief trois caractéristiques communes aux programmes de développement professionnel ayant un effet positif sur l'accroissement des connaissances et des habiletés des enseignants de même que sur les changements dans leurs pratiques. Ces chercheurs (Garet et al., 2001) relèvent ainsi : l'accent mis sur les connaissances liées au contenu; les occasions d'apprentissage actif; la mise en relation cohérente de la formation avec les autres activités d'apprentissage.

La recherche en éducation montre que les démarches de développement professionnel sont souvent entreprises dans un but précis : faire bénéficier à la personne ou à un groupe d'un savoir essentiel à la réalisation efficace de son travail (Dionne et Couture, 2010; Duchesne, 2008; Newmann et *al*., 2000; Yildirim, 2014). Cette vision du développement professionnel s'inscrit en toute cohérence avec la perspective de Cranton (1996), celle-ci rattachant le développement professionnel au processus « d'autonomisation » de l'enseignant. En effet, si pendant longtemps, les démarches de développement professionnel ont été perçues et conceptualisées comme visant à amener les enseignants à maîtriser des savoirs de types procéduraux (Zeph, 1991; Gersten, Vaughn, Deshler et Schiller, 1997), les travaux actuels (Ménard, Legault et Dion, 2012; Noddings, 2012; Musa et Bichi, 2015; Ross, 2015) présentent plutôt une lecture plurielle de ces démarches, tant sur les plans de leurs natures et finalités, de leurs fondements épistémologiques que des conditions susceptibles de les favoriser.

Les récentes recherches en éducation montrent que les démarches de développement professionnel visent pour une grande part à amener les enseignants à prendre conscience

de leurs pratiques et des connaissances qui influencent leurs prises de décision, et ce, en fonction des problèmes qu'ils rencontrent (Dionne et Couture, 2010; Dulude et Dembélé, 2012; Karimi, 2011; Musa et Bichi, 2015). En effet, comme le relève Chassé (2006; voir aussi Duchesne, 2004; Fortin, Plante et Bradley, 2011), l'enseignant est un acteur dynamique qui évolue dans un métier où dominent des prises de décisions complexes, et qui nécessite qu'il interprète les situations qu'il rencontre, afin d'agir de manière convenable. En ce sens, les démarches de développement professionnel contribueraient donc à la qualité de l'éducation dans la classe et dans le système scolaire (Blank et de las Alas, 2009; Butler-Kisber et Crespo, 2006), et ultimement, à l'efficacité du soutien à l'apprentissage des élèves.

Reconnues comme un facteur important dans l'instauration de nouvelles réformes dans le domaine de l'éducation, les démarches de développement professionnel se distinguent, en tant qu'approches favorisant la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage (Cristina-Corina et Valerica, 2012), mais aussi en tant que formation permettant de stimuler les habiletés et les compétences des enseignants (Butler-Kisber et Crespo, 2006; Felouzis et Perroton, 2007; Klassen et Chiu, 2010; Yildirim, 2014). De façon pratique, ces démarches encouragent des activités permettant aux enseignants de confronter leurs manières de faire à ceux de leurs collègues. Suivant Grangeat (2008),

> *en confrontant sa manière de faire à celle d'autrui, des collègues et des partenaires, le professionnel parvient à élaborer et à conduire efficacement des plans d'action à long terme, qui dépassent les lieux et les temporalités de la simple séance en cours et qui prennent en compte l'action des collègues, des intervenants et des partenaires ainsi que les rythmes de la séquence, du trimestre, voire de plusieurs années. (p.9)*

Toutefois, il convient de rappeler avec Collinson et *al.* (2009) que, si la *National Staff Development Council's* a proposé des standards pour favoriser le développement professionnel des enseignants (Elmore, 2002), les preuves scientifiques permettant de vérifier leur efficacité demeurent encore en grande partie à établir dans certains contextes (Ménard et St-Pierre, 2014; Mérini, 2007; Musa et Bichi, 2015), notamment ceux dans lesquels les praticiens ont un accès limité aux données probantes. La présente recherche veut donc apporter une contribution quant à la pertinence de la mobilisation de ces démarches dans le contexte d'enseignement sénégalais.

Questionnements de recherche

Étudier le développement professionnel continu du point de vue de l'enseignant en situation de travail, c'est révéler son caractère contraint, qui conduit à le considérer comme une « activité forcée socialement et psychologiquement » (Meyerson, 1948). Cette perspective d'analyse n'est sans doute pas inintéressante, surtout lorsque la tendance est de présenter le développement professionnel continu des enseignants comme une activité libre, relevant pour l'essentiel d'un choix strictement personnel.

Notre hypothèse de travail est que l'activité est contrainte ne serait-ce que parce que les enseignants ne déterminent pas toujours à quelles conditions ils doivent ou pas s'y inscrire. Par activité contrainte, nous entendons aussi une activité dont les conditions de

participation ne relèvent pas de leur choix et, sur au moins deux plans : la détermination des objets de la formation, d'une part; et la définition de la méthodologie pouvant favoriser des apprentissages signifiants pour eux, d'autre part. Le questionnement principal de cette contribution est donc le suivant : *comment mettre en place un accompagnement au développement professionnel des enseignants au Sénégal pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage? À quelles conditions des enseignants sénégalais sont-ils prêts à s'engager dans une démarche de développement professionnel impliquant de mobiliser les résultats de recherche pour améliorer leurs pratiques pédagogiques?*

2. Un éclairage théorique emprunté à l'épistémologie de la pratique de schön

Dans le domaine de l'éducation, parler de développement professionnel continu des enseignants signifie que leur formation ne se limite pas au seul « espace-temps » de la formation initiale, mais qu'elle se déploie en plusieurs temps. Ce développement intègre l'actualisation des savoirs enseignants. Cela signifierait donc que la prise en charge pertinente des situations de travail inhabituelles exigerait que l'enseignant se dessaisisse de ses façons de faire habituelles pour puiser dans les résultats de recherche les ressources pertinentes pour *faire* la classe.

Pour étudier les conditions d'acceptation de changements impliquant de considérer les contraintes du terrain comme des opportunités de mise à jour des savoirs enseignants, notre étude prend appui sur un éclairage théorique emprunté aux travaux de Donald Schön (1983/1994), relativement à l'agir professionnel et au praticien réflexif. Schön (1983/1994) propose une épistémologie de la pratique qui se veut une théorie mettant en avant l'importance de la réflexion dans la pratique professionnelle. Suivant Schön, les professionnels, notamment les enseignants, développent une connaissance pratique qui leur permet de résoudre des problèmes et de prendre des décisions dans des situations complexes. Partant de ces postulats, Schön présente un modèle de praticien réflexif qui construit son savoir et la maîtrise des problèmes de sa pratique à partir de trois leviers principaux :

- **La réflexion dans l'action** : les professionnels réfléchissent sur leur pratique pendant qu'ils agissent, ce qui leur permet de s'adapter aux situations changeantes.
- **La réflexion sur l'action** : les professionnels réfléchissent sur leur pratique après l'avoir mise en œuvre, ce qui leur permet d'identifier les forces et les faiblesses de leur action.
- **La réflexion pour l'action** : les professionnels réfléchissent sur leur pratique avant d'agir, ce qui leur permet de planifier et de préparer leur action.

Le modèle du praticien réflexif de Schön est ainsi considéré comme une référence importante pour la formation et le développement professionnel des enseignants, car il met en avant l'importance de la réflexion et de l'expérience dans la pratique enseignante. Dans la typologie des savoirs du praticien réflexif, Schön relève également l'importance de la **connaissance tacite**, celle que les professionnels acquièrent et développent à travers leur expérience et leur pratique, mais qui n'est pas nécessairement formalisée. Enfin,

l'épistémologie de la pratique de Schön reconnait aussi un processus de développement professionnel passant par la participation à une **communauté de pratique**, c'est-à-dire un groupe de professionnels qui partagent des valeurs, des croyances et des pratiques communes, et qui travaillent ensemble pour développer leur connaissance et leur compétence.

3. Une recherche collaborative comme approche d'accompagnement au développement professionnel

Notre étude vise à explorer et à comprendre les besoins, les expériences et les perceptions des enseignants en matière d'accompagnement au développement professionnel. Ainsi, du fait qu'aucune étude sur l'utilisation des résultats de recherche pour l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants n'a été réalisée à ce jour au Sénégal à notre connaissance, il semblait nécessaire de procéder à une recherche qualitative collaborative pour explorer la signification de ce phénomène, selon la perspective des enseignants, et notamment recueillir un matériel original auprès de ces professionnels.

Suivant Desgagné (1998; Desgagné et al., 2001), la méthodologie de recherche qualitative collaborative est une approche qui exige une collaboration étroite entre les chercheurs et les praticiens. Son déroulement implique une *co-construction* des connaissances, où les chercheurs et les praticiens travaillent ensemble pour identifier les problèmes, collecter et analyser les données, et interpréter les résultats. Cette approche permet de prendre en compte les perspectives et les expériences des enseignants, ainsi que les contextes spécifiques dans lesquels ils travaillent (Morrissette, 2012).

3.1. L'accompagnement au développement professionnel

Sur le plan pratique, notre accompagnement au développement professionnel s'est appuyé sur une analyse préalable des besoins de formation des enseignants. Notre modèle de recherche collaborative prenant appui sur un postulat qui pose que les chercheurs ne sauraient être considérés comme les seuls responsables du choix des activités de formation, cette analyse a alors servi de base à la formulation d'objectifs de formation partagés lors de la *cosituation*. Ce que fait entre autres ressortir cette *cosituation*, c'est que, les besoins de formation des enseignants sont de nature multidimensionnelle.

Ainsi, il était attendu de l'équipe de recherche, que cet accompagnement satisfasse trois exigences majeures : (1) concevoir une formation instrumentée et la livrer de manière adéquate en offrant des ressources documentaires qui répondent à des besoins spécifiques traduits en objectifs de formation avec les enseignants; (2) susciter la réflexion des participants autour des obstacles qu'ils rencontrent et des manières de rendre plus efficaces leurs pratiques pédagogiques; (3) s'assurer de la symétrisation des positions dans la participation de tous au processus de *co-construction* des savoirs par rapport aux objectifs à atteindre.

Notre accompagnement a suivi avec rigueur et méthode ces exigences, ce qui nous permettait d'emblée de répondre à notre première question de recherche relative au choix d'une approche d'accompagnement au développement professionnel pertinent pour les enseignants sénégalais.

3.2. Les participants

Pour ce qui est des procédures de recrutement des participants, différentes cellules d'animation pédagogiques ont été sollicitées pour participer à cette étude. Notre critère d'inclusion était d'avoir une ancienneté supérieure à 5 ans dans l'enseignement; ce que nous considérions comme un atout pour avoir suffisamment de recul sur la pratique enseignante. Un deuxième critère, et non le moindre, était d'être volontaire pour participer à toutes les phases de l'étude. Des formulaires de consentement ont ainsi été complétés et signés par les participants. Le tableau ci-dessous présente les participants, soit trois hommes et trois femmes, tous enseignants de français dans un même lycée.

Tableau 1. Présentation des participants à la recherche

Enseignants	Genre	Ancienneté dans l'enseignement
Salma	Femme	27 ans
Famara	Homme	20 ans
Lamine	Homme	12 ans
Pierre	Homme	7 ans
Fatima	Femme	6 ans
Aïssata	Femme	5 ans

3.3. La collecte des données

Cette recherche collaborative a tout d'abord mobilisé une phase d'entretiens individuels semi-directifs pour identifier les besoins de formation, puis des entretiens collectifs de co-analyse pour identifier à quelles conditions des enseignants soumis à une injonction liée à des choix éducatifs potentiellement déstabilisants peuvent s'engager dans un apprentissage transformateur à partir de l'utilisation des résultats de recherche. Plus précisément, un entretien individuel semi-directif d'une durée moyenne de trente-cinq minutes a été conduit avec chacun des six enseignants, suivi de cinq entretiens collectifs de co-analyse. Le nombre des entretiens de co-analyse a été défini et arrêté par rapport au critère de saturation empirique.

3.4. Le traitement des données

Les données recueillies, par enregistrements vidéo via Zoom, ont été retranscrites et analysées, en suivant le principe de l'analyse inductive impliquant de développer un ensemble de nouvelles catégories résultants du codage des données. Ce codage, qui représente le cœur même de l'analyse inductive, a été fait à la lumière des recommandations de Thomas (2006), schématisées dans la figure ci-dessous :

Tableau 2. Le processus de codification menant à la réduction des données

Faire une lecture préliminaire des données	Identifier des segments de texte spécifiquement reliés aux objectifs de recherche.	Étiqueter les segments de texte pour créer des catégories.	Réduire les catégories redondantes ou similaires.	Créer un modèle qui intègre les plus importantes catégories.
	→			
Plusieurs pages de texte	Plusieurs segments de texte	30 à 40 catégories	15 à 20 catégories	3 à 8 catégories
			→	

Source : Thomas (2006, p. 242), adapté de Creswell (2002, p. 266).

Précisons ici que ce sont seulement les données des entretiens collectifs qui ont été exploitées pour le présent article. Leur traitement a été fait sur la base des indications méthodologiques inspirées par Paillé et Mucchielli (2008) et reprend les axes autour desquels se sont organisés les points de vue des enseignants consultés par rapport à l'utilisation des résultats de recherche pour améliorer leurs pratiques pédagogiques et les conditions à réunir pour leur engagement dans une démarche de développement professionnel. Rappelons que lors de l'analyse des données, l'anonymat a été préservé en utilisant des noms fictifs pour la transcription des données.

4. Des résultats au sujet des conditions d'engagement dans un apprentissage transformateur

La présente section porte sur la présentation des résultats issus du traitement des données recueillies. Pour rappel, la préoccupation derrière notre question de recherche est la suivante : *Dans le cadre du dispositif présenté, comment les enseignants sénégalais perçoivent-ils le développement professionnel, notamment quand ils sont amenés à mobiliser les résultats de recherche pour améliorer leurs pratiques pédagogiques, et à quelles conditions sont-ils prêts à s'y engager durablement?*Les résultats ci-dessous sont structurés en fonction des arguments avancés par les enseignants, qui ont surtout insisté sur l'importance d'instaurer une culture de travail ouverte au développement professionnel et à des partenariats d'accompagnement qui rendent accessibles les résultats de recherche à des fins d'amélioration des pratiques pédagogiques.

4.1. La nécessité de créer un contexte d'exercice professionnel compréhensif comme première condition

Lorsque les enseignants sénégalais se prononcent sur l'utilisation des résultats de recherche pour améliorer leurs propres pratiques pédagogiques au regard des exigences de qualité de l'enseignement, il apparait que l'un des premiers éléments qu'ils pointent concerne leur contexte de travail, qu'ils souhaiteraient plus compréhensif. Pour les enseignants, l'importance d'un contexte d'exercice professionnel compréhensif réside dans le fait qu'il leur permet de tirer parti de leurs expériences vécues pour améliorer leurs pratiques pédagogiques. Comme mentionné par plusieurs d'entre eux, un environnement de travail compréhensif leur permettrait de tester diverses stratégies d'enseignement, de développer une compréhension fine de leur métier à travers un procédé d'essai-erreur, et mieux d'acquérir une compréhension plus profonde de leurs élèves, de leurs besoins et de leurs styles d'apprentissage. Le témoignage de Lamine est très éclairant à ce propos :

> *Quand, j'étais en stage durant ma formation à l'école normale, j'ai surtout baigné dans un contexte d'exercice professionnel compréhensif, qui me permettait d'apprendre de mes erreurs pédagogiques ; je peux dire que le fait d'être considéré comme stagiaire me donnait droit à une indulgence qui faisait que mes élèves étaient plus tolérants et l'administration plus compréhensive, à l'égard de mes écarts par rapport aux normes pédagogiques en vigueur; ce contexte de tolérance de l'erreur pédagogique m'a donc permis de comprendre les besoins de mes élèves et, à chaque fois*

> *que c'était nécessaire, d'adapter mes méthodes d'enseignement pour répondre à ces besoins. Comme jeune enseignant stagiaire, je me suis amélioré de manière significative et cela s'est traduit dans les résultats de mes élèves de cette année-là.* (Entretien collectif 2).

Le témoignage de Lamine peut être considéré comme un point de vue largement partagé par les enseignants, tous soulignant que le capital d'expérience qu'ils ont acquis durant leur stage – défini comme un environnement de travail tolérant – aurait contribué à la construction de leur savoir-enseigner, notamment le développement de démarches pédagogiques visant le soutien des apprentissages des élèves et l'amélioration significative de leurs performances scolaires. C'est ce que souligne Salma, enseignante de français ayant capitalisé une longue expérience dans les classes :

> *L'école a aujourd'hui changé; il y a trop de pressions et on n'a presque plus droit à l'essai-erreur; comme professionnel, tu dois avoir une pratique pédagogique irréprochable, surtout quand l'inspecteur vient te voir; dans un contexte d'exercice professionnel compréhensif, j'aurais davantage pu réfléchir sur ma pratique pédagogique et identifier les domaines où je devais m'améliorer; ce souvenir, d'un monde idéal de l'enseignement, pour moi, remonte à la période où j'étais stagiaire (rires); avec l'expérience, j'ai à certains moments développé des stratégies d'enseignement efficaces en réfléchissant sur mes pratiques; aujourd'hui, c'est l'expérience et la légitimité que j'ai acquise qui me donnent cette assurance et cette sécurité; je n'ai pas peur de tester des choses et de les rater alors que j'ai la visite de l'inspecteur; mais les plus jeunes enseignants ont surtout besoin que le caractère compréhensif du contexte de travail soit institué comme condition d'un développement professionnel harmonieux; un tel contexte favoriserait l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques; imaginez seulement les résultats qu'on atteindrait si l'environnement de travail devenait moins stressant en acceptant que les enseignants usent d'un ''droit d'imperfection*''! (Entretien collectif 3).

Dans la foulée de la présentation des avantages d'un contexte d'exercice professionnel compréhensif, les enseignants ont aussi révélé qu'il leur offrirait un espace sécuritaire de partage de leurs expériences et de collaboration entre collègues, notamment pour trouver des solutions aux défis qu'ils rencontrent. Le témoignage de Pierre est très édifiant sur ce plan :

> *Pour ma part, je dirai que le contexte d'exercice professionnel que représente le stage m'a aidé à développer une compréhension plus profonde de mes élèves; tu es considéré comme un stagiaire, c'est-à-dire quelqu'un qui est dans un processus d'apprentissage; tu as droit à faire des erreurs pédagogiques; donc avec les observations de mes maîtres de stage, cette indulgence envers le stagiaire que j'étais m'a permis de mieux me documenter sur les styles d'apprentissage des élèves et de mieux prendre en charge les besoins de mes élèves; travailler dans l'espace protecteur du stage m'a aidé à comprendre comment personnaliser mon enseignement et*

> *améliorer l'expérience d'apprentissage de tous les élèves; donc pour moi, avoir un contexte de travail compréhensif présente plusieurs avantages; c'est aussi un contexte où on n'a pas peur de dire nos difficultés d'enseignement et où chacun peut apporter son expérience pour la formation de tous dans l'école.* (Entretien collectif 2).

Ce point de vue est appuyé par Famara, enseignant et conseiller pédagogique itinérant, qui a capitalisé plusieurs années de mentorat en enseignement. Il souligne :

> *Un contexte d'exercice professionnel compréhensif permettrait de rester à jour avec les dernières recherches et les meilleures pratiques en enseignement; pour moi, aujourd'hui que je ne suis pas sous la pression d'une évaluation et que je voyage pour superviser des enseignants, je peux dire que cette absence de pression m'a aidé à améliorer mes pratiques pédagogiques et à mieux répondre aux besoins des enseignants que je supervise; donc pour moi, un contexte d'exercice professionnel compréhensif serait la première exigence à satisfaire pour pousser les enseignants à s'engager dans des démarches de développement professionnel qui nécessitent que parfois ils aillent chercher dans les résultats de recherche les stratégies pertinentes pour leurs interventions auprès des élèves; ce contexte favoriserait aussi de meilleures collaborations entre les enseignants.* (Entretien collectif 2)

Les propos de Pierre et Famara se rejoignent quant à l'apport d'un contexte de travail compréhensif dans la construction d'une culture de collaboration et de soutien mutuel au sein de l'école. Aussi, les échanges en groupe des enseignants autour de cette question montrent-ils qu'une culture de collaboration peut avoir un impact positif sur l'ensemble de la communauté scolaire : pour Fatima et Aïssata, elle permettrait aux enseignants de s'enrichir de leurs expériences vécues en enseignement et d'améliorer leurs pratiques pédagogiques pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Il ressort donc de l'analyse qu'un contexte d'exercice professionnel compréhensif est un incontournable dans les conditions favorisant un engagement des enseignants dans un processus de développement professionnel continu.

4.2. La formation au développement d'une réflexivité sur l'agir professionnel comme deuxième condition

> "*La réflexivité est un processus de transformation de la conscience, qui permet de remettre en question les croyances et les valeurs préconçues et de les remplacer par de nouvelles perspectives*". (Mezirow, 1991, p. 102).
>
> "*la réflexion est un processus actif de reconstruction de l'expérience, qui permet de tirer des leçons de l'expérience et de les appliquer à de nouvelles situations*". (Dewey, 1933, p. 12)

Une deuxième condition énoncée par les enseignants sénégalais concernant l'utilisation des résultats de recherche pour améliorer leurs propres pratiques pédagogiques est la possibilité d'un accompagnement au développement d'une réflexivité sur l'agir professionnel. En effet, comme souligné par Tardif et Lévesque (2014), l'enseignement est une profession complexe qui nécessite une réflexion constante sur les pratiques pédagogiques et les interactions avec les élèves. Le développement de la réflexivité permettrait ainsi aux enseignants de prendre du recul sur leur pratique, d'identifier leurs forces et leurs faiblesses, et de mettre en place des stratégies gagnantes.

On comprend sur ce plan que les enseignants sénégalais soulignent l'accompagnement au développement de la réflexivité comme condition à satisfaire pour les engager dans un processus de développement professionnel continu. Comme le souligne Schön (1994, p. 23), « *la réflexivité est un processus de prise de conscience de ses propres pensées, sentiments et actions, et de leur impact sur la pratique professionnelle* ». La réflexivité est donc une démarche critique très exigeante.

On comprend alors le point de vue avancé par Fatima, notamment au sujet d'un besoin d'accompagnement au développement de la réflexivité. Pour lui, cet accompagnement les aiderait à développer une meilleure connaissance des pratiques pédagogiques gagnantes, et une compréhension fine de leurs croyances et des valeurs qui influencent leur agir quotidien (Entretien collectif 5).

Aussi, cet accompagnement leur fournirait les moyens de mieux appréhender les besoins de leurs élèves et d'adapter leurs méthodes d'enseignement pour répondre à ces besoins. Comme le souligne, à juste titre Salma, le développement de la réflexivité serait pour les enseignants un atout de taille pour favoriser l'innovation pédagogique et la créativité dans l'enseignement. Il encouragerait les enseignants à essayer de nouvelles approches pédagogiques et à évaluer leur efficacité.

En outre, l'accompagnement au développement de la réflexivité permettrait aussi aux enseignants de développer une résilience et une capacité à gérer le stress et les défis de leur profession. Reconnaissant que, l'enseignement peut rapidement devenir, pour une personne mal préparée, une profession exigeante et stressante, Famara présente la formation au développement de la réflexivité comme une avenue féconde pour permettre aux enseignants de prendre un recul critique par rapport à ce qu'ils vivent en enseignement, y compris par rapport à leurs émotions, pour mettre en place des stratégies leur permettant d'apprendre de leurs expériences et de mieux gérer le stress provoqué par le manque de maîtrise de l'ensemble des contours de leur métier. Les témoignages ci-dessous sont assez éclairants quant à l'importance du développement de la réflexivité :

> *Pour moi, l'apport de la réflexivité dans la pratique du métier n'est pas à discuter; pour un enseignant en début de carrière, cela t'aide à identifier les forces et les faiblesses de tes pratiques pédagogiques; (…) moi, cela m'a permis de cibler mes besoins de développement professionnel et de chercher la formation complémentaire qui m'a permis d'améliorer ma pratique.* (Salma, Entretien collectif 5)

> *Moi, l'accompagnement à la réflexivité m'a permis de développer une conscience claire de mes valeurs en tant qu'enseignante; en général, on n'y pense pas beaucoup; on peut par ignorance penser que cette réflexion est une perte de temps; alors que cela est nécessaire pour mieux comprendre les élèves et adapter notre enseignement pour répondre à leurs besoins de manière efficace.* (Aïssata, Entretien collectif 5)

On le voit donc, l'accompagnement au développement d'une réflexivité sur l'agir professionnel en enseignement est essentiel pour les enseignants. Il constituerait une condition à remplir pour susciter un engagement des enseignants dans un processus de développement professionnel continu.

4.3. La mise en place d'une communauté de pratique favorisant un apprentissage transformateur comme troisième condition

> *Je pense que l'amélioration de la qualité de notre enseignement pourrait se faire avec la mise en place d'une communauté de pratique. Pour moi, ce dispositif est essentiel dans une démarche de développement professionnel continu. Avoir une communauté de pratique nous permettrait de partager nos expériences et de mener des discussions qui vont nous aider à mieux comprendre les besoins d'apprentissage des élèves. Une communauté de pratique permet aussi d'apprendre à s'adapter aux changements qui surviennent dans l'éducation, que ce soit en termes de programmes scolaires, d'usage des technologies ou de méthodes pédagogiques innovantes*. (Fatima, Entretien collectif 5).

Comme le souligne Fatima dans ce propos préliminaire, à l'instar de ses collègues, une troisième condition concernant l'utilisation des résultats de recherche pour améliorer leurs propres pratiques pédagogiques est la possibilité de participer à une communauté de pratique. Par communauté de pratique, il faut comprendre un groupe de personnes qui partagent des intérêts, des objectifs et des activités communes, et qui travaillent ensemble pour développer et partager leurs connaissances, leurs compétences et leurs expériences. Rappelons que ce concept a été popularisé par les chercheurs Étienne Wenger et Jean Lave. Dans un ouvrage devenu célèbre sur cette notion, Wenger présente une théorie des communautés de pratique, qui explore comment les individus apprennent et se développent dans des contextes sociaux. Wenger y examine les concepts de communauté, de pratique et d'identité, montrant ainsi comment ils sont liés à l'apprentissage et au développement personnel. Il définit une communauté de pratique comme un « *groupe de personnes qui partagent une entreprise commune et un engagement mutuel pour apprendre et améliorer leur pratique* » (Wenger, 1998, p. 45).

Wenger précise aussi qu'une communauté de pratique est caractérisée par trois éléments clés : le domaine, la communauté et la pratique (Wenger, 1998, p. 73). Le domaine fait référence à l'objet d'intérêt partagé par les membres de la communauté, la communauté désigne les relations et les interactions entre les membres, alors que la pratique renvoie aux activités et aux processus qui sont mis en œuvre pour atteindre les objectifs de la communauté. Pour Lave (1991), qui souligne l'importance de la participation et de

l'apprentissage, les communautés de pratique offrent un espace sécuritaire où les membres peuvent apprendre les uns des autres, partager leurs expériences et développer de nouvelles compétences. Les travaux de Wenger (1998) montrent que les communautés de pratique peuvent prendre différentes formes, telles que des groupes de travail, des réseaux professionnels, des associations ou des organismes communautaires. Elles peuvent également exister en ligne ou en personne. Cependant, quelle que soit leur forme, les communautés de pratique sont d'abord et avant tout un espace de collaboration, de partage et d'apprentissage qui permet aux membres de développer leurs connaissances et leurs compétences.

Dans les entretiens collectifs 4 et 5, bien que les discussions n'aient pas été longues sur ce dernier sujet, les enseignants ont jugé très important de participer à une communauté de pratique. En revenant sur les avantages de ce dispositif dans une démarche de développement professionnel et surtout pour les aider à faire une utilisation efficiente des résultats de recherche dans leur enseignement, la doyenne du groupe a évoqué le potentiel que ce type de dispositif aurait pour leur permettre de réfléchir sur leurs pratiques d'enseignement et de les améliorer en fonction des besoins de leurs élèves. Elle présente la communauté de pratique comme un espace sécuritaire, surtout pour les enseignants en début de carrière. Pour donner suite aux explications offertes par la doyenne du groupe (Salma) sur ce type de dispositif, les enseignants moins expérimentés (Pierre, Fatima, Aïssata) ont trouvé qu'une communauté de pratique leur permettrait de bénéficier d'un réseau de soutien mutuel au sujet de leurs défis et de recevoir de leurs collègues plus expérimentés des conseils et des orientations précieux.

> *Dans le contexte actuel où l'on parle beaucoup d'innovation et où on est exposé à de nouvelles idées, de nouvelles méthodes et à l'intégration des technologies en éducation, la création d'une communauté de pratique nous aiderait à répondre aux exigences de l'innovation et à faire preuve de créativité. Donc, pour moi l'engagement dans une démarche de développement professionnel continue ne peut pas laisser de côté la participation à une communauté de pratique. Je ne dis pas que c'est la seule condition mais c'est sûr que c'est une condition essentielle à remplir.* (Aïssata, Entretien collectif 5)

On comprend au travers des propos de Aïssata que la participation à une communauté de pratique est une opportunité pour les enseignants de se former tout au long de leur carrière. La communauté de pratique offrirait le cadre permettant aux enseignants de se mettre à jour et d'utiliser les résultats de recherche et les meilleures pratiques en éducation. En somme, la participation à une communauté de pratique est essentielle pour les enseignants qui souhaitent se développer professionnellement, bonifier leur pratique pédagogique et contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Elle offre un espace de partage, de réflexion et de collaboration qui permet aux enseignants de devenir des professionnels plus efficaces, plus innovants et plus engagés dans leur travail.

5. Discussion sur la mise à jour de l'expérience pratique

> *La socialisation professionnelle des enseignants est un processus continu qui commence avec la formation initiale et se poursuit tout au long de la carrière. Elle implique l'apprentissage des normes, des valeurs et des*

> *pratiques de la profession enseignante, ainsi que la construction d'une identité professionnelle*. (Zeichner & Tabachnick, 1981, p. 323)

De l'ensemble des résultats présentés, il se dégage une perspective claire : la socialisation à l'utilisation des résultats de recherche pour améliorer les pratiques pédagogiques est un processus important pour les enseignants sénégalais qui souhaitent développer leur pratique professionnelle. Rappelons que selon l'épistémologie de la pratique de Donald Schön (1983; 1994), les praticiens, notamment les enseignants, doivent être en mesure de réfléchir sur leur pratique et de l'améliorer en fonction des résultats de recherche. Schön soutient d'ailleurs que les praticiens doivent développer une "*connaissance en action*" qui leur permet de réfléchir sur leur pratique et de l'adapter aux situations concrètes. C'est cette connaissance en action que les enseignants sénégalais qui ont participé à notre recherche ont trouvé important à développer, moyennant quelques conditions favorisant le développement de l'expérience pratique et la réflexion sur cette expérience.

Comme souligné tout au long, pour que cette connaissance en action soit effective et que les enseignants soient en mesure d'intégrer les résultats de recherche dans leur pratique, certaines conditions doivent être réunies : 1) mettre en place un contexte d'exercice professionnel compréhensif, permettant de s'enrichir de l'expérience vécue; 2) offrir un accompagnement au développement d'une réflexivité sur l'agir professionnel à partir des apports fécondants de la recherche en éducation; 3) créer une communauté de pratique, qui rende possible le partage d'expériences et le développement des connaissances et des compétences de chacun.

Cette contribution aura donc montré que les résultats de recherche en éducation peuvent être, pour les enseignants, une base théorique et empirique pour prendre des décisions éclairées quant aux manières d'agir qui seraient pertinentes dans une situation pédagogique donnée. Cette base de données leur permettrait également de développer une approche réflexive et critique vis-à-vis des exigences de leur métier, ce qui est essentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement. Cette perspective s'aligne parfaitement avec les développements faits par Brookfield (1995), cet auteur soulignant que « *l'accompagnement à la réflexivité est essentiel pour les enseignants, car il leur permet de développer une conscience accrue de leur pratique professionnelle et de l'améliorer* » (p. 56). Cette contribution renseigne aussi sur le fait que l'intégration efficace des résultats de recherche dans les pratiques enseignantes requiert que ces acteurs disposent des compétences et des connaissances nécessaires. Cela explique que nos participants évoquent des conditions gagnantes en tenant compte du fait que le développement professionnel continu est essentiel à leur épanouissement professionnel. Les interventions traduisent leur volonté d'avoir accès à des formations et des ressources qui leur permettent de se développer en tant que professionnels et d'agir de la façon qui convienne.

En somme, la socialisation à l'utilisation des résultats de recherche pour améliorer les pratiques pédagogiques s'avère un processus essentiel dans la formation des enseignants en milieu de travail. Elle soutiendrait leur développement professionnel continu en leur permettant de mettre à jour leurs compétences et connaissances nécessaires pour un enseignement de qualité dans un système d'éducation orienté vers une démocratisation de la réussite.

Conclusion

Cette contribution aura mis en évidence que pour engager des enseignants dans un processus d'apprentissage transformateur, il est essentiel de créer un environnement favorable à la réflexion critique et à la remise en question. Du point de vue de nos participants, cet environnement doit être caractérisé par une culture de confiance, de respect et d'ouverture, où les enseignants se sentent à l'aise pour partager leurs erreurs pédagogiques et leurs expériences. Les discussions conduites avec eux dans le cadre des entretiens collectifs reflètent que cette approche d'apprentissage nécessite un engagement actif et volontaire de la part des participants, qui doivent être prêts à remettre en question leur savoir d'expérience et à explorer de nouvelles perspectives pédagogiques.

Aussi, bien que ce ne soit pas l'objet traité dans cette contribution, il nous faut souligner que les participants ont expérimenté dans le cadre de notre recherche un modèle d'accompagnement qui leur a permis de remettre en question leurs croyances, leurs valeurs et leurs pratiques en vue de les transformer en profondeur. La recherche, celle de Mézirov (1991) suggère qu'au terme de l'accompagnement, les participants doivent être en mesure de mettre en pratique leurs nouvelles connaissances et compétences dans leur vie quotidienne. Cet objectif n'a pas pu être vérifié dans le cadre de notre recherche; ce qui constitue une limite à souligner. Nous pensons qu'une recherche de plus longue durée comblerait cette lacune : elle offrirait aux enseignants un soutien et des ressources pour les aider à appliquer leurs apprentissages dans leur agir quotidien.

Par ailleurs, nous pensons important de mentionner que le développement professionnel continu des enseignants doit être conçu dans une perspective de collaboration qui prend en compte leurs besoins spécifiques, et qui leur permet de développer leurs compétences de manière continue. Cette exigence pourrait inclure des activités telles que : (1) la formation des enseignants à la recherche et à l'évaluation des résultats de recherche; (2) la socialisation à l'intégration des résultats de recherche dans la planification et la mise en œuvre des cours; (3) l'apprentissage de la réflexion ***sur*** et ***dans*** la pratique pédagogique; (4) le partage des meilleures pratiques et des expériences critiques avec d'autres enseignants.

Références bibliographiques

Barbeau, D. (2009). C'est quoi un « bon prof » ? *Printemps. Pédagogie collégiale, 22*(3), 35-37.

Blank, R. K. et de las Alas, N. (2009). *Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders.* Council of Chief State School Officers.

Bolduc, B. (2010). Un aperçu du champ d'exercice de la profession enseignante au collégial. *Bulletin du Crifpe, 17*(1), 9-14.

Butler-Kisber, L., et Crespo, M. (2006). Réflexion sur le développement professionnel en éducation, dans Michel Amyot et Michel Plourde (dir.), *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana, Québec*. (pp.8-20). Éditions MultiMondes.

Chassé, É. (2006). L'enseignement : un métier de relations. *Pédagogie Collégiale, 20*(1), 25-31.

Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y., Ling, L., Matheson, I. et Newcombe, L. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education, 32*(1), 3-19.

Cristina-Corina, B. et Valerica, A. (2012). Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Professional Activity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 51*, 167-171. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.08.139

Day, C. (1999). *Développement des enseignants : les défis de l'apprentissage tout au long de la vie*. Taylor & Francis.

Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives, 18*, 77-105.

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVII*(1), 33-64.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath and Company.

Dionne, L. et Couture, C. (2010). Focus sur le développement professionnel en sciences d'enseignants à l'élémentaire. *Éducation et formation, 293*, 151-164. Repéré à http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=1

Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire.* [Thèse de doctorat inédite], Université du Québec en Outaouais.

Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *McGILL Journal of education, 43*(3), 309-326.

Dulude, É. et Dembélé, M. (2012). Les enseignants et le renouveau collégial au Québec : analyse interactionniste de la construction et de la négociation du sens d'un changement de pratique prescrit. *Éducation et francophonie. Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)*. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-160_DULUDE.pdf

Elmore, R. (2002). The limits of change. *Harvard Education Letter, 18*(1), 8.

Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Repenser les effets établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue Française de Pédagogie, 159*, 103-118.

Fortin, L., Plante, A. l. et Bradley, M.-F. (2011*). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

Garet, M., Birman, B., Porter, A., Desimone, L., Herman, R., et Suk Yoon, K. (2001). *Concevoir un développement professionnel efficace : leçons du programme Eisenhower*. Département de l'éducation des États-Unis.

Gauthier, C. et Tagne, G. (2015). L'approche par compétences en Afrique. *Formation et profession, 23*(1), 82-85. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a54

Grangeat, M. (2008). Le travail collectif enseignant : finalités, démarches, pertinences. *Séminaire DAAF-IUFM-CRDP*, 1-14. Repéré à www.researchgate.net/publication/228398643_Le_travail_collectif_enseignant_finalits_dmarches_pertinences.

Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D. et Schiller, E. (1997). Ce que nous savons sur l'utilisation des résultats de la recherche : implications pour l'amélioration des pratiques en éducation spécialisée. *Journal of Learning Disabilities, 30*(5), 466–476. https://doi.org/10.1177/002221949703000501

Hiler, T. et Hatalsky, L. E. (2014). Teaching: The Next Generation. *The Social Policy & Politics Program*, 1-17.

Karimi, M. N. (2011). The Effects of Professional Development Initiatives on EFL Teachers' Degree of Self Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(6), 50-62.

Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756.

Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. Dans L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). American Psychological Association.

Ménard, L., Legault, F. et Dion, J.-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue canadienne de l'éducation 35*(2), 212-231.

Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Performa.

Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail de l'enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud. et M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 35-47). INRP.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass Publishers.

Morrissette, J. (2012). La recherche collaborative : une démarche de co-construction des connaissances en éducation. *Revue française de pédagogie, 180,* 113-128.

Musa, A. et Bichi, A. A. (2015). Assessment of Prospective Teachers Attitudes towards Teaching Profession: The Case of Northwest University, Kano-Nigeria. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), 5*(3), 17-24.

Newmann, F. M., M. B. King, et al. (2000). "Professional Development that Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools." *American Journal of Education, 108*(4), 259-299.

Noddings, N. (2012). The Caring Relation in Teaching. *Oxford Review of Education, 38*(6), 771- 781. doi: 10.1080/03054985.2012.745047

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences sociales : Les pratiques de l'entretien.* Armand Colin.

Ross, H. (2015). Negotiating managerialism: professional recognition and teachers of sustainable development education. *Environmental Education Research, 2*1(3), 403 - 416. Repéré à http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2014.994165.

Schön, D. (1983/1994). L*e praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.

Rogiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*. UNESCO-IBE.

Tardif, M., & Lévesque, M. (2014). *La formation des enseignants : Une perspective historique et critique.* Presses de l'Université de Montréal.

Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation, 27*(2), 237-246.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions du Seuil.

Wenger, É. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Yildirim, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews, 9* (6), 153-163. doi:10.5897/ERR2013.1691.

Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1981). Teacher socialization and the institutionalization of school culture. *Journal of Research and Development in Education, 14*(3), 323-339.

Zeph, C. (1991). Graduate Study as Professional Development. Dans Brockett, R. G. (Ed.), *Professional development for educators of adults* (pp. 79 - 88). Jossey-Bass.

FACTEURS INFLUENÇANT LA CONSOMMATION DES SUBSTANCES PSYCHOACTIVES EN MILIEU SCOLAIRE EN 2021 : ANALYSE SOCIOECOLOGIQUE PAR LA TECHNIQUE DE PHOTOVOICE

KABORE Ahmed, TIENDREBEOGO Sougrinoma Ghislaine, TOGNON Hermine Akossito, SOUBYABIGA Rayendé Juste Romaric, GUMEDZOE-HOSETO Grâce-Alice Enam Bladavi, MEDA Nicolas

Résumé

Au Burkina Faso comme dans la plupart des autres pays africains, les adolescents et les jeunes sont au centre de conduites néfastes à une bonne santé. L'objectif de cette étude était d'identifier les facteurs socio-écologiques qui influencent la consommation des substances psychoactives en milieu scolaire dans la ville de Ouagadougou en 2021. Il s'est agi d'une étude transversale qualitative exploratoire menée auprès d'adolescents en milieu scolaire à Ouagadougou, utilisant la technique du Photovoice. Au total huit élèves ont participé à l'enquête (5 garçons et 3 filles). Il est ressorti comme facteurs de risque de la consommation des drogues en milieu scolaire : la curiosité, le faible engagement scolaire, la mauvaise compagnie, l'influence des pairs, la mauvaise intégration au système scolaire, la disponibilité des drogues, les médias et la pauvreté, l'application insuffisante des lois. Les participants ont pu identifier plusieurs facteurs de protection des drogues en milieu scolaire : la motivation de réussite, maîtrise de soi et l'attitude responsable, un groupe de pairs sains, un soutien parental, émissions de sensibilisation sur les médias, l'aménagement des aires d'apprentissages et d'activités sociales et une réforme du système éducatif. Cette étude a permis de mettre en lumière les différents facteurs influençant la consommation des drogues en milieu scolaire. Cette connaissance devrait permettre la mise en place des meilleures stratégies de lutte tant préventive que curative et adaptées à notre contexte.

Mots clés : adolescent, facteurs influençant, Photovoice, substances psychoactives

Abstract

In Burkina Faso, as in most other African countries, adolescents and young people are at the center of behaviors that are detrimental to their health. The aim of this study was to identify the socio-ecological factors influencing the use of psychoactive substances in schools in the city of Ouagadougou in 2021.This was a qualitative exploratory cross-sectional study conducted among adolescents in a school setting in Ouagadougou, using the Photovoice technique. A total of eight students took part in the survey (5 boys and 3 girls). The following risk factors for drug use in schools were identified: curiosity, low school engagement, bad company, peer influence, poor integration into the school system, availability of drugs, media and poverty, inadequate law enforcement. The participants were able to identify several protective factors against drugs in the school environment: motivation to succeed, self-control and a responsible attitude, a healthy peer group, parental support, media awareness programs, design of learning and social activity areas and reform of the education system. This study has shed light on the various factors influencing drug use in schools. This knowledge should enable us to implement the best preventive and curative strategies adapted to our context.

Key words: adolescent, influencing factors, psychoactive substances, Photovoice.

Introduction

Au cours de la période 2010-2017, l'Afrique s'est distinguée comme la région ayant la plus forte consommation mondiale de cannabis [1]. Le continent a enregistré 20% de toutes les saisies mondiales d'herbes et de résines de cannabis. Selon l'Organe international de contrôle des stupéfiants (OICS), en 2015, la prévalence de la consommation de cannabis chez les personnes de plus de 14 ans en Afrique atteignait 7,5% [2]. Véritable fléau endémique, le Burkina Faso n'en est pas épargné. Pays Ouest – Africain, enclavé et délimité par le Niger à l'Est et au Nord – Est, par le Mali au Nord et au Nord – Ouest, par la Cote D'Ivoire au Sud – Ouest et par le Ghana, le Bénin et le Togo au Sud, constitue de par cette situation géographie un carrefour des transactions commerciales en Afrique de l'Ouest. Parmi les produits de ces transactions, la drogue a progressivement occupé une place importante. Une étude diligentée par l'Office des nations unies contre la drogue et le crime (ONUDC) en 2011 a permis d'enregistrer une prévalence de 1,73% en milieu scolaire spécifiquement dans la ville de Ouagadougou et l'âge moyen des consommateurs était de 15±3 ans [3]. Ce phénomène prend des proportions inquiétantes dans le milieu scolaire avec des arrestations fréquentes dont l'une des dernières datant du 22 mars 2021 fait état de 2 élèves de la classe de 5ème âgés de 16 et 17 ans pour détention et usage de cannabis [4]. La facilité de trafic et/ou vente des drogues, le non-respect des règles d'ouvertures des débits de boissons, la mauvaise fréquentation et le manque de sensibilisation sont d'autant de raisons qui justifient le répandage de la consommation des substances psychoactives chez les adolescents [5]. Les troubles qui résultent de cette consommation sont notamment l'absentéisme voire l'abandon scolaire, la délinquance, les troubles mentaux et la propagation des maladies infectieuses, etc [3]. Face à son potentiel destructeur, force est de constater le manque de soins et des services de santé de qualité adapté aux adolescents et jeunes scolaires dans les formations sanitaires. Ce travail de recherche vise alors à décrire l'influence potentielle de certaines variables dont la description pourrait identifier les facteurs de risques et les facteurs de protection de la consommation de ces substances psychoactives dans le milieu scolaire.

1. Matériel et méthodes

Nous avons utilisé la technique de Photovoice pour conduire cette étude dans la ville de Ouagadougou du 25 Février au 20 Mai 2021. Il s'est agi d'une étude transversale qualitative exploratoire. Les participants à l'étude étaient constitués d'adolescents issus du milieu scolaire, âgés de 18 ans au moins ou ayant bénéficié de l'accord parental. Photovoice est une méthode de recherche action participative où le contrôle et le pouvoir sont également répartis entre les participants et l'équipe de chercheurs. Elle consiste à remettre des caméras aux participants afin qu'ils prennent en photo ce qui les interpelle particulièrement dans leur quotidien.

Les participants ont pris un total de 38 photos. Lorsqu'ils ont été invités à sélectionner celles qu'ils jugeaient les meilleures, 22 images ont été retenues pour la discussion. Parmi ces 22 images, 11 ont été identifiées comme des facteurs de risque des substances psychoactives en milieu scolaire et 11 comme des facteurs de protection. Concernant les facteurs de risque, 03 images ont été associées au niveau individuel, 02 au niveau interpersonnel, 03 au niveau organisationnel, 05 au niveau communautaire et 03 au niveau politique, certaines photos représentant plusieurs niveaux à la fois. Pour les facteurs de protection, 01 image a été classée au niveau individuel, 04 au niveau interpersonnel, 03 au niveau organisationnel, 04 au niveau

communautaire, et 04 au niveau politique. Plusieurs de ces photos ont été classées à différents niveaux du modèle socio – écologique.

Les principales étapes de la Photovoice sont :

Étape 1 : Prise de contact avec les leaders de groupe

Nous avons pu établir une collaboration avec deux délégués des élèves de deux établissements différents. Lors de notre rencontre, nous avons discuté des implications et de l'importance du projet sur les cinq niveaux du modèle socio-écologiques. Ces délégués, des adolescents, ont ensuite organisé une rencontre de prise de contact avec leurs camarades dans un lycée local.

Étape 2 : Recrutement des participants pour l'étude

Avec l'aide des délégués des élèves, huit autres élèves ont rejoint le projet selon la technique Photovoice. Nous avons rencontré les participants pour leur expliquer le but du projet et leur rôle. Le groupe initial de 10 participants comprenait 5 filles et 5 garçons, issus de différents niveaux scolaires (deux en 5ème, trois en 4ème, un en 2nde, deux en 1ère et deux en terminale). Neuf ont décidé de participer, mais un s'est retiré, ne se sentant pas à l'aise pour discuter de la drogue, et 8 ont terminé le projet.

Étape 3 : Présentation de la méthodologie Photovoice aux participants et initiation à l'éthique et à la photographie

Lors de la première réunion, deux délégués des élèves ont accepté d'organiser la rencontre dans un lycée public. Parmi les huit personnes ayant terminé le projet, il y avait trois filles et cinq garçons. La première partie de la formation a porté sur l'introduction du projet, expliquant pourquoi les participants avaient été sélectionnés, en quoi consistait Photovoice, l'importance des images, les procédures du projet, ainsi que les avantages, risques et droits des participants.

Dans la deuxième partie, les participants ont été sensibilisés aux problèmes éthiques et aux risques potentiels. Ils ont été formés à demander la permission avant de photographier des personnes, à prendre des photos dans des zones sûres et à éviter de capturer des activités illégales. Ils devaient aussi obtenir des autorisations écrites pour les photos de personnes identifiables et éviter de se cacher pour prendre des clichés. Enfin, ils ont été encouragés à noter les détails des lieux pour enrichir leurs récits.

Étape 4 : Obtention du consentement éclairé

Le consentement éclairé écrit avait été lu et expliqué à chacun des participants. Le consentement comprenait l'objet des procédures et l'importance du projet. Il consistait également à informer les participants des risques potentiels du projet et d'indiquer que la participation était volontaire. Il stipulait clairement que les participants avaient le droit de se retirer à tout moment, pour quelque raison que ce soit. Les participants avaient été informés qu'aucune photographie ne permettant d'identifier des personnes en particulier, ne serait mise en liberté sans le consentement écrit distinct de la part de la personne qui prend la photo et la personne sur la photo.

Étape 5 : Identification des thèmes pour la prise des photos

Après avoir expliqué le projet et répondu à quelques préoccupations des participants, nous leurs avions demandé de donner des exemples de photo représentant des facteurs de risques et

de protections de drogue en milieu scolaire. A partir de ces exemples nous avons fait ressortir des thèmes comme la pauvreté, les médias, le suivisme, l'ignorance comme facteurs de risque des drogues en milieu scolaire, et des thèmes relatifs aux facteurs de protection des drogues en milieu scolaire tels que l'école, la famille et la sensibilisation.

Étape 6 : Initiation des participants à la photographie

Les participants devaient utiliser leur smartphone pour prendre les photos. Les participants avaient reçu des consignes pour le respect de l'éthique et des personnes ou des biens privés photographiés. Nous avions tenu une formation sur comment prendre de bonnes photos. Une démonstration pratique avait été réalisée pour montrer comment prendre une photo, comment et quand utiliser le flash et la distance appropriée pour une photo nette.

Étape 7 : Durée de prise des photos

Les participants disposaient d'une semaine pour la prise des photos. Par ailleurs d'autres participants avaient rencontré des difficultés pour le respect de la technique de Photovoice. Les difficultés étaient entre autres, l'autorisation pour la prise de certaines propriétés privées et le choix des photos les plus pertinentes. Après qu'ils aient fini et rendu les images, nous avions réuni toutes les images dans un ordinateur pour préparer les entretiens.

Étape 8 : Discussions sur les photographies et identification des thèmes

Après le temps imparti pour la prise des photos, nous avions travaillé individuellement avec les participants. Cette rencontre avait consisté, pour chaque participant à choisir quatre meilleures photos, deux pour représenter les facteurs de risque et deux pour les facteurs de protection des drogues en milieu scolaire. Ensuite il fallait contextualiser les photos et les commenter. Les participants avaient été programmés à des jours différents pour nous permettre de conduire des entretiens de qualité. Nous avions obtenu l'accord de tous les participants pour un enregistrement audio de tous les entretiens. Pour chaque photo, les participants devaient répondre aux questions suivantes : - Que voyez-vous ici ? - Pourquoi voulez-vous partager cette image ? - Quel message voulez-vous faire ressortir à travers cette photo ? - Que pouvons-nous y faire ? Nous avons opté pour des entretiens individuels afin de nous rapprocher le plus possible de l'expérience vécue par le participant.

2. Résultats

2.1. Caractéristiques sociodémographiques

Notre population d'étude comprenait 8 adolescents. L'âge moyen de notre population était de 16,12 ans. Le plus jeune participant avait 13 ans et le plus âgé 19 ans. Le sex-ratio était de 1,66. Par rapport au niveau scolaire, nous avons enregistré la participation d'un (01) élève de la classe de 5ème, un (02) élèves de la 4ème, un (01) élève de 2nde, deux (02) élèves de 1ère et deux (02) élèves de la classe de terminale.

Facteurs socio – écologique de risque de la consommation des substances psychoactives en milieu scolaire

Les participants ont pu mettre en évidence de multiples facteurs socio – écologiques favorisant la consommation des substances psychoactives en milieu scolaire. Ces facteurs sont représentés dans le tableau ci-dessous :

***Tableau n°1** : Facteurs socio – écologiques de risque de la consommation des substances psychoactives en milieu scolaire*

Individuel	Interpersonnel	Organisationnel	Communautaire	Politique
Curiosité	Mauvaise compagnie	Mauvaise intégration au système scolaire	Médias	Insuffisance dans l'application des lois
Troubles psychologiques	Manque de communication en famille	Disponibilité des drogues	Pauvreté	
Age	Influence des pairs		Richesse	
Argent de poche	Famille reconstituée		Environnement malsain	
Faible engagement scolaire				

***Figure n°1** : Illustration de la curiosité (Niveau individuel)*

***Figure n°2** : : Une boite de nuit de la place (Niveau communautaire)*

Verbatim des facteurs socio – écologiques de risque de la consommation des substances psychoactives en milieu scolaire

Le tableau ci-dessous résume le verbatim de ces facteurs selon les participants.

***Tableau n°2** : Verbatim des facteurs socio – écologiques de risque de la consommation des substances psychoactives en milieu scolaire*

Niveau du modèle socio écologique		**Citations illustrative**
Individuel	Détente	« Lorsque je tire un joint, je me détends et c'est comme si j'appartiens à un autre monde » **Participant 3**
	Curiosité	« Je pense que c'était plus de la curiosité qu'autre chose » **Participant 1**
Interpersonnel	Incitation de groupe	« Quand on a aménagé dans le quartier, j'ai intégré un groupe d'amis qui fumaient et j'ai peu à peu commencé et cela fait 2 ans que j'en prends » **Participant 6**
	Famille reconstituée	« Ma marâtre est toujours en train de dire que je ne suis pas son enfant donc elle n'a aucune obligation à m'éduquer » **Participant 2**
Communautaire	Absence de complexes sportifs	« Il y'a de cela quelques années, le seul terrain de foot du quartier a été vendu à un ministre et il a en fait des villas. Du coup on n'a plus de terrain de foot à proximité et les soirs venus on traine partout avec l'ennui aidant, on se retrouve à fréquenter des endroits pas catholiques » **Participant 5**
Organisationnel	Disponibilité des drogues	« Pratiquement à chaque demi kilomètre se trouve un revendeur. Toutes les drogues sont disponibles en fonction de ta poche » **Participant 2**
	Mauvaise intégration au système scolaire	« Notre prof de maths nous lance à chaque fois que nous sommes les vieux pères inutiles de la classe et que nous ne réussirons pas dans la vie » **Participant 8**
Politique	Insuffisance de l'application des lois	« Lorsque la police t'attrape avec une petite quantité de cannabis, elle récupère, te menace et te laisse t'en aller » **Participant 4**

Facteurs socio – écologiques protecteurs de la consommation des substances psychoactives en milieu scolaire

Les participants ont pu mettre en évidence de multiples facteurs socio – écologiques protecteurs de la consommation des drogues en milieu scolaire. Ces facteurs sont représentés dans le tableau ci-dessous.

***Tableau n°3** : Facteurs socio – écologiques de protection de la consommation des drogues en milieu scolaire*

Individuel	Interpersonnel	Organisationnel	Communautaire	Politique
Motivation de réussite	Groupe de pairs sains	Attachement et relation enseignant-élève chaleureuse	Soutien à l'apprentissage précoce	Politique anti usage des drogues
Maîtrise de soi	Soutien parental avec relation chaleureuse et positive	Participation responsable aux tâches et aux décisions	Aménagement des aires d'apprentissages et d'activités sociales	Présence policière plus accentuée
Attitude responsable et autonomie personnelle	Grand degré d'attachement aux parents		Sensibilisation par les médias	Réforme du système éducatif
			Religion	

***Figure n°3** : Un jeune menuisier – tapissier (Niveaux interpersonnel et organisationnel)*

***Figure n°4** : la statue du feu Président Thomas SANKARA (Niveaux individuel et organisationnel)*

Verbatim des facteurs socio – écologiques de protection de la consommation des substances psychoactives en milieu scolaire

Le tableau ci – dessous résume le verbatim de ces facteurs selon les participants.

***Tableau n°4** : Verbatim des facteurs socio – écologiques de protection de la consommation des substances psychoactives en milieu scolaire*

Niveau du modèle socio – écologique		**Citations illustrative**
Individuel	Motivation de réussite	« Je travaille dure à l'école pour toujours rester la fierté de mes parents, je n'ai pas de temps pour ces bêtises » **Participant 2**
	Maîtrise de soi	« Plusieurs jeunes du quartier fument le cannabis mais moi c'est pas mon délire donc je les ignore et je préfère rester seul que mal accompagné » **Participant 7**
Interpersonnel	Responsabilité des parents	« Depuis le bas âge, mes parents veillent jour et nuit à notre éducation et ma mère a arrêté de travailler pour cela » **Participant 5**
	Groupe de pairs sains	« J'ai grandi sans voir un seul membre de ma famille même éloignée fumer devant nous » **Participant 6**
Communautaire	Normes sociétales	« Dans mon quartier toute la communauté veille sur l'éducation et la transmission de bonnes valeurs sociales » **Participant 3**
	Aménagement des aires de jeux	« Ils ont aménagé un terrain de hockey et un terrain de foot pour qu'on puisse s'y défouler » **Participant 1**
Organisationnel	Responsabilisation des élèves	« Dans certaines écoles, on subdivise les élèves et les repartit en grande famille avec à la tête le père et la mère et chacun doit être un exemple de vie pour l'autre » **Participant 8**
Politique	Réformes scolaires	« L'État doit sensibiliser la jeunesse sur les conséquences de la drogue et même intégrer des programmes scolaires du style de vie sain » **Participant 7**

3. Discussion

Facteurs socio – écologiques de risque de la consommation des substances psychoactives en milieu scolaire

Niveau individuel

Notre étude révèle que la curiosité est un facteur de risque majeur de la consommation des substances psychoactives chez les adolescents en milieu scolaire au niveau individuel. L'adolescence étant une période propice à la découverte et à l'expérimentation, il est courant que les jeunes manifestent une certaine curiosité pour des choses qui leur sont interdites [6]. Cette période les confronte à des sujets qui alimentent leur soif de connaissances, rendant

l'expérimentation de nouveaux vices gratifiante [7]. Ainsi, un adolescent peut consommer une drogue simplement pour éprouver une nouvelle sensation, cherchant à dépasser ses expériences habituelles. Dans la majorité des cas, ces expérimentations se limitent à une phase sans entraîner de dépendance [8]. Toutefois, elles comportent un risque significatif, surtout lorsqu'elles visent la maximisation des sensations, ce qui peut conduire à des problèmes scolaires, à la dépendance, et à une augmentation de la délinquance et de la violence sociale [9,10]. Nos résultats rejoignent ceux d'Allou et collaborateurs, qui soulignent dans leur revue ivoirienne de 2019 que la curiosité est le principal moteur du premier contact avec les drogues [11].

Niveau interpersonnel

Notre étude montre que la mauvaise compagnie joue un rôle clé dans l'initiation à l'usage des substances psychoactives chez les adolescents sur le plan interpersonnel. Cette période de la vie est marquée par une liberté croissante, ce qui permet aux jeunes de fréquenter davantage leurs camarades en dehors du cadre familial, les exposant ainsi à des influences négatives [12]. Lorsqu'un adolescent rejoint un groupe où la consommation de stupéfiants est courante, il est souvent amené à adopter les comportements du groupe pour être accepté [13]. Ce sentiment d'appartenance pousse l'adolescent à participer activement aux activités du groupe, qui peuvent devenir de plus en plus extrêmes [10]. Dans certains cas, ces groupes évoluent vers la violence, le banditisme et l'organisation de conflits [14]. En outre, l'usage de substances, en particulier injectables, expose ces adolescents à des risques sanitaires graves, notamment les infections comme le VIH. Nos résultats rejoignent ceux de l'étude de Nikièma et collaborateurs au Burkina Faso, qui ont trouvé que la fréquentation de pairs consommateurs était le facteur le plus significatif associé à l'usage du cannabis chez les adolescents [3].

Niveau communautaire

Notre étude révèle que l'internet constitue un facteur communautaire influençant la consommation de drogues chez les élèves. En effet, avec l'accès facile aux smartphones et aux connexions internet bon marché, de nombreux élèves passent du temps en ligne, souvent sans régulation appropriée [15]. Ils se retrouvent exposés à une multitude de contenus non filtrés, notamment sur les réseaux sociaux, les jeux vidéo et les films, qui peuvent indirectement promouvoir la consommation de drogues [16]. Ces messages sont assimilés inconsciemment, et l'adolescent associe parfois la drogue au plaisir ou à une forme de normalité, ce qui peut encourager la consommation [17]. Cette exposition non contrôlée peut également conduire à la poly consommation, un indicateur de comportements plus graves liés aux substances psychoactives [18]. Surveiller l'usage d'internet chez les jeunes reste un défi pour les parents [19]. Nos résultats corroborent ceux de l'étude de Michaud et collaborateurs, qui soulignent que certains sites sont spécifiquement conçus pour encourager des comportements dangereux chez les adolescents [20].

Facteurs socio – écologiques de protection de la consommation des substances psychoactives en milieu scolaire

Niveau individuel

Notre étude montre que la motivation à réussir est un facteur individuel clé pour éviter la consommation de substances psychoactives en milieu scolaire. Les élèves associent fortement leur réussite à la persévérance dans les études, ce qui les pousse à adopter des comportements orientés vers cet objectif [21]. Dans un contexte de chômage croissant, la culture de

l'excellence est devenue une priorité pour beaucoup d'élèves, car elle représente un moyen de se préparer aux responsabilités familiales et sociales de l'âge adulte [22]. Cette pression sociale et la détermination à réussir protègent les adolescents des comportements à risque, notamment la consommation de drogue et le décrochage scolaire [23]. Ces résultats sont en accord avec les travaux de Peretti et Leselbaum, qui soulignent que l'engagement dans les études constitue un indicateur fort de protection contre les influences négatives et les comportements addictifs [24].

Niveau interpersonnel

Sur le plan interpersonnel, nos résultats révèlent qu'une famille saine joue un rôle crucial dans la protection contre les substances psychoactives en milieu scolaire. La famille, en tant que premier lieu d'apprentissage des règles et des responsabilités, doit offrir un cadre moral et social approprié pour favoriser la bonne conduite des adolescents [25]. En instaurant un climat de confiance et de communication ouverte, les parents permettent aux adolescents de discuter librement de sujets sensibles et d'obtenir des réponses adaptées à leur âge [26]. Une influence familiale positive renforce ainsi le bien-être et le développement harmonieux des jeunes [27]. Ces conclusions rejoignent celles du programme espagnol « Vivre l'adolescence en famille », qui encourage une parentalité positive pour prévenir les fréquentations néfastes [27].

Niveau organisationnel politique

La réforme du système éducatif émerge comme un facteur de protection significatif contre les substances psychoactives au niveau politique. Pour s'adapter aux réalités du Burkina Faso, un changement radical du système éducatif traditionnel est nécessaire [28]. Il est essentiel que le gouvernement, par le biais des autorités en charge de l'alphabétisation, introduise des modules d'éducation civique dans le cursus scolaire, axés sur des thèmes contemporains tels que les drogues et l'éducation sexuelle [29]. L'intégration de ces modules permettrait aux élèves d'acquérir des connaissances et des compétences décisionnelles essentielles pour naviguer dans des informations souvent erronées circulant dans les médias et les réseaux sociaux, tout en étant adaptées à leur âge [30]. Ces résultats rejoignent ceux de Bonneau et collaborateurs dans leur étude de 2012, qui soulignent l'importance d'une école réformée fondée sur des valeurs éthiques [31].

Conclusion

L'objectif de cette présente thèse était d'identifier les différents facteurs socio - écologiques qui influencent la consommation des substances psychoactives en milieu scolaire dans la ville de Ouagadougou. Les données recueillies ont permis de mieux cerner les facteurs de risques et les facteurs de protection axés sur la consommation des substances psychoactives auprès des adolescents. Ainsi la curiosité, la mauvaise compagnie, la pauvreté, les médias et la disponibilité des drogues sont entre-autres reliés de près ou de loin à la consommation de psychotropes chez les adolescents. La prise en compte de ces différents éléments dans les stratégies préventives pourrait fournir les pistes nécessaires pour modérer voire endiguer la consommation problématique des substances psychoactives chez les élèves d'aujourd'hui.

Références Bibliographique

Bremond P. Rapport mondial sur les drogues 2020 [Internet]. Dianova. 2020 [cité 25 sept 2024]. Disponible sur : https://www.dianova.org/fr/nouvelles/rapport-mondial-sur-les-drogues-2020/

International Narcotics Control Board. Organe international de contrôle des stupéfiants [Internet]. Rapport ; 2015 [cité 25 sept 2024]. Disponible sur: https://unis.unvienna.org/unis/uploads/documents/2023-INCB/INCB_annual_report-French.pdf

Nikiéma L, Kouanda S, Seck I, Tiendrebéogo S, Ouédraogo HG, Yaméogo M, et al. Consommation des psychotropes en milieu scolaire, au Burkina Faso : Prévalences et facteurs de risque. Sci Tech Sci Santé [Internet]. 2011 [cité 25 sept 2024] ; 34(1-2):65-82.

Kinda I. Burkina Faso : Des élèves de 5e déférés à la MACO pour détention et usage de cannabis [Internet]. L'Actualité du Burkina Faso 24h/24.

Burkina Faso. Ministère de la santé. Plan stratégique santé des adolescents et des jeunes 2015-2020 | Health and Education Resource Centre [Internet]. Health and Education Resource Centre. 2015 [cité 25 sept 2024]. Disponible sur: https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/plan-strategique-sante-des-adolescents-et-des-jeunes-2015-2020

Kestemberg É. I. L'identité et l'identification chez les adolescents [Internet]. Presses Universitaires de France ; 1999 [cité 25 sept 2024].

Allamel-Raffin C, Dupouy S, Gangloff JL. Introduction. Philosopher sur l'expérimentation scientifique : bilan et perspectives. Philos Sci Trav Hist Philos Sci [Internet]. 2019 [cité 25 sept 2024] ; (23-2):5-18.

Paille F, Reynaud M. Audition publique Abus, dépendances et poly consommations : stratégies de soins, Paris, 1er-2 février 2007. Recommandations de la Commission d'audition. Rapports des experts. [Cité 25 sept 2024] ;

Drogues Infos Service. Pourquoi se drogue-t-on? [Internet]. 2019 [cité 26 sept 2024]. Disponible sur : https://www.drugs.ie/fr/drugs_info/pourquoi_se_drogue-t-on/

Fortin L, Picard Y. Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. Rev Sci Léducation [Internet]. 1999 [cité 26 sept 2024];25(2):359-74.

Revue Ivoirienne des, Sciences Historiques. Revue d'Histoire, d'Art et d'Archéologie de l'Université Jean Lorougnon Guédé de Daloa [Internet]. 2020 [cité 26 sept 2024]. Disponible sur https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Universit%C3%A9+Jean+Lorougnon+Gu%C3%A9d%C3%A9+de+Daloa-+C%C3%B4te+d%E2%80%99Ivoire+.+Revue+Ivoirienne+des+Sciences++Historiques

Grandmontagne M. Tout ce qu'un détective privé peut faire pour vous [Internet]. France Bleu. 2021 [cité 26 sept 2024]. Disponible sur: https://www.radiofrance.fr/francebleu/podcasts/cote-expert-avec-france-bleu-lorraine-nord/tout-ce-qu-un-detective-prive-peut-faire-pour-vous-3927028

Beraud J, Marcelli D, Venisse J, Reynaud M. Les facteurs psychosociaux de risque, de gravité et de protection. M Reynaud Usage Nocif Subst Psychoact Paris Doc Franaise. 2002;59-77.

Matin L. Quand l'ado a de mauvaises fréquentations [Internet]. Le Matin.ma. 2014 [cité 26 sept 2024]. Disponible sur: https://lematin.ma/journal/2014/adolescence_quand-l-ado-a-de-mauvaises-frequentations/212596.html

Baton-Hervé É. Du bon usage des écrans : à la recherche d'une cohérence éducative. 1001 et+ [Internet]. 2020 [cité 26 sept 2024];255-322.

Morello P, Pérez A, Peña L, Braun SN, Kollath-Cattano C, Thrasher JF, et al. Risk factors associated with tobacco, alcohol and drug use in adolescents attending high school in three cities from Argentina. Arch Argent Pediatr [Internet]. 2017 [cité 26 sept 2024];115(2):155.

Fafard J. Le trafic de drogue dans les écoles secondaires vu par les jeunes vendeurs. 2015 [cité 26 sept 2024]; Disponible sur: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12469

Trudel X. Poly consommation d'alcool et de cannabis et comportements à risque chez les étudiants universitaires canadiens : une analyse situationnelle. 2010 [cité 26 sept 2024]; Disponible sur: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4181

Fontar B, Grimault-Leprince A, Mentec ML. Dynamiques familiales autour des pratiques d'écrans des adolescents. Enfances Fam Génér Rev Interdiscip Sur Fam Contemp [Internet]. 2018 [cité 26 sept 2024]; (31).

Michaud PA, Bélanger R. Les adolescents, internet et les nouvelles technologies : un nouveau pays des merveilles. Rev Med Suisse [Internet]. 2010 [cité 26 sept 2024];6(253):1230.

Florin A, Vrignaud P. Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales. Presses universitaires de Rennes ; 2019.

Ratelle CF, Guay F, Vallerand RJ, Larose S, Senécal C. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation : A person-oriented analysis. J Educ Psychol [Internet]. 2007 [cité 26 sept 2024];99(4):734.

Viau R. Vallerand, RJ et Thill. Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Éditions Études Vivantes. Rev Sci Léducation [Internet]. 1994 [cité 26 sept 2024]; 20(2):411-4.

De Peretti C, Leselbaum N, Benslimane S. Tabac, alcool, drogues illicites : opinions et consommations des lycéens [Internet]. INRP, Institut national de recherche pédagogique ; 995 [cité 26 sept 2024]. Disponible sur : https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=6266548

Schwartz SH. Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. Rev Fr Sociol [Internet]. 2006 [cité 26 sept 2024]; 47(4):929-68.

Le Pape MC. Familles et école : un partenariat éducatif ? La prévention des conduites à risque juvéniles en milieu scolaire vue par les familles. Agora [Internet]. 2010 [cité 26 sept 2024]; (1):47-59.

Rodrigo MJ, Martín JC, Máiquez ML, Álvarez M, Byrne S, Rodríguez B, et al. Programme « Vivre l'adolescence en famille » afin de promouvoir la parentalité positive 1. Rev Int L'éducation Fam [Internet]. 2011 [cité 26 sept 2024] ; (2):39-60.

Kyélem M. La réforme du système éducatif et la démocratisation de l'éducation au Burkina Faso. Éthique Publique Rev Int D'éthique Sociétale Gouv [Internet]. 2009 [cité 26 sept 2024]; 11(1).

Ouedraogo CFB. La réforme du système éducatif primaire du Burkina Faso en question. [Cité 26 sept 2024]; Disponible sur: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/618/3/4/142489

World Health Organization. Promotion de la santé sur les lieux de travail : abus de l'alcool et des drogues, rapport d'un comité OMS d'experts [réuni à Genève du 4 au 8 novembre 1991] [Internet]. Organisation mondiale de la Santé ; 1993 [cité 26 sept 2024]. Disponible sur : https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/36926/9242208337-fre.pdf

Bonneau F, Colombani MF, Forestier C, Mons N. Refondons l'école de la République. Rapport de concertation. Accès Httpmultimedia Educ Gouv Fr2012rapportconcertation Consulté. 2012; 29:11-4.

CONTRIBUTION DES ORGANISATIONS CONFESSIONNELLES À L'AUTONOMISATION ET À LA PARTICIPATION POLITIQUE DES ETUDIANTES EN CÔTE D'IVOIRE : ÉTUDE DE CAS DE L'AEEMCI À DALOA

FOFANA Mariame Tata, GUEI Zango Miche, NIAVA Landry Fernand Bogui

Résumé

Cet article propose une contribution à la sociologie politique en étudiant le rôle de l'Association des Élèves et Étudiants Musulmans de Côte d'Ivoire (AEEMCI) dans l'amélioration de la participation politique et académique des étudiantes d'origine malinké à l'université de Daloa. Malgré des stéréotypes de genre profondément ancrés au sein de la communauté malinké, cette organisation confessionnelle s'engage dans la promotion d'une plus grande équité de genre et dans la sensibilisation des étudiantes à une implication citoyenne active. À travers une méthodologie qualitative d'étude de cas, impliquant 33 participants interrogés par entretiens semi-directifs (individuels et en focus groups), l'étude éclaire les stratégies de l'AEEMCI pour surmonter les barrières culturelles et encourager l'autonomisation politique et académique des jeunes filles. Les résultats montrent comment les normes culturelles influencent les choix académiques et politiques des étudiantes, tout en révélant l'action de l'AEEMCI pour la déconstruction des stéréotypes de genre et le renforcement du leadership féminin. Les conclusions permettent de mieux cerner l'impact de telles organisations confessionnelles sur l'autonomisation des jeunes femmes et leur accès à des rôles sociaux et politiques en Côte d'Ivoire, contribuant ainsi à une redéfinition des normes de genre traditionnelle.

Mots clés : Organisations confessionnelles, AEEMCI, Participation politique, Équité de genre, Étudiantes malinké.

Abstract

This article contributes to political sociology by examining the role of the Association of Muslim Students of Côte d'Ivoire (AEEMCI) in promoting the political and academic participation of female students of Malinké origin at Daloa University. Despite deeply rooted gender stereotypes within the Malinké community, this faith-based organization is committed to advancing greater gender equity and raising awareness among female students about active civic engagement. Through a qualitative case study methodology involving 33 female participants interviewed via semi-structured (individual and focus group) interviews, the study highlights AEEMCI's strategies for overcoming cultural barriers and encouraging political and academic empowerment among young women. The findings reveal how cultural norms shape the academic and political choices of female students while illustrating AEEMCI's efforts to deconstruct gender stereotypes and strengthen female leadership. These conclusions offer insights into the impact of such faith-based organizations on the empowerment of young women and their access to social and political roles in Côte d'Ivoire, contributing to a redefinition of traditional gender norms.

Keywords: Faith-Based Organizations, AEEMCI, Political Participation, Gender Equity, Malinké Female Students.

Introduction

La participation politique des femmes et leur accès à des rôles de leadership constituent des enjeux cruciaux pour le développement des sociétés africaines contemporaines (Laborie, F., & Vergnaud, G. , 1995), en particulier dans un pays comme la Côte d'Ivoire. Ce sujet se situe au cœur des débats sur l'égalité des genres et le progrès social, notamment parce que des normes culturelles et des stéréotypes de genre influencent les parcours éducatifs et professionnels des jeunes filles (Imberdis, A., & al, 2021). Bien que des avancées législatives aient été faites, telles que la Loi relative à l'enseignement (Loi n° 95-696 du 7 septembre 1995), qui vise à garantir l'égalité des chances en matière d'éducation, des disparités significatives demeurent entre les genres, en particulier dans les régions du nord de la Côte d'Ivoire, où les filles continuent de rencontrer des obstacles dans leur accès à une éducation de qualité et, par conséquent, dans leur capacité à participer pleinement à la vie publique et politique . Les stéréotypes de genre, ancrés dans des conceptions traditionnelles, assignent souvent aux femmes des rôles domestiques et passifs. Ces conceptions réduisent leurs aspirations et influencent leur engagement dans les sphères politique, comme l'ont souligné des chercheurs tels que Bonnafous,S. (2003). En Afrique subsaharienne, où les jeunes femmes font face à des obstacles culturels et structurels, l'accès des femmes à des postes de décision est encore rare (Nga Nkouma, R., C.,2022). Cela souligne l'urgence d'initiatives visant à déconstruire les stéréotypes de genre et à promouvoir une plus grande équité dans la participation politique et civique, objectif qui rejoint les travaux de, qui ont montré l'importance des organisations confessionnelles dans l'autonomisation des femmes et leur capacité à offrir des espaces sûrs pour le développement de compétences en leadership. Dans ce contexte, l'Association des Élèves et Étudiants Musulmans de Côte d'Ivoire (AEEMCI) émerge comme un acteur clé. Créée initialement pour préserver l'identité islamique au sein de l'éducation laïque, l'AEEMCI s'est progressivement engagée dans des activités de sensibilisation, visant à encourager les jeunes filles, majoritairement d'origine malinké, à s'engager dans la vie publique. À l'université de Daloa, cette organisation joue un rôle stratégique en offrant des formations pour déconstruire les stéréotypes de genre, sensibiliser les jeunes filles à leurs droits citoyens et les inciter à s'impliquer dans la gouvernance locale. En s'inscrivant dans cette dynamique, l'AEEMCI rejoint la tendance décrite par les chercheurs tels que Laborie F , & Vergnaud G , (1995), qui observent que l'éducation et la participation politique des femmes peuvent servir d'outils essentiels pour briser les cycles de pauvreté et d'inégalités de genre. Les théories explicatives de l'équité de genre, notamment celles développées par Clerval, A., & Delphy, C. (2015), dans leur analyse du féminisme matérialiste, envisagent le patriarcat comme un système de domination structuré et autonome, indépendant des autres rapports de pouvoir, mais néanmoins capable de s'y superposer et de les influencer. Selon elles, ce système patriarcal repose sur l'exploitation matérielle des femmes, notamment à travers la répartition genrée des rôles et des ressources, qui place les femmes dans des positions de dépendance économique et sociale. Loin d'être un simple effet secondaire d'autres formes de domination, le patriarcat est donc pensé comme une structure de pouvoir à part entière, avec ses propres mécanismes de contrôle. De son côté, Héritier (cité Paquot, T., 2018) approfondit cette réflexion en introduisant le concept d'oppositions symboliques, qui structurent les représentations sociales autour de valeurs différenciées pour le masculin et le féminin. Ces oppositions valorisent le masculin, associé à des attributs de force, d'autorité et de rationalité, tandis que le féminin est relégué à une position de soumission et de passivité. Héritier montre que ces oppositions symboliques ne sont pas seulement des représentations, mais des normes sociales intériorisées qui influencent

directement les comportements et renforcent les rapports de domination entre les sexes. Ensemble, ces théories offrent un cadre conceptuel solide pour comprendre comment les dynamiques culturelles et sociales participent au maintien de la domination patriarcale en renforçant, de manière systémique, les rapports de genre inégalitaires. Ces perspectives théoriques jettent une lumière critique sur les obstacles culturels et sociaux que rencontrent les étudiantes malinké à l'université de Daloa, en proie à des stéréotypes de genre qui limitent leur participation politique et académique.

La présente étude se propose d'explorer, à travers une méthodologie qualitative impliquant 33 enquêtées et des entretiens semi-directifs (individuels et en focus groups), comment l'AEEMCI intervient pour surmonter les obstacles culturels et éducatifs rencontrés par les jeunes filles malinké à l'université de Daloa. La question de recherche se formule ainsi : comment l'AEEMCI contribue-t-elle à la transformation des perceptions des jeunes filles vis-à-vis des stéréotypes de genre pour favoriser leur engagement citoyen ? L'objectif principal de cette recherche est d'examiner comment les jeunes filles perçoivent et internalisent les stéréotypes de genre et dans quelle mesure l'AEEMCI les aide à transcender ces représentations pour participer activement à la vie politique et publique. L'hypothèse sous-jacente est que l'AEEMCI agit comme un levier de changement en offrant aux étudiantes un espace d'échange et de dialogue sur les questions de genre, ce qui influence positivement leurs aspirations citoyennes et renforce leur leadership. Cette étude aspire ainsi à enrichir le débat sur le rôle des organisations confessionnelles dans la promotion de l'équité de genre en Côte d'Ivoire et à fournir une base empirique pour développer des politiques publiques visant à améliorer la participation politique des femmes.

1. Méthodologie

1.1. Conception de l'étude

Cette recherche adopte une approche qualitative pour explorer comment l'Association des Élèves et Étudiants Musulmans de Côte d'Ivoire (AEEMCI) contribue à la promotion de l'équité de genre et à l'encouragement de la participation politique des étudiantes, en s'appuyant sur les cas observés au sein de l'Université Jean Lorougnon Guédé de Daloa (UJLoG). L'étude s'intéresse aux perceptions des rôles de genre et aux pratiques d'influence de l'AEEMCI, dans un contexte où les normes culturelles malinké et les attentes religieuses peuvent affecter l'engagement politique et éducatif des jeunes filles.

1.2. Sélection des participants

Les participants ont été sélectionnés selon une technique d'échantillonnage intentionnel afin de maximiser la diversité des perspectives au sein de l'AEEMCI. Les critères de sélection incluaient le rôle au sein de l'association, le sexe et l'appartenance à différents départements universitaires. Au total, 35 enquêtés ont été identifiés, répartis comme suit:

- Entretiens semi-directifs :
    - 2 membres du bureau exécutif national de l'AEEMCI en Côte d'Ivoire, pour éclairer la politique globale de l'association en matière de promotion de l'équité de genre.
    - 4 professeurs musulmans d'origine malinké affiliés aux UFR de Sciences Sociales et d'Agroforesterie, impliqués dans des activités de formation au sein de l'association, pour comprendre l'influence des formations religieuses et éducatives.

- 1 président de l'AEEMCI UJLoG à Daloa, en tant que responsable de la section locale et coordonnateur des activités étudiantes.
- 2 présidents de sous-sections (UFR de Sciences Sociales et Agroforesterie) et **2** vice-présidentes pour ces mêmes UFR, afin d'obtenir des points de vue spécifiques à chaque département.

- Focus groups :
  - Deux focus groups ont été constitués, chacun réunissant 12 étudiants de chaque UFR (Sciences Sociales et d'Agroforesterie) soit 24 étudiants au total (hommes et femmes). Ces groupes permettent d'obtenir une perspective collective et d'approfondir les interactions et perceptions des jeunes quant aux stéréotypes de genre et à l'influence de l'AEEMCI sur leurs choix académiques et politiques.

1.3. Collecte des données

Pour garantir une collecte de données approfondie et fiable, plusieurs outils ont été employés :

- Entretiens semi-directifs : Ils ont été réalisés à l'aide d'un guide d'entretien flexible, permettant d'aborder les perceptions de genre et les actions spécifiques menées pour favoriser la participation politique des étudiantes. La durée moyenne de chaque entretien était d'environ une heure, ce qui a permis de développer les thématiques sans contrainte de temps excessif.
- Focus groups : Ces groupes de discussion ont permis de recueillir des perceptions diversifiées et de favoriser une dynamique de groupe, essentielle pour aborder les normes culturelles et l'influence de l'association. Chaque focus group a duré environ 1h30.
- Analyse documentaire : Pour compléter les données des entretiens, des documents internes de l'AEEMCI, comme les programmes, brochures, et rapports d'activités, ont été examinés. Cette analyse a permis de situer les actions de l'association dans un cadre plus large et d'évaluer leur engagement en faveur de l'équité de genre.

1.4. Analyse des données

L'analyse s'est appuyée sur une approche thématique :

- Codage initial : Les transcriptions des entretiens et focus groups ont été segmentées et codées en fonction de thèmes émergents.
- Regroupement des thèmes : Les codes ont été regroupés autour de trois axes principaux
  - *Normes culturelles et stéréotypes de genre* : Ce thème explore comment les normes culturelles influencent les rôles de genre au sein de la communauté malinké et au sein de l'AEEMCI.
  - *Perceptions des jeunes filles et choix académiques* : Ce thème s'intéresse aux perceptions des étudiantes et à la manière dont ces perceptions influencent leurs choix éducatifs et politiques.

- *Actions de l'AEEMCI pour l'équité de genre* : Ce thème explore les initiatives mises en place par l'AEEMCI pour soutenir la participation politique et l'égalité de genre

Tableau n° 1 : Tableau récapitulatif de la méthodologie proposée pour l'étude

Étape	Activité	Détails
1. Conception de l'étude	Approche Qualitative	Étude de l'influence de l'AEEMCI sur l'équité de genre et la participation politique des étudiantes dans un contexte culturel et religieux spécifique.
2. Sélection des participants	Échantillonnage intentionnel	- **Entretiens semi-directifs** avec : • 2 membres du bureau exécutif national de l'AEEMCI • 4 professeurs musulmans (UFR Sciences Sociales et Agroforesterie) • Président de l'AEEMCI de l'UJLoG • 2 présidents de sous-sections (UFR Sciences Sociales et Agroforesterie) • 2 vice-présidentes de chaque UFR - **Focus groups** avec 12 étudiants par UFR soit 24 étudiants (hommes femmes). Total : 35 participants.
3. Collecte des données	Entretiens semi-directifs	Guide d'entretien flexible, durée moyenne de 1 heure par entretien pour explorer les perceptions de genre et les actions de l'AEEMCI.
	Focus groups	Deux groupes de discussion (24 étudiants au total), durée moyenne de 1h30 pour une collecte de perceptions variées sur les normes culturelles et choix éducatifs.
	Analyse documentaire	Examen des programmes, brochures, et rapports de l'AEEMCI pour comprendre le contexte et les engagements de l'association.
4. Analyse des données	Codage initial	Transcription et segmentation des données en codes thématiques.
	Regroupement des thèmes	Identification de trois thèmes principaux : • Normes culturelles et stéréotypes de genre • Perceptions des étudiantes et choix éducatifs • Actions de l'AEEMCI pour l'équité.
5. Validité et fiabilité	Triangulation et revue par les pairs	Utilisation de diverses sources et vérification croisée pour minimiser les biais et assurer la validité des données.

Source : Nos enquêtes,2024.

Ce tableau présente les différentes étapes de la méthodologie, de la conception à la validation des données, et synthétise les activités et outils utilisés dans l'étude.

2. Résultats

2.1. Influence des normes culturelles et stéréotypes de genre sur la socialisation et les choix académiques des jeunes filles malinké

2.1.1. Socialisation des filles malinké dans les normes traditionnelles

Dans le cadre culturel et familial malinké, les jeunes filles sont socialisées dès leur jeune âge à travers des normes qui valorisent des rôles traditionnels genrés. Cette socialisation, principalement transmise par les mères, oriente les filles vers des valeurs d'obéissance et de soumission domestique. Les données issues de nos entretiens montrent que 80 % des enquêtées affirment que leurs mères insistent sur l'importance des compétences domestiques en tant que mesure de leur réussite future. L'une des enquêtées a rapporté cette déclaration de sa mère : *"Même si tu réussis à l'école, tu dois toujours savoir cuisiner et t'occuper de la maison pour être une bonne épouse."* (Source : Entretien avec une étudiante en agroforesterie, membre de l'AEEMCI, enquêtée n°27). Cette vision du rôle de la femme limite souvent les ambitions académiques des jeunes filles. En revanche, la figure du père et des frères aînés est perçue comme une autorité incontestable, où toute forme de contestation est découragée. Ce contexte hiérarchique soutient une vision patriarcale des rôles, renforçant ainsi l'idée que le rôle principal d'une femme est d'assister et de servir les hommes de la famille, ce qui influence considérablement les décisions académiques et professionnelles des filles malinkés. Selon 70 % des répondantes, ces attentes pèsent sur leur choix d'orientation universitaire, qui se concentre principalement sur des disciplines jugées "appropriées" pour une future épouse et mère. Par exemple, une étudiante en a indiqué : *"Je prévois de devenir institutrice, car c'est un métier respecté et compatible avec la vie de famille."* (Source: Entretien étudiante en sociologie, membre de l'AEEMCI, enquêtée n°14).

2.1.2. Intériorisation des stéréotypes de genre et influence sur les choix académiques

Les stéréotypes de genre, profondément ancrés dans les normes culturelles mandées, continuent d'exercer une influence déterminante sur les choix académiques des jeunes filles à l'Université Jean Lorougnon Guédé de Daloa, notamment au sein de l'AEEMCI. Ces stéréotypes se manifestent par l'idée selon laquelle certaines filières seraient plus adaptées aux hommes qu'aux femmes en raison de leur complexité technique ou de l'effort intellectuel requis, notamment en ce qui concerne les matières basées sur le calcul et l'analyse scientifique. Les tableaux-ci-dessous démontrent un sous-effectif des filles malinké, membres de l'AEEMCI dans chacune des deux UFR (SSH et Agroforesterie) en fonction de la complexité de la spécialisation. En effet, les tableaux de répartition des étudiants malinkés (membres de l'AEEMCI) entre les genres et les départements dans les UFR (Sciences Sociales et Humaines et Agroforesterie) montrent des tendances marquées qui reflètent l'influence des normes culturelles et des stéréotypes de genre sur les choix académiques des jeunes filles malinkés. Voici une analyse détaillée de chaque tableau :

***Tableau n° 2* : Répartition des filles et des garçons d'origine malinké, membres de l'AEEMCI (UFR SSH)**

	Département de Géographie		Département d'Histoire		Département de Sociologie et d'Anthropologie		Total	
	Géographie Humaine	Géographie physique	Histoire contemporaine	Histoire ancienne et médiévale	Sociologie	Anthropologie	F	G
UFR SSH	7filles / 7 garçons	3 filles / 8 garçons	7 filles / 9 garçons	5 filles / 10 garçons	9 filles / 6 garçons	7 filles / 5 garçons	38	45

Source : Nos enquêtes, 2024.

Dans les départements de Géographie (spécialisation : Physique) et d'Histoire (spécialisation : Ancienne et Médiévale,) le nombre de garçons est sensiblement supérieur à celui des filles. Cette distribution reflète une tendance des étudiantes à éviter les domaines perçus comme plus techniques ou plus rigoureux, tels que la géographie physique.

En revanche, le département de Sociologie et d'Anthropologie, qui est souvent perçu comme moins contraignant ou plus "féminin", enregistre une proportion légèrement plus élevée de filles. Cela serait lié aux stéréotypes culturels selon lesquels les sciences humaines et sociales sont des domaines plus appropriés pour les femmes.

Le nombre relativement équilibré dans certains départements, comme en Géographie, spécialisation humaine, pourrait indiquer une perception moins genrée de ces spécialités ou un intérêt pour la dimension humaine et sociale de la géographie, qui est souvent plus accessible et moins technique que la géographie physique.

Tableau n° 3 : Répartition des filles et des garçons d'origine malinké, membres de l'AEEMCI (UFR Agroforesterie)

	Département d'Agroforesterie		Département d'environnement		Total	
UFR Agro foresterie	Science de la vie et de la Terre (SVT)	Bio-ressources et Agronomie	Géologie Appliquée	Génie de l'eau et de l'environnement	F	G
	14filles / 10 garçons	6 filles / 12 garçons	0 fille / 8 garçons	0 fille / 10 garçons	20	40

Source : Nos enquêtes, 2024.

Dans le département technique d'Environnement (Spécialisation Géologie Appliquée et Génie de l'Eau et de l'Environnement), il n'y a aucune étudiante malinké enregistrée, tandis que les garçons sont bien représentés dans ce département. Cela montre une aversion ou une réticence des filles à choisir des filières techniques, souvent perçues comme "masculines".

Le département d'Agroforesterie (Spécialisation : Science de la Vie et de la Terre (SVT)) attire davantage d'étudiantes. Ce domaine est souvent perçu comme un domaine moins technique et plus théorique, ce qui peut le rendre plus acceptable dans le cadre des attentes genrées. Dans ce département, la spécialisation, Bio-ressources et Agronomie, présente également un nombre limité de filles par rapport aux garçons. Bien que moins technique que la géologie ou le génie de l'eau, ce domaine implique néanmoins des connaissances scientifiques et agronomiques qui pourraient être perçues comme plus complexes, ce qui explique la sous-représentation féminine.

L'analyse issue des données des deux tableaux indiquent que les étudiantes malinké de l'AEEMCI sont plus représentées dans les domaines des sciences humaines et sociales, particulièrement dans les filières perçues comme compatibles avec des carrières féminines. Les disciplines techniques et exigeantes (comme la géologie appliquée, le génie de l'environnement, et la géographie physique) sont dominées par les garçons, illustrant une répartition de genre influencée par les stéréotypes et les attentes sociales. Ces résultats mettent en évidence plusieurs phénomènes importants : (i)La réticence envers les disciplines techniques, car les étudiantes semblent éviter les domaines jugés plus complexes ou associés à un environnement professionnel exigeant, préférant les filières théoriques ou jugées moins contraignantes. (ii) L'influence des stéréotypes de genre qui met en exergue la faible représentation des filles dans les filières techniques et scientifiques confirme l'impact des normes culturelles, qui limitent leur liberté de choix académique et orientent leurs aspirations vers des parcours plus traditionnels.

2.2. Stratégies de l'AEEMCI pour l'autonomisation et l'engagement politique des jeunes filles malinké

2.2.1. Formation religieuse et académique : Éveil à la citoyenneté et encouragement à la réussite scolaire

L'AEEMCI, en tant qu'organisation confessionnelle, joue un rôle majeur dans l'éducation religieuse et académique des jeunes filles malinké, tout en intégrant des valeurs de responsabilité citoyenne. La formation religieuse proposée par l'association vise à renforcer la foi des jeunes filles et à développer en elles une éthique qui influence leur engagement social et citoyen. Un témoignage d'une étudiante illustre cette démarche : *"La formation religieuse nous apprend que notre foi est un pilier dans nos actions, ce qui nous pousse à vouloir contribuer de manière positive à notre communauté"*. (Source : Entretien avec une étudiante en Bio-ressources et agronomie, membre de l'AEEMCI, enquêtée n°25). Sur le plan académique, l'AEEMCI favorise une culture de mentorat entre les membres expérimentés et les nouvelles recrues. Ce soutien mutuel aide les jeunes filles à exceller dans leurs études et à aspirer à des rôles influents dans leur domaine académique. Une étudiante témoigne : *"Les aînées nous encadrent et nous poussent à viser l'excellence. Grâce à leur soutien, plusieurs d'entre nous deviennent des modèles de réussite académique."* (Source : Entretien avec une étudiante en Histoire, membre de l'AEEMCI, enquêtée n°12). En renforçant à la fois leur foi et leur performance académique, l'AEEMCI prépare les jeunes filles à assumer des rôles de leadership éclairés, tout en défiant les normes culturelles qui peuvent freiner leurs aspirations citoyennes et professionnelles.

2.2.2. Formation managériale et politique : Déconstruction des stéréotypes et renforcement du leadership féminin

La formation managériale de l'AEEMCI constitue une réponse directe aux stéréotypes de genre au sein de la communauté malinké. En offrant aux jeunes filles une éducation en leadership et en gestion de projet, l'association leur donne les outils nécessaires pour participer activement à la vie politique et sociale de leur université et au-delà. Contrairement aux attentes traditionnelles, ces formations permettent aux jeunes filles d'acquérir des compétences souvent réservées aux hommes, consolidant ainsi leur confiance et leur potentiel de leadership. Un animateur de formation souligne cette transformation : *" L'AEEMCI crée un environnement où les jeunes filles apprennent à prendre des décisions et à diriger. Elles se préparent ainsi à des rôles de responsabilité, aussi bien dans l'association que dans leur futur parcours professionnel. "* (Source : Entretien avec un professeur, animant les formations

à l'AEEMCI, enquêté n°3). Ainsi, l'association veille à intégrer les jeunes filles dans ses instances décisionnelles, leur confiant des rôles stratégiques tels que la vice-présidence, la trésorerie ou la déléguée à la mobilisation. Cette représentation féminine active est un exemple concret de l'équité de genre prônée par l'AEEMCI. Un membre du bureau exécutif explique : *"En occupant ces postes, j'ai appris non seulement à gérer des équipes, mais aussi à convaincre d'autres filles qu'elles ont leur place dans la sphère publique".* (Source : Entretien avec une étudiante, Vice-présidente de la section Agroforesterie, membre de l'AEEMCI, enquêtée n°10). Ce type de formation encourage les jeunes filles à développer une vision de leur avenir libérée des contraintes de genre, où elles peuvent envisager des carrières dans des domaines influents, y compris dans la gouvernance et la politique.

Cette participation active des femmes dans les processus décisionnels est un modèle de l'égalité de genre prônée par l'AEEMCI, illustrant concrètement que l'équité de genre ne se limite pas à des discours mais se manifeste aussi dans les pratiques organisationnelles. Un membre du bureau exécutif affirme ceci : *"Pour nous, l'égalité de genre, ce n'est pas juste un mot à la mode. Ça doit se voir dans notre organisation, dans la façon dont nous nos vice-présidentes dirigent et prennent des décisions. "* (Source : Entretien avec le président de l'AEEMCI de la section de l'université de Daloa ; enquêté n°7). L'AEEMCI se positionne ainsi comme un catalyseur de l'émancipation féminine en promouvant le leadership et l'entrepreneuriat parmi les jeunes filles. L'association organise des programmes de formation en leadership où les jeunes filles apprennent à prendre des responsabilités, à prendre des décisions et à mener des projets. Ces formations incluent des sessions sur la gestion de projet, la résolution de problèmes, la prise de parole en public et la négociation. En développant ces compétences, les jeunes filles sont mieux préparées à assumer des rôles de leadership dans leurs communautés et à influencer positivement leur environnement. Une responsable témoigne : *"Être responsable de la mobilisation m'a permis d'apprendre à parler en public, à organiser des événements, et surtout à convaincre d'autres filles qu'elles peuvent aspirer à plus dans la vie. "* (Source : Entretien avec une étudiante, responsable de la mobilisation de la section Sciences Sociales et Humaines, membre de l'AEEMCI, enquête n°15). Cette formation managériale est également un levier pour la déconstruction des stéréotypes de genre, surtout ceux qui dominent la communauté mandée. Les filles se sentent de plus en plus libres de faire des choix académiques et professionnels qui étaient traditionnellement perçus comme étant réservés aux hommes. Un membre du bureau exécutif a ajouté : *"Nous voulons que nos sœurs sachent que rien ne les empêche de viser haut. Ces formations les arment contre les idées reçues et les préparent à affronter la vie professionnelle avec assurance. "* (Source : Entretien avec la Vice-présidente de la section Sciences Sociales et Humaines, membre de l'AEEMCI, enquête n°11). En somme, la formation managériale et les opportunités de participation dans les structures décisionnelles de l'AEEMCI contribuent à créer une génération de jeunes femmes prêtes à s'engager politiquement et à défendre des valeurs d'égalité. Ces actions non seulement remettent en question les stéréotypes de genre, mais elles ouvrent également des voies pour une participation accrue des femmes dans les processus décisionnels de la société, préparant ainsi les étudiantes à devenir des actrices de changement au sein de leur communauté et de la nation.

3. Discussion

3.1. Redéfinir les choix académiques sous l'influence des normes culturelles

L'analyse des résultats met en lumière l'impact considérable des normes culturelles malinké sur la socialisation des jeunes filles, façonnant leur vision de l'éducation et de leur avenir

professionnel. Les stéréotypes de genre qui leur sont inculqués, principalement au sein du foyer et à travers des rituels sociaux, restreignent leurs choix académiques (Daréaux, E., 2007). Ces jeunes filles sont confrontées à des attentes contradictoires : d'une part, l'école leur offre la possibilité d'élargir leurs horizons, mais d'autre part, les normes traditionnelles et les discours communautaires leur rappellent que leur véritable rôle est celui de future épouse et mère, au service de la famille (Bosse, N. & Guégnard, C.,2007). Ce phénomène de socialisation genrée prend racine dès l'enfance et continue de se répercuter sur les choix académiques des jeunes filles, même dans des contextes universitaires où l'accès à l'éducation est garanti (Fassa et al., 2010). Les discours qui valorisent les rôles domestiques et la soumission des femmes, largement partagés au sein de la communauté malinké, influencent directement la manière dont ces jeunes filles se perçoivent et naviguent dans le système éducatif. La citation d'une enquêtée évoquant l'importance de "savoir bien s'occuper de son mari et de ses enfants" montre à quel point ces attentes sont profondément enracinées et renforcées par la socialisation familiale (Rouyer, V., & al., 2017).

Ces influences culturelles ne se limitent pas à la sphère privée, mais s'étendent à l'environnement universitaire, où les stéréotypes de genre continuent de peser sur les choix académiques. Des filières comme les sciences et la géographie, qui exigent une certaine maîtrise des mathématiques, sont perçues comme des domaines masculins (Bourbeau, E., & al., 2021). Cette perception est renforcée non seulement par les pairs, mais aussi par certains enseignants, contribuant à la marginalisation des filles dans ces disciplines (Dougan, S., & al., 2018). Le cas d'une enquêtée qui a renoncé à son intérêt pour la géologie illustre cette autocensure, alimentée par des discours qui associent la complexité technique à une compétence masculine (Duru-Bellat, M., 2008). La question de l'intériorisation des stéréotypes de genre est ici centrale. Les jeunes filles, bien qu'ayant la capacité de réussir dans des filières exigeantes, optent souvent pour des parcours académiques jugés plus compatibles avec les attentes de la société envers les femmes (Adjiwanou, V., & Legrand, T., K., 2015). Cette dynamique reflète une autocensure qui limite leur plein potentiel et perpétue les inégalités dans l'accès à certaines professions. Ce phénomène est d'autant plus préoccupant que les filles ne se conforment pas seulement aux attentes sociales pour des raisons pratiques ou familiales, mais aussi parce qu'elles croient sincèrement que certains domaines leur sont inaccessibles (Banque mondiale, 2020). La question de la confiance en soi et de la légitimité dans des filières traditionnellement masculines reste donc un enjeu majeur pour promouvoir une véritable équité de genre dans l'éducation. Ainsi, l'AEEMCI, en tant qu'acteur influent dans l'éducation de ces jeunes filles, se trouve face à un défi majeur : comment déconstruire ces stéréotypes et offrir un espace où les filles peuvent aspirer à des carrières diversifiées, sans les contraintes des normes culturelles restrictives ? L'analyse des initiatives concrètes de cette organisation dans la section suivante permettra d'explorer les stratégies mises en œuvre pour répondre à cette question.

3.2. Déconstruction des stéréotypes de genre et promotion de la participation politique

L'AEEMCI s'engage activement dans la déconstruction des stéréotypes de genre, en valorisant le rôle des femmes dans la sphère publique et en démontrant que les compétences de leadership et de gestion ne sont pas l'apanage des hommes (Fofana, F., 2022). Le deuxième résultat met en lumière les actions de l'AEEMCI visant à promouvoir le développement intégral des jeunes filles à travers une approche éducative holistique. Les deux volets, la formation religieuse et académique, ainsi que la formation managériale, constituent les piliers de cette stratégie de développement. Tout d'abord, la formation religieuse et

académique représente une dimension fondamentale de l'encadrement des jeunes filles, leur permettant de cultiver à la fois leur foi et leurs compétences intellectuelles (Goerg, O., 1997). La valorisation des pratiques religieuses dans le cadre académique témoigne de l'interconnexion entre ces deux sphères. En renforçant leur foi tout en promouvant l'excellence scolaire, l'AEEMCI offre aux jeunes filles une alternative aux attentes traditionnelles, souvent restrictives, que leur impose leur milieu culturel (Laufer, J., & Pochic, S., 2004). Ce soutien académique, basé sur le partage d'expérience entre aînés et cadets, crée une solidarité intergénérationnelle qui est une réponse efficace aux défis d'apprentissage, particulièrement pour celles qui pourraient être désavantagées par les stéréotypes de genre (Lô, K., C. & Ciré Bâ, A., 2011). Dans ce cadre, les aînés jouent le rôle de mentors, fournissant des modèles de réussite auxquels les plus jeunes peuvent s'identifier. Cette démarche est alignée avec les théories de l'apprentissage par observation où l'encadrement des aînés crée un environnement propice à l'émulation positive et à la motivation académique (Payette, D., 2011).

Ensuite, la formation managériale apporte une dimension novatrice en promouvant le leadership féminin, traditionnellement marginalisé dans la communauté malinké. Les stéréotypes de genre, qui assignent des rôles stricts aux femmes, sont ici remis en cause par des formations axées sur la gestion, le leadership et l'entrepreneuriat (Rouyer & al., 2017). En fournissant aux jeunes filles les compétences nécessaires pour occuper des postes de responsabilité, l'AEEMCI participe à une reconfiguration des rôles de genre au sein de la communauté (Zoungrana, C.M., & al., 2018). L'accession des filles à des postes décisionnels au sein même de l'AEEMCI, comme celui de vice-présidente ou de responsable des affaires féminines, illustre cette transformation sociale. Ces expériences de leadership, bien que circonscrites à l'intérieur de l'association, ont un effet multiplicateur, car elles permettent aux jeunes filles de s'affirmer également dans d'autres contextes socio-politiques et économiques. La formation managériale n'est pas seulement une opportunité pour développer des compétences pratiques, mais elle joue également un rôle dans la déconstruction des stéréotypes (Fassa, F., & et al., 2010,). Les stéréotypes liés à la répartition genrée des responsabilités, tels que la gestion financière confiée aux femmes, sont non seulement remis en question, mais exploités pour favoriser leur autonomie. Par conséquent, cette stratégie managériale n'élimine pas les différences de genre, mais elle transforme ces différences en opportunités d'émancipation. En outre, la participation active des jeunes filles dans l'élaboration de projets et la prise de parole en public montre une transformation progressive des normes sociales dans la communauté. En acquérant des compétences en négociation, en gestion de projets et en prise de décisions, elles sont mieux préparées à occuper des rôles significatifs dans leur environnement professionnel futur (Bosse, N., & Guégnard, C., 2007).

En définitive, les actions de l'AEEMCI participent à un engagement pour l'émancipation des jeunes filles à travers une approche équilibrée entre les dimensions religieuses, académiques et managériales. Ces initiatives, en remettant en question les stéréotypes de genre profondément ancrés, offrent aux jeunes filles des perspectives nouvelles dans leur éducation et leur avenir professionnel.

Cependant, il reste important de s'interroger sur les défis qui pourraient persister, notamment dans la réceptivité de ces changements par les acteurs traditionnels de la communauté. L'impact à long terme de ces formations sur les normes sociales en place mérite également d'être exploré à travers des études plus approfondies.

Conclusion

Cette étude met en évidence l'impact des normes culturelles et des stéréotypes de genre sur les trajectoires académiques et politiques des étudiantes malinké en Côte d'Ivoire, tout en soulignant la contribution cruciale de l'Association des Élèves et Étudiants Musulmans de Côte d'Ivoire (AEEMCI) à la promotion de l'équité de genre et à l'émancipation politique. Malgré la persistance d'une socialisation genrée restrictive au sein de la communauté malinké, l'AEEMCI joue un rôle moteur dans la sensibilisation des étudiantes à leur potentiel citoyen et dans l'encouragement de leur participation active aux sphères décisionnelles. En intégrant une formation religieuse et académique, l'AEEMCI ne se limite pas à promouvoir l'égalité des chances dans le parcours scolaire, mais elle offre également un espace de déconstruction des stéréotypes qui freinent l'accès des étudiantes à des filières influentes et les découragent de s'engager politiquement. En dotant les jeunes filles de compétences en leadership et en gestion, cette organisation confessionnelle développe chez elles des compétences qui transcendent les attentes traditionnelles de genre et renforcent leur capacité à occuper des positions décisionnelles dans divers domaines. Cependant, l'étude révèle aussi que pour garantir une transformation durable, il est essentiel de poursuivre et d'élargir ces initiatives. En effet, les formations managériales et politiques que propose l'AEEMCI permettent aux jeunes filles de se projeter dans des rôles de leadership en accord avec leurs aspirations, mais leur succès dépend également du soutien des familles, des communautés et des autorités locales. La pérennité de cet engagement politique et l'évolution des mentalités gagneraient à être appuyées par des campagnes de sensibilisation à plus grande échelle, visant à convaincre les familles et les leaders communautaires de l'importance de la participation féminine dans la gouvernance et le développement économique. Ainsi, l'AEEMCI ne se contente pas d'agir sur les trajectoires académiques et politiques individuelles : elle contribue aussi au renouveau des normes sociales en Côte d'Ivoire, en promouvant une nouvelle génération de femmes instruites et influentes. Le soutien des politiques éducatives nationales en faveur de l'égalité des chances renforcera encore ces efforts pour construire un environnement où les étudiantes, libérées des entraves socioculturelles, pourront pleinement participer au développement de leur pays.

Références bibliographiques

Adjiwanou, V. & Legrand, T. K. (2015). Effets des normes de genre, de l'éducation et de l'emploi sur l'autonomie décisionnelle des femmes en Afrique subsaharienne. *Cahiers québécois de démographie*, 44(1), pp. 89-128. https://doi.org/10.7202/1032150a

Banque mondiale (2020). Rapport d'état sur le système éducatif ivoirien : éléments d'analyse pour instruire une politique éducative nouvelle dans le contexte de l'EPT et du PRSP. https://documents.worldbank.org/en/publication/documentsreports/documentdetail/662591468248436160/cote-divoire-rapport-detat-du-systeme-educatif-ivoirien

Bonnafous,S. (2003). Femme politique : une question de genre. *Réseaux* 4 (120),pp. 119-145. https://shs.cairn.info/revue-reseaux1-2003-4-page-119?lang=fr

Bourbeau, E., Peterson, N., Proulx-Trotter, C. et Robert, J. (2021). Les stéréotypes genrés en éducation : regards d'enseignantes. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), pp. 80-90. https://id.erudit.org/iderudit/96598

Bosoma, F. Azoh, F. J. (2018). Chapitre 2, Représentations sociales des inégalités de sexe dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire. *Genre, images et*

*représentations dans les sphères de l'éducation, de la formation et du travail***.** Ined Éditions Presses universitaires de Rouen et du Havre, pp. 169-181. http://Books.openedition.org/purh/15420

Bosse, N., & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées. In *Travail, genre et sociétés*.18(2), p.27. CAIRN. https://doi.org/10.3917/tgs.018.0027

Clerval, A., & Delphy, C. (2015). Le féminisme matérialiste, une analyse du patriarcat comme système de domination autonome. *Espace et rapports de domination*, Editions, Presses universitaires de Rennes, pp. 217-229.https://doi.org/10.4000/books.pur.59381

Daréaux, E. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, 65(1) pp. 89-95. https://shs.cairn.info/revue-empan-2007-1-page-89?lang=fr. DOI:10.3917/empa.065.0089

Dougan, S., Assouan Thia, A., & Yoro, M. (2018). Femmes et participation politique en Côte d'Ivoire : Impact des organisations féministes. *Revue Africaine d'Anthropologie, Nyansa-Pô*, (26), pp. 112-124.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 1 (19), 131-149. https://shs.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2008-1-page-131?lang=fr&contenu=plan

Dupriez, V. & Verhoeven, M. (2013). *Du droit à l'éducation à l'égalité des résultats. Les avatars de la démocratisation scolaire*. Presses universitaires de Louvain, Hors collection, pp. 19-44. http://books.openedition.org/pucl/1705

Fassa, F., Fueger, H., Lamamra, N., Chaponnière, M. & Ollagnier, E. (2010). Éducation et formation : enjeux de genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), pp. 4-16. http://ssh.cairn.info/revue-nouvelles-questions-féministes-2010-2-page-4?lang=fr

Fofana, N. B. (2022). Le développement inclusif par le genre et transformation des politiques dans les domaines de l'éducation de base, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en Afrique de l'ouest francophone : le cas de la Côte d'Ivoire. *Cahier de recherche*, n° 03-2022. https://ofdig.org/wp-content/uploads/2023/02/Cahier-de-recherche-03-2022.pdf

Goerg, O. (1997). Femmes africaines et politique : les colonisées au féminin en Afrique occidentale . *Clio*, (6), p. 105-125. https://doi.org/10.4000/clio.378

Imberdis, A., Toczek, M.C., Dutrévis M. & Sacré M, (2021), Disciplines scolaires et stéréotypes de genre : perceptions d'élèves et d'enseignant·es, *L'orientation scolaire et professionnelle* ,50/4, p. 623-652. https://doi.org/10.4000/osp.14992

Laborie F , & Vergnaud G , (1995) Participation des femmes à la vie publique et politique. Enjeux, obstacles et stratégies. Analyse des discours et pratiques du mouvement associatif féminin, *Les Cahiers du Genre* , pp. 69-82. https://doi.org/10.3406/genre.1995.980

Laufer, J. & Pochic, S. (2004). Carrières au féminin et au masculin ». In A. Kerschavar et Luc Rouban (Éds), *Les cadres au travail. Les nouvelles règles du jeu*. Paris : La

Découverte (Entreprise et société). pp. 147-168. https://shs.hal.science/halshs-00912936

Lô, K. C. & Ciré Bâ, A. (2011). Stéréotypes et obstacles socioculturels basés sur le genre, rapport final, p. 91. http://www.observaction.info/wp-content/uploads/2015/05/Etude-Stereotypes-socioculturels-mauritanie.pdf

Nga Nkouma R.C, (2022) La culture comme toile de fond de la division sexuelle du travail. Une analyse de l'image de la femme dirigeante dans les organisations en Afrique noire, Mémoire*(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain*. http://journals.openedition.org/mimmoc/10794; DOI : https://doi.org/10.4000/mimmoc.10794

Paquot, T. (2018). Françoise Héritier (1933-2017) Anthropologue et féministe. *Hermes la Revue*, 1 (80). pp.301-306. https://shs.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2018-1-page-301?lang=fr

Payette, D. (2011). « La nécessaire conquête de l'égalité politique des femmes et des hommes en Afrique ». *Éthique publique*, 2 (13). https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.650

Rouyer, V., Mieyaa, Y. & Le Blanc, A. (2017). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. *Revue française de pédagogie*, (187), pp. 97-137. https://doi.org/10.4000/rfp.4494

Zoungrana, C. M., Ouédraogo, I. & Marcoux, R. (2018). Chapitre 8. L'émancipation des Africaines par l'école : mythe ou réalité ? *Genre, et sociétés en Afrique*, Ined Editions, pp. 201-219. https://books.openedition.org/ined/13282?lang=fr

ANALYSE DE LA MOTIVATION DES PROFESSIONNELS AFRICAINS À POURSUIVRE DES ETUDES SUPERIEURES : CAS DES PROFESSIONNELS ETUDIANT A L'UNIVERSITE LAVAL (QUEBEC, CANADA).

SOW Sémou

Résumé

Cette étude porte sur le développement et la validation d'une mesure de la motivation des professionnels africains à poursuivre des études supérieures à l'Université Laval. Elle s'appuie pour ce faire sur le modèle « des attentes – valeurs » mis en place par Eccles. Une enquête réalisée à partir d'un questionnaire utilisé auprès de 80 étudiants professionnels adultes africains a permis de recenser leurs perceptions par rapport à leurs motivations pour les études. Les résultats obtenus de par leur dispersion et leur incohérence obligent à avancer l'idée selon laquelle, les variables de la dimension sociale du modèle que sont : le milieu culturel, les croyances et les comportements des agents de socialisation, les expériences antérieures relatives à l'accomplissement influencent directement la motivation des participants de notre étude.

Mots clés : motivation, professionnels africains, adultes, études supérieures, modèle des attentes – valeurs.

Abstract

This study focuses on the development and validation of a measure of African professionals' motivation to pursue graduate studies at Université Laval. It is based on the "expectations-values" model developed by Eccles. A survey of 80 adult African professional students, based on a questionnaire, enabled us to identify their perceptions of their motivation to study. The scattered and inconsistent results obtained suggest that variables in the social dimension of the model, such as cultural background, beliefs and behaviours of socializing agents, and previous experiences of achievement, have a direct influence on the motivation of the participants in our study.

Keywords : motivation, African professionals, adults, higher education, expectations-values model

Introduction

La motivation, essentielle dans la vie de tous les jours, est un atout incontournable à l'école (Fréchette-Simard & al, 2019). Cette motivation peut être conçue comme la force, interne ou externe, le moteur, qui précède un comportement ou une action. Elle est aussi définie comme une hypothétique force intra individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action (Fréchette-Simard & al, 2019; Fenouillet (2011).

Malgré son importance reconnue, son étude est complexifiée par le fait qu'il s'agit d'un construit abstrait qui ne peut être qu'inféré à partir des comportements observables de la personne (Vallerand et Thill, 1993). C'est pourquoi, il a donné lieu à plusieurs dizaines de formulations théoriques et nombreuses théories motivationnelles sont directement issues du monde du travail ainsi que du monde scolaire ou universitaire (Fenouillet, 2011). Depuis plusieurs années, une catégorie particulière d'étudiants est venue gonfler les rangs des auditoires universitaires occidentaux. En effet à ce jour, de plus en plus d'adultes, âgés de plus de 25 ans, retournent à l'université pour satisfaire un besoin de formation continue, voire pour entamer un cycle d'études complet (Bourgeois et, 2009). Pourtant, dans le cadre spécifique de la formation pour adulte, la motivation a fait l'objet de peu de tentatives de modélisations spécifiques. Nils cité par Bourgeois avait dans le cadre d'une étude menée en 2005, montré que 91,2 % de son échantillon d'étudiants adultes exerçaient une activité professionnelle: 69,4 % vivaient en couple, et 48,9 % avaient au moins un enfant à leur charge. Ces engagements personnels, professionnels, et familiaux, font dire à Laot et Olry (2004) que certains d'entre eux fournissent des efforts méritoires et héroïques pour se former d'autant qu'ils ont rarement une notion claire de leurs faiblesses et limites.

Au sein même de l'Université Laval, les adultes représentaient en 2005 déjà 40 % (5020 étudiants adultes) des effectifs étrangers comparativement à l'année 1990 où ils n'étaient que 2432. (Lavoie, 2009).

En Afrique, cette problématique des études à l'étranger fut l'une des stratégies utilisées par plusieurs nations pour combler le déficit de cadres consécutif au départ du colonisateur au lendemain des indépendances.

Dans cette dynamique autrefois de remplacer les cadres occidentaux et aujourd'hui de modernisation de l'administration, de nombreux pays africains ne possédant pas des institutions de formation et de recherche supérieures appropriées, ont envoyé leurs cadres se perfectionner dans les universités et centres de recherche des pays du Nord afin d'accélérer la qualité des ressources humaines. Cette formation continue assure à ces adultes africains le rattrapage des carences de la formation de base mais contribue aussi au renouveau de leurs qualifications. Dans cette stratégie de renforcement de capacités, ces professionnels adultes africains obtiennent des niveaux de performance comparables à leurs collègues plus jeunes issus de l'enseignement secondaire.

Diamboula (1989) sur la base d'un échantillon de 454 étudiants inscrits au Canada indiquait que 47 % d'entre eux avaient une occupation antérieure dans leur pays.

L'objet de cette étude porte sur le développement et la validation d'une mesure de la motivation des étudiants africains professionnels, adultes pour l'essentiel, qui poursuivent leurs études supérieures dans les universités occidentales principalement pour le cas qui nous concerne à l'Université Laval. Cette motivation à poursuivre des études supérieures sera appréhendée à la lumière du modèle des « attentes – valeurs » d'Eccles.

Inscrit dans la famille générale des modèles « expectation-valence », le modèle d'Eccles a été développé dans le but de mieux comprendre les différences entre les garçons et les filles en ce qui a trait à leurs attitudes envers les mathématiques et à leurs choix de cours (ou domaine d'étude) relié aux mathématiques (GUAY et al).

Il rend compte du choix et de la poursuite d'activités effectués par les individus à partir d'un ensemble de variables sociales et cognitives. Il existe deux variables principales censées prédire la motivation : « les expectations » et « les valeurs ».

Les « expectations (ou attentes de succès) » représentent les probabilités que se donne un individu de réussir dans une tâche ou une activité. Ainsi, comme le dit Chouinard et al (2004) les attentes de succès font office de réponse à la question suivante : « Est-ce que je peux réussir cette tâche ? ». La figure suivante illustre la théorie attentes valeur.

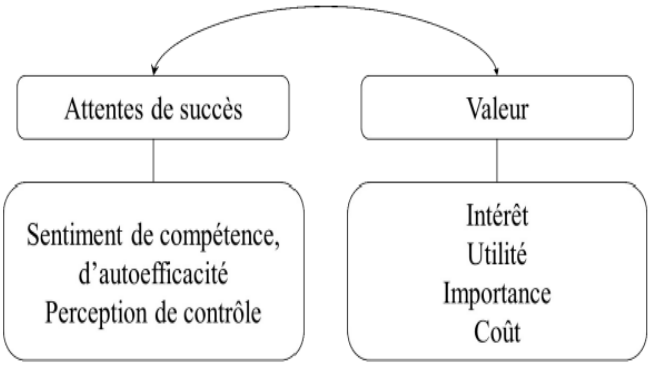


Figure n° 1 : Conceptualisation de la motivation scolaire selon la théorie attentes valeur

Bois (2004) citant Eccles et Wigfield (1992, 2000), nous apprend que les perceptions d'habileté (ou attentes de compétences), qui sont conceptualisées comme l'évaluation par l'individu de son niveau dans une activité donnée, peuvent être utilisées à la place des attentes de succès. Ces deux perceptions se sont avérées fortement corrélées dans plusieurs études : plus l'individu se sent compétent dans une activité, plus il se donnera des chances de réussir dans celle-ci. Si dans le passé ces deux variables étaient utilisées de manière alternative, les études récentes (Wigfield et al. 1997 ; Eccles & Wigfield, 1995) consacrent l'utilisation des perceptions d'habileté (Bois, 2004).

L'autre variable du modèle « les valeurs » qui est influente sur le choix et la poursuite des tâches répond à la question : « pourquoi ferais-je cette tâche ? » (Chouinard et al, 2004).

Ohki (2008) nous informe que ces « valeurs » représentent le jugement porté par un individu sur l'attractivité d'une tâche ou d'une activité, en fonction de l'intérêt, de l'importance, de l'utilité ou du coût qu'elle représente :

- la valeur d'atteinte du but (attainment value) : l'importance de bien réussir pour soi, l'importance de s'investir dans l'activité ;
- la valeur intrinsèque (intrinsic value) : l'intérêt propre de l'activité, le plaisir éprouvé en effectuant l'activité ;
- la valeur d'utilité (utility value) : la valeur extrinsèque, l'utilité, l'instrumentalité de l'activité pour réaliser des projets d'avenir ;
- le coût (cost) : la quantité d'effort requis pour réussir la tâche, le temps investi qui pourrait être consacré à d'autres activités valorisées et la peur de l'échec.

Ainsi, ces valeurs renvoient à la question suivante : « Qu'est-ce que l'individu gagne à faire cette activité ? Est-ce important, amusant, utile, dur ? ».

Le modèle d'Eccles postule qu'attentes et valeurs (coût y compris) sont reliées par une fonction multiplicative. De ce fait, la motivation se calcule de la façon suivante : motivation = attentes × valeurs (valeur d'atteinte + valeur intrinsèque + valeur d'utilité) - coût).

Plus les attentes et/ou les valeurs sont importantes et plus l'activité a de chances d'être choisie. Si l'une de ces deux variables est égale à 0 il est postulé que l'activité ne sera pas choisie. Cependant ces deux variables ne sont pas totalement indépendantes. En effet les individus compétents dans une activité ont tendance à valoriser cette activité et inversement une activité où les individus se perçoivent incompétents sera dévalorisée.

Le modèle expectancy-value ne privilégie cependant aucun de ces deux déterminants et aucune des quatre valeurs. Néanmoins, il met au premier plan le coût qui joue un rôle négatif dans la poursuite des activités. Le coût de la tâche regroupe les aspects négatifs liés au fait de s'engager dans la tâche, telles que l'anxiété de performance, la peur de l'échec, la quantité d'effort requis, de même que les autres opportunités que l'individu a mises de côté en choisissant cette tâche. (Ohki, 2008).

La présente recherche offre deux opportunités scientifiques, celle de tester le modèle de l'expectancy-value auprès d'un public d'adultes en reprise d'études universitaires mais surtout celle de l'expérimenter pour une toute première fois auprès d'africains de manière générale et d'étudiants adultes africains plus particulièrement.

1. Méthodologie

1.1 Construction de l'Échelle de mesure

Un questionnaire de 24 items au total à raison de 4 items par domaine a été élaboré d'abord au niveau individuel puis validé en salle de cours durant une séance spéciale par un comité composé des autres étudiants et du professeur. Cette validation a été l'occasion de rappeler la nécessité de rester conforme à la définition fournie par Eccles de chacune des variables de sa théorie. Les corrections ainsi apportées par le groupe ont été prises en compte pour une finalisation du questionnaire. Auparavant une question sur la moyenne générale jusqu'à présent obtenue à l'université par le participant a été introduite en fin de questionnaire pour permettre de vérifier la validité du construit à travers son niveau de corrélation avec les autres variables du modèle de Eccles.

Une échelle de Likert à 5 niveaux (1 pas du tout en accord à 5 très fortement en accord) a été proposée pour permettre aux personnes interrogées d'exprimer leur degré d'adhésion vis-à-vis des affirmations des items.

Très utilisée dans le cadre des mesures psychométriques, cette échelle permet d'apprécier et de mesurer le contenu verbal, les attitudes en procédant durant l'analyse des résultats à la quantification des réponses reçues.

1.2 Sélection des participants

L'échantillon de notre étude est composé de 80 adultes africains étudiants à l'Université Laval dont l'âge oscille entre 28 et 48 ans. L'âge moyen des participants est de 31 ans. Les participants proviennent pour la majorité de l'Afrique centrale dont les pays les plus représentés sont le Gabon et le Cameroun mais aussi de l'Afrique occidentale notamment des pays comme la Cote d'ivoire, le Sénégal et le Bénin. Seules 39 % de l'échantillon sont des femmes alors qu'au départ on voulait interroger autant de femmes que d'hommes c'est-à-dire 40 de part et d'autre.

En ce concerne les modalités de sélection des participants, le point de départ a été les associations estudiantines des différents pays africains. D'une part, les contacts noués avec les principaux responsables ont permis d'entrer en relation avec des professionnels adultes des pays respectifs qui généralement ne sont pas très impliqués dans les activités des organisations mais gardent un lien assez étroit avec les membres. La technique boule de neige a ensuite été appliquée pour, à chaque fois, permettre de passer d'un participant à un autre soit par contact direct ou de manière électronique via les adresses email.

D'autre part pour les participants de nationalité malienne et sénégalaise, le contact avec les participants a été établi à l'occasion de manifestations organisées par les associations concernées.

1.3 Procédures de collecte des données

Au regard des modalités de sélection des participants énoncées plus haut, la collecte des données s'est faite pour la moitié des participants de manière électronique. C'est ce qui explique que cette collecte des données se soit étalée sur une quinzaine de jours. A ce niveau il a fallu à plusieurs reprises procéder à des rappels de manière électronique ou par téléphone pour recevoir les réponses des participants. Pour l'autre moitié la collecte des données s'est faite lors d'un contact physique avec les participants à l'occasion de rencontres des associations ou même parfois au niveau des laboratoires des facultés des sciences de l'éducation et de l'administration.

Afin d'éliminer toutes les possibilités de biais, le questionnaire utilisé informait à l'en tête les participants sur l'objet de l'étude et sur le caractère anonyme et confidentiel de leur participation et de leur réponse.

1.4 Analyse des données

Après la saisie des données à partir du logiciel SPSS, des analyses ont été effectuées. Ce plan d'exploitation comporte des analyses descriptives (moyennes, écart – type, asymétrie et aplatissement), des calculs de détermination de la cohérence interne pour chaque variable à partir des alphas de Cronbach, des opérations de regroupement des variables à travers l'analyse factorielle exploratoire, des démarches pour étudier les possibilités d'associations linéaires entre les variables telles qu'énoncées dans les items à travers le coefficient de corrélation.

1. Les résultats bruts

2.1 Analyses descriptives

La vérification de la distribution des 24 items par la moyenne, l'écart type, le degré d'asymétrie (Skewness) et d'aplatissement (Kurtosis) nous permet d'emblée de faire des constats révélateurs. Les résultats des moyennes montrent que ces dernières varient d'un maximum de 5.07 à un minimum de 1.45. En dehors du premier item de la variable « attente de succès » (je suis certain de réussir mes études supérieures) qui enregistre la moyenne plafond et des premiers et troisièmes items de la variable « coût » (les études supérieures constituent pour moi une perte de temps et d'argent; je crains d'être déçu après les études supérieures) qui pour leurs parts enregistrent respectivement les moyennes planchers de 1.45 et 2.23, les moyennes des autres variables se situent entre 3.37 et 4.47. Au niveau des écarts – types, les valeurs des items se situent entre 0.91 et 0.55 à l'exception des items des variables attentes de succès 1, coût 3 et utilité 4 qui respectivement culminent à 5.68 et 1.25. (Cf. annexe). Concernant les indices d'asymétrie et d'aplatissement, la distribution des données indiquent que les valeurs des différents items varient suivant les normes recherchées à savoir -2 et 2 à l'exception des valeurs des items attente du succès 1, coût 1 et intérêt 4 (à mon âge j'ai toujours le goût des études) qui elles sont respectivement de 8.77, 2.29 et -1.24 pour ce qui est de l'asymétrie, puis de 77.96, 8.51 et 4.14 pour ce qui est de l'aplatissement.

2.2 Analyses de fiabilité

Cet indice calculé à partir de l'alpha de Cronbach permet de déterminer la cohérence interne des items énoncés à l'intérieur des différentes variables et de voir si ces items vont dans le même sens. L'alpha de Cronbach standardisé a été préféré car il tient compte du nombre de participants. A la lecture des résultats, il apparait clairement que tous les alphas de Cronbach standardisés des principales variables sont inadéquats car se situant entre 0.12 et 0.56 alors que pour le alpha de Cronbach soit marginalement acceptable il doit varier entre 0.6 et 0.7. Certains items au niveau de la variable « attentes de succès » ont même des alpha de Cronbach négatifs.

2.3 Analyses factorielles

Le tableau des analyses factorielles (cf annexe) après rotation indique d'une part les regroupements possibles à l'intérieur des items d'une même variable mais aussi ceux réalisables entre les items de variables différents. La théorie indique que les variables qui se regroupent le mieux au niveau des différents facteurs sont celles dont les coefficients de saturation sont supérieurs à 0.5. Les seuls regroupements constatés entre items d'une même variable se situent au niveau du deuxième et troisième facteur et concernent les deux premiers items de la variable « perception de compétence » ainsi que les deuxièmes et quatrièmes items de la variable intérêt. En dehors de ces regroupements constatés entre items d'un même facteur, les autres regroupements renvoient à des items qui font référence à des facteurs différents tels que celui existant entre les items attentes de succès 4, importance 1 et perception de compétence 4 mais aussi celui entre attente de succès 3 et les 2 premiers énoncés de la variable perception de compétence. (Cf. annexe)

Parallèlement à cette grande dispersion notée entre les différents facteurs, le nombre assez important de valeur négative mérite d'être souligné. Ce qui selon le document de travail reçu pose le problème du recodage de ces variables négatives.

Tableau nº 1 : Analyses préliminaires

	Perception de compétence	Attentes de succès	Intérêt	Utilité	Importance	Coût	Moyenne
Perception de compétences	1 79	,202 ,076 78	,350** ,002 78	,261* ,020 79	,287* ,011 78	,105 ,356 79	,299* ,013 69
Attentes de succès	,202 ,076 78	1 79	,136 ,236 78	,088 ,440 79	,075 ,517 78	-,061 ,591 79	,129 ,291 69
intérêt	,350** ,002 78	,136 ,236 78	1 79	,021 ,853 79	,200 ,079 78	,198 ,081 79	,059 ,632 69
Utilité	,261* ,020 79	,088 ,440 79	,021 ,853 79	1 80	,389** ,000 79	-,069 ,544 80	,307** ,010 70
Importance	,287* ,011 78	,075 ,517 78	,200 ,079 78	,389** ,000 79	1 79	-,088 ,441 79	,095 ,433 70
Coût	,105 ,356 79	-,061 ,591 79	,198 ,081 79	-,069 ,544 80	-,088 ,441 79	1 80	,127 ,293 70
Moyenne	,299* ,013 69	,129 ,291 69	,059 ,632 69	,307** ,010 70	,095 ,433 70	,127 ,293 70	1 70

A l'opposé des autres résultats jusqu'à présent obtenus, les corrélations se présentent sous un aspect plausible selon la théorie du modèle et au vu des résultats consignés dans le tableau ci-dessus. De manière générale, les corrélations permettent de déceler des relations significatives entre les différents domaines mais aussi entre ces domaines et la question sur les moyennes permettant de vérifier la validité du construit. Le tableau de corrélation ci-dessous indique que la plus forte corrélation relevée 0.389 est celle qui existe entre la variable importance et la variable utilité. Entre plusieurs des variables cette corrélation est même supérieure à 0.2. Les corrélations entre les variables intérêt et utilité et la moyenne sont aussi très significatives car toutes ont des valeurs supérieures 0.3. Inversement des corrélations négatives sont à noter au niveau essentiellement des variables coût en rapport avec les variables importance, utilité et attentes de succès.

2. Les résultats corrigés.

Pour réduire ou corriger les fortes disparités constatées au niveau des résultats bruts, des tentatives d'améliorations ont été apportées essentiellement par la suppression du premier item de la variable « attentes de succès » pour relever les Alpha de Cronbach des autres items de ce domaine dont 2 étaient négatifs. Cette action comme on peut le constater (Cf annexe) n'aura pas de grands effets ni sur les alpha de Cronbach des 3 autres items de la variable attentes de succès qui malgré leur augmentation demeurent toujours inadéquats (< 0.6), ni sur l'analyse factorielle exploratoire où il n'est constaté qu'un léger changement consistant en un regroupement dense des items au niveau du premier facteur dont cinq seulement auront un coefficient de saturation supérieurs à 0.5 (attentes de succès 4, perception de compétence 3, attentes de succès 3, attentes de succès 2 et importance 1). Au niveau des corrélations, la tendance constatée auparavant se confirme. On note en effet comme le montre le tableau en dessous de fortes corrélations entre les attentes de succès et les perceptions de compétences (.60), entre les intérêts et les attentes de succès (.48). Des corrélations acceptables sont aussi relevées entre la moyenne et la moitié des variables. Le coût demeure la seule variable qui correlle encore négativement avec utilité et importance.

Tableau n° 2 : Corrélations après correction

	Perception de compétence	Attentes de succès	intérêt	utilité	importance	cout	moyenne
Perception de compétence	1	,608**	,350**	,261*	,287*	,105	,299*
		,000	,002	,020	,011	,356	,013
	79	78	78	79	78	79	69
Attentes de suces	,608**	1	,484**	,479**	,305**	,039	,326**
	,000		,000	,000	,007	,732	,006
	78	79	78	79	78	79	69
Intérêt	,350**	,484**	1	,021	,200	,198	,059
	,002	,000		,853	,079	,081	,632
	78	78	79	79	78	79	69
Utilité	,261*	,479**	,021	1	,389**	-,069	,307**
	,020	,000	,853		,000	,544	,010
	79	79	79	80	79	80	70
Importance	,287*	,305**	,200	,389**	1	-,088	,095
	,011	,007	,079	,000		,441	,433
	78	78	78	79	79	79	70
Cout	,105	,039	,198	-,069	-,088	1	,127
	,356	,732	,081	,544	,441		,293
	79	79	79	80	79	80	70
Moyenne	,299*	,326**	,059	,307**	,095	,127	1
	,013	,006	,632	,010	,433	,293	
	69	69	69	70	70	70	70

3. Discussion

La présente étude avait pour objectif de mesurer quels sont les facteurs explicatifs de la motivation des professionnels africains pour les études supérieures à l'université Laval à travers le modèle des « attentes – valeurs » d'Eccles qui jusqu'ici n'a jamais été utilisé en contexte africain. La forte interdépendance des résultats obtenus nous oblige à dégager trois hypothèses de discussions. La première consistera à dire que le questionnaire était mal élaboré et les questions mal posées.

A ce niveau la seule réponse qui peut être fournie consiste à dire que les différentes étapes de validation (à l'exception notoire du pré test) stipulées par le modèle d'Eccles ont été respectées. Il s'agit principalement à ce niveau d'une validation lors d'une séance spéciale destinée à cet aspect par un jury composé de trois personnes dont un spécialiste du domaine.

La seconde hypothèse qui peut être avancée consiste à dire que les questions et au-delà d'elles les variables de la théorie d'Eccles que sont : perceptions de compétences, attentes de succès, intérêt, utilité, importance et coût n'ont pas la même signification ou la même résonnance chez les professionnels africains. Comme nous l'avons montré dans la première partie de cet article, chacune des variables du modèle répond à une signification précise. Les travaux en linguistique font déjà remarquer qu'un mot seul, pris isolément, a une signification indéfinie et qu'il ne peut être appréhendé que par rapport à un contexte précis d'utilisation. Le contexte africain étant différent de celui occidental (société collectiviste / société individualiste), la signification donnée à certains concepts peut grandement varier.

La troisième hypothèse que nous considérons comme la plus probante postule que dans la motivation des professionnels africains pour les études supérieures, la dimension culturelle occuperait une place de choix. Cette hypothèse va dans le même sens que le modèle d'Eccles qui nous rappelle Guay and al (une perspective sociale cognitive de la motivation : les représentations de soi, les valeurs, les attributions) se compose de deux parties, l'une cognitive et l'autre sociale. La motivation peut être prédite par les variables de la partie cognitive, les attentes de succès et les valeurs mais aussi par des variables de la partie sociale telles que : le milieu culturel, les croyances et les comportements des agents de socialisation puis les expériences antérieures relatives à l'accomplissement qui influencent directement ou indirectement la motivation par l'intermédiaire des attentes et des valeurs. D'ailleurs l'une des différences entre le modèle d'Eccles et les autres modèles (Atkinson surtout) se situe à ce niveau d'association des composantes « attentes» et «valeurs» à un éventail plus large de déterminants culturels.

Deux implications directes en termes de perspectives pourront ainsi être obtenues à partir de cette troisième hypothèse.

L'une consistera, étant donné que les variables de la partie cognitive que sont les attentes de succès et les valeurs étaient prises en charge dans cette étude, à envisager une autre étude où l'accent sera mis sur l'influence directe et indirecte des variables de la partie sociale sur la motivation.

L'autre s'évertuera à essayer d'appréhender les différences de signification qui sont données aux variables du modèle d'Eccles en proposant une étude où un même questionnaire de mesure de la motivation sera distribué à des participants africains et québécois. Les analyses comparatives qui pourront en découler nous fourniront des réponses à notre seconde hypothèse formulée.

Conclusion

Globalement les résultats obtenus au cours de cette étude pourraient amener, dans une première lecture, à vouloir considérer que le modèle des attentes – valeurs d'Eccles qui n'a été expérimenté qu'en culture occidentale et de surcroît dans les domaines de l'éducation et des sports ne s'applique pas au contexte africain.

Ces résultats doivent simplement nous pousser dans les études ultérieures ayant comme participants des individus issus de sociétés différentes, à mieux prendre en compte la dimension sociale du modèle des « attentes – valeurs » d'Eccles dans l'élaboration de l'outil de mesure.

Références bibliographiques

Bois, J. (2000). Rôle des parents dans la socialisation de la pratique sportive des enfants : une étude longitudinale à partir du modèle socio - cognitif d'Eccles. D.E.A. STAPS sport et performance. 55 pages.

Bourgeois, E. et Al. (2009). « Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes ». *Revue Savoirs.* 20. 15 pages.

Boutinet, J-P. (2004). « Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? » *Revue Savoirs*. 4 (2004). 40 pages.

Bowen, F et al. (2004). « Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*. 30 (1). 2004, p. 49-70.

Chouinard, R et al. (2004) « Les caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite » *Revue des sciences de l'éducation*. Vol 15 (1). 2004, p. 143.

Diabomba, M. (1989). Les étudiants africains au Canada : leur profil, les conditions de leur formation et leurs plans de carrières. 319 pages.

Fenouillet Fabien, « La place du concept de motivation en formation pour adulte », Savoirs, 2011/1 n° 25, p. 9-46.

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 54(3), 500–518. https://doi.org/10.7202/1069767ar

Guay et al. Une perspective sociale – cognitive de la motivation : les représentations de soi, les valeurs et les attributions; Chaire de recherche du Canada sur la motivation et la réussite scolaire, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, 24 pages.

Laot, F et Olry, P. (2004). Éducation et formation des adultes : histoires et recherches; Institut National de Recherche Pédagogique.149 pages.

Lavoie, A. (2009). La motivation des adultes à poursuivre des études aux cycles supérieures et l'évolution de leur sentiment de compétence. Essai de maitrise en sciences de l'orientation. Université Laval. 67 pages.

Ohki, M. et al. (2008). « Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais du français ». *Revue japonaise de didactique du français.* 155 pages.

Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval, QC : Études Vivantes)

Annexe 1 : Moyenne – Écart-type – Kurtosis – Skewnress

		Moyenne	Ecart-type	Asymétrie	Aplatissement
1	PC1	4,4125	0,650097364	-0,658343253	-0,549363307
2	AS1	5,075	5,687594762	8,774261416	77,96585127
3	INT1	4,5	0,551178255	-0,465203869	-0,897727273
4	UT1	4,325	0,707554176	-0,780947242	0,247015216
5	IMP1	4,475	0,594808766	-0,641761908	-0,514642183
6	CT1	1,45	0,673174982	2,229204361	8,516806373
7	CT2	3,8875	0,913939172	-0,58868731	-0,329968569
8	IMP2	4,3125	0,686096092	-0,977020096	1,61788379
9	UT2	4,4	0,607964023	-0,818084014	1,538620415
10	INT2	4,4375	0,633330557	-0,679158763	-0,491504154
11	AS2	4,4375	0,570226471	-0,379096204	-0,786679462
12	PC2	4,425	0,568698269	-0,332992523	-0,803739442
13	PC3	4,227848101	0,639498343	-0,238330366	-0,621278149
14	AS3	4	0,847318546	-0,389201165	-0,647669731
15	INT3	4,2875	0,599445947	-0,204040779	-0,55054383
16	UT3	4,075	0,853510992	-0,897496182	1,12762219
17	IMP3	4,35443038	0,716794408	-0,861809793	0,277493877
18	CT3	2,2375	1,255305198	0,913810322	-0,134468226
19	PC4	4,2125	0,669285468	-0,533824016	0,403372515
20	AS4	4,175	0,791969185	-0,795653095	0,358725383
21	INT4	4,113924051	0,71588822	-1,246877329	4,141157125
22	UT4	3,375	1,256627997	-0,631766509	-0,652751404
23	IMP4	4,325	0,670820393	-0,748662235	0,605976302
24	CT4	4,1625	0,736803737	-0,462547426	-0,364219458

Annexe 2 : Alpha de Cronbach des 5 variables

Domaines	**Alpha de Cronbach**	**Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés**	**Nombre d'éléments**
Perception de compétences	,5585	,5637	4
Intérêt	,2348	,2336	4
Utilité	,4226	,4349	4
Importance	,3676	,3647	4
Coût	,0762	,1286	4

Annexe 3 : Alpha de Cronbach de la variable attentes de succès

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
-,0116	,3881	4

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
AS 1	12,6203	2,7514	-,0720	,0232	,5843
AS 2	13,2658	33,6336	,0259	,1591	-,0209
AS 3	13,7089	32,4142	,1036	,1691	-,0600
AS 4	13,5316	33,8932	-,0427	,1861	,0044

Annexe 4 : analyse factorielle

	Composante					
	1	2	3	4	5	6
as4	,737					,367
imp1	,660					
pc4	,635	,310				
int3	,463	,419		-,407		
ct4	,453					
as3		,752				
pc1		,718				
pc2		,564	,363		,522	
pc3		,446				,422
int4	,307		,607			
int2			,549	,312		
ut3		,320	-,537			
as2		,495	,515			
ct3	-,370		,407			
ct1			,394	-,373	-,365	
ut2				,794		
imp2				,652		
imp3			-,325	,481		
ct2					,678	
int1					,671	
imp4			-,334		,450	,353
ut4						,735
as1						-,531
ut1	,344					,452

Annexe 5 : alpha de Cronbach attentes de succès après correction

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,584	,597	3

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
AS 2	8,1772	1,814	,396	,157	,509
AS 3	8,6203	1,264	,404	,164	,479
As 4	8,4430	1,352	,412	,172	,455

Annexe 6 : analyse factorielle après correction

	Composante					
	1	2	3	4	5	6
as4	,683				-,469	
pc4	,660					
as3	,614		-,383	,368		
as2	,582	,456				
imp1	,500				-,411	
pc3	,453					,308
ut2	,445		,346			-,372
ct4	,342					
ut3	,318	-,621				
int4	,354	,544				
imp3	,315	-,497				-,316
ct3		,432				
int2	,304	,367				
int3	,367		-,624	-,306		
imp2	,361		,523			
pc1	,443		-,450	,314		
ut1	,411		,437			,345
int1				-,583	,322	
pc2	,431	,400			,534	
ct1		,456			-,486	
ct2	,316			-,386	,397	
ut4				,465		,592
imp4						,494

INCLUSION OF VISUALLY IMPAIRED LEARNERS IN VOCABULARY TEACHING AT POST PRIMARY SCHOOLS LEVEL IN BURKINA FASO

GAMBRE-IDANY Aïssa, DABONE Chantal Marie Olga

Résumé

Cette recherche porte sur l'enseignement du vocabulaire en anglais, langue étrangère, aux apprenants ayant des déficiences visuelles dans les établissements inclusifs du post-primaire au Burkina Faso. L'étude, menée dans la région du Centre-Est, principalement dans la province du Boulgou, cherche à vérifier comment les enseignants d'anglais impliquent les apprenants handicapés visuels dans le processus l'apprentissage du vocabulaire en classe de sixième. il vise aussi à identifier les défis auxquels les enseignants d'anglais font face lors des leçons de vocabulaire dans les classes de 6e comportant des apprenants ayant des déficiences visuelles. Une approche mixte de collecte de données auprès d'encadreurs pédagogiques de l'anglais, d'enseignants d'anglais et d'apprenants ayant des déficiences visuelles est utilisée. Les résultats révèlent que les enseignants n'impliquent pas réellement les apprenants handicapés visuels dans l'apprentissage du vocabulaire. De plus, les enseignants d'anglais sont confrontés à de nombreux défis dans l'enseignant du vocabulaire. Des suggestions sont faites aux autorités éducatives, aux encadreurs pédagogiques et aux enseignants pour un meilleur engagement dans l'enseignement du vocabulaire à ces apprenants ayant des déficiences visuelles.

Mots clés: éducation inclusive, déficience visuelle, vocabulaire, système de Braille

Abstract

This paper analyzes English as a Foreign Language (EFL) vocabulary teaching to post-primary schools visually impaired (VI) learners in Burkina Faso. The research is conducted in the Centre-Est region, mainly in Boulgou province. It checks how EFL teachers involve VI learners when teaching vocabulary in form one classes. It also seeks to identify the challenges that teachers face when teaching vocabulary to VI learners. A mixed methods approach is used and the sample population encompasses English Language teachers' supervisors, English teachers and VI learners. Data collection through questionnaires, semi-structured interviews and classroom observations show that EFL teachers fail to properly involve VI learners when teaching vocabulary in form one class. Another finding is that EFL teachers face many challenges when teaching vocabulary to form one VI learners. Several suggestions are made to the authorities in charge of education, EFL teachers' supervisors and teachers themselves for a better commitment when teaching vocabulary to VI learners.

Keywords : inclusive education, vision impairment, vocabulary, Braille system

Introduction

Specialists, worldwide, have noticed, very early, that the marginalization of some social categories of people would threaten the stability of the society. This may explain the reason why equal rights to all social necessities were claimed for everybody. Thus, the Universal Declaration of Human Right of 1948 says in its Article 1 that "all human beings are born free and equal in dignity and rights". Recognizing that education contributes to the full development of human personality, it, also, declares in its Article 26 that "everyone has the right to education".

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in its Global Education Monitoring Report (2020) states that everyone has the right to education, without discrimination of any kind, such as sex, social background, race, religion, political opinion, nationality or state of health. In Burkina Faso, the right to education is also recognized for all the citizens in the country's Education Law of 2007. Besides, the right to education, teaching and training for persons with disabilities is recognized in the burkinabé constitution. As a result, Inclusive Education, an approach that responds to the educational needs of all the learners, has become a national priority in Burkina Faso. Thus, nowadays, some post-primary and secondary schools receive a diversity of learners including learners with vision impairments. But, in Burkina Faso, even though access to post-primary and secondary schools is not denied to visually impaired learners, the latter can only attend inclusive schools where they face many difficulties and even failures in almost all the subject matters that are taught.

The reasons for such failures are numerous. In English for example, the poor level in vocabulary prevents them from performing well in the productive and receptive skills. Furthermore, although EFL teachers are aware of VI learners' difficulties in vocabulary learning, they do not use the appropriate teaching methods and techniques to assist them. It is for this reason that the present paper wants to investigate the following theme: Inclusion of visually impaired learners in vocabulary teaching at post-primary schools level in Burkina Faso.

The study aims at analyzing teachers' vocabulary teaching practices in form one inclusive classes. The Study is divided into two parts: a theoretical section and a practical part. The theoretical aspects include the statement of the problem, the research objectives, the research questions, the research hypotheses and the review of the literature. The second part, which is the practical one, covers the research methodology and the analysis and interpretation of the data collected. Then, follows the discussion of the findings in relation to the theoretical perspective which guides the research. Finally, some suggestions, aiming at helping teachers to improve their classroom practices, are made.

1. Statement of the problem

In Burkina Faso, Inclusive Education is being implemented in some post-primary and secondary schools where the majority of teachers are not trained to assist disabled students in general and visually impaired students particularly. In fact, teachers' training schools do not teach inclusive education in pre-service training and no in-service training is given to English teachers on how to assist these students in their classes. Most of the teacher-trainers, i.e. the supervisors, didn't receive any training either on that issue. The implementation of inclusive education is also done, mostly, thanks to the funding of private institutions like United Nations Children's Fund

(UNICEF), Humanity and Inclusion (HI), etc. However, in recent years, some of these private institutions have stopped their activities in Burkina Faso due to the security problem; leaving the educational actors who are not well equipped alone to cope with the issue of inclusive education in the field.

In addition to the above facts, the curricula do not provide teachers with appropriate teaching methods, techniques, and materials on how to teach EFL in general and specifically vocabulary to VI learners. The problem is that post primary teachers in charge of VI learners did not receive any formal training on how to teach them. Also, no teaching materials such as textbooks and teachers' manuals, are developed in order to guide teachers on teaching EFL vocabulary to VI learners. Yet, vocabulary is the cornerstone of any learning process as it determines learning outcomes.

In the light of what has been said above, there is a need to check concretely how EFL teachers deal with VI learners when teaching vocabulary in form one class and to identify the challenges that they face in teaching vocabulary to this category of students. Identifying the challenges may help EFL teachers better address them and better teach VI learners vocabulary lessons.

2. Research objectives, questions and hypotheses

2.1. Research objectives:

This study focusses on the following objectives:

2.1.1. Main objective:

To examine how EFL teachers meet VI learners' special educational needs (SEN) when teaching vocabulary in form one.

2.1.2. Specific objectives :

The following specific objectives are pursued to achieve the above stated main objective.

To check how EFL teachers involve visually impaired learners when teaching vocabulary in form one,

To identify the challenges EFL teachers face when teaching vocabulary to VI learners in form one,

To suggest ideas that could help overcome the challenges EFL teachers meet when teaching vocabulary to form one VI learners.

2. 2. Research questions

The main goal of this research is to examine how EFL teachers meet VI learners' special educational needs when teaching vocabulary in form one. Building on this general framework, the study is specifically geared to answer the following research questions:

2.2.1. Main question:

To what extent do EFL teachers meet visually impaired learners' special educational needs (SEN) when teaching vocabulary in form one?

2.2.2. Specific questions:

How do EFL teachers involve VI learners when teaching vocabulary in form one?

What challenges do EFL teachers face when teaching vocabulary to VI learners in form one?

How could EFL teachers overcome these challenges when teaching vocabulary to VI learners in form one?

2.3. Research hypotheses: the following hypotheses are formulated to serve as anticipated answers to the questions above.

2.3.1. Main hypothesis

EFL teachers hardly meet visually impaired learners' special educational needs (SEN) when teaching vocabulary in form one.

2.3.2. Specific hypotheses:

EFL teachers fail to involve duly VI learners when teaching vocabulary in form one.

EFL teachers face several challenges when teaching vocabulary to VI learners in form one.

The use of inclusive teaching methods, techniques and materials could help EFL teachers overcome the difficulties when teaching vocabulary to form one VI learners.

3. Review of literature

3.1. How EFL teachers involve VI learners when teaching vocabulary.

Many approaches have been developed by language specialists to teach EFL vocabulary to VI learners. In this section, some of these approaches are explored.

3.1.1. Audiolingual Method/Aural-Oral Method

Audiolingual Method is a traditional approach to language teaching that gives priority to oral competence as the basis of language proficiency. In a typical audiolingual lesson, students hear a model dialog, repeat each line of the dialog, chorally and then individually till they are able to get the right pronunciation provided by the classroom teacher. This means, repetition is highly stressed in audiolingual method.

So, according to Ozer and Cabaroglu (2018), when teaching vocabulary to VI learners, repetition is an approach that teachers can use because it helps VI learners to easily acquire the language items they are learning. The same authors indicate that repetition technique is still the most used strategy to teach vocabulary as it serves to teach pronunciation and facilitates memorization. Furthermore, Ozer and Cabaroglu (2018) state that "students who are visually impaired are much more comfortable with aural input" (p.158).

As for Álvarez (2019), blind children understand visual words in connection with the sense of touch. Additionally, the training manual 'Guide pratique sur la prise en charge des besoins éducatifs spécifiques des apprenants handicapés' (2022) indicates that VI learners are better addressed through instructions that call for oral/aural skills (listen, repeat, tell, name, read, answer, etc.) and that also call for kinesthetic skills (smell, taste, touch, etc.).

3.1.2. The Differentiation Approach

According to Satsuck (2020), the differentiation approach is a worldwide commonly adopted practice for students with Specific Educational Needs (SEN). And Holli, (cited in Dah, 2017) thinks that differentiated instruction helps teachers move learners forward as far as possible on their educational path.

Similarly, Tomlinson (2018) asserts that curriculum differentiation can be done in four (4) different areas that are content, process, product, and learning environment. In the teacher training book on Inclusive Education in Burkina Faso (2019), the differentiation of teaching methods and techniques is necessary because not all students have the same learning styles. The teacher's role in the differentiated classroom is to continually ask him/herself: What the students need at this moment in order to be able to go ahead with this key content, and what do he/ she, the teacher, needs to do to make that happen (Tomlinson 2018).

3.1.3. The Braille system

According to Sefotho and Ferreira (2020) the Braille system has been invented by Louis Braille a Frenchman in 1824. It was officially recognized and adopted in 1837 in France. Spratt et al. (cited by Salinas, 2023) state that Braille is a raised relief reading and writing system designed to be explored tactilely. This system has been universally adapted and is the most important door of communication in the world for visually impaired people. The Braille system is highly recommended for VI learners because they can easily use it to write and read in the learning process. It replaces the sense of sight with that of touch in an intelligent and orderly way. Therefore, a VI learner cannot learn properly without the Braille system since it is equipped with an adapted alphabet which differs from the ordinary alphabet in use in classrooms.

Figure 1 : *Braille slate and stylus*

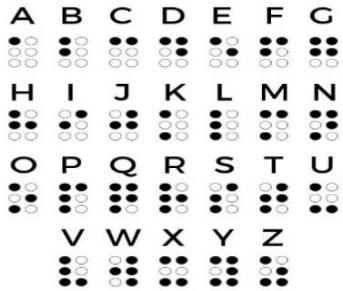


Figure 2: *Braille Alphabet*

3.1.4. Communicative Language Teaching (CLT)

Richards (2006) defines Communicative Language Teaching as a set of principles about the goals of language teaching and the teaching of communicative competence. Thus, Canale and Swain argue that communicative competence encompasses grammatical competence, sociolinguistic competence, and strategic competence. In CLT, communicative activities such as role plays, songs, vocabulary games, that school children enjoy playing, are recommended in the teaching and learning process. Another alternative technique which is recommended in CLT is the use of real context activities and real objects, like a doll to teach the parts of the body for example. As a matter of fact, CLT is one of the approaches that can be used to teach efficiently VI students. And it is in this line that, Negirew (2015) argues that teaching vocabulary communicatively consists in teaching words through real life situations and in a meaningful context.

3.1.5. Scaffolding

For Vygotsky (1978) scaffolding refers to a variety of instructional techniques used to move students progressively towards stronger understanding and, ultimately, greater independence in the learning process. According to Satsuk (2020), scaffolding strategies are of great importance to students with special educational needs (SEN). Scaffolding strategies can be used more effectively in situations where less proficient learners rely on the assistance of more capable individuals to achieve tasks that they would not be able to achieve without such support.

3.1.6. Peer-tutoring

Utley and Mortweet (cited in Satsuk, 2019-2020, p.21) state that peer-tutoring is one of the most recognized practices in teaching students with SEN. Peer tutoring can be defined as classroom practice and strategy that uses peers as one-on-one teachers to provide individualized instruction, practice, repetition, and clarification of concepts. Therefore, Satsuk (2020) contends that peer-tutoring is regarded as a scaffolding technique suitable to students with SEN.

3.1.7. Cooperative/collaborative Learning

For Bryant and Bryant (in Salinas, 2023) cooperative learning is an ideal methodology to educate and teach people with disabilities. This approach provides a significant improvement of the quality of learning strategies, information processing, critical thinking and social integration. Cooperative learning is also recommended by the international movement for inclusive schooling as a strategy for attention to diversity and for the acceptance of disability and intercultural education.

3.2. Challenges that EFL teachers face when teaching vocabulary to VI learners.

First of all, Basaran (2012) asserts the lack of formal training on how to teach students with VI brings EFL teachers to use almost the same teaching techniques and materials that are commonly used to teach sighted students. This practice is contrary to suggestions in earlier researches on the issue which show that VI learners have different social behaviors and learning styles. Moreover, Basaran (2012) points out the lack or scarcity of resources; “The course books, students’ Braille tablets (note-taker) and Braille writers are the only materials they have” (p.223). In addition, the curriculum is considered to be too heavy or loaded with too many topics and that the time assigned is not enough to cover all topics (Basaran, 2012). In the same line, Salinas (2023) asserts that the subject content of the education of the visually impaired students is basically the same as those in regular education, including the contents in the area of English language teaching.

4. Theoretical perspective

This study is based on the theory of cooperative or collaborative learning and the notion of scaffolding as developed in Vygotsky’s (1978) social constructivism theory. The choice for the cooperative/collaborative theory and the principle of scaffolding can be explained by the reason that VI learners need assistance, i.e. they need help from both their peer as well as their teachers to better learn English vocabulary items. It is also worth indicating that since the concern is to involve VI learners in vocabulary lessons, audiolingualism may play an important role in this process of EFLvocabulary acquisition.

4.1. Cooperative/collaborative learning theory

For Satsuk (2019-2020) collaborative learning has profound and positive effects on learning and socialization. This approach provides a significant improvement of the quality of learning strategies, information processing, critical thinking and social integration. Cooperative learning is also recommended by the international movement for inclusive schooling as a strategy for attention to diversity, and is referred to as an effective tool for the acceptance of disability and for intercultural education. The author acknowledges also that cooperative works are ideal settings to provide VI learners with scaffolding from peers and the teacher.

Bryant and Bryant (in Salinas, 2023) also argue that cooperative learning is an ideal methodology to educate and teach people with disabilities, because it allows students to reinforce knowledge and improve their skills. Many students have barriers when understanding a topic, but with collaborative work they can work together and also use technology that supports the learning objectives. Teachers can gradually incorporate this strategy in various activities for learner with visual impairments and learning disabilities. Ozer and Cabaroglu (2018) provides further support of the importance of cooperative work for VI learners because these learners cannot study on their own and need someone to help them study.

4.2. The principle of scaffolding in social constructivism theory

Sociocultural theory or social constructivism asserts that learning is mostly a social process whereby cognitive development occurs through people's interactions with one another and with the environment in which they live. According to Vygotsky (1978), language and culture play essential roles both in human intellectual development and in how humans perceive the world. Constructivism has important implications for language teaching and learning.

Firstly, learning is seen as a social activity in which the learner constructs knowledge with the contribution of other people. Vygotsky (1978) believes that social learning leads to the individual's cognitive development as he is influenced by parents, teachers, peers, caregivers, and society as a whole. Learning involves interacting with others around you. Thus, learning is a collaborative activity.

Secondly, instruction should be tuned to the developmental capacities of the learner. This reality is explained by Vygotsky's (1978) concept of Zone of Proximal Development (ZPD), which refers to "*the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*" (Vygotsky, 1978, p. 86).

Instruction that is organized below or beyond the ZPD will not contribute to the development of the learner in terms of knowledge and skills. Learning within the ZPD requires the assistance of "*More Knowledgeable Others*" (MKOs), that is to say, people who possess more knowledge or skills than the learner.

According to Gonulal and Loewen (2018), the scaffolding used in classroom contexts refers to the interventions that tutors or teachers make within the students' ZPD to facilitate their learning and improve their current knowledge and skills.

The scaffolding teaching strategy provides individualized support to a learner based on his/her ZPD. The MKO provides the scaffolds so that the learner can accomplish (with assistance) the tasks that he/she could otherwise not complete, thus helping the learner through the ZPD

(Bransford et al., 2000 as cited in Van Der Stuyf, 2002). As the learner's abilities increase, the scaffolding provided by the MKO is progressively withdrawn. Finally, the learner can complete the task or master the concepts independently.

Scaffolding is a decisive component of Social Constructivism. And, as described in sociocultural theory, scaffolding can be used to create a collaborative/cooperative learning environment in inclusive classrooms with the objective of involving VI learners. Through this approach, VI students can interact, negotiate meaning and get help from normal sighted peers and learn more during vocabulary lessons.

5. The research approach

5.1. The research nature

To conduct this study, a mixed methods approach is used. It involves combining the qualitative and the quantitative methods. The qualitative research method uses data collection methods such as interviews, and classroom observations. Hammersley and Atkinson (cited in Ozer & Cabaroglu, 2018, p.154) argue that "the expressive power of language provides the most important resource for accounts". However, the qualitative method has some limits as it usually concerns a limited number of participants. To compensate this weakness of the qualitative method, the study resorts also to the quantitative method. And, as far as the quantitative method is concerned, data are collected by means of a questionnaire and the information is analyzed using statistical procedures. This method allows the involvement of an important number of respondents. But, since the questionnaire acts as an intermediary between the data and the researcher, there is a risk of gathering erroneous data. This weakness can therefore be corrected by the strength of the observations and the interviews which are qualitative data collection methods.

5.2. The data collection process

To collect the data, questionnaires, classroom observations and interviews were used. There was a questionnaire for teachers and fifteen (15) EFL teachers received and filled it. Another type of questionnaire was handed to fifteen (15) VI form one learners. The questionnaire for the VI students has been translated into French to avoid comprehension problems before being transcribed in Braille by a resource person to allow VI students to answer directly. Then, after having been filled in, it was re-translated into French to allow its exploitation by the researchers that we are.

As far as classroom observation is concerned, it provides details of the phenomenon that can scarcely be collected through the questionnaire. In this regard, Efron and Ravid (2013, p.68) contend that "observation provides an authentic view of what is taking place, mostly within a natural context." Therefore, classroom observation in this study consisted in observing the vocabulary lessons of three (3) teachers from three (3) different form one inclusive classes with the consent of these teachers. Each classroom observation lasted fifty-five (55) minutes, a normal time devoted to a class session. After these observation sessions, the collected data was analyzed.

A semi-structured interview was also used to collect data from two (2) pedagogic supervisors. For Corbetta (quoted by Monday, 2020) the semi-structured interview has many benefits because the interviewer is free to conduct the conversation. So, each supervisor was interviewed for

almost thirty (30) minutes. These interviews were audio-recorded with the permission of the interviewees and exploited for the purpose of the study.

It is worth mentioning that the current study, took place in the Regional Directorate of Centre Est and in its provincial directorate of Boulgou, and mainly in the districts of Tenkodogo, Zabré, Bissaya and Garango. The Boulgou province, according to statistics at national level, records the greatest number of VI learners.

6. Findings and interpretations

This section presents, analyses, and interprets the data collected from the questionnaires, the classroom observations and the interviews. It also includes the testing of the research hypotheses.

6.1. About the teaching approaches/methods EFL teachers use to involve VI learners when teaching vocabulary in form one.

6.1.1. Using multisensory teaching approach

A majority of 11 teachers out of 15 asserted they used multisensory teaching when presenting vocabulary lessons, but 4 of them recognized that their teaching did not call for all the senses. Even if the majority of 11 respondents think that their teaching implies the use of more than one sense, we may wonder whether these senses fit VI learners' learning styles. As during classroom observations with the 3 teachers (who were named as TA, TB and TC), all of them taught vocabulary by using either pictures or realia. This means their teaching did not take into account all the senses because only the visual sense was the most prevailing therefore, it did not fit all the VI learners' learning style.

The lesson taught by TA was entitled "Some wild animals". At the presentation stage, the teacher followed the methodology underlying the teaching of vocabulary i.e., the presentation, practice and production model. But the focus was on visualizing pictures. Yet, Basaran (2012) contends that visually impaired students have the tendency to use words whose concrete referent is unknown to them, which is called verbalism. Therefore, it was not obvious that the VI learner could know the type of animal that the word "snake" referred to.

TB's lesson was entitled "Fruits". While presenting the different items, the teacher made the VI learner touch them. During the oral activity, at the practice stage, the VI learner was also asked to touch one fruit (a pawpaw) and identify it. Something she succeeded thanks to her neighbor's help. But we wondered how she could make the difference between an "apple" and an "orange" since both have almost the same shape. Therefore, touching only was not enough in this situation. The teacher could have asked the VI learner to taste and /or smell the fruits both at presentation and practice stages. He could have also resorted to descriptions focusing on the shape and the taste of the different fruits.

As for TC, he taught two lessons on different dates. The first lesson was on cooking materials and the second one on vegetables. During the presentation of each lesson, he made the VI pupil touch each cooking material, touch and smell each vegetable. Here also the way the different items were taught and the senses that were involved were not enough for the VI learner to infer what those elements referred to.

At practice stage the three (3) teachers assigned reordering and gap filling activities. The instructions for those activities were given orally and then written on the board. At this stage, the sighted learners were more favored again because the instructions stayed on the board and they could read them at any time. Unfortunately, the teachers did not mind to repeat the instructions for the VI learners. TA even omitted to give the instruction orally while assigning the homework.

In addition to what has been revealed by classroom observations, the data from the questionnaire to VI learners confirmed that teachers did not address VI learners' right learning styles during vocabulary lessons. Thus, nine (9) out of the fifteen (15) VI learners said that their teachers used realia to teach vocabulary lessons, and 6 of them indicated that their teachers used pictures. None of them said their teachers made them listen to recorded notes. However, Siligo and al. (cited in Ozer & Cabaroglu, 2018) state that students who are visually impaired are much more comfortable with aural input.

Moreover, in the questionnaire, teachers were asked if they gave the opportunity to VI learners to practice the skills they mastered. Ten (10) teachers reported that they allowed VI learners to practice the skills they mastered in the classroom and five (5) of them confessed that they did not give VI learners this opportunity. The ten (10) respondents' answer is in line with Tomlinson (quoted by Weselby, 2022) who asserts that each student has a preferred learning style.

However, during the four (4) lessons observed, the written individual tasks consisted in either reordering letters or filling in blanks with missing letters. Obviously, a VI learner with total blindness could not succeed in performing such tasks. The observation revealed that the three (3) teachers planned their lessons without having in mind the VI learners. If not, these teachers could have thought about oral tasks or they could have designed activities that the VI learners could perform by using the Braille. About the non-use of the Braille, all the observed teachers confessed that as they had no skill on that tool they did not resort to it. In a nutshell, the observed teachers did not differentiate teaching duly for, they did not address the right senses of the VI learners and they did not let them practice the skills they mastered. Yet, Williams (cited in Gangi, 2011) contends that teachers must know the intelligence strengths of students in order to be able to educate them well.

6.1.2. Promoting collaboration/cooperation in classroom

The findings from the questionnaire addressed to teachers showed that 12 of them conduct pair or group works in order to provide VI learners with support. Only 3 of them said they did not organize pair or group works when teaching. Yet, it is important for the teacher-respondents who do not organize pair or group works to support VI learners to always perform collaborative tasks because as Satsuk (2020) asserts, cooperative works are ideal settings to provide VI learners with scaffolding from peers and from the teacher.

Now about the 12 teachers who said they organized pair and group works, classroom observations revealed that pair and group works were not well conducted. For example, TC, while assigning a production task wrote on the board: "Work in group with neighbor(s)". However, in the classroom pupils were sitting in pair per table except some few pupils who were three (3) per table. Normally, group work in this classroom would imply reorganizing the class, which, the teacher did not do. Also during those pair or 'group works' real collaboration did not take place. As a result when TB asked the VI learner to give her answer she could not. This might

be due to the fact that she did not perform the task with her neighbor. Moreover, during pair work, the three teachers told the sighted learners to work with the VI learners without getting closer to provide additional help if necessary. So teachers' scaffolding to VI learners during those written works was not perceptible.

Furthermore, collaborative work were limited to classroom setting. The three teachers did not assign collaborative tasks that could be carried after class. The homework given by each of the teachers was an individual work; unfortunately, most often, VI learners rely on their peers to learn.

6.2. Challenges that EFL teachers faced when teaching vocabulary to VI learners

The study revealed that teachers faced several challenges when teaching vocabulary to VI learners. These are challenges related to teaching techniques, large class size, and classroom hours.

6.2.1. Challenges related to teaching techniques

Data collected from interviews with the supervisors show that teachers do not assist well VI students. For example, supervisor Y asserted: "I don't think teachers assist VI learners adequately. I don't think so because, to be able to assist VI learners appropriately means that you have been sensitized about the techniques of teaching such learners. Unfortunately, this is not the case with most of the teachers." As for supervisor X, he declared: "In order for teachers to assist appropriately VI learners, they need to be trained on that issue. You see, most often what we see in our classrooms is, maybe, those who have vision problems sit just in front. Those who have hearing problems sit closer. These are the only measures taken to help them so far."

Both supervisors' answers revealed that teachers lacked relevant techniques to teach vocabulary to VI learners due to the fact that they did not receive any training on this aspect. Basaran (2012) indicates that EFL teachers use almost the same teaching techniques and materials that are commonly used to teach sighted students, because they have not got any formal training. In the questionnaire to VI learners, nine (9) of the respondents reported that their teachers used realia, and five (5) of them said that their teachers used pictures during vocabulary lessons. No respondent said that their teachers used audio aids. Classroom observations evidenced this situation. All the teachers we observed, used pictures or realia to present their vocabulary lessons. While presenting the vocabulary items, repetition was not emphasized by the teachers. Yet, VI learners could have been asked to repeat the new words individually as much as possible to learn better. The rationale being repeating a lot in audio-lingual approach is that "The more often something is repeated, the stronger the habit and the greater the learning". But, since almost all the teaching focused on visualization we can say that teachers were not aware of VI learners' learning styles. Moreover, during the four (4) lessons that were observed, none of the teachers used teaching materials in Braille. All the instructions were either oral or written on the board. It would have been appropriate to give VI learners instructions transcribed in Braille because the Braille is the right instrument through which VI learners could appropriately learn. This could have enhanced their autonomy and engagement in the tasks. Classroom observations actually demonstrated that teachers did not master the techniques to teach vocabulary to VI learners.

6.2.2. Challenges related to large class size

Data gathered from teachers' questionnaire indicated that all the 15 teachers considered large classes as a hindrance to assist VI learners. Classroom observations confirmed their opinion. First of all, VI learners need cooperative learning. But as the inclusive classes observed were overcrowded[66], there was no space for teachers to reorganize the furniture and conduct group works appropriately. As a consequence, there were no well organized group tasks during the four (4) lessons observed. So, as Gambré-Idany (2012) state, large class size can hardly allow appropriate group activities implementation to meet the communicative orientation targeted by the 2010 syllabuses destined to the post-primary class levels in Burkina Faso. Additionally, due to students' large number, it was difficult for the teachers who were observed to provide each individual learner with scaffolding and still cope with the fifty-five (55) minutes for a lesson session.

6.2.3. Challenges related to classroom hours

Ozer and Cabaroglu (2018) assert that, most often, classroom learning hours are not enough for EFL students. This is especially right for VI EFL students who cannot study on their own and need someone to help them study. In fact, classroom is the only place where VI students are exposed to language and where they can study English. Thus, the questionnaire addressed to teachers gave 13 of the respondents who considered that classroom hours were not sufficient. This has been also confirmed by the classroom observations we conducted. As a matter of fact, all the three (3) teachers we observed went beyond the prescribed 55 minutes for a lesson. TC, for instance, spent about 70 minutes to teach his first lesson on cooking materials. This could be explained by the fact that much time was spent at presentation stage to make the VI learner touch all the selected cooking materials. The two other teachers, i.e. TA and TB, spent respectively 62 and 67 minutes to teach their vocabulary lessons.

6.3. Testing the research hypotheses

As a reminder, the research was founded on the following hypotheses:

EFL teachers failed to involve duly VI learners when teaching vocabulary in form one.

EFL teachers faced several challenges when teaching vocabulary to VI learners in form one.

The use of inclusive teaching methods, techniques and materials could help EFL teachers overcome the difficulties when teaching vocabulary to one VI learners.

All the hypotheses were checked in relation to the data collected from the questionnaires, interviews, and classroom observations.

6.3.1. Assessment of hypothesis 1: EFL teachers failed to involve duly VI learners when teaching vocabulary in form one.

In order to confirm or reject hypothesis 1, data from both teachers and students' questionnaires were used. Interviews and class observations results were also used. Thus, on the issue of using multisensory teaching approaches, eleven (11) teachers declared that they practiced multisensory teaching to meet VI learners' learning styles when teaching vocabulary. However, from the questionnaire addressed to VI learners 9 over 15 students declared that their teachers used realia and six (6) VI learners said that their teachers used pictures. None of them indicated that their

[66] There were more than seventy (70) learners in each of the four (4) classes observed

teachers used auditory techniques. So VI learners' answers showed that they were not involved in the teaching/learning process because their learning style was not addressed. Classroom observations also demonstrated that teaching was not based on audio and/oral methods; it was rather focused on visualization. This means teachers did not use multisensory method in their classes. Yet, according to Salinas (2023) this approach creates meaningful experiences in the visually impaired population because it gives opportunities for vocabulary enrichment, knowledge of the world, and it creates a conceptual basis for understanding. Multisensory stimulation is essential to compensate the lack of vision by auditory, tactile, olfactory, and movement experiences.

As for promoting collaboration, twelve (12) of the teacher-respondents reported that they organized pair and group works with the view to give assistance to VI pupils. Nonetheless, during the classroom observations, group works were not well organized to allow VI learners to participate. Also, teachers did not set meaningful learning situations that could favor collaborative learning neither in class nor after class. Yet, Bryant and Bryant (in Salinas, 2023) contend that cooperative learning is an ideal methodology to educate and teach people with disabilities, because it allows students to reinforce knowledge and improve their skills.

In addition to that, nine (9) of the teachers acknowledged resorting to translation into French so that VI learners could understand the newly taught words. But when referring to the current objective of EFL teaching which consists in developing students' communicative competence, translation is not a skill that students are expected to acquire. So, teachers did not take into account VI learners in the current trend of EFL teaching. So, basing on the research findings, we can say that hypothesis 1 is confirmed.

6.3.2. Assessment of hypothesis 2 : EFL teachers faced several challenges when teaching vocabulary to VI learners in form one.

The data collected from the questionnaires, the interviews with supervisors and classroom observations was used to confirm or reject the above hypothesis. All of the fifteen (15) teachers declared that they had difficulties to assist VI learners because their classrooms were overcrowded. Classroom observations confirmed this reality. In addition to the large class size, the pupils were noisy. The noise was then a great challenge for classroom management and for scaffolding the learners. Moreover, a majority of thirteen (13) teachers pointed out challenges related to teaching time. They reported that the 55 minutes generally recommended for a lesson could not allow them properly assist VI learners during vocabulary lessons. This concern has been also confirmed by classroom observations because teacher (TC) who tried to involve the VI learner in the teaching/learning process spent almost 70 minutes instead of 55 minutes.

Additionally, the interviewed supervisors underlined that teachers faced challenges in line with the teaching techniques. For both supervisors, this was due to the fact that teachers were not trained on such techniques. This issue was confirmed through the lessons observations. As a matter of fact, teachers failed to address the right senses from which VI pupils could understand and recognize in real life context the vocabulary items they had been taught. This fact is supported by nine (9) of the VI learner-respondents who declared that their teachers used realia to teach vocabulary lessons, and six (6) of them who asserted that, most often, their teachers used pictures. None of them said that their teachers made them listen to recorded notes. The findings revealed, then, that teachers focused on visual aids, rather than using audio ones, to present

vocabulary items to VI learners. Moreover, they did not use teaching resources in Braille, whereas Braille is a facilitator for VI pupils.

As it can be noticed, through the findings, teachers are really confronted to multiple challenges to teach vocabulary to VI learners. All these challenges being forecasted in the second hypothesis, it can, therefore, be inferred that hypothesis 2 is confirmed.

6.3.2. Assessment of hypothesis 3: The use of inclusive teaching methods, techniques and materials could help EFL teachers overcome the difficulties when teaching vocabulary to VI learners.

From the supervisor's point of view, the major challenge that EFL teachers in charge of VI learners' classes face is related to training. And as the teachers themselves indicated in their answers to the questionnaire, they did not receive any training as far as inclusive education is concerned. The teachers acknowledge the fact that they were provided with the manual for inclusive education. But, their concern is how to properly use this manual. As for the VI learners, their answers uncovered the use of teaching methods which do not meet their specific needs. Classroom observations also revealed a mismatching between teachers' practices and the specificity of their VI learners. And as mentioned in the findings, no teacher, among the three observed, use the Braille which is the most appropriate learning tool for VI learners.

Therefore, on the basis of the above findings, it appears that with appropriate training on inclusive teaching methods and techniques, EFL teachers, in charge of VI learners, could better involve them when teaching vocabulary. It is worth underlining that both EFL teachers and their supervisors need to be equipped with the right inclusive teaching approaches as well as skills on the Braille system. Consequently, hypothesis 3 is also confirmed.

Given that hypothesis 1, hypothesis 2 and 3 are confirmed the main hypothesis, which is "EFL teachers hardly meet VI learners' special educational needs (SEN) when teaching vocabulary in form one", is then validated.

7. Discussions and implications

In this section, the research findings are discussed in relation with the theoretical perspective that is the cooperative or collaborative learning and the notion of scaffolding as developed in Vygotsky's (1978) social constructivism theory. It also deals with the implications of the study that provide hints to improve vocabulary teaching practices to VI learners.

7.1. Discussions

The research findings showed that teachers did not design activities that can engage VI learners in collaborative and active learning. However, Alvarez (2019) states that Social Constructivism provides the learners with scaffolding that will facilitate the construction of their own learning. In addition, the research finding revealed that teachers did not adapt appropriately their teaching practices to provide all the learners with equal learning opportunities. Vocabulary teaching was more focused on visualization. Yet, Siligo et al. (cited in Ozer & Cabaroglu, 2018) state that students who are visually impaired are much more comfortable with aural input. This was a proof that teachers did not know the intelligence strengths of their students. Furthermore, Satsuk (2020) asserts that cooperative works are ideal settings to provide VI learners with scaffolding from peers and from the teacher.

The reason of the teachers' failure to engage VI learners in collaborative activities and to adapt their teaching practices to VI pupils' learning styles is likely linked to the fact that none of them had any formal training about teaching EFL vocabulary to students with visual impairments. Teachers do not have the appropriate didactic and pedagogic materials either and they also have to cope with large classes. This situation has several implications that are developed in the section that follows.

7.2. Implications

One of the implications is a need for training. The authorities in charge of education should integrate formal training at the teachers' training school, (Ecole Normale Supérieure (ENS)). In fact, EFL teachers' pre-service training must include how to teach learners with special needs in general and learners with VI in particular. EFL teachers should also be provided in-service training programs on how to work with VI learners more often.

Given the fact that supervisors are resource persons, they should, therefore, be well knowledgeable about inclusive teaching practices in order to better help teachers. In this respect, they must tackle the issue of vocabulary teaching to VI learners in in-service training sessions with the view of helping teachers discover suitable teaching methods and techniques.

Moreover, there is a need to increase learning hours, and provide EFL teachers who teach VI learners with supplementary materials as audio books, assistive technology, and teaching resources in Braille. As VI learners always need to be assisted, all the actors of the educational system including the sighted pupils, the teachers, and the parents should be sensitized in order to provide them with better learning conditions.

Finally, teachers should help to create a learner-friendly environment, vary classroom organization and provide needed support and encouragement. They need also to use technology to enhance learning, and adhere to principles of learner autonomy. In addition, there is a need for them to collaborate with people or colleagues who are knowledgeable in Braille in order to assist appropriately VI students in the teaching/learning process.

Conclusion

Vocabulary is very important in language learning. In this regard, Wilkins cited in Shejbalova (2006) states that without vocabulary, nothing can be conveyed. Given this reality, the present study focused on vocabulary teaching to form one VI students in inclusive post primary schools. Questionnaires, interviews, and classroom observations were used to collect data. The findings revealed two issues. The first concerns EFL teachers' failure to involve VI learners when teaching vocabulary. The second relates to the challenges that EFL teachers face when teaching vocabulary to VI learners.

The research findings also showed that if teachers failed to involve duly VI learners when teaching vocabulary, it is because their teaching practices were focused on visualization and did not call for any collaborative or cooperative learning approach. Moreover teachers did not apply scaffolding principles to help those learners. In addition to this, the unavailability of appropriate teaching materials, teachers' lack of training on inclusive vocabulary teaching techniques, the insufficiency of classroom teaching hours, and large class size also impede VI learners' involvement in the learning process.

Many implications in line with the challenges experienced by teachers in EFL vocabulary teaching process emerged from the findings. Of those implications, providing pre-service and in-service training programs for teachers seems to be crucial. However, the commitment of teachers and other educational actors is also important for VI learners to be effectively included in the teaching/learning process.

References bibligraphiques

Ainscow, M. S. R. et Best, M. (2019). The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of inclusive education* vol 23, no 7-8, pp. 671-676.

Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a data collection method: A critical review. *English linguistics research*, vol 3, no 1, pp. 39-45.

Álvarez, G. (2019). *Teaching Languages to Students with vision impairment in Higher Education: A Case Study*, Thesis submitted for the degree of Maestria en Ensenanza del Ingles, Benemerita Universidad Autonoma De Puebla.

Başaran, S. (2012). Teaching English to Visually Impaired Students in Turkey: A Case Study,*Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, pp. 217-226.

Bentahar, O. et Cameron, R. (2015). Design and Implementation of a Mixed Method Research Study in Project Management. *The Electronic Journal of Business Research Methods,* Vol13, pp. 3-15.

Braille alphabet. (s.d.). Récupéré sur https://www.canstockphoto.fr/braille-alphabet

Braille Slate and Stylus. (s.d.). Récupéré sur https://www.amazon.com/braille-slate-stylus

John, W. *C.* (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed methods Approaches 4th ed. University of Nebraska-Lincoln.* SAGE.

Creswell, J. C. & Plano, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research, 3rd edition.*

Crowe, O. J. (2017). Key principles of effective teaching and learning within a communicative framework. pp.17-25.

Dah, C. F. K. (2017). Exploring EFL teaching and learning practices in BF: Case of hearing impaired learners in ordinary post primary and secondary classes. *A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the Advanced Certificate in Teacher Evaluation and Supervision in TEFL*, Koudougou, Burkina Faso

Efron, S. E. et Ravid, R. (2013). *Action Research in Education: A Practical Guide.* New York London, The Guilford Press.

Gangi, S. (2011). Differentiating Instruction Using Multiple Intelligences in the Elementary School Classroom: A Literature Review. *A Research paper Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for the Master of Science Degree in Education The Graduate School University*, Wisconsin-Stout.

Global Citizenship Commission (2016). *The Universal Declaration of Human Rights in the 21st Century: A Living Document in a Changing World.*

Hayati, A. (2016). The correlation between Indonesian Students'vocabulary Mastery and their Reading Comprehension, *AL-TA'LIM Journal*, 95-99.

Hirtle, J. St. P. (1996). Social Constructivism (Coming To Terms), Sam Houston State University , *English Journal*, *85*(1) 91-92.

Marshall, G. (2005). The purpose, design and administration of a questionnaire for data collection , Radiography, 11, *131-136.*

MENAPLN/ Direction de la Promotion de l'Education Inclusive, (2022). *Guide pratique sur la prise en charge des besoins educatifs specifiques des apprenants handicapes,* Burkina Faso.

Ministere de l'Education Nationale de l'Alphabetisation, (2019). *Manuel de Formation en Education Inclusive des acteurs de,* Burkina Faso.

Monday, T. U. (2020). Impacts of Interview as Research Instrument of Data Collection in Social Sciences Usmanu Danfodiyo University, *Journal of Digital Art & Humanities,* Vol 1, pp.16-24.

Negirew, G. (2015). The teaching of Vocabulary through Communicative Approach by Grade Nine EFL Teachers: Jimma Town and its surrounding in Focus, Ethiopia. *A thesis submitted to the Department of English Language and Literature in Partial Fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Arts in TEFL*. Ethiopia.

Hornby, A. S. (2015). *Oxford Advanced Learner'S Dictionary: Of Current English*, Oxford Univer Press.

Ozer, H. Z. & Cabaroglu, N. (2018). Teaching Vocabulary to Visually Impaired EFL Learners: A Small Scale Study, *Cukurova University Faculty of Education Journal*, pp. 151-163.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*, Singapore, SEAMEO Regional Language Centre.

Saleh, S. E. (2013). Understanding communicative competence, *University Bulletin*, vol 3, no

15, pp. 101-110.

Rodríguez, S. E. V. (2023). Effective strategies for EFL teachers of visually impaired learners: a Research Synthesis », *Research Projectprior to obtaining the title of Master's in Pedagogy of English as a Foreign Language*. Ambato-Ecuador. Récupéré sur Innovate pedagogies, teaching methods

Satsuk, H. (2020). Teaching English to Students with Special Educational Needs: a Review and a Teaching Proposal. *Master en Formacio del Professorat d'Educacio Secundaria, Batxillerat, Formacio Professional i Ensenyament d'Idiomes. Treball Final De Master Facultat De Psicologia,Ciencies De L'Educacio I De l'Esport Blanquerna Enginyeria I Arquitectura La SALLE.*

Sefotho, M. M. et Ferreira, R. (2020) « Teaching Learners with Visual Impairment », *Opening Eyes, 2*, pp. i-376. Récupéré sur https://doi.org/10.4102/aosis. 2020. BK 191.

Shejbalová, D. (2006). *Methods and Approaches in Vocabulary Teaching and their influence on students' acquisition.* University Faculty of Education Department of English Language and Literature. Masaryk

Somé-Guiebré, E. (2021). Implementing Communicative Approaches in English Language Teaching: The case of Burkina Faso. *International Journal of English Language Studies*. 52-56. doi:10.32996/ijels

UNESCO, (2020). *Global Education Monitoring Report.* Récupéré sur education profiles.org/sub-saharan-africa/burkina faso/~inclusion.

Vungsangoungu, S. (2012). The effects of communicative activities on Vocabulary Development of Kindergarteners. *A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Rquirements for the Master of Arts Degree in Teaching English as a Foreign Language at Srinakharinwirot University*. Bangkok.

Weselby, C. (2022). What is differenciated instruction? Examples of how to differentiate instruction in the classroom, Tips for Teachers and Classroom Resources. *Resilient Educator*.

Williams, R. B. (2002). *Multiple Intelligences for Differentiated Learning.* Corwin Press.

ENCADREMENT PEDAGOGIQUE DE PROXIMITE ET QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DANS LES ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES AU TOGO : CAS DES ECOLES DE L'IEPP OGOU-NORD

KOMTONTE Damantodi, LODONOU Kossi

Résumé

L'étude analyse le rôle pédagogique des directeurs d'école primaire de l'IEPP Ogou-Nord dans la région éducative des Plateaux-Est et cerne les difficultés qu'ils éprouvent pour assurer un enseignement-apprentissage de qualité.

De type qualitatif, le guide d'entretien a permis de recueillir auprès de deux conseillers pédagogiques et de huit (8) directeurs d'école des données relatives aux tâches d'encadrement pédagogique. Vingt-neuf enseignants (29) des huit écoles retenues ont été questionnés. Avec la grille d'observation, les documents d'encadrement pédagogique des directeurs d'école ont été analysés.

Les résultats révèlent que les directeurs d'école exercent mal l'encadrement pédagogique de proximité au primaire entravant la qualité de l'enseignement-apprentissage. Par rapport aux difficultés, il se trouve que les chefs d'établissement non seulement ne sont pas toujours formés à l'exercice de leur mission et sont souvent acharnés aux tâches administratives et organisationnelles que celles liées à l'encadrement pédagogique des enseignants et des élèves occasionnant la faible performance des élèves.

Mots clés : Encadrement pédagogique, directeur d'école, qualité de l'enseignement-apprentissage, école primaire publique.

Abstract

The study analyzes the pedagogical role of the primary school principals of the IEPP Ogou-Nord in the Plateaux-Est educational region and identifies the difficulties they experience in ensuring quality teaching and learning.

The qualitative interview guide made it possible to collect data from two pedagogical advisors and eight (8) school principals relating to pedagogical supervision tasks. Twenty-nine (29) teachers from the eight selected schools were questioned. With the observation grid, the pedagogical supervision documents of school principals were analyzed.

The results reveal that school principals do not exercise local pedagogical supervision at the primary level, hindering the quality of teaching-learning. With regard to the difficulties, it turns out that school heads are not only not always trained in the exercise of their mission but are often relentless in the administrative and organizational tasks that they have to do with them.

Keywords : Pedagogical supervision, school principal, local support, quality of teaching-learning, public primary school.

Introduction

La présente recherche vise à analyser le rôle pédagogique des directeurs d'école primaire et comprendre les difficultés qu'ils éprouvent dans l'exercice de ce rôle pour un enseignement-apprentissage de qualité. La question relative au rôle pédagogique des chefs d'établissement est un enjeu majeur pour la qualité de l'enseignement/apprentissage. La mission de contrôle et d'accompagnement des enseignants recèle plusieurs difficultés. « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné » (Emile Durkheim, 1911). Dans un pays, l'éducation a pour rôle de donner aux individus les bases nécessaires pour répondre aux besoins socioéconomiques et culturels.

Cependant, toute action éducative n'est aboutie que si elle est marquée par la qualité. L'accès à une éducation de qualité reste une préoccupation majeure pour tous les pays du monde, et en particulier, pour les pays en développement comme le Togo. La promotion de la qualité de l'éducation constitue le leitmotiv de toutes les politiques nationales en matière de gouvernance du système éducatif. L'efficacité de l'enseignement est actuellement une des préoccupations majeures, sinon la principale, des systèmes d'éducations nationales (OCDE, 2011) et des efforts importants sont déployés par les pouvoirs publics pour en améliorer la qualité. Toutefois, les mesures de décentralisation implantées dans les écoles avec l'espoir d'une amélioration n'ont pas toujours été efficaces (Barber et al., 2007). Lorsqu'elles le sont, ce sont davantage les activités administratives que pédagogiques qui sont touchées (Mulford, 2003). L'école primaire représente l'une des plus grandes institutions sociales, appelées à former des élèves de qualité qui puissent contribuer au progrès de l'humanité. Pour accomplir sa mission, elle doit être dirigée par des responsables qui assurent un encadrement pédagogique de proximité Autrement dit, le défi de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage au primaire soulève la question de la responsabilité du directeur d'école en matière de qualité des services éducatifs dispensés, et donc, elle de la supervision pédagogique du personnel enseignant. L'évolution du rôle du directeur dans ses fonctions de supervision, d'accompagnement et de soutien au développement professionnel de son personnel enseignant conduit à explorer de nouvelles pistes d'action (Mulford, 2003).

Vu son importance, l'école, notamment le primaire, doit être placée sous la responsabilité de directeurs qualifiés et compétents, non seulement dans le domaine administratif, mais aussi dans la supervision pédagogique. Selon Legendre (2005), la supervision pédagogique est l'ensemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation par lesquelles on vérifie la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelle, et on décide des opérations à entreprendre (planification, direction, organisation, contrôle, évaluation) pour maintenir et améliorer la réalité (Legendre, 2005). Elle vise à aider une personne en situation pédagogique. Explicitement, il s'agit de l'ensemble des activités orientées vers l'aménagement de l'environnement éducationnel et le soutien aux agents d'éducation en vue de l'atteinte des objectifs pédagogiques.

L'encadrement pédagogique de proximité demeure un facteur fondamental d'un enseignement/apprentissage de qualité. Selon l'UNESCO (1993), les facteurs influençant fortement les performances des élèves, ce ne sont ni l'effectif des classes, ni même la qualification des enseignants qui prime, mais l'action pédagogique et administrative des chefs

d'établissement. Ainsi, sans le respect scrupuleux de ces orientations et principes pédagogiques par le directeur d'école, le personnel enseignant risque de produire un travail bâclé et inapproprié.

L'état des lieux de l'encadrement pédagogique des enseignants par les directeurs d'école s'avère crucial dans la lutte pour l'amélioration de la qualité de l'enseignant/apprentissage. D'où le thème de recherche ***« Encadrement pédagogique de proximité et qualité de l'enseignement/apprentissage dans les écoles primaires publiques au Togo : cas des écoles de l'IEPP Ogou-Nord*** ».

Le présent travail s'intéresse aux facteurs pédagogiques en général, et plus particulièrement à l'encadrement pédagogique de proximité, qui est au cœur de la régulation de l'action pédagogique du directeur d'école primaire.

Hypothèse générale de recherche

Notre recherche repose sur l'hypothèse générale selon laquelle, les pratiques d'encadrement de proximité des directeurs influencent la qualité de l'enseignement-apprentissage dans les écoles primaires publiques de l'Ogou-Nord.

De cette hypothèse générale, découlent deux hypothèses spécifiques :

HS1 : Les pratiques d'encadrement de proximité basées sur les visites de classe et l'animation pédagogique au sein de l'école améliorent la qualité de l'enseignement-apprentissage

HS2 : Les pratiques d'encadrement de proximité basées sur les tâches administratives au sein des écoles influencent peu la qualité de l'enseignement-apprentissage

1. La méthodologie de la recherche

1.1 Cadre et population d'étude

1.1.1- Le cadre et le lieu d'étude

Le cadre géographique de notre étude est le ressort territorial de l'inspection des enseignements préscolaires et primaires de l'Ogou-Nord dans la région éducative des Plateaux-Est au Togo.

La région éducative des Plateaux-Est est composée de treize (13) inspections dont dix (10) au niveau préscolaire et primaire. Il s'agit des Inspections des Enseignements Préscolaires et primaires (IEPP) d'Amou-Nord, d'Amou-Sud, d'Anié, de Haho-Nord, de Haho-Sud, de Haho-Est, de Moyen-Mono, d'Est-Mono, d'Ogou-Sud et d'Ogou-Nord. Dans le cadre de notre étude, nous nous focalisons sur l'inspection de l'Ogou-Nord.

L'actuelle circonscription pédagogique de l'Ogou-Nord est créée le 16 septembre 2021, par l'arrêté n°1312/2021/MEPSTA/CAB/SG portant subdivision de l'Inspection des Enseignements Préscolaire et Primaire de l'Ogou. Située au cœur de la ville d'Atakpamé au quartier Djama, l'Inspection des Enseignements Préscolaire et Primaire de l'Ogou-Nord se trouve précisément dans l'enceinte de l'Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé (ENS d'Atakpamé). Elle est limitée au Nord par l'Inspection des Enseignements préscolaires et primaires d'Anié (IEPP Anié), au Sud et à l'Est par l'IEPP Ogou-Sud et à l'Ouest par l'IEPP Amou-Nord.

Avec l'entrée en vigueur de l'arrêté n° 153/2023/MEPSTA/CAB/SG/DPSSE portant découpage des Inspections des Enseignements Préscolaires et Primaires, l'IEPP Ogou-Nord est centrée sur la commune de l'Ogou 1 et compte aujourd'hui cent cinquante-deux (152) écoles de tous ordres confondus et est structurée en seize (16) périmètres pédagogiques dont quatre (4) pour le préscolaire et douze (12) au primaire.

1.1.2- La population d'étude.

La population concernée par notre recherche est constituée des conseillers pédagogiques, des enseignants et des directeurs d'écoles primaires publiques de l'IEPP Ogou-Nord. L'inspection des enseignements préscolaires et primaires de l'Ogou-Nord dispose de deux conseillers pédagogiques, de soixante-dix-sept (77) directeurs d'écoles primaires publiques avec six cent soixante-dix-huit enseignants (678).

1.2.- Le type et la nature de l'étude

Menée sur la base d'un échantillonnage, notre recherche est de type exploratoire et descriptif. Elle aboutit à la description des profils de directeurs et permet de découvrir les difficultés qu'éprouvent les directeurs à assurer l'encadrement pédagogique de proximité dans les écoles primaires publiques. C'est en menant cette recherche que nous comprenons mieux les conséquences du manque de formations initiale et continue des directeurs du primaire sur l'application des méthodes d'encadrement pédagogique de proximité du personnel enseignant et par ricochet sur la qualité de l'enseignement/apprentissage à l'école primaire.

1.3. L'échantillon de l'étude

L'ensemble des enseignants intervenant dans les Ecoles Primaires Publiques (EPP) de l'inspection de l'Ogou-Nord est de trois cent soixante-huit (368) dont soixante-dix-sept (77) directeurs d'écoles primaires publiques selon les Rapports Statistiques Annuelles de l'inspection (2022-2023). Dans l'impossibilité d'interroger tous les enseignants (directeurs et directrices y compris) de l'inspection de l'Ogou-Nord, nous avons procédé à un échantillonnage de type non probabiliste par une méthode stratifiée pour sélectionner les enseignants dans les écoles primaires publiques où nous avons observé les pratiques d'encadrement pédagogique des directeurs. Pour ce faire, nous avons choisi 10 % des EPP d'où $(77\times10)\div100=7{,}7$ environ égal à huit (8) écoles à enquêter. Les mêmes 10% appliqués à la population totale des enseignants (directeurs y compris) de ces écoles publiques donnent : 368 x 10/100 = 36,8, soit trente-sept (37) enseignants en arrondissant par excès, auxquels s'ajoutent les deux conseillers pédagogiques de l'inspection soit au total 39 personnes à interroger. Le nombre d'enseignants à interroger dans chaque école est proportionnel à l'effectif de son personnel.

2. Les principaux résultats de la recherche

Les principaux résultats de la recherche sont regroupés en quatre grandes sections : le profil des directeurs, les outils et pratiques d'encadrement pédagogique des directeurs d'école, les difficultés des directeurs et l'impact de l'encadrement pédagogique de proximité sur l'enseignement-apprentissage au primaire. Suivant la logique du plan d'analyse, nous exposerons d'abord les profils des directeurs en termes de formations, puis viendront les méthodes et pratiques d'encadrement pédagogique utilisées par les directeurs d'école tout en précisant les

difficultés qu'éprouvent ces derniers dans leur rôle pédagogique et enfin, nous aborderons l'impact de l'encadrement pédagogique de proximité sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au primaire.

2.1. Le profil des directeurs d'école de l'IEPP Ogou-Nord.

Le concept profil est présenté ici en termes de formations des directeurs d'école. Ces formations sont évaluées sous les aspects formation initiale et continue des directeurs d'école primaire.

2.1.1-Formation initiale des directeurs d'école

De l'analyse des données obtenues, il résulte que la majorité des enquêtés n'a pas reçu de formation initiale à la fonction de directeur d'école (87,5 %), soit un (1) seul directeur sur huit (8) affirme avoir été formé pendant quelques heures sur les attributions du directeur d'école dès sa nomination. Si 7 enquêtés sur 8 soit 87,5% des directeurs interrogés n'ont pas reçu de formation initiale dans les écoles primaires publiques, cela démontre que les directeurs d'école ne bénéficient pas de formation à leur nomination au poste de directeur.

2.1.2-Formation continue des directeurs d'école

Tous nos enquêtés affirment bénéficier d'une formation continue. Interrogés sur les thématiques de leur formation continue, la majorité des directeurs interviewés (7 sur 8), soit 87,5 %, affirment avoir suivi au moins une formation sur la didactique des disciplines de Langue et Communication (LC) et des Mathématiques selon l'Approche Par Compétences (APC) dans leur circonscription pédagogique. Les directeurs interrogés sont unanimes sur l'insuffisance de formations continues qui leur rappellent de temps à autre le rôle pédagogique qu'ils sont censés assurer au sein de leurs établissements respectifs.

2.2. Les outils et pratiques d'encadrement pédagogique appliquées dans les écoles

Les instructions officielles recommandent que les directeurs d'école contrôlent les activités d'enseignement et d'apprentissage, évaluent le progrès des élèves ainsi que les pratiques enseignantes, et qu'ils assurent l'animation pédagogique dans leurs établissements (Précis de Législation et d'Administration Scolaire, (1983)). Ces tâches doivent se faire à l'aide d'un certain nombre d'outils et pratiques pédagogiques. Les visites de classes, le visa de cahiers-journaux, les conseils d'enseignement et les concertations pédagogiques, etc., sont entre autres pratiques exploitées par les directeurs d'école pour répondre aux exigences de l'encadrement pédagogique de proximité. Dans cette perspective, les directeurs d'école doivent effectuer au moins deux visites de classes par mois. Ils doivent en outre viser les cahiers-journaux, coordonner les activités des conseils d'enseignement et promouvoir régulièrement des concertations sur des questions pédagogiques à l'école. Selon 97,43% des enseignants interrogés, les méthodes d'encadrement pédagogique des directeurs sont principalement le visa des documents pédagogiques (cahiers-journaux, cahier de roulement, registres, etc.) et le conseil des maîtres. Les visites de classe et l'animation pédagogique au sein de l'école, sont des méthodes d'encadrement pédagogique de proximité très peu pratiquées par les chefs d'établissement, selon 97,87% des enseignants interrogés. Ainsi, les tâches les plus en vue de l'encadrement pédagogique sont rarement exercées et même parfois négligées. En effet, les visites de classe et les animations pédagogiques sont devenues des tâches rares au lieu d'être des tâches permanentes. Autrement dit

les directeurs d'école accordent moins d'importance aux activités pédagogiques : (les résultats ont montré que 87,5% des chefs d'établissements enquêtés, soit 7 sur 8, accordent habituellement moins d'importance à l'exécution de leurs tâches pédagogiques). Ceci s'est révélé dans les réponses données par les enseignants qui notent un encadrement pédagogique de proximité très insuffisant à plusieurs niveaux. La visite de classe est l'une des tâches fondamentales de l'encadrement pédagogique de proximité, qui permet au directeur d'école de s'assurer que ses collaborateurs (enseignants) appliquent les démarches méthodologiques d'enseignement et d'apprentissage des différentes disciplines, qu'ils suivent les contenus des programmes et les horaires conformément aux instructions officielles (IO). Dans les écoles primaires publiques, cette pratique semble être rare. Les résultats d'interview des directeurs font remarquer que la presque totalité des chefs d'établissement du primaire visitent rarement leurs enseignants dans les classes. Pourtant, ils peuvent le faire sans aucune contrainte. Il suffit de concevoir une grille d'observation et de notation par discipline, puis d'élaborer un planning de suivi.

2.3. Les difficultés rencontrées par les directeurs dans l'exercice de leurs tâches pédagogiques.

Dans les écoles primaires publiques, le chef d'établissement est le garant de la mise en œuvre de la politique éducative et pédagogique. Cette responsabilité ne se réalise pas sans difficultés. A cet effet, les acteurs rencontrés font remarquer que la principale difficulté dans ce domaine réside dans le fait que de nombreux directeurs d'école ne sont pas bien formés ni informés des orientations prises par les autorités hiérarchiques. À cela s'ajoutent d'autres manquements qui fragilisent cette politique, à savoir : le manque de temps dû aux surcharges administratives, le manque de matériel didactique et pédagogique dans les écoles, et le manque de dispositif d'accompagnement ou d'aide aux élèves en difficulté. Pour la plupart des chefs d'établissement rencontrés, les problèmes qui affaiblissent leur efficacité pédagogique sont liés aux conditions de travail. Le contexte dans lequel ils travaillent leur est défavorable. En effet, les charges administratives, le manque de moyens matériels et humains, la gestion de sa propre classe, la réticence et l'insubordination de certains enseignants, le manque de formation formelle à la fonction de directeur, la dévalorisation des indemnités de la fonction des directeurs d'école, etc., sont parmi les principales difficultés évoquées par les chefs d'établissement rencontrés (voir le tableau ci-dessous).

Tableau : Difficultés éprouvées par les chefs d'établissement rencontrés

Difficultés majeures des directeurs d'école	**Effectifs**
La surcharge des tâches administratives	8
Le manque de moyens (humains et matériels)	7
La gestion de sa propre classe	7
La démotivation à cause de la dévalorisation de la fonction de directeur d'école (indemnité des directeurs), de l'absence de statut de chef d'établissement	6
L'absence d'une préparation formelle pour la fonction de direction d'école	7
La gestion du personnel enseignant réticent	5
L'insubordination de certains enseignants	4

***Source** : Données de l'entretien avec les directeurs, avril 2023*

2.4. Impact de l'encadrement pédagogique de proximité sur l'enseignement-apprentissage.

Considéré comme une activité de gestion, de contrôle et d'accompagnement dans l'action éducative, l'encadrement pédagogique est un facteur déterminant de l'efficacité de l'éducation. Il est admis par les spécialistes de l'éducation tels que Marso et Pigge (1987) qu'un bon contrôle et suivi de l'action éducative détermine une plus grande performance des élèves dans le système éducatif. Or, des irrégularités sont dans l'encadrement pédagogique de proximité dans le système d'enseignement primaire au Togo. Les avis et opinions des personnes interrogées (enseignants, directeurs d'école et conseillers pédagogiques) révèlent que l'encadrement pédagogique de proximité a des effets positifs sur le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, 91,89 % des enseignants enquêtés affirment que l'encadrement pédagogique leur permet d'achever leur programme à temps, de définir clairement les objectifs pédagogiques (81,08 %), de respecter rigoureusement le programme officiel (97,29 %) et de préparer soigneusement les fiches pédagogiques (94,93 %). Les données de terrain montrent, des insuffisances dans le contrôle et le suivi des enseignants par les directeurs d'école en situation d'enseignement l'importance de l'encadrement pédagogique de proximité, ce conseiller pédagogique qui déclare :

« Les visites périodiques des directeurs dans les classes permettent aux enseignants d'améliorer leurs performances professionnelles à partir des conseils qu'on leur donne ; ce qui favorise de meilleurs scores dans leurs classes respectives » (Entretien avec un conseiller pédagogique, avril 2023).

Ces propos du conseiller nous permettent de conclure que les performances des élèves sont aussi liées à l'encadrement pédagogique de proximité. En effet, plus le dispositif d'encadrement est efficace, meilleures sont les performances des élèves, tandis que moins il l'est, moins les élèves obtiennent de bons résultats. Au total, 97 % des interrogés contre 3 % affirment que l'encadrement pédagogique de proximité a un impact positif sur la qualité de l'enseignement-apprentissage.

3. Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats de notre recherche se concentre sur les deux aspects des hypothèses spécifiques émises précédemment.

3.1 L'impact de l'encadrement pédagogique de proximité sur l'enseignement-apprentissage

La première hypothèse, selon laquelle les pratiques d'encadrement de proximité basées sur les visites de classe et l'animation pédagogique améliorent la qualité de l'enseignement-apprentissage, est confirmée. En effet, l'analyse des résultats révèle que les directeurs d'école sont très absorbés par les tâches administratives, transformant leurs responsabilités pédagogiques en simple formalité. Pourtant, ils ne devraient pas se limiter à leur rôle d'administrateurs mais assumer également un leadership pédagogique. Les pratiques de gestion qu'ils appliquent influencent directement l'action pédagogique des enseignants. En d'autres termes, l'encadrement pédagogique de proximité, basé sur les visites de classe et l'animation pédagogique, lorsqu'il est bien mené, améliore les compétences professionnelles des enseignants, contribuant ainsi à une plus grande efficacité de l'éducation. Dans ce sens, F. Lavoie (2011) affirme que la supervision pédagogique contribue fortement à l'amélioration du principal objectif du système scolaire : la réussite des élèves.

3.2. L'importance de la responsabilité pédagogique du directeur d'école

La responsabilité pédagogique du directeur d'école est cruciale. Le directeur est responsable de la pédagogie dans son école à plusieurs égards. Au Togo, l'ancienneté et l'expérience pédagogique sont favorables lors de la nomination des directeurs. Cette pratique reflète l'esprit des textes officiels, qui privilégient le leadership pédagogique dans le choix des directeurs. Par contre, aucune compétence managériale n'est exigée ; ce qui montre que la responsabilité pédagogique occupe une place centrale dans leur rôle, bien que celle-ci reste souvent confinée à la classe ; c'est-à-dire une pédagogie basée sur la didactique des disciplines et que les questions pédagogiques incluent et débordent largement les aspects disciplinaires et didactiques. Cependant, les textes et les principaux acteurs de l'éducation semblent ignorer que la fonction de directeur d'école est différente du métier de l'enseignant**.**

La compétence des directeurs d'école n'est pas d'enseigner, mais plutôt d'apporter aides et conseils aux enseignants de toutes les classes et dans toutes les disciplines ; c'est donc une profession distincte, demandant de nouvelles compétences et un rapport différent avec les élèves, les enseignants et les parents.

Par ailleurs, la formation administrative et pédagogique des chefs d'établissements scolaires requiert des connaissances, et des compétences qui ne sont pas abordées dans la formation initiale des enseignants et qui ne peuvent être acquises uniquement lors de l'exercice du métier de l'enseignant (Bellavance, 1997). Ces compétences ne peuvent qu'être acquises que lors d'une formation initiale ou continue en matière de gestion pédagogique scolaire, et non, sur le « tas » (Kpanté, 2020). Selon l'UNESCO, ces compétences doivent être acquise au travers de formations en gestion pédagogique scolaire, et non par l'apprentissage en ''essai-erreur'' (UNESCO, 2006).

L'efficacité des écoles repose en termes de leadership pédagogique. Elle ne se mesure pas ; elle se construit, se négocie, se pratique et se vit (Gather Thurler, 1993 cité par Kpanté, 2020). Depuis quelques années, un consensus émerge dans les pays en développement autour du rôle pédagogique des directeurs. Un processus visant à renforcer le leadership pédagogique du directeur au sein de l'établissement scolaire.

Le Togo s'inscrit alors dans cette logique comme en témoignent les prescriptions et les attentes des principaux acteurs éducatifs concernant le rôle des chefs d'établissement. En tant que « conseillers pédagogiques » des enseignants, et témoins au quotidien des prestations de ceux-ci, les chefs d'établissement doivent suivre et orienter le travail de leurs enseignants pour obtenir les meilleurs résultats possibles.

Ils doivent accorder davantage d'importance aux principales tâches de l'encadrement pédagogique. Le visa des cahiers journaux, l'analyse périodique des résultats des élèves, les visites de classes sont autant de moyens à leur disposition pour accomplir ce travail pédagogique.

Au fond, l'interprétation des résultats montre que les directeurs d'école accordent peu d'importance à l'accomplissement des tâches d'encadrement pédagogique. Plus de 70% d'entre eux passent toute une année scolaire sans entrer dans l'une des classes de leurs enseignants ; ce qui impacte négativement l'enseignement-apprentissage au primaire.

3.3. Les difficultés des directeurs dans l'encadrement pédagogique.

La deuxième hypothèse spécifique selon laquelle les pratiques d'encadrement de proximité basées sur les tâches administratives au sein des écoles influencent faiblement la qualité de l'enseignement-apprentissage est confirmée. En effet, l'analyse des résultats obtenus montre que les chefs d'établissement concernés par la recherche ont réellement d'énormes difficultés à exercer leur rôle d'encadreur pédagogique de proximité. Au rang des difficultés évoquées par les enquêtés, on note un manque de formation formelle à la fonction de directeurs d'école, le manque de temps dû aux surcharges administratives, le fait de gérer sa propre classe, la réticence et l'insubordination de cert ains enseignants, etc. Il faut noter que la plupart des chefs d'établissement souhaitent exercer leur influence pédagogique, mais ce ne sont que les plus habiles qui y parviennent. C'est d'ailleurs sur ce terrain pédagogique qu'ils se trouvent en concurrence avec certains enseignants sortis des ENI, principaux professionnels ayant une plus grande autonomie dans leur travail et peu de comptes à rendre aux directeurs. Leurs relations avec ces derniers posent souvent des problèmes d'encadrement pédagogique. En effet, certains enseignants fonctionnaires, ayant le même niveau académique que leur directeur d'école ou un niveau plus élevé, estiment n'avoir pas grand-chose à apprendre de lui. Selon nombre de directeurs d'école, certains enseignants (surtout les fonctionnaires sortis des ENI) sont peu enclins à participer aux échanges initiés par leur chef d'établissement. Ils deviennent souvent sectaires devant la réaction du directeur d'école, et même plus réfractaires lorsqu'ils estiment que la nomination de leur directeur est sujette à des considérations extra-professionnelles. Les directeurs d'école disent entendre des propos comme *« Il a quoi à me donner. Nous avions suivi la même formation à l'ENI et nous avions tous enseigné longtemps avant que lui ne devienne chef d'établissement »* (entretien avec un directeur d'école, avril 2023).

Il ne fait aucun doute qu'au-delà des résistances de certains enseignants, les méthodes d'encadrement pédagogique de certains directeurs d'école sont loin de motiver tous les enseignants à travailler pour la réussite des élèves. Aussi les enseignants débutants comme les enseignants volontaires et les enseignants fonctionnaires nouvellement recrutés sans formation initiale ne sont-ils pas toujours accompagnés comme il le faudrait. Cela révèle l'absence marquée de nombreux directeurs d'école dans la coordination pédagogique.

3.4. Profil des directeurs d'école.

De l'analyse des différents résultats sur le profil des directeurs d'école en termes de formations, il découle que presque tous les directeurs interrogés n'ont pas reçu de formations appropriées. Le constat est que seul un directeur sur huit a reçu une formation de quelques heures sur le rôle pédagogique d'un chef d'établissement au lendemain de sa nomination à ce poste. Les directeurs d'école concernés par la recherche ne disposent pas des formations nécessaires pour assurer un encadrement pédagogique efficace au primaire.

De plus, le primaire est marqué par une diversité de diplômes académiques et professionnels, on y retrouve tous les niveaux (du CEPD au niveau Licence et plus) d'une part et les diplômes professionnels tels que le CEAP, CAP et CAP-CFENI d'autre part.

De l'analyse des données colletées, les interprétations suivantes émergent :
Le rôle pédagogique des chefs d'établissement comprend directement sur les tâches liées à l'organisation et à la gestion de l'enseignement, à l'évaluation des apprentissages ainsi qu'à l'encadrement pédagogique des enseignants et des élèves. L'action pédagogique des directeurs

d'école se manifeste davantage dans l'organisation et la gestion de l'enseignement que dans l'encadrement pédagogique des enseignants et des élèves.

La plupart des directeurs d'école interviennent fréquemment dans la gestion de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages. En effet, la planification des emplois du temps, la répartition des enseignants par classe, la remise des documents et matériel didactique aux enseignants, la réception des épreuves et l'organisation des compositions trimestrielles relèvent des prérogatives des chefs d'établissement. Ces tâches sont routinières et décrites comme faciles à déléguer. Cependant, c'est dans les tâches d'encadrement pédagogique (les visites de classes, les visas de cahiers journaux, le contrôle des fiches pédagogiques, les conseils d'enseignement ainsi que l'analyse et l'exploitation des résultats d'évaluations des élèves) que les directeurs d'écoles interviennent peu. Pourtant, ces tâches sont considérées comme le cœur de l'activité pédagogique.

4. Discussion des résultats.

L'objectif de cette recherche est d'analyser le rôle pédagogique des directeurs d'école. Les résultats des entretiens avec les participants montrent que les chefs d'établissement sont des « maillons » d'une chaine pédagogique.

De plus, ils montrent l'impact de l'encadrement pédagogique de proximité dans la qualité des enseignements-apprentissages au sein des établissements scolaires. Enfin, les résultats mettent les difficultés que rencontrent les directeurs d'école dans l'exercice de leurs tâches pédagogiques. Barrère (2008) mentionne que les chefs d'établissements scolaires jonglent quotidiennement avec une pluralité de tâches et que les tâches administratives prennent le pas sur les tâches pédagogiques.

Aujourd'hui, les résultats de notre recherche confirment cette observation en montrant que la fonction de chefs d'établissement comprend un grand nombre de tâches pédagogiques. Ces diverses tâches exercées par les chefs d'établissement interrogés sont nombreuses et variées, mais rencontrent actuellement des obstacles. L'observation des outils exploités permet de remarquer que tous les chefs d'établissement interviewés exercent les tâches pédagogiques de même nature, mais seulement la façon de les exercer est caractéristique de la personnalité ou de la compétence du chef d'établissement et de la méthode de gestion qu'il applique. Les résultats révèlent que les directeurs d'école sont peu engagés dans les tâches touchant directement l'enseignement et l'apprentissage notamment la supervision de l'enseignement, l'accompagnement des enseignants et le soutien aux élèves en difficultés. Ils accordent très peu d'importance aux visites de classes et aux visas des cahiers journaux. Les raisons de cette situation sont clairement identifiées dans cette recherche. Les chefs d'établissement interviewés affirment être surchargés du travail administratif et se plaignent de n'avoir pas assez de temps pour accomplir leurs tâches pédagogiques. De nombreuses recherches se sont également penchées sur cette question. Il est essentiel que les chefs d'établissement ne soient pas surchargés des tâches administratives, afin de pouvoir se concentrer sur la dimension pédagogique (ADEA 2008, OCDE, 2008, ESHA, 2009, AFIDES 2011).

D'autres problèmes, tels que la réticence de certains enseignants ou l'absence de formation des chefs d'établissement, etc. engendrent des difficultés dans l'exécution des tâches d'encadrement pédagogique. Ces difficultés limitent le travail pédagogique des directeurs d'école interrogés.

Plusieurs recherches vont dans le même sens. D'abord, des auteurs comme Brunet *et al*. (2001) mentionnent que les chefs d'établissement rencontrent divers problème, tels que l'augmentation des effectifs et les réformes au niveau des textes. Ensuite, Hallinger, (2003) indique que certains chefs d'établissement se sous-estiment en tant qu'experts pédagogiques car ils manquent de temps pour la pratique de classe ; d'autres perçoivent leur rôle avant tout comme administratif, minimisant ainsi le volet pédagogique. Enfin, Racine (2008) souligne que certains enseignants s'opposent au leadership pédagogique exercé par leur chef d'établissement par crainte que ce dernier s'immisce dans leur travail.

Plusieurs études montrent que les tâches fondamentales des directeurs d'école incluent essentiellement la gestion du curriculum et de l'enseignement, le suivi des progrès des élèves, la supervision pédagogique (Hallinger et Murphy, 1987 ; Gba et Girard, 1998). La réalisation de ces tâches pédagogiques nécessite des échanges réguliers avec les enseignants, les visites de classes, ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats des élèves. Ainsi, les chefs d'établissements scolaires échangent régulièrement avec leurs enseignants, visitent leurs classes et participent activement aux activités pédagogiques (Hallinger et Murphy, 1987). Ils responsabilisent leurs enseignants, contrôlent les programmes enseignés et s'assurent de l'arrimage entre les objectifs des programmes enseignés et veillent à l'alignement entre les objectifs des programmes et les contenus des examens (Gba et Girard, 1998). Ces auteurs soutiennent que les directeurs d'école réalisent des observations informelles pour analyser le travail des enseignant, formuler des appréciations et organiser des séances de rétroaction. Ils analysent et interprètent aussi les résultats des élèves, ainsi que le contenu des devoirs et examens, en vue de la remédiation. Dans ces domaines, les résultats obtenus montrent clairement que les chefs d'établissement interrogés sont peu actifs. Pourtant, Mintzberg (1982) a fait remarquer que c'est précisément dans ces domaines que l'action pédagogique des chefs d'établissement reste possible, bien que plusieurs d'entre eux admettent rencontrer des difficultés à entrer dans les salles de classe des enseignants.

Le directeur d'école reste le premier responsable de l'accompagnement pédagogique des enseignants. Cet accompagnement permet aux enseignants débutants et aux enseignants volontaires de maîtriser certains aspects du programme, les méthodes et le contenu d'enseignement, le système d'évaluation ainsi que la préparation et l'animation des leçons. Il inclut également l'aide apportée aux enseignants en difficulté. Le rôle des chefs d'établissement en tant qu'animateurs pédagogiques est donc essentiel.

Ainsi, plusieurs auteurs soutiennent que les chefs d'établissement doivent s'impliquer activement dans la formation de leurs enseignants, en participant à l'enseignement et l'animation en classe , et en supervisant les enseignants (Hallinger et Murphy, 1987). Cependant, les résultats de notre recherche montrent que les chefs d'établissement interrogés n'assument pas ce rôle de manière adéquate. Ce constat rejoint celui de l'UNESCO (2006) qui souligne que ce rôle pédagogique, notamment en matière d'accompagnement des enseignements est souvent mal assumé par les chefs d'établissements scolaires dans les pays d'Afrique subsaharienne. Pourtant, le contexte actuel exige que les chefs d'établissement de l'enseignement primaire jouent un rôle essentiel dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage.

De nombreux travaux ont montré que l'encadrement pédagogique de proximité permet de développer chez l'enseignant des compétences professionnelles et pédagogiques pour exercer efficacement son rôle de transmission des connaissances. Ces études confirment les résultats de

cette recherche lesquelles montrent que la majorité des enseignants interrogés reconnaissent l'impact positif de la supervision pédagogique dans leurs pratiques de classe. Dans cette perspective, Morissette et al. (1990) soutiennent que la supervision pédagogique contribue fortement à la formation de meilleurs enseignants en améliorant leur manière de travailler ainsi que leurs techniques pédagogiques, entrainant par conséquent une augmentation du taux de réussite scolaire, lequel est en grande partie influencé par le niveau de compétences des enseignants. La supervision suit un processus cyclique, à l'instar d'un projet : elle ne se limite pas au contrôle et au suivi des pratiques pédagogiques, mais comprend également l'évaluation des enseignants. Un excellent processus de supervision pédagogique contribue donc de manière significative à la qualité de l'enseignement/apprentissage.

Bien que l'encadrement pédagogique soit un facteur déterminant de la réussite scolaire et de la performance des élèves, il est important de souligner que la présence d'enseignants qualifiés, combinée à un solide dispositif de suivi et d'évaluation pédagogique, n'est pas le seul facteur qui favorise la réussite scolaire. D'autres éléments, tels que la politique éducative, l'origine scolaire des acteurs et la motivation des élèves, exercent également une influence significative

Les conclusions d'une étude de Bissonnette et al (2005) ont démontré que l'efficacité du système éducatif, mesurée par les performances des élèves, dépend de la politique éducative mise en œuvre par chaque État. Selon d'autres auteurs, les facteurs directement liés aux pratiques d'enseignement ont un impact encore plus marqué sur les performances scolaires (Wang et al.,1993 cité par Sena Akakpo-Numado, 2014). Des recherches, notamment celles de Meuret et Morlaix (2006) et Lavery (2003), ont également relevé que la réussite scolaire est influencée par le contexte de scolarisation, des jugements des enseignants et de l'origine sociale des enfants. Les enfants issus des milieux socio-économiques plus favorisés ont généralement de meilleures chances de réussir que ceux provenant de familles moins aisées. De même, Coleman (1966), Forquin (1982), Duru-Bellat (2003), Sévigny (2003), ont confirmé l'influence de l'origine sociale et de l'environnement scolaire sur les performances scolaires. En résumé, les résultats de cette étude mettent en lumière la diversité des tâches pédagogiques généralement assumées par les directeurs d'école, ainsi que l'importance de ces tâches dans le contexte des écoles primaires publiques, particulièrement en ce qui concerne l'encadrement pédagogique de proximité pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage. Cela confirme nos hypothèses de départ. Cependant, il apparait que les conditions de travail des chefs d'établissement les empêchent souvent d'exercer pleinement leurs responsabilités pédagogiques. Pourtant, les résultats montrent clairement que l'encadrement pédagogique de proximité contribue de manière significative à l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage dans le primaire.

Conclusion

Dans nos écoles, le leadership pédagogique du chef d'établissement se caractérise souvent par un faible engagement dans la supervision de l'enseignement-apprentissage, un manque d'accompagnement des enseignants et le soutien insuffisant aux élèves en difficultés.

Cette étude vise à démontrer l'importance de l'encadrement pédagogique de proximité, assuré par les directeurs d'école, dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage au primaire. Les principaux résultats montrent que les directeurs d'école rencontrent des obstacles importants dans l'exercice de leur rôle d'encadrement pédagogique. Ces obstacles peuvent être

regroupés en trois catégories : surcharge administrative, résistances des enseignants et surtout un manque de formation adaptée pour exercer un leadership pédagogique. Ces difficultés nuisent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage dans les écoles primaires publiques.

Les défis liés à l''encadrement de proximité pourraient être atténués si les directeurs d'écoles bénéficiaient, en plus de leur expérience, d'une formation professionnalisante axée sur le leadership pédagogique. Les lacunes constatées dans l'encadrement des compétences en supervision pédagogique (Sénayah *et al*., 2014). Il est donc nécessaire que les décideurs du système éducatif mettent en place des politiques de formation initiale et continue de leur personnel de direction.

En tant qu'acteurs clés de la gestion de l'éducation, les directeurs d'école doivent recevoir un accompagnement qui les aide à développer des compétences essentielles, telles que la capacité à soutenir les enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques, le leadership, et de solides compétences conceptuelles et organisationnelles. Ils doivent également apprendre à éviter les réactions instinctives et émotives face, par exemple, aux faibles performances d'un enseignant en classe.

Références bibliographiques

Akakpo-Numado S.Y. & Gogoli, E. A. (2014). *Exigences de formation et de qualification et profit actuel des enseignants du secondaire au Togo*. Lomé :

CNT-EPT/ANCEFA.

Arenilla, L., Rolland, M-C., Roussel, M-P., Gossot, B. (2007). *Dictionnaire de Pédagogie et de l'éducation.* Paris, France : Bordas.

Aritiba, A. S. (2007). La formation des enseignants au Togo : état des lieux et perspectives. Dans R-P. Garry, J. Bechoux, S. Tchameni Ngamo et T. Karsenti (dir.), *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis, stratégies d'action* (pp. 43-52). Montréal, Canada : AUF

Barrère, A. (2006a). *Sociologie des chefs d'établissement*. Paris : PUF.

Barrère, A. (2006b). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 156, 89100.

Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail & formation en éducation*. http://tfe.revues.org/693. [Consulté le 12-04-2023].

Belhaj, A. (2007). *Conférence de clôture de la Biennale de Sousse*. AFIDES.

Bellavance, A. (1997). *Perception de l'importance d'une formation initiale chez les directeurs d'école du Québec*. Rapport de recherche comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université de Québec, Québec, Canada.

Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenante*. Paris : Hachette Éducation.

Bouvier, A. (2003). Pour piloter par les résultats, faut-il chercher à entrer dans les boîtes noires ? *Administration et éducation*, *4*, 31-41.

Bouvier, A. (2011). *Le management cognitif d'un établissement scolaire vers un pilotage intellectuel de l'action.* Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.

Brassard, A., Brunet, L., Pépin, R. & Martineau, G. (1986). *Les rôles du directeur d'école au Québec*, 2e partie - *L'exercice des rôles et efficacité organisationnelle*. Montréal : Université de Montréal, 3e trimestre.

Brassard, A & Brunet, L. (1986). Les rôles de directions d'école au Québec. *Revue informatique*, *24*(5) ,16-24.

Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'étude de l'administration de l'éducation. *Éducation et francophonie, 32*(2), 36-61.

Brassard, A. (2009). De principal d'école ou supérieur à directeur d'établissement au primaire et au secondaire. *Le point en administration scolaire, 12*(1), 9-15.

Brunet, L. & Corriveau, L. (1984). Le rôle du directeur d'école : un gestionnaire de l'imprévu. *Information, 23*(5), 26-32.

Brunet, L., Brassard, A. & Corriveau, L. (1985). *Le rôle du directeur d'école au Québec*. Montréal : Université de Québec.

Charron, R. (2005). *Les nouveaux rôles des directeurs et les conditions de leur mise en œuvre, séminaire régional sur l'enseignement secondaire en Afrique.* Addis-Abeba 21-24 novembre 2005, AFIDES.

Charron, R. (2004). Professionnalisation de la gestion de l'éducation : quelles orientations pour l'AFIDES ? *La revue des échanges, 21* (81), 1-12.

Charron, R. (2004). *L'état de la profession de dirigeant scolaire dans les pays de l'espace francophone RC*. AFIDES.

Charron, R. (2006). *Vers une nouvelle dynamique de la gestion scolaire en francophonie*. AFIDES.

Charron, R. (2010). *La contribution de la gestion à l'amélioration de l'éducation en Afrique.* Biennale de l'éducation en Afrique. ADEA.

Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale des pays ayant le français en partage (2007). *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire*. Dakar : CONFEMEN.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, France : PUF.

Emile Durkheim (1858-1917) : Article « Education », in F. Buisson, Nouveau dictionnaire de pédagogie, Hachette, 1911

François Lavoie (2011), *La supervision pédagogique dans les cycles d'enseignement primaire et secondaire québécois, Une étude exploratoire présentant l'avis de cinq directions d'établissements scolaires*, mémoire de maîtrise en administration et évaluation en éducation, Université Laval

Gather Thurler, M. (2000). Innover au cœur de l'établissement scolaire. Paris : ESF,

Gather Thurler, M. (1993). Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation. *Education & Recherche, 2*, 218-235.

Gba, D. & Girard, L. (1998). *Leadership pédagogique et écoles performantes*. Eastman (Québec) : Les Editions Behaviora.

Hallinger, P. (1992). School leadership development; evaluating a decade of reform. *Éducation and Urban society*, *24*(3), 300-316.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal : A passing fancy that refuse to fade away. *Leadership and policy in school, 4* ; 221-239.

Kpanté, O. (2017). *Perception du rôle des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire au Togo.* Communication au VI^{ème} colloque de l'Université d'Abomey-Calavi.

Kpanté, O. (2017). *Évolution du rôle des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire au Togo.* Communication au 2^{e} colloque scientifique international de l'Université de Kara.

Kpanté, O. (2020). Les difficultés des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire à jouer leur rôle prescrit : quel référentiel de compétences pour y remédier ? Thèse de Doctorat unique présentée à l'Université de Lomé.

Lafond, D. (2008). *Représentations du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement*. Mémoire présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières comme exigence partielle de la maîtrise en éducation.

Langlois, L. & Lapointe, c. (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Montréal-Toronto : Chenelière/M-Graw-Hill.

Lapointe, P. & Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'école dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans L. Deblois (dir.), *la réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, (pp. 39-59). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin éditeur, 3^{e} édition, Montréal.

Marso R. N., Pigge, F. L., 1987, "Differences between self-perceived job expectations and job realities of beginning teachers", *Journal of Teacher Education*, pp 33-56.

Ministère de l'Éducation (2001). *Formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles.* Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation Nationale (1975). *La réforme de l'enseignement au Togo*

Ministère de l'Éducation Nationale (1975). *La Réforme de l'enseignement au Togo, forme condensée*. Lomé : MEN.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique (1993*).*

Déclaration de politique sectorielle. Lomé : MENRS.

Ministère de l'Enseignement des Premier et Deuxième Degrés (1983). *Précis de législation et d'administration scolaires.* Lomé : Les Nouvelles Éditions Africaines.

Millimouno, F. L. (1998). *Analyse des besoins de formation, en gestion des directeurs d'école secondaire des Guinée*, thèse de doctorat en administration de l'éducation, Université de Québec, Montréal, Canada.

Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre.* 1re édition, Montréal : Edition d'Agence d'Arc.

Mintzberg, H. (2005). *Des managers, des vrais ! Pas des MBA*. Paris : Edition de l'organisation.

Mintzberg, H. (2006). *Le management au quotidien. Les dix rôles du cadre*, 2e édition. Paris : Edition de l'organisation.

Morissette David Eugène (1990), *Un enseignement de qualité par la supervision pédagogique*, Presses de l'Université du Québec

Mouton, J. (2003). *Amélioration de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique : Ce que la Banque Mondiale a appris*. Document produit pour la Biennale de l'ADEA. Paris : ADEA.

Mulford, B. (2003). *L'évolution des fonctions de direction en milieu scolaire et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements*. http://www.oecd.org/fr/edu/prescolaireetscolaire/15483081.[Consulté le 22/04/2023].

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, *19*(1), Pittsburgh Press.

Perrenoud, Ph. (1998). Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ? G. Pelletier, et R. Charron, *Diriger en période de transformation.* Montréal : AFIDES, 7-30.

Perrenoud, Ph. (2002). *Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement*, Texte d'une intervention du séminaire national de réflexion sur les pratiques de formation des personnels d'encadrement, Poitiers DPATE.

Racine, I. (2008). *Prédispositions, Pratiques et finalités du leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario*. Thèse de doctorat en administration éducationnelle, leadership et fondements, Université d'Ottawa, Canada.

Senayah, K., E., Tchagnaou, A., Djagnikpo, O. E. & Devi, M. K. (2014). *Qualification des enseignants, supervision pédagogique et performance des élèves au premier cycle du secondaire au Togo*. Lomé : ROCARE.

Sheridan, S. (2001). Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.

Suchaut B. (2002), « La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs d'efficacité », in Bauchet P. et Germain P. (cord.), *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique,* Paris, PUF. pp.23-37.

Tchagnao et al., (2018). Supervision pédagogique et qualité de l'enseignement au Togo

Tardif, J. & Ouellet, Y. (1995) Vers un haut degré de professionnalisation : un scénario avec des enseignants du primaire et du secondaire. Cahier de la recherche en éducation, pp.57-88. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

UNESCO (1993). *L'action mondiale pour l'éducation : une meilleure éducation aujourd'hui, demain un monde meilleur*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements scolaires dans l'enseignement secondaire*. Paris : UNESCO.

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES SCIENCES PHYSIQUES ET CHIMIQUES VIA UNE NOUVELLE TECHNOLOGIE NON CONNECTEE : CAS DE TABLETTE NUMERIQUE

RAMIANDRISOA Emmanuël, ANDRIANANDRASANIRINA Faly Tinasoa

Résumé

Depuis des années, les technologies de l'information et de la Communication (TIC) prennent une place importante dans le monde de l'éducation. Des écoles intègrent des outils technologiques afin de diversifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Mais dans certains pays l'inductivisme en sciences reste encore l'approche pédagogique qui perdure dans le système éducatif. L'introduction de TIC permet-elle de pallier l'inductivisme dans l'enseignement/apprentissage de Sciences Physiques et Chimiques (SPC)? La présente recherche s'intéresse à l'impact des TIC dans les pratiques enseignantes en classe de SPC au secondaire. Pour ce faire, une méthodologie basée sur une observation des cas, visant à comparer deux types de pratiques enseignantes (l'un doté des tablettes numériques et l'autre dépourvu des outils technologiques) dans un contexte de salle de classe, a été déployée dans cette étude. L'intégration des TIC en classe, notamment dans l'enseignement/apprentissage de SPC, favorise l'autonomie des élèves et les approches constructivisme et socio-constructivisme durant l'enseignement/apprentissage.

Mots-clés : Approche pédagogique, Enseignement/apprentissage, Sciences Physiques et Chimiques, Technologies de l'information et de la Communication.

Abstract

For years, information and communication technologies (ICT) have taken an important place in the world of education. Schools are integrating technological tools to diversify teaching and learning strategies. But in certain countries, inductivism in science still remains the pedagogical approach that persists in the education system. Does the introduction of ICT make it possible to overcome inductivism in the teaching/learning of Physical and Chemical Sciences (PCS)? This research focuses on the impact of ICT on teaching practices in secondary SPC classes. To do this, a methodology based on case observation, aimed at comparing two types of teaching practices (one equipped with digital tablets and the other without technological tools) in a classroom context, was deployed in this study. The integration of ICT in the classroom, particularly in PCS teaching/learning, promotes student autonomy and constructivism and socio-constructivism approaches during teaching/learning.

Keywords: Educational approach, Teaching/learning, Physical and Chemical Sciences, Information and Communication Technologies.

Introduction

Depuis quelques années, la technologie prend une place importante dans le monde de l'éducation. Plusieurs écoles intègrent des outils technologiques afin de diversifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Par ailleurs, les enseignants sont amenés à modifier leurs pratiques enseignantes afin d'utiliser de manière efficiente les outils technologiques qui feront partie intégrante de leur quotidien. La présente recherche s'intéresse à l'intégration des tablettes électroniques dans les classes de Sciences Physiques et Chimiques (SPC) au secondaire. Plus précisément, aux modifications des pratiques enseignantes qu'apporte cette intégration, car les enseignants se retrouvent à utiliser des outils qu'ils n'ont pas choisis. La recherche répondra à la question suivante : quelles sont les éléments des modifications apportées par les enseignants leurs pratiques lorsqu'ils ont intégré les tablettes électroniques dans les classes de SPC au secondaire ?

Les objectifs de cette recherche sont d'être en mesure d'identifier et d'analyser les éléments des modifications apportées par les enseignants dans les pratiques enseignantes lors de l'utilisation de la tablette électronique en classes de SPC au secondaire. Cette étude permet de prendre connaissance des modifications des pratiques enseignantes des enseignants dans leurs classes de Physique- Chimie lors de l'intégration de TIC dans leur séance.

Dans le cas de certains pays comme Madagascar, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement/apprentissage et l'amélioration des conditions d'apprentissage par le développement des contenus numériques ont été déjà procédés par l'éducation nationale depuis presque une décennie (MEN malgache, 2017).

Cette étude vise à proposer une nouvelle approche pédagogique basée sur l'utilisation de nouvelle technologie non connectée qui est la tablette numérique.

3. Contexte de recherche

Des chercheurs en didactique ont démontré (Coquidé, 1998 ; Kane, 2011 ; Ramiandrisoa, 2022) que les pratiques expérimentales sont très importantes pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences expérimentales telles que les Sciences Physiques et Chimiques (SPC). Pourtant, ces pratiques sont presque abandonnées par les enseignants malgaches à cause du manque de matériels et des infrastructures de laboratoire qui caractérisent l'enseignement des SPC à Madagascar. Ainsi, durant leurs cours, les enseignants ont souvent fait recours à la pédagogie traditionnelle qui est centrée sur les enseignants.

Ces constats ont été confirmés par l'enquête que nous avons menée à l'échelle nationale en 2017. En effet, cette enquête visait à prendre connaissance du contexte qui prévaut dans l'enseignement des sciences physiques et chimiques dans le niveau secondaire malgache, notamment en ce qui concerne les activités expérimentales. Son objectif s'est limité à l'identification des pratiques enseignantes dans l'enseignement de SPC au niveau de secondaire à Madagascar.

Il en est ressorti qu'une partie des enseignants interrogés n'utilisait que des matériels simples destinés à des petites expériences de chimie, de mécanique, d'optique ou d'électricité tels que la verrerie, le dynamomètre, le prisme, les fils de connexion, etc. ; d'autres informaient sur la disponibilité de matériels informatiques tels que ordinateur ou tablette numérique dans leur établissement scolaire ; et enfin certains enseignants affirmaient que leurs établissements ne disposent que de matériels didactiques ordinaires tels que les compas, règles, etc.

Dans cette enquête, les objectifs de l'enseignement basé sur les pratiques expérimentales évoquées par les répondants étaient souvent i) démontrer une loi ou une théorie ii) s'approprier un concept ou une théorie iii) faire apprendre à l'élève la démarche scientifique. Ceux-ci rejoignent les trois modes de pratiques expérimentales définis par Coquidé (1998) selon leurs objectifs et leurs modes de fonctionnement. Il s'agit du mode d'expérience-action ou d'expérienciation (familiarisation pratique) qui consiste à offrir aux élèves l'occasion d'expérimenter, d'acquérir des savoir-faire ; du mode d'expérience-objet ou d'expérimentation (investigation empirique) où l'enseignant propose des situations expérimentales amenant les élèves à s'initier à des raisonnements scientifiques ; et le mode d'expérience-outil ou d'expérience-validation (élaboration théorique) où l'expérience est un outil de l'élaboration théorique. Tous ces objectifs tendent vers la construction de connaissances conceptuelles, procédurales et épistémologiques (Kane, 2012) chez les élèves.

Bref, il a été évoqué dans les pratiques d'enseignants de Sciences physiques et chimiques (SPC) au secondaire malgache qu'à cause de manque de matériels ou d'infrastructure de laboratoire, les enseignants ne pouvaient échapper à l'utilisation de la pédagogie traditionnelle qui est centrée sur les enseignants. Il a été remarqué également le recours à l'inductivisme dans l'enseignement des Sciences physiques et chimiques au secondaire.

A part ce que nous avons évoqué précédemment, une de nos préoccupations est la mise en œuvre de la nouvelle démarche pédagogique qui vient de faire son apparition dans les nouveaux programmes d'études à Madagascar depuis 2017 au niveau du lycée et en 2022 au niveau du collège. Cette démarche est la démarche d'investigation (DI). La DI est une démarche très utilisée dans les disciplines scientifiques telles que les Mathématiques, les Sciences de la Vie et de la Terre, la technologie et les SPC. La DI présente beaucoup de potentiels qui peuvent pallier aux problèmes cités dans la recherche menée par Ramiandrisoa (2022) dans les paragraphes précédents et l'inductivisme dans l'enseignement de SPC au secondaire.

C'est à partir de ces constats que découle notre projet d'innovation en essayant de trouver des pistes de solution aux problématiques signalées dans le paragraphe suivant.

1. Cadrage théorique

Dans les années 80, les recherches sur l'intégration de TIC dans l'enseignement de Sciences physiques et chimiques étaient plutôt axées sur la transposition dans la salle de classe ou de travaux pratiques des dispositifs matériels et les outils logiciels de mesure et de traitement des données expérimentales (Blondel & Magneron, 2006).

Ces chercheurs ont évoqué également que dans les pays anglo-saxons, les relations entre les TIC et l'enseignement des sciences ont été utilisées principalement dans le niveau du secondaire. En France, la plupart des recherches concernant les TIC dans l'enseignement de SPC s'est intéressée à l'emploi d'instruments informatisés notamment dans les pratiques expérimentales et dans la pratique d'enseignement nécessitant une collecte des données expérimentales ou la représentation graphique des données ou encore l'analyse des données (Ibid., 2006).

Selon toujours ces auteurs, d'autres recherches portent sur les environnements informatisés permettant de concevoir les ressources numériques interactives ou de manipuler des modèles et des représentations plus adaptées dans le domaine de la chimie ou de l'optique géométrique.

L'utilisation de ces instruments informatisés, notamment en travaux pratiques, aide davantage les élèves à acquérir des savoirs et des savoir-faire (*Ibid.*, 2006). En Europe, les enseignants s'intéressent plutôt à l'utilisation des TIC pour la saisie et le traitement de données dans les classes de sciences. La simulation numérique est utilisée généralement dans certaines branches de la physique telles que la mécanique ou l'électricité ou encore électronique. En chimie, l'utilisation de TIC s'est intéressée aux outils de visualisation, notamment pour la représentation des modèles moléculaires (*Ibid.*, 2006).

Parlons spécialement de la tablette numérique en sciences physiques et chimiques. Besset (2018) a évoqué les potentialités pédagogiques des tablettes en physique-chimie à l'école. Une tablette numérique est un appareil connecté et mobile fonctionnant à l'aide d'applications. Elle peut être utilisée sur des durées assez courtes, aux moments les plus opportuns en substitution ou complément des ordinateurs. Celle-ci est un outil relativement simple à prendre en main. Elle permet généralement d'améliorer l'engagement, l'autonomie des élèves avec des situations pédagogiques plus diversifiées. La tablette permet également de s'informer, de consulter des sites, d'accéder à des ressources disponibles sur le portail Eduthèque sans besoin de se déplacer en salle informatique.

Les tablettes permettent de créer des documents multimédias contenant du texte, des images, du son, des vidéos de façon intuitive en utilisant des applications comme *keynote* ou *book creator*.

Les tablettes permettent de modéliser des phénomènes physiques, de caractériser, de travailler sur les mouvements sur le principe de la chronophotographie en utilisant des applications. Elles permettent également de découvrir, d'évaluer, de s'exercer, d'utiliser les nombreuses ressources (textes, images, vidéos, exercices interactifs, modules) des banques de ressources pour l'école, d'acquérir des méthodes telles que des ressources méthodologiques sous forme de texte, d'image ou de vidéo et d'utiliser des animations ou des simulations. Avec les tablettes numériques, il est possible de visualiser des objets et des vidéos d'expériences difficilement réalisables en classe (durée trop longue, trop dangereuse, manque de matériel …) pour être interprétées par les élèves. Ces outils numériques permettent de différencier, de proposer des supports différents (texte, image, son), de faire utiliser la reconnaissance vocale pour répondre aux besoins particuliers de certains élèves, de mesurer des grandeurs physiques, d'enregistrer et d'exploiter les valeurs via une application dédiée.

Selon Giroux, Coulombe, Cody & Gaudreault (2013), ces avantages de l'emploi à l'école de tablettes permettent aux jeunes de développer trois grandes catégories de compétences ci-après:

- des compétences liées à l'apprentissage comme la créativité, l'innovation, l'esprit critique, la résolution de problèmes, la communication et la collaboration dans ce nouvel environnement complexe, hyperconnecté et très compétitif ;
- des compétences liées plus spécifiquement à la gestion de l'information, aux médias et aux TIC afin d'être en mesure de faire face à l'abondance d'information (littératie informationnelle), à l'importance des médias (littératie médiatique) et aux changements technologiques rapides (littératie numérique) ;
- des compétences permettant à un jeune-utilisateur de TIC de mener adéquatement sa vie et sa carrière dans un monde complexe et compétitif.
- Selon Taillard (2010), trois démarches sont utilisées pour l'enseignement de la technologie

- La démarche d'investigation : C'est une démarche scientifique qui permet d'expliciter un phénomène en formulant des hypothèses et en conduisant des recherches pour valider ou non ces hypothèses. Présente en sciences, elle est encore peu utilisée en enseignement technologique.
- La démarche de résolution de problème technique : C'est une démarche mixte, scientifique et technologique, qui permet de cerner un problème et d'identifier les causes par une investigation, puis de trouver des solutions techniques pour améliorer un objet.
- La démarche de projet : C'est une démarche technologique qui permet progressivement de construire une réalité pour répondre à un besoin. Elle est industrielle et pédagogique. Elle nous est familière, en particulier dans les activités de réalisation collective.

Il est signalé aussi dans la recherche de Villemonteix & *al.* (2014) que l'utilisation des TIC induit des changements positifs dans les pratiques pédagogiques en encourageant les approches socio-constructivistes plus efficaces que les approches transmissives traditionnelles telles que l'approche transmissive ou l'approche behaviorisme.

Pour ces auteurs, l'utilisation des technologies vise les activités au niveau de l'établissement, l'apprenant et ses capacités cognitives, l'acte d'enseignement/d'apprentissage en accompagnant les différentes étapes de leur processus (Villemonteix & *al.,* 2014).

Au niveau de l'établissement, la technologie facilite l'organisation générale de la gestion pédagogique. Pour les élèves, via les nouvelles technologies, les élèves, ainsi que les enseignants, peuvent accéder aux immenses connaissances et ressources disponibles sur internet. De plus, la création de séquences numériques permet aux enseignants d'apporter des améliorations à leur cours grâce à l'utilisation de logiciel. Pour ce qui est de la bibliothèque numérique, les nouvelles technologies, telles que la tablette numérique, sont un autre support pour y accéder.

2. Problématiques et hypothèse de recherche

Durant l'enquête que nous avons effectuée en 2017, certains enseignants ont évoqué la disponibilité de matériels informatiques tels que de l'ordinateur ou de tablette numérique dans leurs établissements scolaires grâce à la dotation du ministère de l'éducation nationale pour pallier les problèmes de matériels didactiques. Mais cela ne couvre pas la totalité des établissements à Madagascar, car 44% des enseignants interrogés affirmaient que leurs établissements ne disposent que des matériels pédagogiques ordinaires tels que les compas, règles, etc.

A cause de manque de laboratoire, la majorité des enseignants enquêtés, soit 86%, déclarait qu'ils ne peuvent travailler qu'avec des livres disponibles au sein de leurs établissements, ou bien des documents numériques. Cela les obligeait à faire des pratiques enseignantes basées sur l'abstraction qui est dépourvue de manipulation des élèves ou d'expérimentation même dans les sciences expérimentales telles que les SPC.

Pour surmonter ces problèmes provenant de manque d'infrastructure de laboratoire ou de matériels et produits pour expérimenter, est-ce qu'on devait procéder à l'approvisionnement de tous les collèges à Madagascar en matériels et produits de laboratoire ? Est-il possible d'enseigner les sciences sans penser aux matériels sophistiqués et des produits coûteux avec des prix inimaginables pour un petit collège modeste dans un lieu rural très reculé de la ville ?

Il a été évoqué aussi dans le paragraphe précédemment l'utilisation de l'inductivisme durant l'enseignement de SPC au secondaire malgache. Pour pallier ces problèmes de matériels et d'infrastructures de laboratoire, les enseignants de SPC enquêtés ont choisi généralement (soit Soixante-deux pourcent d'entre eux) l'expérience de cours (Ramiandrisoa, 2022, p.42).

Dans ce type d'expérience, les tâches essentielles étant réalisées par les enseignants ; au cours de leurs activités, la tendance chez les enseignants est de penser qu'il faut le plus possible donner des explications aux élèves et leur transmettre des connaissances. Durant les activités expérimentales, on assiste alors à une démarche centrée sur le professeur, les activités des élèves sont réduites à l'observation de la démonstration de leur enseignant.

Cette enquête confirme la prédominance de pilotage des activités effectué par les enseignants tout au long de la séance expérimentale, selon eux, afin de bien maîtriser le temps consacré aux activités expérimentales, de surmonter le problème de manque ou insuffisance de produits de laboratoire et de contrôler la manipulation.

Ce choix de l'expérience de cours à laquelle les manipulations sont faites prioritairement par le professeur pousse les enseignants particulièrement ceux de SPC à utiliser la démarche inductive (Kane, 2012).

Cette démarche inductive est fondée sur l'observation et l'expérimentation des phénomènes physiques au cours de laquelle les points de départ du processus d'enseignement/apprentissage sont issus de l'observation et de l'expérience à partir desquelles sont bâties les lois et les théories à viser.

Robardet (1989) a bien décrit l'objectif de la démarche inductive qui vise, notamment lors les pratiques expérimentales en SPC, à transmettre des savoirs qui sont les reflets des conceptions de l'enseignant car c'est l'enseignant qui pilote toutes les activités expérimentales et la transmission des lois et des concepts. Joshua et Dupin (1993) affirment également que les expériences dans une démarche inductiviste qui fait se succéder la manipulation, l'observation et les mesures suivies des conclusions ; ou encore dans une perspective d'illustration des concepts, de vérification ou établissement de loi dans la conclusion. Dans ce cas, les élèves ont rarement l'occasion de réaliser des manipulations ; ils ne font que d'assister à la mise en œuvre de raisonnements élaborés par leur enseignant. Les élèves apprennent donc un modèle au lieu de participer à la modélisation ou à la construction de leurs propres connaissances.

Il est impossible de former l'esprit scientifique chez les élèves avec ces méthodes très linéaires auxquelles « l'élève est spectateur d'un raisonnement sans tâtonnements, construit en dehors de lui… L'apprentissage est programmé. L'élève doit suivre au fur et à mesure que le programme avance » (Robardet, 1989, p.62). En outre, à Madagascar, les programmes scolaires n'ont subi presque aucun changement depuis 1995 jusqu'en 2017, soit plus d'une vingtaine d'année.

Les programmes des écoles primaires, des collèges et des lycées ont été fixés par l'arrêté ministériel n°103-95/MEN du 7 juin 1995. Ainsi, les contenus de ces programmes de 1995 ne sont plus adaptés aux réalités et perspectives locales, voire internationales notamment face à l'entrée de l'informatisation dans le monde de l'enseignement, d'une part, et à la diminution considérable des élèves scientifiques d'autre part.

Au niveau du secondaire à Madagascar, la pédagogie par objectifs (PPO) a perduré aussi bien dans les programmes que dans l'enseignement/apprentissage depuis 1995 jusqu'en 2017.

Pourtant, la PPO, à travers un fractionnement des savoirs en plusieurs petites unités dans les objectifs spécifiques, peut conduire à un apprentissage centré essentiellement sur la mise en

place de micro-objectifs appelés objectifs opérationnels transformant toute situation pédagogique en situation d'évaluation à cause d'une perte de cohérence par un morcellement excessif des objectifs généraux.

En effet, les objectifs opérationnels peuvent alors l'emporter sur les objectifs généraux, au risque de faire perdre toute cohérence pédagogique et d'en oublier le résultat global à atteindre (Barnier, 2001). De plus, ce mode de découpage ne laisse que peu de place aux interactions entre les différents apprentissages. Or, ces interactions sont le plus souvent essentielles durant l'enseignement/apprentissage. Enfin, ce type d'approche ne tient pas compte du travail de réflexion ; le contexte de réalisation des apprentissages est trop souvent ignoré. De même, les conceptions initiales des élèves ne sont pas prises en considération, l'assimilation pourrait être forcée et il y a risque d'automatisation des connaissances car l'apprentissage est programmé.

Aussi, compte tenu du contexte de l'enseignement des SPC à Madagascar, la rénovation des méthodes se devrait-elle d'être l'un des objectifs majeurs de l'enseignement des SPC dans le secteur éducatif malgache.

L'Etat malgache est conscient que les technologies éducatives constituent un tremplin pouvant permettre la réussite des élèves. De ce fait, des efforts ont été déployés pour l'acquisition de tablettes numériques pour quatre-vingts lycées de Madagascar.

L'appropriation de ces technologies éducatives par le système éducatif a déjà exécuté progressivement dans des établissements scolaires. En effet, aujourd'hui, des établissements scolaires publics mais aussi privés, notamment les lycées, utilisent déjà les éléments basiques des technologies éducatives basées sur les ressources informatiques et numériques ainsi que le réseau. Les grands lycées publics de la Grande île disposent, de tablettes numériques avec une connexion Internet, outre des tableaux numériques interactifs, des vidéoprojecteurs, une salle informatique et même une connexion Wifi pour certains lycées. Dans l'optique d'apporter une contribution dans l'amélioration de l'éducation dans les pays africains comme Madagascar, à travers l'enseignement des sciences, plus précisément du point de vue méthode, à travers les résultats de cette recherche, des nouvelles pistes d'innovation de méthode d'enseignement/apprentissage grâce à l'intégration de TIC dans le système éducatif.

Quelle approche pédagogique peut-on utiliser pour pallier les pratiques enseignantes très en retard par rapport à l'introduction du numérique dans l'enseignement de SPC?

Cette question nous amène à proposer le projet suivent :

L'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs, notamment dans l'enseignement/apprentissage de SPC, aura des implications majeures sur l'organisation et les approches pédagogiques.

3. Cadre méthodologique

La recherche est de type qualitatif et la méthode retenue est l'étude des cas. Cette dernière permet de pouvoir contraster les pratiques entre les cas et de dégager des similitudes et des différences.

Cette recherche à caractère descriptif (Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné et Ropé, 1987) vise à décrire, par le biais d'une observation de quelques cas, des pratiques de classe dans des contextes socio-culturels différents. Ce type de recherche utilise donc une approche qualitative basée sur une observation de pratique de classe. Cette recherche étudie particulièrement les situations d'enseignement et d'apprentissage dans un contexte de classe.

Alors le fait de procéder à une étude de cas est l'option retenue pour plusieurs raisons. D'une part, ce type de recherche est à privilégier si on souhaite étudier en profondeur un cas dans le contexte authentique dans lequel il se réalise. D'autre part, l'étude de cas permet de répondre aux questions de recherches qui sont destinées à fournir une description ou une explication du phénomène étudié.

Ainsi, l'observation des pratiques de classe est choisie afin de dégager les caractéristiques des pratiques enseignantes dans l'enseignement des sciences physiques et chimiques au niveau de deux établissements secondaires et dans des contextes d'enseignement différents, à savoir un établissement suit le programme scolaire malgache et l'autre adopte celui de l'enseignement français.

En bref, une école secondaire qui est le lycée Français de Tananarive (LFT), où les élèves ont tous une tablette électronique, a été sélectionnée et une autre école qui est le Lycée Andohalo d'Antananarivo où les élèves n'utilisent aucune tablette ou plutôt ils ne travaillent qu'avec leurs modestes moyens à bord. Deux enseignants ont pris part à la recherche, l'un (codé E1) issus du LFT et l'autre (dénommé E2) pris dans le lycée Andohalo.

La cueillette de données est divisée en deux phases, c'est-à-dire une observation dans les classes suivie d'un entretien afin de répondre aux objectifs de la recherche. Cette approche qualitative permet d'effectuer une étude contrastive approfondie de ces pratiques, a priori différentes, d'identifier, de comprendre et d'expliquer leurs différences et leurs ressemblances afin de dégager l'impact de l'intégration de TIC dans les pratiques enseignantes. Ce protocole méthodologique, inspiré des principes développés par Lasson (2004), Barma (2008) et Ben Jemaa (2017), comprend plusieurs étapes : i) une observation de l'activité telle que réalisée en classe (enregistrement audio et vidéo), accompagné de « notes au vol » sur les comportements des élèves et leurs réactions puis ii) un entretien a posteriori mené avec l'enseignant à l'issue de chaque séance.

La principale source de données est donc des enregistrements vidéo et audio. En outre, sont enregistrées également les discussions avec les enseignants lors de l'entretien. Celles-ci sont transcrites immédiatement à l'aide des « notes au vol ». Ces deux variétés d'enregistrement sont les données essentielles. Cette méthode permet de dégager les caractéristiques des pratiques de classe qui sont composées de narration didactique, des différentes phases didactiques et de l'organisation de la classe pour chaque cas (français ou malgache).

Les phases didactiques sont composées de la séquence d'activités suivante : introduction, activités expérimentales, « éclairage scientifique » ou « institutionnalisation » et clôture. Ces phases caractérisent un type d'activités de la classe sans préjuger des acteurs professeurs ou élèves qui les réalisent.

- *L' « introduction »,* correspond à la phase de présentation de la situation, du problème et des objectifs de la séance ;
- *Phase « activités expérimentales »* : elle comporte l'appropriation des problèmes, la formulation des hypothèses, la conception des protocoles, l'expérimentation, l'analyse des résultats et la conclusion ;
- *Phase « Eclairage scientifique »* : il s'agit de la phase de communication officielle des nouveaux éléments de savoirs établis. C'est une occasion de faire l'« Institutionnalisation » pour l'enseignant ;
- *Phase « clôture »* : elle comprend la clôture de toutes les activités et de la séance.

- La phase peut être encore se subdivisée en scène dans une séance. Cette dernière explicite les différentes évolutions des activités pendant une phase.

Après avoir repéré les phases didactiques pour chaque séance, il est procédé un autre découpage qui, cette fois-ci se fait sous l'angle de l'organisation de la classe, c'est-à-dire les situations de travail repérées au cours des activités et l'interaction élèves-enseignant.

Par conséquent, les changements d'organisation de classe avec les changements de phases didactiques et des scènes pour chaque séance pourraient être localisés en prenant, par exemple, chaque séance afin de repérer la logique des pratiques utilisées par l'enseignant à l'aide des trois modes de découpages précédents.

Il faut signaler également qu'il n'y a forcément pas corrélation entre le découpage en organisations de classe et le découpage en phases didactiques. Ainsi, on peut prendre comme référence pour les organisations de classe les groupes de mots clés ci-après : *Installation, Rappel de la séance précédente, Introduction, Consignes, Travail individuel* (ou en groupe ou mixte), *Expérience, Mise en commun, Institutionnalisation* et *Conclusion*.

Le découpage de chaque séance en phases didactiques et en organisations de la classe permet d'analyser les caractéristiques de chaque séance.

La scène est aussi destinée à décrire le rôle de l'enseignant ou la tâche effectuée par les élèves suivis du déroulement de la séance.

L'analyse de ces résultats issus de cette étude permet de prendre connaissance des modifications des pratiques enseignantes grâce à l'utilisation ou non de TIC dans la classe de SPC.

L'analyse des résultats est basée sur le modèle d'analyse des pratiques enseignantes inspirée des principes développés par Lasson (2004), Barma (2008) et Ben Jemaa (2017), qui comprend l'analyse de plusieurs étapes : i) l'analyse basée sur une observation du déroulement des activités telles que réalisées en classe (enregistrement audio et vidéo), accompagné de « notes au vol » sur les comportements des élèves et leurs réactions puis ii) analyse des entretiens *a posteriori* menés avec les enseignants à l'issue de chaque séance.

Afin d'identifier et d'analyser des éléments de pratiques enseignantes lors de l'utilisation en classe de la tablette électronique, une description des stratégies pédagogiques et didactiques mises en place sera réalisée dans l'analyse des données.

L'analyse s'effectue en trois temps et examine successivement les caractéristiques des pratiques de classe dans les deux cas de classes observées, les similarités et les spécificités de ces deux cas de pratiques.

4. Résultats

Rappelons que les objectifs de cette recherche sont d'être en mesure d'identifier et d'analyser les éléments des modifications apportées par les enseignants dans les pratiques enseignantes lors de l'utilisation de la tablette électronique en classes de SPC au secondaire.

Pour ce faire, il a été constitué un échantillon composé de deux établissements scolaires : l'un (le LFT) numérique (avec 15 élèves et un enseignant) et l'autre (le lycée Andohalo) non numérique (avec 86 élèves et un enseignant). Une méthodologie de type quasi-expérimentale, dans le sens de comparer les pratiques de ces deux enseignants en termes de résultats dans un contexte de salle de classe, a été déployée dans cette étude.

4.1. Séance n°1

4.1.1 Narration didactique

Dès l'arrivée dans la salle de TP, l'enseignant E1 a commencé à donner des consignes concernant les activités à faire et l'objectif de la séance TP du jour.

Figure 2: Présentation des phénomènes à étudier durant les activités expérimentales

En utilisant le vidéoprojecteur, l'enseignant E1 a expliqué aux élèves la signification d'une courbe divisée en trois parties selon les documents électroniques (documents contenant les activités à faire) figurés sur les tablettes des élèves.

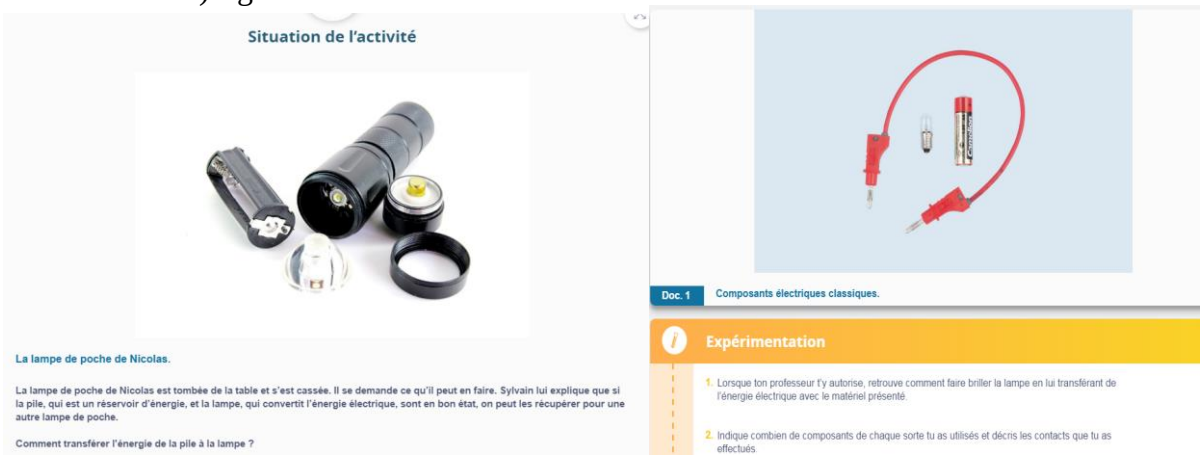


Figure 3: Visualisation sur le projecteur et sur la tablette des matériels à utiliser durant les activités

Après, le professeur a exposé aux élèves les matériels à utiliser durant les activités expérimentales. Puis il a demandé de commencer les activités et a invité les élèves à travailler

en petit groupe ne dépassant pas plus de quatre élèves. Et la séance s'est terminée par des questions tests qui ont terminé les activités.

4.1.2Présentation de la situation proposée par l'enseignant

L'enseignant a introduit la séance n°1 à partir d'un phénomène basé sur une situation de classe concernant le circuit électrique.

L'enseignant a démarré les activités à l'aide de la question suivante : « *comment transférer l'énergie de la pile à la lampe ?* ». Pour répondre à cette question, les élèves ont effectué des travaux expérimentaux selon les consignes du professeur qui sont tirées de tablettes distribuées aux élèves au début de la séance TP.

4.1.3 Objectifs

Dans cette séance, les objectifs fixés par cet enseignant étaient la modélisation du circuit électrique en procédant à la démarche expérimentale. Cette démarche a débuté par une expérimentation et la construction des référents concernant le circuit électrique tels que les matières isolantes ou conductrices et la notion des circuits électriques.

Cette séance a visé également à étudier le fonctionnement d'une lampe par l'intermédiaire d'une investigation expérimentale. Cela a permis aux élèves de s'initier à la mise en œuvre de la démarche scientifique.

4.1.4 Organisation et phase didactique

Quant à l'organisation de la classe, l'enseignant a réparti ses élèves en plusieurs groupes de 4 à 5 élèves. Mais avant cela, il a placé sur une table - qui était son bureau - tous les composants électriques à utiliser lors des activités.

Puis l'enseignant a distribué aux élèves les tablettes contenant les activités à faire. En même temps, il a projeté sur le tableau noir couvert d'un tissu blanc, à l'aide de vidéoprojecteur, les parties essentielles des activités. En outre, cet enseignant a planifié les activités en quatre phases didactiques, à savoir : Phase 1 : Lancement de la séance, Phase 2 : expérimentation, Phase 3 : analyse des résultats et Phase 4 :

Conclusion : toute cette planification et les éléments constitutifs des activités ont incité les élèves à travailler de façon autonome durant la séance. Ce mode de planification pousse les élèves à échanger leurs idées et à se mettre en interactions qui sont généralement basées sur une approche socio-constructiviste.

Les élèves ont pu ainsi réaliser, durant la séance, les activités expérimentales sans aucune aide de leur enseignant. Remarquons que l'enseignant a intervenu au moment où les élèves se sont trouvés à une situation difficile telle que l'utilisation de certains composants électriques.

4.2. Séance n°2 :

4.1.5 Narration didactique

Cette séance de pratique expérimentale est effectuée dans une salle de cours.

La figure ci-après résume la préparation effectuée par l'enseignant E2.

Figure 4: Organisation et planification des activités pour E2

Dès l'arrivée en classe, juste avant l'installation des élèves, l'enseignant E2 a conçu la disposition des élèves dans la salle pour que ces derniers puissent travailler sans se gêner au cours des activités. Ainsi, l'enseignant a d'abord installé les tables-banc dans des positions favorables au bon déroulement de la séance expérimentale. Ensuite l'enseignant a cherché les matériels et les produits qu'il a préparés à l'avance pour réaliser cette séance. Après, l'enseignant a fait entrer les élèves et les a répartis dans des groupes composés de 8 élèves. Puis le professeur a expliqué les consignes qui sont déjà figurées sur le tableau à kraft placé dans un endroit où tout le monde a pu le voir dans la salle de classe. Après, il a montré aux élèves tous les matériels et les produits prédisposés sur une table au centre de la salle. Ensuite, l'enseignant a invité un élève à lire la situation inscrite dans le papier à kraft fixé sur le tableau placé au milieu de la salle. Puis, il a demandé aux élèves de réfléchir sur cette situation et de formuler des hypothèses individuelles et les synthétiser collectivement au sein du groupe. Enfin, les élèves ont planché sur l'expérimentation. L'activité s'est achevée par un « éclairage scientifique ».

4.1.6 Présentation de la situation proposée par l'enseignant

L'enseignant E2 a proposé une situation issue de la vie quotidienne, c'est-à-dire, qu'il a présenté à ses élèves une situation concernant la préparation de « choux rouges » dans la cuisine. C'est à partir du phénomène apparu lors de la préparation de ces choux que l'enseignant a déclenché la problématisation selon la question suivante : « …*Expliquez le changement de couleur du jus de chou rouge* ». Ce mode d'introduction de situation montre la capacité de cet enseignant à adapter la situation au contexte qui prévaut en attirant l'attention des élèves sur des phénomènes auxquels ces derniers peuvent s'exprimer immédiatement.

La réflexion sur le phénomène observé lors de la préparation de choux rouges et la question posée par le professeur ont poussé les élèves à procéder à une investigation expérimentale. L'explication de ce phénomène oblige les élèves à procéder à plusieurs essais expérimentaux et après, à une recherche de relation entre les résultats des expériences avec la théorie concernant l'acide-base qui est inscrit dans l'ancien programme de chimie en classe de seconde malgache (MEN, 1996).

4.1.7 Objectifs

Selon l'enseignant E2, les objectifs de cette séance étaient de : *« identifier le pH d'une solution, classer les différentes solutions selon leurs pH, identifier la nature d'une solution, expliquer le fonctionnement des indicateurs colorés ».* En d'autres termes, cette séance vise à mettre en évidence certains concepts tels que l'acidité et les entités chimiques responsables de la forme acide ou basique.

Cette séance a permis également aux élèves d'acquérir les différentes étapes sur la démarche d'investigation (DI), voire de se familiariser à la démarche scientifique qui leur permet de

développer la curiosité, la créativité, l'esprit scientifique et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique.

4.1.8 Organisation et phase didactique

La séance est effectuée dans une salle grande qui n'était sûrement pas un laboratoire, alors l'enseignant a réalisé une petite réorganisation de la salle, car les élèves ont besoin d'un emplacement spécifique qui les permet de discuter en groupe et de conduire librement leurs activités. La disposition des matériels et du tableau d'affichage de consignes est installée dans un endroit où tout le monde peut les voir.

L'apprentissage de la démarche d'investigation était l'une des priorités de l'enseignant E2, alors l'enseignant est obligé d'effectuer une organisation spécifique permettant le bon fonctionnement de cette démarche.

Ainsi, en premier lieu, l'enseignant a réparti les élèves de la classe en plusieurs groupes de 7 à 8 élèves. Puis il a montré les matériels à disposition sur la table placée devant tout le monde au milieu de la salle de classe. Il a exposé sur un papier à kraft fixé sur un tableau la situation initiale, les consignes, les noms de matériels et produits disponibles et les étapes des activités à faire par les élèves tout au long de la séance.

Sont recensés les cinq phases didactiques ci-après : Phase 1 : lancement de la séance, Phase 2 : introduction, Phase 3 : activités expérimentales, Phase 4 : éclairage scientifique et Phase 5 : clôture. Ces phases se sont succédé selon la prévision de l'enseignant.

L'organisation globale de la séance, les matériels et produits à disposition et les phases didactiques aménagées par l'enseignant ont permis aux élèves de se familiariser rapidement et avec beaucoup d'autonomie au mécanisme de la DI. Grace à une étude des relations entre le phénomène étudié, les résultats des expériences et la théorie issue de la leçon concernant l'acide-base, ce dispositif a permis également aux élèves de développer leurs attitudes critiques et la créativité.

5. Discussion

Ce paragraphe est consacré à l'étude contrastive de deux pratiques de classe et permet d'identifier l'impact ou non de l'intégration des TIC, qui est ici la tablette numérique, dans le contexte de classe.

5.1 Présentation de la situation proposée par l'enseignant

Pour la séance pilotée par l'enseignant codé E1 où tous les élèves travaillaient avec des tablettes numériques, la situation était tirée dans une ressource numérique déjà préinstallée dans les tablettes. Alors que pour la séance conduite par l'enseignant E2 où aucune tablette n'a été utilisée durant le cours, la situation a été écrite sur un papier à kraft fixé dans un tableau au milieu de la salle de classe.

Ainsi ces différences, en termes de présentation de situation, ont déjà impactées sur l'organisation des activités au sein de chaque classe. Mais cette partie concernant l'organisation est encore à revoir ultérieurement dans un autre paragraphe.

La recherche menée par Cadir (2020) a évoqué également que l'utilisation de la tablette demande de la part des enseignants une préparation particulière de leçon dans sa dimension de conception d'une situation d'enseignement-apprentissage et une adaptation sur leur pratique en prenant en compte les contraintes et les potentiels des tablettes numériques.

5.2 Objectifs

En ce qui concerne l'objectif de la séance, pour l'enseignant E1 du LFT, il a été visé l'exploitation d'une courbe déjà inscrite dans les tablettes des élèves. Donc c'était à partir de ce document que les élèves ont étudié le fonctionnement d'un circuit électrique qui fait l'objet de la séance.

L'introduction dans les activités en classe de tablette numérique en classe accroît l'instrumentation de la situation d'apprentissage relativement à la quantité et à la richesse des échanges entre élèves (Bernard, Boulc'H & Arganini (2013).

La pratique de numérique permet de développer les "pratico-pratiques" c'est-à-dire des savoir-faire issus d'expériences qui sont compréhensibles et utilisables directement dans la pratique (Cadir, 2020).

Quant à l'enseignant E2, l'objectif était la construction de référent à partir des activités expérimentales basées sur l'étude d'une situation-problème présentée par l'enseignant à l'aide d'un papier à kraft. Il a été visé aussi dans cette séance la capacité des élèves à mette en œuvre la démarche d'investigation qui est une démarche scientifique transposée dans le contexte de classe.

En termes de comparaison, les deux enseignants ont travaillé d'abord sur l'étude expérimentale pour pouvoir construire le savoir à viser dans leurs cours. Mais l'enseignant E1 a eu l'occasion de présenter, par le biais de tablette, des phénomènes qui sont de courbe permettant aux élèves d'imaginer la suite de leurs activités ; alors que l'enseignant E2 est d'obligé de faire un guidage étroit pour que les élèves puissent mener leurs activités expérimentales.

Ici, l'utilisation de tablette numérique favorise le travail autonome des élèves qui est moins visible dans la séance dirigée par E2.

Selon Molteni & al. (2022), l'utilisation de la tablette modifie l'organisation spatiale de la classe et favorise le développement de l'autonomie des élèves. Pour les élèves, l'apprentissage via tablette numérique augmente leur motivation à travailler. Pour l'enseignant, l'usage pédagogique de la tablette peut apporter une plus-value pédagogique qui favorise le processus d'intégration. En effet, l'utilisation de tablette en classe développe l'autonomie des élèves, les compétences numériques des élèves, leurs compétences disciplinaire et transversales telles que la collaboration, la communication, la stratégie d'apprentissage, la pensée créatrice, la démarche réflexive.

L'utilisation de la tablette tactile joue un rôle dans la motivation, l'engagement et la collaboration des élève ; elle aide les élèves à mieux maîtriser les concepts théoriques et permet aux élèves de clarifier les incompréhensions liées aux concepts ; l'utilisation de la tablette tactile augmente la motivation des élèves, leur engagement et leur travail collaboratif (Kacher, 2022). Pour cet auteur, l'apprentissage via tablette tactile peut possiblement être utile tout au long du parcours scolaire des élèves (Kacher, 2022).

5.3 Organisation et phase didactique

Concernant l'organisation de la classe, il y a déjà une grande différence par les effectifs des élèves et les salles où se déroulent les activités. En effet, pour E1, il y avait seulement 15 élèves dans la salle de classe ; alors que pour E2, l'effectif des élèves était de 86 au total. En outre, la séance a été réalisée dans une salle TP pour E1 et dans une grande salle de réunion pour E2. Quant à la présence ou non de nouvelles technologies, comme les élèves de l'enseignant E1 ont travaillé avec de tablettes numériques, alors il a été plus commode pour eux de débuter la séance par la consultation des différentes étapes des activités grâce à la

lecture de documents préinstallés dans leurs tablettes après avoir suivi attentivement les consignes données par leur enseignant. Donc, ce qui reste à faire pour l'enseignant E1 c'était de jouer le rôle d'encadrement des activités. Et pour la séance conduite par E2, outre l'organisation causée par l'effectif pléthorique et la salle non adaptée à l'expérimental, l'absence de tablette numérique lui oblige d'afficher sur le papier à kraft les situations à étudier, les différentes étapes des activités à réaliser par les élèves et les consignes. Cet enseignant E2 est obligé également de faire un guidage étroit des activités pour compléter les informations ou éclaircir l'explication de certaines choses telles que la signification de la situation de départ.

En ce qui concerne les phases didactiques, grâce à l'introduction de TIC au sein de la séance, l'enseignant E1 est obligé de faire des consignes supplémentaires au début de la séance. Mais au fur et à mesure de l'avancement des activités, l'enseignant E1 commence à faire plus de réticence didactique pour que les élèves puissent travailler de façon autonome. Ces parties de phases ont été moins visibles dans la séance conduite par E2, car ce dernier devrait faire incessamment de pilotage rigoureux des activités à cause de manque de ressources. Mais pour les autres phases didactiques, on n'y trouvait pas de différences particulières.

Les pratiques des tablettes en classe tablette demandent de la part des enseignants une organisation particulière de classe qui facilite les interactions entre élèves et modifie la posture en classe de l'enseignant lors de la gestion des activités des élèves (Villemonteix & *al.,* 2014). Selon Molteni & *al.* (2022), l'utilisation de la tablette modifie l'organisation spatiale de la classe et favorise le développement de l'autonomie des élèves. Pour les élèves, l'apprentissage via tablette numérique augmente leur motivation à travailler. Pour l'enseignant, l'usage pédagogique de la tablette peut apporter une plus-value pédagogique qui favorise le processus d'intégration. En effet, l'utilisation de tablette en classe développe l'autonomie des élèves, les compétences numériques des élèves, leurs compétences disciplinaire et transversales telles que la collaboration, la communication, la stratégie d'apprentissage, la pensée créatrice, la démarche réflexive. L'utilisation de la tablette demande de la part des enseignants une organisation praxéologique (assemblage de *tâche*, de *technique*, de *technologie* et de *théorie*) particulière qui amène les élèves à effectuer une tâche favorisant l'autonomie de ces derniers en physique-chimie (Le Bouil, 2022).

Conclusion

Dans cette recherche l'objectif est de faire l'état des lieux de l'utilisation des tablettes numériques et de leur impact sur les pratiques enseignantes et la réussite scolaire des élèves au secondaire dans les pays africains comme Madagascar où les approches pédagogiques sont encore très en retard par rapport à l'évolution technologique internationale.

Pour ce faire, il a été adopté une étude contrastive de deux enseignants : l'un travaille avec des outils numériques où tous les élèves ont été dotés de tablettes numériques et l'autre n'a disposé d'aucun matériel numérique ou TIC durant la séance. Une méthodologie de type quasi-expérimentale basée sur une observation de cas, dans le sens de comparer ces deux types de pratiques en termes de résultats dans un contexte de salle de classe, a été déployée dans cette étude. La problématique de cette recherche est construite autour du fait que les pratiques enseignantes, ou plus exactement les approches pédagogiques étaient encore très désuètes par rapport à l'évolution technologique dans le monde d'aujourd'hui ; alors en parallèle à l'initiative du ministère en charge de l'éducation à l'intégration de certains outils technologiques tels que les tablettes numériques dans le système éducatif, il a été question de se demander sur les modifications possibles et l'efficience de ces nouvelles technologies dans les pratiques enseignantes dans l'enseignement/apprentissage scolaire. En général, outre les

similarités des étapes à suivre durant les activités expérimentales pour les deux enseignants et les séances observées, leurs pratiques de classe varient considérablement du fait de l'intégration ou non de TIC dans leurs enseignements. En effet, pour l'enseignant E1 qui utilise les TIC, la préparation des ressources numériques, de stratégies et de l'approche pédagogique adaptées est un travail à part ; la conduite de l'enseignement basée sur l'autonomie des élèves restent encore à préserver et cela implique la capacité de l'enseignant à mener une approche constructivisme ou socio-constructivisme nécessitant de la part des enseignants qui se familiarisent avec les TIC une formation en matière de les différents éléments y afférents. L'utilisation de TIC dans une séance expérimentale demande aux enseignants moins de gestion de matériel à faire.

Pour Coppens (2021), l'utilisation de la tablette permet à chaque apprenant d'utiliser les fonctionnalités qui l'intéressaient et de collaborer ou demander de l'aide aux autres apprenants ou à l'enseignant ; mais cela nécessite une maturité suffisante de la part des étudiants et une formation préalable aux bons usages d'un tel outil. Le renforcement de compétences en matière de la manipulation des nouvelles technologies, la coopération des enseignants visant à concevoir ressources numériques très étendues et la conception des modèles d'évaluation les plus adaptées aux TIC feront partie de la mesure d'accompagnement qui pourrait étoffer ces changements de pratiques enseignantes grâce à l'intégration de TIC dans le système éducatif.

Références bibliographiques

Barma, S. (2008). *Un contexte de renouvellement t de pratique s en éducation aux sciences et aux technologies : une étude de cas réalisé e sous l'angle de la théorie de l'activité* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Laval, Canada).

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris, France: L'Harmattan.

Ben Jemaa, A. (2013). *Un scénario dynamique pour le suivi et l'analyse de l'activité sur simulation en onde mécanique* (Mémoire de master, Université virtuelle de Tunis, Tunisie).

Bernard, F.-X., Boulc'H, L.& Arganini, G. (2013). Utilisation de tablettes numériques à l'école. Une analyse du processus d'appropriation pour l'apprentissage. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), 20*, 1-13.

Besset, R. (2018). *Utiliser des tablettes en Physique-Chimie au collège*. Grenoble, France : IAN académie de Grenoble.

Blondel, F.-M. & Magneron, N. (2006). *TIC et physique et chimie* [Conférence]. Séminaire de didactique des sciences expérimentales et des disciplines techniques. UMR STEF - Sciences, Techniques, Education, Formation, ENS Cachan / INRP.

Cadir, B. (2020). *Intégration des tablettes numériques dans l'enseignement : Analyse de l'activité d'une préparation de leçon sous l'angle de l'orchestration instrumentale* (Mémoire de Haute École Pédagogique du canton de Vaud et de l'Université de Lausanne, Suisse).

Coppens, N. (2021). *Utilisation de tablettes numériques tactiles par des étudiants lors de Travaux Pratiques en Physique à l'Université* [Conférences n°39]. Strasbourg, France. Université de Strasbourg.

Coquidé, M. (1998). Les pratiques expérimentales : propos d'enseignants et conceptions officielles. *Aster, 26,* 110-132.

Correa, M.-L., Dias, C.-A. , Fecury, A.-A., Oliveira, E., Dendasck, C.-V. & Fernandes, E.-F. (2006/2021). Stratégies d'enseignement de la chimie professionnelle à un niveau professionnel et technologique moyen présentes dans les articles scientifiques. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 3 (7),* 113-123. Consulté sur : https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/moyen-presentes.

Gaudreau, L. (2007). *Guide méthodologique 4 : Comment réaliser un travail de recherche*.

Giroux, P., Coulombe, S., Cody, N. & Gaudreault, S. (2013). L'utilisation de tablettes numériques dans des classes de troisième secondaire : retombées, difficultés, exigences et besoins de formation émergents. *Sticef, 20.*

Joshua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Kacher, D. (2022). *L'utilisation de la tablette tactile comme outil de motivation, d'engagement et de collaboration dans un cours de sciences et technologie de troisième secondaire*. Québec, Canada : Université du Québec à Trois-Rivières.

Kane, S. (2011) : Pratiques expérimentales au lycée – regards croisés des enseignants et de leurs élèves. *Radisma, 7.*

Kane, S. (2012). Élargir les enjeux d'apprentissage pour rénover les travaux pratiques de physique au collège dans un cadre de formation continue. *Rev. Ivoir. Sci. Technol., 19,* 34 – 57.

Lasson, C. (2001). *Ruptures et continuités dans la familiarisation pratique en technologie de l'école pré-élémentaire au collège* (Thèse de doctorat, Ecole Normale Supérieure de Cachan, France).

Le Bouil, A. (2022). *Effets d'un dispositif de formation d'enseignants : outils numériques pour développer l'autonomie des élèves en physique-chimie* (Thèse de doctorat, Université de Bretagne occidentale – Brest., France).

Ministère de l'Education Nationale du gouvernement malagasy (2017). *Plan Sectoriel de l'Education*.

Ministère de l'Enseignement Secondaire et l'Education de Base du gouvernement malagasy (1996). *Programmes scolaires à partir de l'Année Scolaire 1996- 1997*.

Molteni, L., Miserez-Caperos, C. & Boéchat-Heer, S. (2022). *Gains pédagogiques de l'utilisation de tablettes en milieu scolaire (GAPETA).* Berne, Suisse : Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE).

Ramiandrisoa, E. (2022). *La Démarche d'Investigation en Sciences Physiques et Chimiques : Cas de l'enseignement/apprentissage au Secondaire malgache* (Thèse de doctorat, Université d'Antananarivo, Madagascar).

Robardet, G. (1989). Enseigner les sciences physiques à partir des situations-problèmes pour enseigner les sciences physiques. *Petit x, 23*, 61-70.

Sprenger-Charolles, L., Lazure, R., Gagné, G. & Ropé, F. (1987). Propositions pour une typologie des recherches. *Communication documentaire en sciences de l'éducation, 11*, 49–71.

Taillard, P. (2010). *Les démarches pédagogiques. Quelles démarches scientifique et/ou technologique pour la technologie?* [Diapositive].

Villemonteix, F., Hamon, D., S. Nogry, Sejourné, A., Hubert, B. & Gélis, J.-M. (2014) *Expérience tablettes tactiles à l'école primaire (Ex.Ta.T.E). Rapport final.* Val-d'Oise, France : Université de Cergy-Pontoise.

Waller, S. (2000). L'analyse documentaire : une approche méthodologique. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 4*, 134-136.

ENTRE INNOVATION ET REALITE: LES DEFIS DU PROFESSIONNALISME ENSEIGNANT A MADAGASCAR

RANDRIAMANANTENA Mamie Solotiana Junaux Paul, TSIMILAZA Andriamihamina

Résumé

L'intégration des innovations pédagogiques est essentielle pour améliorer la qualité de l'enseignement. Les enseignants jouent un rôle clé dans leur mise en œuvre. Toutefois, le manque de professionnalisme des enseignants peut constituer un obstacle à l'adoption de pratiques pédagogiques innovantes. Cet article examine les défis liés au professionnalisme des enseignants et explore ses liens avec l'intégration des innovations pédagogiques dans les établissements secondaires de Madagascar. Pour ce faire, une enquête a été menée auprès de cent soixante (160) élèves de différents lycées, afin de recueillir leurs perceptions sur le professionnalisme de leurs enseignants et l'utilisation des innovations pédagogiques en classe. Les résultats révèlent, d'une part, un manque de professionnalisme des enseignants, caractérisé par un faible engagement, une disponibilité limitée et un taux d'absentéisme élevé. D'autre part, l'enquête montre que l'utilisation des innovations pédagogiques reste très restreinte, avec une adoption limitée des nouvelles méthodes d'enseignement et des outils numériques en classe.

Mots clés : Professionnalisme des enseignants, Innovation pédagogique, Éducation, Madagascar.

Abstract

The integration of pedagogical innovations is essential to improving the quality of education, and teachers play a key role in their implementation. However, the lack of professionalism among teachers may hinder the adoption of innovative teaching practices. This article examines the challenges related to teacher professionalism and explores its links to the integration of pedagogical innovations in secondary schools in Madagascar. To address these issues, a survey was conducted among (160) students from various high schools, aiming to gather their perceptions of teacher professionalism and the use of pedagogical innovations in the classroom. The results reveal, on the one hand, a lack of professionalism among teachers, characterized by low engagement, limited availability, and high absenteeism. On the other hand, the survey highlights that the use of pedagogical innovations remains very limited, with low adoption of new teaching methods and digital tools in the classroom.

Keywords: Teacher professionalism, Pedagogical innovation, Education, Madagascar.

Introduction

Avec l'initiative du Ministère de l'Éducation Nationale et grâce au programme APPRENDRE[67], les Journées Nationales de l'Innovation Pédagogique (JNIP) se sont déroulées les 12 et 13 juin 2024 à Antananarivo, Madagascar. Lors de notre participation à ces journées, nous avons constaté que des efforts substantiels sont déployés par des chercheurs et des acteurs de l'éducation pour améliorer la qualité de l'enseignement. Des innovations pédagogiques visant à introduire des nouvelles méthodes pédagogiques, des techniques de remédiation et d'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif ont été initiées. Cependant, le constat est amer. De nombreux enseignants sur le terrain semblent ne pas s'engager pleinement dans leur rôle, soulevant ainsi des questions cruciales sur le professionnalisme au sein du corps enseignant.

Le professionnalisme des enseignants est un concept multidimensionnel qui englobe des aspects tels que la compétence pédagogique, l'éthique et la conscience professionnelle, ainsi que l'engagement envers l'apprentissage des élèves. Selon Tardif (2006), le professionnalisme se manifeste par la capacité des enseignants à adapter leur pratique en fonction des besoins de leurs élèves et à intégrer des approches pédagogiques pertinentes. Des recherches montrent que le professionnalisme des enseignants est étroitement lié à la qualité de l'enseignement (Castonguay & Deblois, 1998 ; Darling-Hammond, 2000 ; Rivkin et al., 2005). Une étude de Hattie (2009) souligne également que des enseignants qui participent à des formations continues et qui adoptent des méthodes d'enseignement efficaces contribuent de manière significative à l'amélioration des résultats scolaires des élèves. À l'inverse, un manque de professionnalisme peut engendrer des lacunes dans l'apprentissage et une démotivation des élèves, créant ainsi un cercle vicieux qui nuit à la qualité de l'éducation (Ingersoll, 2003).

Le présent article vise à répertorier les lacunes en matière de professionnalisme des enseignants à Madagascar et à identifier les facteurs qui entravent leur engagement envers les innovations pédagogiques. Nous chercherons à comprendre comment ces lacunes affectent la mise en œuvre des méthodes pédagogiques innovantes et, par conséquent, la qualité de l'enseignement. Les résultats de cette recherche pourront servir de base pour proposer des recommandations visant à renforcer le professionnalisme des enseignants et à améliorer l'intégration des innovations dans le système éducatif malgache.

Cet article est développé de manière à aborder les étapes importantes suivantes. Dans un premier temps, la problématique est expliquée. Ensuite, les cadres théorique et méthodologique seront développés. Puis, nous présenterons les résultats de notre analyse sur le professionnalisme des enseignants. Enfin, la discussion portera sur les implications des lacunes en matière de professionnalisme enseignant pour l'adoption des innovations pédagogiques et proposera des pistes concrètes d'amélioration. Quant à la conclusion, elle résumera les principaux résultats et soulignera l'urgence des réformes nécessaires pour renforcer la qualité de l'enseignement.

1. Problématiques

Dans un contexte éducatif en constante évolution, le professionnalisme des enseignants et l'innovation pédagogique sont devenus des enjeux cruciaux pour améliorer la qualité de l'apprentissage. Les attentes vis-à-vis des enseignants augmentent, alors il est essentiel de comprendre comment les enseignants s'adaptent à cette situation et intègrent des pratiques

[67] Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement de Ressource.

innovantes dans leur enseignement. Ainsi, cette section se propose d'examiner les différentes dimensions de notre problématique.

1.1. Vers une dichotomie entre innovation et pratique : Quelle est la place des enseignants dans la pratique des innovations pédagogiques ?

Le professionnalisme des enseignants est un facteur déterminant dans l'intégration des innovations pédagogiques (Tardif, 2006). L'importance des enseignants dans la mise en œuvre des innovations pédagogiques ne peut être sous-estimée. Les enseignants jouent un rôle crucial dans la transformation des idées novatrices en pratiques réelles. Pour les élèves, ils constituent le premier point de contact avec des méthodes pédagogiques nouvelles et doivent en conséquence naviguer entre les exigences de leur formation initiale et les attentes des nouvelles approches. De plus, cette position de médiateur implique une capacité d'adaptation et une volonté d'expérimentation. En outre, l'adoption de ces innovations nécessite une volonté et un engagement de la part des enseignants, qui doivent non seulement s'approprier de nouvelles pratiques, mais aussi adapter leur pédagogie aux besoins de leurs élèves (Bourgeois, 2011).

Une étude de Laveault et Renaud (2010) révèle que les environnements scolaires qui favorisent la collaboration et l'échange d'idées sont plus propices à l'intégration de nouvelles pratiques. En revanche, une culture de résistance au changement peut conduire à une stagnation des pratiques pédagogiques. Ingersoll (2003), souligne que la surcharge de travail et le manque de soutien institutionnel peuvent diminuer la motivation à s'engager dans des initiatives innovantes. Cela dit que l'engagement des enseignants à adopter des innovations pédagogiques est également influencé par la culture éducative au sein de leur établissement.

Pour que les innovations pédagogiques réussissent, il est impératif que les enseignants aient la volonté et la motivation d'adopter de nouvelles pratiques. La recherche montre que les enseignants qui s'investissent dans leur développement professionnel et qui participent activement à des formations sont plus enclins à expérimenter des approches pédagogiques innovantes (Cochran-Smith & Villegas, 2015).

1.2. Difficultés de l'étude et de l'analyse du professionnalisme des enseignants

L'ouvrage collectif de Lafortune et al. (2008), intitulé *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement*, ouvre des perspectives de réflexion, d'action et de recherche relativement à l'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement. Cet ouvrage montre la complexité de l'évaluation de compétences professionnelles des enseignants. L'analyse du professionnalisme des enseignants présente donc de nombreuses difficultés, tant sur le plan théorique que pratique, notamment en ce qui concerne la mesure de ses manifestations. Cette complexité provient des différentes facettes qui le composent, incluant non seulement les compétences techniques, mais aussi les valeurs éthiques et l'engagement social (Tardif et Lessard, 2010). La diversité des contextes éducatifs rend également difficile l'évaluation uniforme du professionnalisme. Par exemple, une étude de Gauthier et al. (2012) souligne que les indicateurs de professionnalisme peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre et d'une culture à l'autre. De plus, la mesure du professionnalisme peut être subjective. Les instruments d'évaluation, qu'ils soient basés sur des autoévaluations ou des évaluations par les pairs, peuvent être influencés par des biais personnels (Borko, 2004). Par conséquent, il devient essentiel de développer des outils d'évaluation qui soient à la fois fiables et valides pour saisir la complexité du professionnalisme enseignant.

1.3. Problématique de l'article et hypothèse de recherche

Les observations effectuées lors des JNIP ont mis en lumière un décalage préoccupant entre les initiatives d'innovation et la réalité vécue par les enseignants. Ce décalage peut être attribué à divers facteurs, notamment un manque de formation continue, des conditions de travail difficiles et une culture scolaire peu propice à l'innovation. Mais, nous pensons que l'une des principales causes est le manque de professionnalisme des enseignants. Nous visons ainsi à contribuer à une réflexion plus large, en examinant ce manque et ses conséquences sur la pratique enseignante. La première problématique abordée dans cet article consiste en l'identification et l'analyse du manque de professionnalisme des enseignants à Madagascar, ainsi que de ses impacts sur l'implémentation des innovations pédagogiques.

Il nous semble aussi que la réalité sur le terrain soit marquée par un désengagement significatif des enseignants. Ainsi, notre deuxième problématique repose sur le constat du manque d'engagement des enseignants face aux innovations pédagogiques et ses impacts sur la qualité de l'éducation à Madagascar. Nous tentons de répondre aux questions suivantes : quelles sont les activités réellement réalisées par les enseignants et comment le niveau d'engagement influence-t-il l'adoption et la mise en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes ? À travers de notre recherche, nous visons à déterminer non seulement le degré de professionnalisme des enseignants, mais aussi à explorer les perceptions des élèves sur la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent.

Notre hypothèse de recherche postule que le manque de professionnalisme des enseignants, caractérisé par un faible engagement et une volonté d'adopter des méthodes innovantes, est un facteur déterminant dans l'inefficacité des pratiques pédagogiques mises en place. En réalisant une enquête auprès des élèves, nous espérons obtenir des données précieuses qui permettront de mieux comprendre cette dynamique et d'identifier les leviers d'amélioration possibles.

2. Cadre théorique

Cette section s'appuie sur les théories liées au professionnalisme enseignant et à l'innovation pédagogique. Elle explore, d'une part, les dimensions clés du professionnalisme des enseignants, notamment la compétence, l'autonomie et la responsabilité, et, d'autre part, les liens entre ces dimensions et l'intégration des approches pédagogiques innovantes dans le contexte éducatif malgache.

2.1. Les fondements du professionnalisme enseignant

Avant d'aborder la question du professionnalisme des enseignants, il convient d'introduire la notion même de professionnalisme.

> *« Issue de l'approche fonctionnaliste américaine, la notion de professionnalisme fait référence au processus par lequel les individus intériorisent des valeurs, des attitudes et des intérêts privilégiés par le groupe occupationnel auquel ils appartiennent et adoptent des comportements propres à l'exercice de leurs fonctions professionnelles. Ces fonctions professionnelles se caractérisent par la compétence, le service et l'altruisme, ce qui légitime le droit qu'ont les professionnels à détenir des pouvoirs, à bénéficier d'une certaine autonomie et d'une reconnaissance sociale »* (Anadón 2000, p. 5-6).

Cela dit, le professionnalisme est perçu comme un ensemble de qualités qui justifient la confiance accordée aux membres de certaines professions dans l'exercice de leurs fonctions. En effet, les professionnels se distinguent par une compétence technique, une attitude altruiste et un engagement envers le service, qui légitiment leur autonomie et leur reconnaissance sociale (Parsons 1951) et adhère à des comportements éthiques et normatifs (Freidson, 2001).

Appliqué aux enseignants, le professionnalisme englobe la maitrise des savoirs pédagogiques et disciplinaires, ainsi que l'intégration d'attitudes éthiques, centrées sur le bien-être des élèves. Comme souligne Léopold Paquay et al. (2012).

> *« Certes, "un enseignant-professionnel" est d'abord un praticien efficace qui maitrise les tours de main du métier et fait preuve d'une "expertise pratique" dans le domaine de l'enseignement. Mais, en outre, il est capable, seul et avec d'autres, de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique, d'analyser ses pratiques et, par cette analyse, de s'auto-former tout au long de sa carrière.»* (Paquay et al. 2012, p.1).

Le professionnalisme des enseignants se définit donc comme l'ensemble des compétences, des savoirs, des attitudes et des comportements qu'ils doivent adopter pour exercer leur fonction de manière éthique et efficace. Il s'agit d'une notion complexe et évolutive qui est souvent influencée par des facteurs contextuels et sociaux propres à chaque société (Hargreaves, 2000). Le professionnalisme des enseignants ne se limite pas à la maîtrise de la matière enseignée, mais englobe également une capacité à s'adapter aux changements pédagogiques, à innover dans les pratiques éducatives, tout en assurant un développement continu de leurs compétences (Day, 1999).

Selon Tardif et Lessard (1999), le professionnalisme des enseignants repose sur trois piliers : la compétence, l'autonomie et la responsabilité. La compétence inclut non seulement la connaissance de la discipline mais aussi la maitrise des techniques pédagogiques et des compétences relationnelles. Quant à l'autonomie, elle permet aux enseignants de prendre des décisions pédagogiques éclairées en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves. Enfin, la responsabilité implique un engagement envers les élèves et la société, et se traduit par une obligation morale d'améliorer continuellement leurs pratiques.

Hargreaves (2000) quant à lui souligne que le professionnalisme des enseignants est souvent confronté à des défis liés aux réformes éducatives et aux attentes croissantes de la société. En effet, les enseignants sont appelés à intégrer des innovations pédagogiques, tout en maintenant un équilibre avec la réalité de leurs contextes locaux, parfois marqués par des ressources limitées ou des conditions de travail précaires. Dans des pays comme Madagascar, ces défis sont exacerbés par des difficultés systémiques, telles que l'insuffisance de formation continue, le manque de matériel pédagogique, et la gestion d'effectifs surchargés (Rabenoro, 2015).

2.2. Interaction entre innovations pédagogiques et professionnalisme des enseignants

Hargreaves (2000) souligne que le professionnalisme des enseignants est souvent confronté à des défis liés aux réformes éducatives et aux attentes croissantes de la société. En effet, les enseignants sont appelés à intégrer des innovations pédagogiques, tout en maintenant un équilibre avec la réalité de leurs contextes locaux, parfois marqués par des ressources limitées ou des conditions de travail précaires. Dans des pays comme Madagascar, ces défis sont exacerbés par des difficultés systémiques, telles que l'insuffisance de formation continue, le manque de matériel pédagogique, et la gestion d'effectifs surchargés (Rabenoro, 2015).

L'innovation pédagogique désigne l'ensemble des pratiques, méthodes ou technologies nouvelles qui visent à améliorer l'apprentissage et à répondre aux défis éducatifs contemporains, souvent soutenues par des recherches en éducation. Elle est souvent perçue comme une réponse aux transformations rapides du monde moderne, notamment dans le domaine des technologies de l'information, des besoins en compétences du XXIe siècle, et des exigences sociétales pour une éducation plus inclusive et adaptée (OCDE, 2015). Selon Fullan (2007), les innovations peuvent inclure l'intégration des technologies de l'information

et de la communication (TIC), des approches centrées sur l'élève, et des stratégies collaboratives.

Étant donné que le professionnalisme des enseignants ne se limite pas à la maitrise de la matière enseignée, mais englobe également une capacité à s'adapter aux changements pédagogiques, à innover dans les pratiques éducatives, tout en assurant un développement continu de leurs compétences (Day, 1999), alors l'innovation pédagogique ne constitue pas seulement un ensemble d'outils ou de techniques pour les enseignants, mais une dimension centrale de leur professionnalisme, les invitant à reconfigurer continuellement leurs pratiques.

Le professionnalisme se manifeste, entre autres, par la capacité à intégrer ces innovations dans les pratiques quotidiennes. Selon Hattie (2012), un enseignant professionnel est celui qui, tout en maîtrisant les bases traditionnelles de son métier, sait utiliser les innovations pédagogiques pour maximiser les résultats d'apprentissage des élèves. Cela suppose une compétence réflexive, où l'enseignant évalue les impacts des nouvelles approches sur les dynamiques en classe et ajuste ses méthodes en conséquence (Schön, 1983).

Cependant, l'adoption de ces innovations est souvent conditionnée par les contextes locaux dans lesquels évoluent les enseignants. Dans des environnements comme celui de Madagascar, les contraintes matérielles, le manque de formation continue et le faible accès aux ressources technologiques peuvent limiter l'implémentation de pratiques pédagogiques innovantes (Rabenoro, 2015). Malgré ces obstacles, l'enseignant professionnel est celui qui, en dépit de ces limitations, cherche à adapter les principes de l'innovation à son environnement spécifique. Comme le soulignent Fullan et Hargreaves (2012), l'innovation ne signifie pas nécessairement l'utilisation de technologies de pointe, mais peut également résider dans des changements subtils, comme la révision des méthodes d'évaluation ou l'introduction de pratiques collaboratives en classe.

En tout, le lien entre innovation pédagogique et professionnalisme est donc intrinsèque. L'innovation pédagogique, loin d'être une simple mode, constitue un élément essentiel du professionnalisme des enseignants. Elle met en lumière leur capacité à évoluer dans un environnement en constante mutation tout en demeurant fidèles à leur mission première : favoriser l'apprentissage et le développement des élèves.

3. Cadre méthodologique

La méthodologie adoptée pour cette étude repose sur la réalisation d'enquêtes auprès des élèves, afin d'évaluer la perception des pratiques pédagogiques de leurs enseignants et de déterminer leur niveau de professionnalisme. Cette approche a été choisie pour plusieurs raisons, notamment la nécessité d'obtenir des données objectives sur l'expérience d'apprentissage des élèves, sans le biais potentiel que pourrait engendrer une autoévaluation des enseignants.

3.1. Choix de la population cible

L'enquête a été menée auprès d'un échantillon d'élèves issus de différentes classes, au niveau secondaire, dans des écoles publiques et privées, tant en milieu rural qu'urbain. Le tout, en vue d'obtenir une perspective variée sur les pratiques pédagogiques et le professionnalisme des enseignants, en tenant compte des différences d'âge, de genre, d'environnement et de contexte éducatif. En intégrant une diversité maximale dans la population cible, nous espérons mieux saisir les spécificités locales et les enjeux particuliers rencontrés dans les différentes écoles. Cette approche est soutenue par des recherches qui soulignent l'importance de la

diversité dans les échantillons pour obtenir des résultats représentatifs et significatifs (Creswell, 2014).

Au total, on a effectué une enquête auprès de cent soixante (160) élèves lycéens originaires de différentes régions de Madagascar.

Le tableau n°1 rapporte la répartition en classe d'âge, en genre et en milieu d'origine de notre population de recherche.

Tableau n°1 : Répartition de notre population d'enquête

Milieu et genre / Age	MILIEU URBAIN		MILIEU RURAL		TOTAL
	Fille	Garçon	Fille	Garçon	
Moins de 15 ans	12	10	8	11	41
15 à 18 ans	16	19	20	16	71
Plus de 18 ans	11	14	14	9	48
TOTAL	39	43	42	36	160

Source : Conception de l'auteur.

3.2. Méthodes de collecte de données

Pour atteindre les objectifs de notre recherche, un recueil de données a été effectué à différents moments et endroits. Nous avons utilisé deux méthodes de collecte pour les besoins de notre étude.

Nous avons eu recours à un questionnaire structuré, comprenant à la fois des questions fermées et des questions ouvertes. Les questions fermées permettront de quantifier les perceptions des élèves sur différents aspects du professionnalisme des enseignants, tels que leur engagement, leur capacité à innover et leur interaction avec les élèves. Les questions ouvertes, quant à elles, offriront aux élèves l'opportunité de s'exprimer librement sur leurs expériences et d'apporter des nuances à leurs réponses. Les questionnaires seront administrés en dehors des heures de classe, dans un cadre informel et détendu. Cette décision a été prise afin d'optimiser la sincérité des réponses des élèves. En effet, en se trouvant dans un environnement moins formel et sans la présence directe de leurs enseignants, les élèves seront plus enclins à exprimer leurs véritables opinions sans crainte. Cette approche est conforme aux recommandations de certains chercheurs qui soulignent l'importance de créer un climat de confiance pour favoriser l'expression authentique des élèves (Flick, 2018).

Ensuite, nous avons également pratiqué de l'observation. Cette méthode permet d'examiner de manière générale les pratiques des enseignants et leur environnement, sans se limiter aux interactions en classe. L'observation est réalisée lors des évènements scolaires, de réunions pédagogiques et d'activités parascolaires, afin de mieux comprendre le contexte dans lequel les enseignants évoluent. Cela inclut l'analyse de la dynamique de groupe, l'engagement des enseignants avec les élèves, ainsi que leur interaction avec les autres membres du personnel éducatif. Cette approche holistique est essentielle pour évaluer le professionnalisme des enseignants dans son ensemble.

3.3. Analyse des données

Après la collecte des questionnaires, les données sont analysées à l'aide de méthodes statistiques descriptives pour quantifier les perceptions des élèves. Les résultats des questions fermées sont présentés sous forme de tableaux et de graphiques pour faciliter leur analyse. Les réponses aux questions ouvertes sont analysées qualitativement, permettant ainsi d'identifier les thèmes récurrents et les points de vue diversifiés des élèves.

Cette approche mixte, intégrant des éléments quantitatifs et qualitatifs, permet d'obtenir une vision complète du professionnalisme des enseignants, tout en tenant compte des expériences vécues par les élèves. Elle fournit également des recommandations éclairées pour améliorer la formation et l'engagement des enseignants dans l'intégration des innovations pédagogiques.

4. Résultats de recherche

Les données recueillies sont structurées autour des thématiques clés du professionnalisme : la qualité de l'enseignement, la ponctualité et l'assiduité des enseignants, l'engagement des enseignants, ainsi que l'usage des innovations pédagogiques et des outils numériques.

4.1. Le professionnalisme enseignant

Cette section explore la perception que les élèves ont sur les compétences professionnelles de leurs enseignants. L'analyse des données recueillies est structurée autour des thématiques clés du professionnalisme : la qualité de l'enseignement, la ponctualité et l'assiduité des enseignants, l'engagement des enseignants, ainsi que l'usage des innovations pédagogiques et des outils numériques.

4.1.1. Qualité de l'enseignement

La figure n°1 illustre la perception des élèves concernant trois aspects fondamentaux de la qualité de l'enseignement : la clarté des explications, l'aide apportée pour la compréhension des sujets difficiles, et la maitrise des matières par les enseignants.

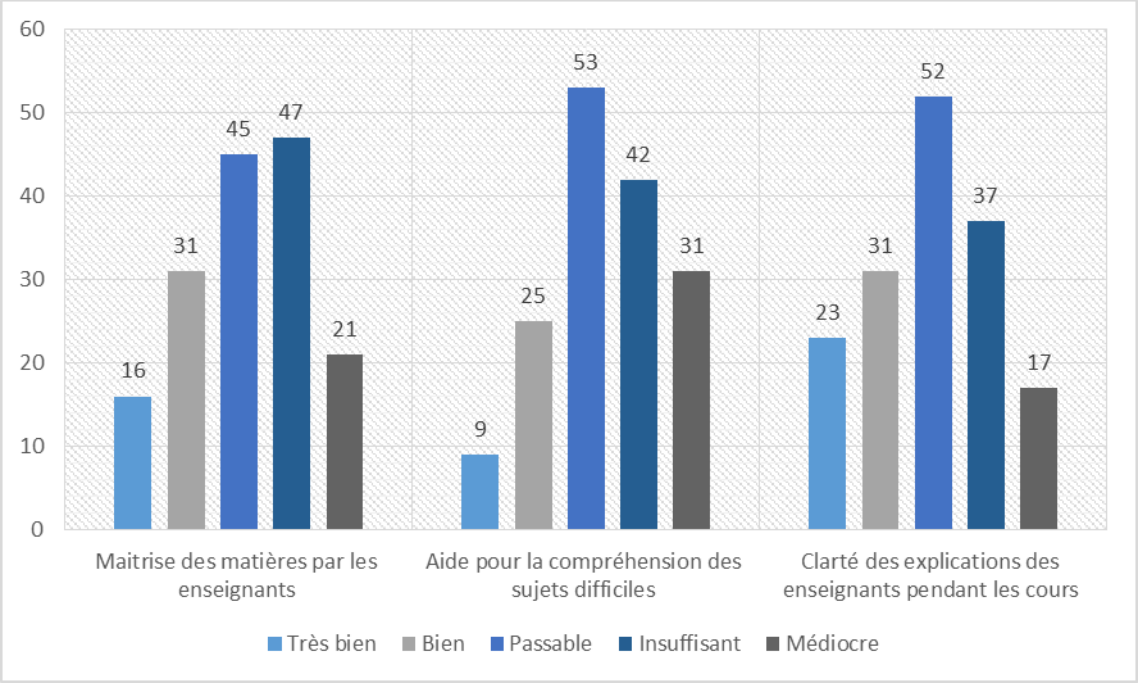


Figure n°1 : Perception des élèves concernant la qualité de l'enseignement

La perception des élèves concernant la qualité de l'enseignement met en lumière certaines lacunes importantes. Concernant la clarté des explications, seuls vingt-trois (23) sur cent soixante (160) soit 14,4 % des élèves jugent que leurs enseignants fournissent des explications « très claires ». À l'inverse, dix-sept (17) élèves estiment que l'explication est médiocre et près de 55,6 % des élèves considèrent ces explications comme passable et insuffisant, ce qui révèle une difficulté pour une grande partie des élèves à suivre et comprendre les cours de manière efficace. Cette insuffisance se reflète également dans l'évaluation de l'aide des

enseignants pour la compréhension des sujets difficiles. En effet, 45,6 % des élèves estiment que cette aide est insuffisante, avec seulement neuf (9) élèves soit 5,6 % jugeant que leurs enseignants les soutiennent très bien dans la compréhension des concepts complexes.

Ce manque de soutien renforce l'idée d'un besoin d'amélioration des pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. En outre, la maitrise des matières enseignées est également perçue de manière négative par près de la moitié des élèves, qui jugent que cette maitrise est insuffisante. Ainsi, les données suggèrent un problème global dans la transmission des savoirs, que ce soit au niveau de la clarté des explications, de l'aide apportée ou de la maitrise des contenus, ce qui affecte directement la qualité de l'enseignement.

4.1.2. Évaluation de la ponctualité et de la présence des enseignants

La figure n°2 présente les résultats relatifs à la ponctualité des enseignants et à leur absentéisme. Ces deux aspects sont essentiels pour évaluer le niveau de professionnalisme des enseignants et leur impact sur le déroulement régulier des cours.

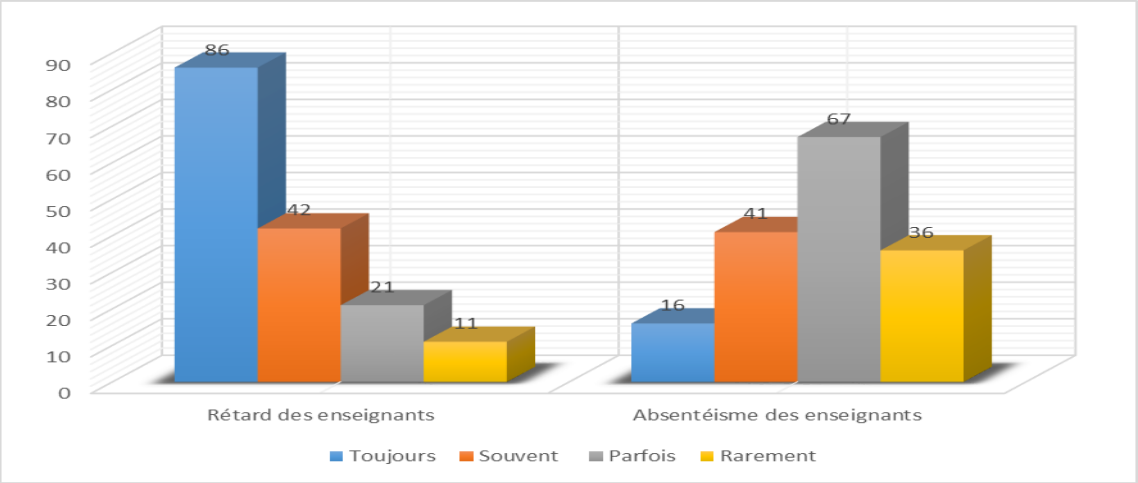


Figure n°2 : Ponctualité et à absentéisme des enseignants.

La ponctualité et l'assiduité des enseignants sont des éléments essentiels du professionnalisme, et les résultats montrent une certaine disparité à ce niveau. Bien que cent trois (103) soit 64,3 % des élèves aient rapporté que leurs enseignants sont toujours ou souvent présents, une part non négligeable (35,7 %) est souvent ou parfois absente. Plus préoccupant encore est le niveau de la ponctualité, où cent vingt-huit (128) soit 80 % des élèves ont indiqué que leurs enseignants font état de retards fréquents, ce qui peut perturber la bonne gestion du temps en classe et, in fine, la couverture du programme scolaire. Cette réalité soulève des questions importantes quant à la continuité de l'enseignement, car les absences répétées peuvent affecter la progression des élèves et leur apprentissage à long terme. Les retards et l'absentéisme, en tant que manifestations de manque de professionnalisme, risquent de compromettre la qualité du suivi pédagogique dans les écoles concernées.

4.1.3. Engagement des enseignants

La figure n°3 met en évidence la perception des élèves quant à l'engagement de leurs enseignants, en particulier leur disponibilité en dehors des cours et l'intérêt qu'ils manifestent pour le progrès académique de leurs élèves.

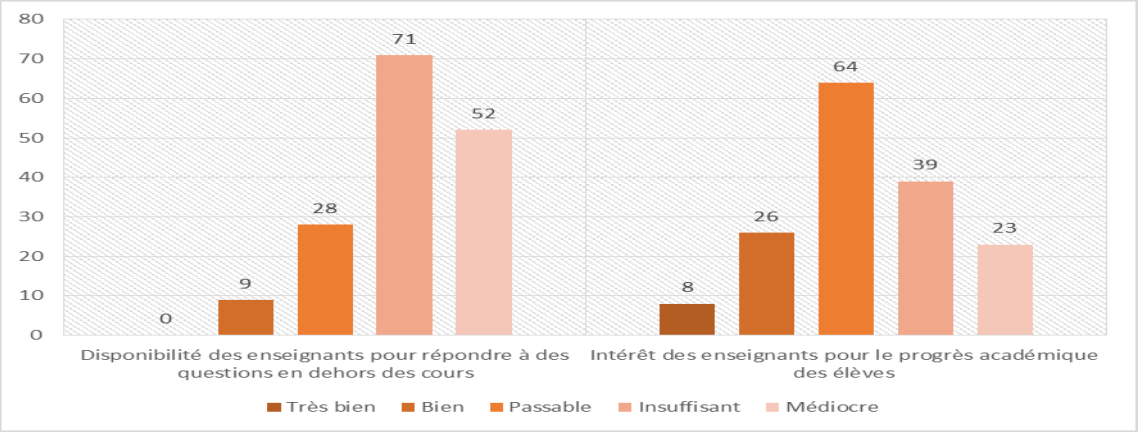


Figure n°3 : Perception des élèves sur l'engagement de leurs enseignants

L'engagement des enseignants, tant à l'intérieur qu'en dehors des heures de cours, semble poser problème selon les résultats obtenus. La disponibilité des enseignants pour répondre aux questions des élèves en dehors des cours est jugée insuffisante et médiocre par une majorité de 76,9 % des élèves, qui indiquent que leurs enseignants ne sont pas bien ou pas du tout disponibles. Cette absence de disponibilité, essentielle pour le soutien individuel des élèves, pourrait nuire à l'établissement d'une relation pédagogique de qualité et à la progression des apprenants. De plus, l'intérêt manifesté par les enseignants pour le progrès académique de leurs élèves est lui aussi perçu de manière relativement négative : 64,4 % des élèves estiment que cet intérêt est moyen ou faible. Ces résultats traduisent un manque d'engagement envers l'accompagnement des élèves, ce qui constitue un obstacle à leur réussite scolaire.

4.1.4. Interaction et communication entre enseignant et élève

La figure n°4 présente les résultats concernant la qualité des interactions pédagogiques entre les enseignants et les élèves.

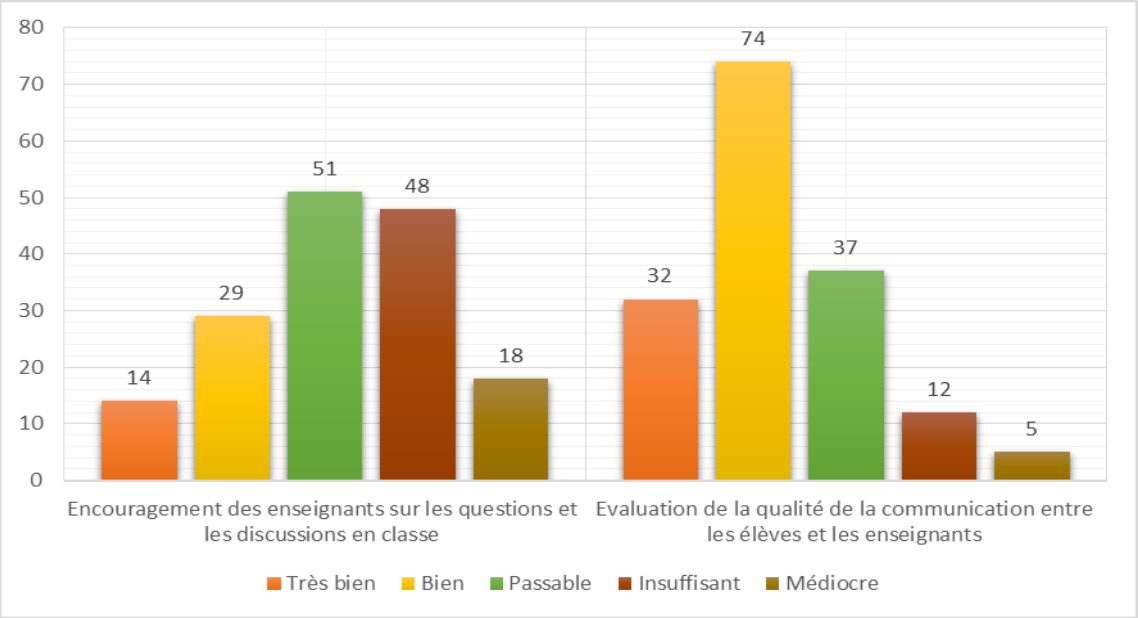


Figure n°4 : Résultats concernant la communication entre les enseignants et les élèves.

La qualité de l'interaction entre enseignants et élèves, tout comme la communication, est fondamentale pour l'efficacité des pratiques pédagogiques. Pourtant, les résultats montrent

que cette dimension est également source de frustration pour les élèves. En effet, soixante-six (66) soit 41,3 % des répondants considèrent que leurs enseignants encouragent insuffisamment et médiocrement les questions et discussions en classe. Cette absence de stimulation des échanges limite la participation active des élèves et, par conséquent, leur capacité à s'impliquer pleinement dans leur apprentissage. Quant à la communication globale entre enseignants et élèves, bien que cent six (106) soit 66,3 % des élèves la jugent bien et très bien, près de 33,7 % la trouvent Passable et insuffisante. Une communication insuffisante peut créer des barrières à l'expression des difficultés rencontrées par les élèves, entravant ainsi leur apprentissage et leur développement académique.

4.2. Les pratiques des innovations pédagogiques

L'innovation pédagogique constitue un levier essentiel pour moderniser les pratiques d'enseignement et s'adapter aux besoins éducatifs contemporains. Ces résultats permettent d'évaluer la capacité des enseignants à intégrer des approches novatrices et à enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves. Cette deuxième section est composée de deux parties, l'utilisation des méthodes d'enseignements innovantes et l'utilisation des outils TICE.

4.2.1. Utilisations des méthodes d'enseignements innovantes

La figure n°5 montre à quelle fréquence les enseignants utilisent des méthodes d'enseignement innovantes et offrent aux élèves la possibilité de travailler de manière autonome avec des outils pédagogiques.

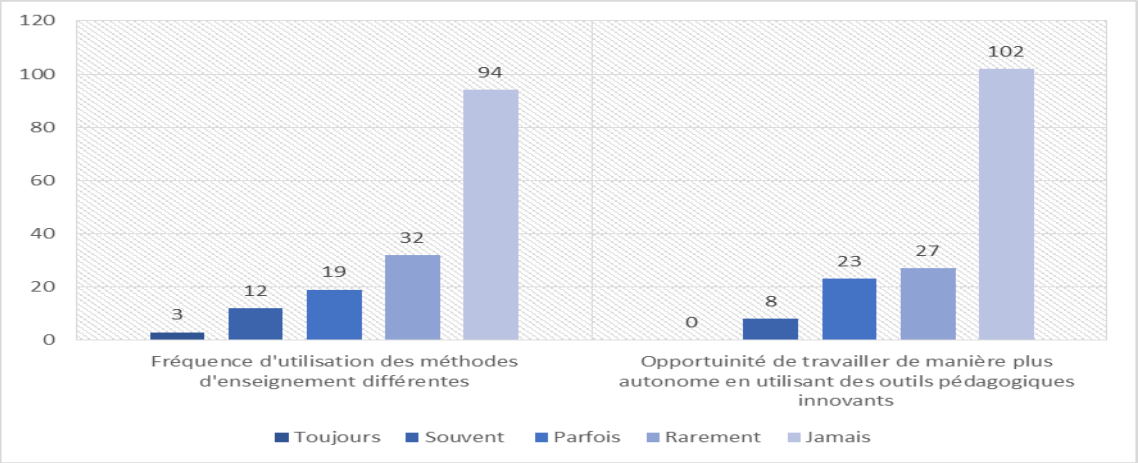


Figure n°5 : Fréquence d'utilisation des méthodes d'enseignement innovantes

L'intégration des pratiques pédagogiques innovantes semble être quasi inexistante selon les résultats de l'enquête. En effet, cent vingt-six (126) soit 78,8 % des élèves rapportent que leurs enseignants n'utilisent jamais ou rarement des méthodes d'enseignement innovantes. Cette absence de nouvelles approches pédagogiques est particulièrement préoccupante dans un contexte mondial où l'innovation est de plus en plus mise en avant pour améliorer la qualité de l'enseignement. De plus, cent deux (102) soit 63,8 % des élèves déclarent n'avoir jamais eu l'opportunité de travailler de manière autonome avec des outils pédagogiques innovants. Cela limite considérablement le développement de compétences d'apprentissage autonome et l'adaptation aux exigences du monde moderne. L'absence d'innovation dans les pratiques pédagogiques entrave donc la capacité des élèves à s'épanouir dans un environnement d'apprentissage plus stimulant et interactif.

4.2.2. Utilisation des outils TICE

La figure n°6 présente les données relatives à l'utilisation des outils numériques dans les pratiques pédagogiques et l'encouragement des élèves à utiliser des ressources numériques pour leurs révisions et devoirs. Ces résultats illustrent l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement.

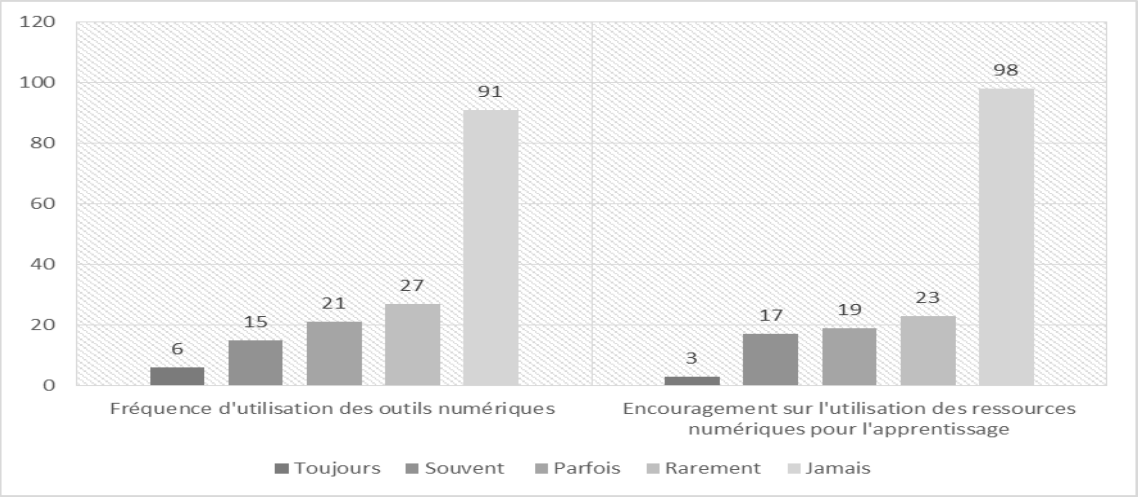


Figure n°6 : Utilisation des outils numériques dans les pratiques pédagogiques

Les outils numériques, considérés aujourd'hui comme des leviers indispensables pour améliorer l'enseignement, sont très peu utilisés par les enseignants selon les élèves. Plus de 73,8 % des élèves rapportent que leurs enseignants n'utilisent jamais ou rarement des outils numériques en classe, ce qui souligne un retard important dans l'intégration des technologies dans le processus d'enseignement-apprentissage. Cette faible utilisation des outils numériques est également reflétée dans le manque d'encouragement à l'utilisation des ressources numériques pour les révisions et les devoirs, quatre-vingt-dix-huit (98) soit 75,7 % des élèves déclarant ne jamais recevoir de conseils pour les utiliser. Cette carence technologique dans les pratiques pédagogiques révèle un manque d'adaptation aux réalités éducatives contemporaines, où l'utilisation des TIC est devenue un atout essentiel pour le développement des compétences des élèves.

5. Discussion et piste de réflexion

Le chapitre discussion et piste de réflexion permet d'analyser les résultats obtenus lors des enquêtes et de les interpréter à la lumière des cadres théoriques et du contexte spécifique de Madagascar. Il met en évidence les facteurs influençant le professionnalisme des enseignants, les obstacles à l'adoption des innovations pédagogiques, ainsi que les implications pour les politiques éducatives.

5.1. Motivation des enseignants : Un levier indispensable pour un professionnalisme renforcé

La motivation des enseignants est un élément central qui conditionne directement leur niveau de professionnalisme et, par conséquent, la qualité de l'enseignement. À Madagascar, cette motivation est largement affectée par un ensemble de facteurs structurels et institutionnels, tels que la faible rémunération, le manque de soutien institutionnel et des conditions de travail souvent très précaires. Ces éléments constituent autant d'obstacles à une implication effective des enseignants dans leur fonction, ce qui a un impact direct sur leur professionnalisme.

Les enseignants à Madagascar font face à des réalités difficiles. Ils sont les fonctionnaires les moins bien rémunérés du pays, ce qui affecte directement leur motivation à s'investir

pleinement dans leur rôle. Selon Ingersoll (2003), un bas niveau de rémunération et un manque de reconnaissance professionnelle mènent inévitablement à une démotivation qui se traduit par un désengagement progressif. Ce constat est confirmé par les résultats de notre enquête, où 44,4 % des élèves ont estimé que leurs enseignants n'étaient pas disponibles en dehors des heures de cours pour les aider. Cette faible disponibilité est non seulement un indicateur de démotivation, mais elle reflète aussi une baisse de l'engagement des enseignants dans leur mission éducative.

Par ailleurs, l'absence de soutien institutionnel et la surcharge de travail jouent également un rôle crucial dans cette démotivation. Les enseignants doivent souvent gérer des classes surchargées avec peu de moyens pédagogiques, ce qui amplifie les défis liés à la planification, à l'interaction avec les élèves et au suivi personnalisé. De plus, ils ne bénéficient pas des infrastructures nécessaires pour exercer leur métier dans de bonnes conditions. Les recherches de Day (1999) ont montré que lorsque les enseignants sont soutenus par des institutions solides et des environnements de travail favorables, leur engagement augmente et, par conséquent, leur professionnalisme.

Le manque de motivation chez les enseignants se manifeste également par un fort taux d'absentéisme. Selon notre enquête, 67,5 % des élèves ont rapporté que leurs enseignants sont souvent absents. Cette tendance alarmante, qui traduit un manque d'engagement, affecte la qualité de l'enseignement et crée des ruptures dans la continuité pédagogique. Tardif (2006) souligne que le professionnalisme des enseignants ne se limite pas à la simple exécution de leurs tâches, mais qu'il implique un engagement constant envers l'amélioration des pratiques éducatives.

Il est également important de noter que la faible reconnaissance du métier d'enseignant dans la société malgache contribue à cette démotivation. En l'absence d'un statut valorisant et d'une reconnaissance sociale, les enseignants peuvent se sentir dévalorisés, ce qui affecte leur engagement et leur investissement dans leur rôle. Fullan (2007) affirme que la reconnaissance sociale et professionnelle est un facteur clé pour motiver les enseignants à développer leurs compétences et à adopter une attitude proactive dans l'enseignement. Cependant, à Madagascar, cette reconnaissance manque cruellement, exacerbant ainsi le manque de professionnalisme perçu par les élèves.

Le lien entre motivation et professionnalisme est donc clairement établi. Lorsque les enseignants sont motivés et soutenus, ils sont plus enclins à adopter un comportement professionnel, à s'engager activement dans la réussite de leurs élèves, et à innover dans leurs méthodes pédagogiques. À l'inverse, une démotivation persistante conduit à une baisse de qualité dans l'enseignement, à un désengagement et à un affaiblissement du professionnalisme. Les résultats de notre étude montrent sans ambigüité que la démotivation des enseignants à Madagascar affecte directement leur capacité à assurer un enseignement de qualité, et soulignent l'urgence de prendre des mesures pour améliorer leurs conditions de travail, de rémunération et de reconnaissance.

5.2. Le manque de professionnalisme, un défi parmi d'autres pour l'innovation pédagogique

Bien que le manque de professionnalisme des enseignants soit un facteur important dans la faible intégration des innovations pédagogiques, il n'est pas le seul obstacle. Les contraintes matérielles, les lacunes dans la formation des enseignants, et les défis liés aux infrastructures éducatives sont autant de facteurs qui compliquent davantage l'adoption des innovations, en particulier dans les régions rurales.

D'abord, des problèmes matériels et logistique limitent fortement la capacité des enseignants à intégrer des méthodes innovantes dans leur pratique, ce que confirment les résultats de l'enquête où 63,8 % des élèves ont indiqué n'avoir jamais eu l'opportunité de travailler avec des outils pédagogiques innovants. Par exemple des nombreux établissements scolaires en milieu rural ne sont pas dotés d'électricité, rendant impossible l'utilisation d'outils TICE ou d'équipements numériques. Par conséquent, même des enseignants motivés et compétents seraient limités par ces contraintes matérielles.

Ensuite, le manque de formation initiale et continue des enseignants aggrave la situation. Beaucoup d'enseignants malgaches n'ont pas reçu de formation académique et pédagogique adéquate pour enseigner. Comme le soulignent les travaux de Freidson (2001) sur le professionnalisme, en l'absence de compétences appropriées, il devient difficile pour les enseignants d'adopter des méthodes pédagogiques innovantes, ce qui est illustré par le fait que 78,8 % des élèves signalent une absence ou une rare utilisation de ces méthodes.

Enfin, un autre défi important réside dans la culture éducative, qui peut parfois se montrer réticente au changement. Même lorsque les enseignants disposent des moyens matériels et des compétences nécessaires, la résistance institutionnelle au changement peut freiner l'adoption des innovations pédagogiques. Cette résistance peut être alimentée par des facteurs tels que la surcharge de travail des enseignants, qui les empêche de s'investir pleinement dans l'expérimentation de nouvelles pratiques. Ingersoll (2003) souligne que la surcharge de travail et l'absence de soutien organisationnel limitent la capacité des enseignants à s'engager dans des initiatives pédagogiques innovantes. En conséquence, l'innovation est souvent perçue comme un fardeau supplémentaire plutôt que comme une opportunité d'amélioration.

3. Les enseignants professionnels : Acteurs clés de l'innovation dans les pratiques pédagogiques

Malgré les contraintes, le professionnalisme des enseignants joue un rôle crucial dans l'implantation des innovations pédagogiques. Un enseignant professionnel, même dans des conditions difficiles, cherchera des moyens d'améliorer la qualité de l'enseignement. Selon Hattie (2012), un enseignant compétent et engagé sait utiliser les ressources à sa disposition pour maximiser les résultats d'apprentissage des élèves. L'engagement des enseignants dans l'innovation ne dépend donc pas uniquement des ressources matérielles, mais aussi de leur attitude proactive face aux défis.

Les résultats de notre enquête montrent que 64,4 % des élèves estiment que leurs enseignants manifestent peu d'intérêt pour leur progrès académique, traduisant ainsi un faible niveau d'engagement. Un enseignant professionnel ne se contente pas de transmettre des connaissances de manière passive ; il cherche activement à stimuler la curiosité des élèves et à améliorer leurs résultats à travers des méthodes adaptées et modernes. En ce sens, le professionnalisme devient un catalyseur de l'innovation pédagogique : un enseignant engagé et motivé est plus enclin à explorer de nouvelles méthodes d'enseignement, à remettre en question les approches traditionnelles, et à s'adapter aux besoins spécifiques de ses élèves. Hattie (2012) affirme que les enseignants qui adoptent une posture réflexive et évaluent continuellement l'impact de leurs pratiques sur les résultats des élèves sont plus susceptibles d'intégrer avec succès des innovations pédagogiques.

Le rôle des enseignants professionnels dans l'implantation des innovations pédagogiques ne se limite pas à la simple adoption de nouveaux outils ou méthodes ; il s'étend à leur capacité à créer un environnement d'apprentissage propice à l'exploration et à la collaboration. Laveault et Renaud (2010) soulignent que les enseignants qui favorisent une culture d'innovation en

classe où les élèves sont encouragés à poser des questions, à collaborer et à utiliser des technologies modernes participent activement à la transformation du processus d'apprentissage. À l'inverse, des enseignants peu engagés, qui n'intègrent pas les innovations dans leurs pratiques quotidiennes, limitent la capacité des élèves à s'adapter à un monde en perpétuel changement.

4. Réformer l'éducation à Madagascar : Vers une politique éducative axée sur l'innovation et le professionnalisme

Les résultats de cette recherche soulignent l'urgence de réformer les politiques éducatives à Madagascar pour mieux soutenir le développement du professionnalisme des enseignants et promouvoir l'intégration des innovations pédagogiques. Les défis relevés, qu'il s'agisse du manque de motivation des enseignants, de l'absence de formation continue ou des infrastructures inadéquates, nécessitent des interventions politiques coordonnées et stratégiques. Une approche globale et systémique est indispensable pour améliorer la qualité de l'enseignement, tout en tenant compte des réalités sociales et économiques du pays. En premier lieu, la formation continue des enseignants doit être une priorité absolue pour le gouvernement malgache. Le manque de formation, tant initiale que continue, constitue un obstacle majeur à l'adoption des innovations pédagogiques. À cet égard, les politiques publiques devraient prévoir des programmes de formation réguliers, ciblant tant les compétences pédagogiques telles que l'utilisation des nouvelles technologies en classe. Des partenariats avec des institutions internationales et des organisations locales pourraient être envisagés pour faciliter l'accès à ces formations, en particulier pour les enseignants des zones rurales.

Par ailleurs, l'amélioration des infrastructures scolaires constitue une autre priorité pour soutenir l'innovation pédagogique. L'absence de ressources de base, comme l'électricité dans de nombreuses écoles rurales, empêche l'utilisation des outils numériques et limite les possibilités d'innovation pédagogique. Le gouvernement doit allouer des ressources suffisantes pour moderniser les infrastructures scolaires et assurer un accès équitable aux outils pédagogiques modernes, quel que soit le contexte géographique. Selon Rabenoro (2015), le fossé entre les écoles urbaines et rurales en termes d'infrastructures accentue les inégalités dans l'accès à une éducation de qualité. Une réforme des politiques éducatives devrait donc s'attacher à réduire ces inégalités, en investissant dans les infrastructures scolaires des régions les plus défavorisées. En second lieu, la question de la rémunération des enseignants doit être abordée de manière plus proactive. Une politique éducative ambitieuse doit inclure une revalorisation salariale des enseignants, accompagnée d'une amélioration des conditions de travail (réduction de la surcharge des classes, soutien administratif, accès à des ressources pédagogiques de qualité). Ces mesures permettraient non seulement de renforcer leur motivation, mais aussi de promouvoir un plus grand professionnalisme dans l'enseignement.

Un autre aspect crucial des politiques éducatives est la reconnaissance du rôle clé des enseignants dans la mise en œuvre des innovations pédagogiques. Les enseignants doivent être impliqués dans le processus de conception et de mise en place des réformes éducatives, afin qu'ils puissent s'approprier les changements et les adapter à leur contexte de travail. Tardif (2006) insiste sur le fait que les réformes éducatives réussies sont celles où les enseignants ne sont pas de simples exécutants, mais des acteurs de changement. À Madagascar, les politiques éducatives doivent encourager la participation active des enseignants dans l'élaboration des réformes, afin qu'ils se sentent investis dans la transformation de l'éducation. Cette implication pourrait prendre la forme de consultations

régulières, de la création de réseaux de partage d'expériences ou encore de l'instauration de mécanismes de suivi et d'évaluation participatifs.

En dernier lieu, il est essentiel de renforcer la gouvernance et le pilotage du système éducatif. Le gouvernement malgache, en collaboration avec les institutions éducatives, doit mettre en place un cadre de gestion efficace pour suivre l'implémentation des réformes, évaluer leur impact, et apporter les ajustements nécessaires. Cochran-Smith et Villegas (2015) soulignent l'importance d'un cadre de gouvernance transparent et adaptable pour garantir le succès des réformes. Des mécanismes d'évaluation rigoureux et réguliers doivent être instaurés pour s'assurer que les enseignants bénéficient effectivement des formations prévues, que les infrastructures sont modernisées, et que les innovations pédagogiques sont bien intégrées dans les pratiques d'enseignement.

Conclusion

Cet article a exploré les liens entre le professionnalisme des enseignants et l'intégration des innovations pédagogiques dans la pratique de classe. Les résultats de l'enquête menée auprès de cent soixante (160) élèves ont révélé deux enjeux majeurs : d'une part, un manque de professionnalisme des enseignants d'une part, caractérisé par un faible engagement, une disponibilité limitée, et un taux d'absentéisme élevé ; d'autre part, une adoption très restreinte des innovations pédagogiques, avec une faible utilisation des nouvelles méthodes d'enseignement et des outils numériques en classe d'autre part.

L'hypothèse émise au début de cette recherche supposait que le manque de professionnalisme des enseignants constituait un obstacle majeur à l'implémentation des innovations pédagogiques dans les établissements secondaires de Madagascar. Les résultats confirment cette hypothèse, en montrant que les enseignants dont l'engagement et la disponibilité sont limités ont moins de chances d'adopter des pratiques pédagogiques innovantes. La corrélation entre le faible professionnalisme des enseignants et la rareté des innovations en classe souligne l'importance de renforcer la formation et l'accompagnement des enseignants pour promouvoir un enseignement plus innovant et efficace. Ces constats mettent en évidence l'urgence d'intervenir à plusieurs niveaux pour améliorer le système éducatif malgache. Le renforcement du professionnalisme des enseignants, par le biais d'une formation continue, d'une revalorisation de leur statut et d'un soutien institutionnel accru, est une priorité. De plus, il est crucial de moderniser les infrastructures scolaires et d'offrir un accès élargi aux technologies éducatives, notamment dans les zones rurales, pour permettre aux enseignants de mieux intégrer les innovations pédagogiques dans leurs pratiques quotidiennes. En somme, l'amélioration de la qualité de l'éducation à Madagascar dépend non seulement de la capacité des enseignants à adopter des pratiques innovantes, mais aussi du soutien et des réformes nécessaires pour leur permettre de le faire. Des actions politiques concrètes sont indispensables pour promouvoir un environnement propice à l'innovation et à la valorisation du métier d'enseignant, afin de garantir un enseignement de qualité et adapté aux exigences contemporaines.

Au terme de cette conclusion, on note que cette étude présente plusieurs limites. Tout d'abord, la méthodologie adoptée, basée sur une enquête auprès de cent soixante (160) élèves, ne permet pas de recueillir les perceptions des enseignants eux-mêmes ni de saisir les contraintes auxquelles ils font face dans leur pratique quotidienne. En outre, le caractère quantitatif de l'enquête limite la profondeur des analyses concernant les raisons sous-jacentes du manque de professionnalisme et de l'adoption limitée des innovations pédagogiques. Une approche mixte, incluant des entretiens avec les enseignants et des observations directes en classe,

pourrait offrir une vision plus complète de ces enjeux. Enfin, cette recherche se concentre sur un échantillon spécifique d'élèves, ce qui peut ne pas refléter l'ensemble des réalités éducatives à Madagascar, notamment dans les régions les plus reculées.

Références bibliographiques

Anadón, M. (2000). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans C. Gobier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel* (pp. 1-20). Presses de l'Université du Québec.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational researcher*, *33*(8), 3-15.

Bourgeois, M. (2011). Les enseignants et l'innovation : le défi de l'engagement. *Revue canadienne de l'éducation*, *34*(3), 1-26.

Castonguay, C. & Deblois, C. (1998). Culture de l'école et professionnalisme enseignant. *Cahiers de la recherche en éducation*, *5*(2), 219–258. https://doi.org/10.7202/1018193ar

Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Research on Teacher Education. *Handbook of Education Policy Research*, 249-266.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th Edition). Sage Publications.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, *8*(1), 1-50. https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000

Day, C. (2002). School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, *37*(8), 677-692.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press.

Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th Edition). Sage Publications.

Freidson, E. (2001*). Professionalism, the Third Logic: On the Practice of Knowledge*. University of Chicago Press.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School.* Teachers College Press.

Gauthier, C., Tardif, M., Gervais, C., & Desbiens, J.-F (2012). Évaluer le professionnalisme des enseignants : enjeux et défis. *Revue française de pédagogie*, 179, 43-56.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching: *Theory and Practice*, *6*(2), 151-182.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning.* Routledge.

Ingersoll, R. (2003). Is the Teaching Workforce Becoming More Diverse? *Educational Researcher*, *32*(3), 28-29.

Laveault, D., & Renaud, J. (2010). L'innovation pédagogique dans les établissements scolaires : un défi pour les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(2), 197-216.

Lafortune, L., Ouellet, S., Lebel, C. & Martin, D. (2008). *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement. Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (Collection éducation-intervention). Presse de l'Université de Québec.

Léopold, P., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (4ed). De Boek Bruxelles.

OCDE (2015). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Publishing.

Parsons, T. (1951). *The Social System*. Free Press.

Rabenoro, H. (2015). L'éducation à Madagascar : Réalités et perspectives. *Revue malgache des sciences sociales*, *22*(3), 45-62.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Student Achievement. *Econometrica*, *73*(2), 417-458.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Tardif, M. (2006). *Le professionnalisme enseignant : un enjeu de société*. Éditions du Renouveau Pédagogique.

Tardif, M., & Lessard, C. (2010). *La profession enseignante au XXIe siècle : enjeux et défis*. Éditions du Renouveau Pédagogique.

Annexe

Questionnaire pour les élèves

Objectif : Ce questionnaire vise à analyser le professionnalisme des enseignants dans ses diverses manifestations et à évaluer les pratiques d'innovation pédagogique mises en œuvre par ces derniers. Vos réponses seront anonymes et contribueront à une meilleure compréhension de l'expérience d'apprentissage. Veuillez répondre en utilisant les barèmes suivants : ***- Très bien - Bien - Passable - Insuffisant - Médiocre***

PARTIE 1 : INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Quels âge a tu ?
2. Tu es en quelle classe et quel est votre lycée d'origine ?
3. Genre : ……

PARTIE 2 : PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANTS

I. Qualité de l'Enseignement

4. Comment évalueriez-vous la clarté des explications de vos enseignants pendant les cours ?
5. À quel point les enseignants vous aident-ils à comprendre les sujets difficiles ?
6. Pensez-vous que vos enseignants maitrisent bien les matières qu'ils enseignent ?

II. Évaluation de la ponctualité et de la présence des enseignants

7. À quelle fréquence vos enseignants arrivent-ils à l'heure pour les cours ?
8. À quelle fréquence vos enseignants sont-ils absent durant l'année scolaire ?

III. Engagement des Enseignants

9. Dans quelle mesure vos enseignants sont-ils disponibles pour répondre à vos questions en dehors des cours ?
10. Comment évaluez-vous l'intérêt de vos enseignants pour le progrès académique de leurs élèves ?

IV. Interaction et Communication

11. À quel point vos enseignants encouragent-ils les questions et les discussions en classe ?
12. Comment évalueriez-vous la qualité de la communication entre vous et vos enseignants ?

PARTIE 3 : PRATIQUES D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

V. Utilisations des méthodes d'enseignements innovantes

13. À quelle fréquence vos enseignants utilisent-ils des méthodes d'enseignement différentes (comme les jeux, discussions en groupe, ou activités pratiques) pour rendre les cours plus intéressants ?
14. Vos enseignants vous donnent-ils l'opportunité de travailler de manière plus autonome en utilisant des outils pédagogiques innovants (comme des plateformes en ligne ou des manuels numériques) ?

VI. Utilisation des Outils TICE

15. À quelle fréquence vos enseignants utilisent-ils des outils numériques (ex. : tableaux interactifs, logiciels éducatifs) dans leurs cours ?
16. Est-ce que vos enseignants vous encouragent à utiliser des ressources numériques (sites web, vidéos éducatives, applications) pour vos devoirs ou révisions ?

PARTIE 4 : COMMENTAIRES ET OPINION GÉNÉRALE

17. Quelles qualités ou comportements attendez-vous d'un bon enseignant (enseignant professionnel) ?
18. Y a-t-il des aspects de l'enseignement que vous aimeriez voir améliorés ?
19. Selon vous, en quoi l'utilisation de nouvelles méthodes et technologies pourrait-elle améliorer l'enseignement dans votre école ?
20. Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions concernant le professionnalisme de vos enseignants ou leurs pratiques pédagogiques

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. Vos réponses sont précieuses et contribueront à améliorer le système éducatif malagasy.

EXPLORING THE MOTIVATIONS AND EFFECTS OF CODE-SWITCHING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A CASE STUDY OF EFL TEACHERS IN MALI

SOUGOULE Moussa, SAMAKE Araba Moussa, KOITA Mahamadou Karamoko Kahiraba

Abstract

This study investigates the motivations and effects of code-switching in English as a Foreign Language (EFL) teaching within the context of Mali. While code-switching in other language pairs in Mali has been studied, its role in EFL contexts remains less understood. This study addresses this research gap. The study combines qualitative and quantitative data from 69 EFL teachers at various educational levels using a mixed-methods approach. Data were gathered through an online questionnaire, semi-structured interviews, and classroom observations. The findings revealed that code-switching is widely used to clarify concepts and boost student participation. The primary motivations for code-switching are enhancing comprehension and providing clarification, with code-switching being primarily used to explain difficult concepts and facilitate student participation. Teachers generally view code-switching as beneficial for comprehension and engagement, with all respondents believing it positively impacts students' learning. However, they report of lacking formal training in code-switching. This underlines a need for professional development. This study provided valuable insights into code-switching in multilingual classrooms and suggested that better training could further enhance its effectiveness in teaching.

Keywords: Code-Switching, EFL Teaching, multilingual education, classroom interaction, student engagement.

Résumé

Cette étude examine les motivations et les effets d'alternance-codique dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère (EFL) dans le contexte du Mali, où cette pratique devient de plus en plus répandue dans les salles de classe. Alors que l'alternance-codique a été étudié dans d'autres paires de langues au Mali, son rôle dans les contextes EFL reste moins bien compris. En combinant des données qualitatives et quantitatives recueillies auprès de 69 enseignants d'EFL à différents niveaux d'enseignement, cette étude utilise une approche méthodologique mixte, incluant un questionnaire en ligne, des entretiens semi-structurés et des observations en classe. Les résultats montrent que l'alternance-codique est largement utilisé pour clarifier des concepts et stimuler la participation des étudiants, avec des motivations principales telles que l'amélioration de la compréhension et la fourniture de clarifications, et qu'il est principalement employé pour expliquer des concepts difficiles et faciliter la participation des étudiants. Les enseignants considèrent généralement l'alternance-codique comme bénéfique pour la compréhension et l'engagement, tous les répondants croyant qu'il a un impact positif sur l'apprentissage des étudiants. Cependant, ils signalent un manque de formation formelle en la matière, soulignant ainsi la nécessité d'un développement professionnel. Cette étude offre des informations précieuses sur l'alternance-codique dans les salles de classe multilingues et suggère qu'une meilleure formation pourrait encore renforcer son efficacité dans l'enseignement.

Mots-clés : Alternance-codique, enseignement de l'anglais, éducation multilingue, interaction en classe, engagement des étudiants.

Introduction

Code-switching has become a common phenomenon in educational settings. This phenomenon often occurs in contexts where several languages coexist. Understanding the motivations behind and the effects of code-switching is crucial for enhancing teaching practices and student learning experiences. Code-Switching is defined as shifting from one language to another language. Jingxia (2010) stated that it is the change from one language to another in an exchange, which is the repeated use of L1 and target language by language teachers in case of need in a foreign language context. Furthermore, Thiam (1997, p.33) asserted: "We will only speak of code-switching if we observe that a speaker uses one language when interacting with their superiors, for example, and another language when dealing with their family members"[68]. This statement highlights a specific aspect of code-switching, emphasizing its context-dependent nature. The speaker switches between languages based on the social dynamics and relationships within different interactions.

Code-Switching is thought to be the result of language contact. It usually occurs in multilingual communities. It also occurs in contexts where the language of instruction is different from the language spoken by a given community, for example, foreign language teachers often code-switch for various reasons. Reasons may be the need for clarification, giving instructions, and many others. However, code-Switching in language classrooms brought debate on whether this phenomenon is beneficial or not for foreign language learners. Opponents argued that it may prevent students the opportunities for language use. For example, researchers such as Ellis (1984), Wong-Fillmore (1985), Chaudron (1988), and Lightbown (2001) cited in Liu Jingxia (2010), state that Code-Switching can result in interference in FL learning, and recommend teachers to create a learning environment that will give place to the exclusive use of the target language.

Conversely, proponents stated that it can help learners in several ways such as giving them confidence, and helping them in comprehension. Levine (2003) argued that the use of L1 can enhance foreign language learning and that it should be used in foreign language classroom. Additionally, Jingxia (2010) stated that Code-Switching is an effective technique in FL teaching. Similarly, Temesgen & Hailu (2010, p.1) added that "Code-Switching is an inseparable part of classroom discourse and something that should not be avoided. Teacher training programme should incorporate code-switching as an effective teaching strategy."

Poplack (1980) identified three types of code-switching: intra-sentential switching, inter-sentential switching and tag-switching (cited in Yleyinen 2004; Abdoulaye & Minkailou 2017). Intra-sentential switching is the switching that occurs between sentences. Inter-sentential switching is the switching that happens within a sentence. Tag-switching is referred to as "inserting a tag in one language to an utterance which is otherwise in another language" (Yleyinen 2004, p. 14).

Yleyinen (2004) stated that when studying Code-Switching, two different approaches are utilised, linguistic approach and social approach. Linguistic approach is related to sentence. Its objective is "to identify the linguistic principles and constraints that govern the production of codeswiched utterances"(Yleyinen 2004, p.8). In contrast, social approach is related to the motivations and social functions of code-switching. Code-Switching is regarded as "a communicative event, [...] happening between speakers" (Yleyinen 2004, p.8). In this study, we

[68] (My own translation)

will adopt the social approach, precisely; we will look at the motivations and effects of code-switching.

Several studies explored the issue of Code-Switching in EFL classrooms. Jingxia (2010) investigated teachers' Code-Switching to the L1 in EFL classroom in three Chinese universities to find out the general situation of the switching to Chinese and attempted to test the positive role of the use of Chinese. She concluded that switching to L1 is preferred and played a positive role in the teaching/learning process of the English language.

For instance, Temesgen & Hailu explored the functions and motivations of EFL teachers' code-switching practices on three English teachers from secondary schools in Ethiopia. They concluded that teachers code-switched for several reasons such as "academic, managerial and social functions" (Temesgen & Hailu, 2022, p.1). Factors that contributed to this, according to them are related to students' limited proficiency in English, teachers' perspectives, and the type and nature of language skills. For its effective use by EFL teachers, they recommended a teacher training programme for that purpose.

Furthermore, Yleyinen (2004), in her study on the functions of code-switching in EFL classrooms in Finland, discovered that students' use of code-switching is due to the lack of vocabulary in English, whereas teachers' use of it is related to "getting the pupils' attention or making sure everyone understands her or the activity in the book"(Yleyinen 2004, p.106).

Regarding the perceptions of teachers and learners about the use of code-switching, Horasan (2014) investigated Code-Switching in an elementary level EFL classroom in Turkey to know the perceptions of students and teachers. The study concluded that these participants believed that Code-Switching is a tool for fostering learning in beginner level. Therefore, he recommended the use of code-switching at the beginner level and should be avoided as learners advance in proficiency level. Moreover, Sheng & Singh (2024) explored the positive influences of code-switching towards second language learning at a private university in Ipoh (Malaysia), and discovered several benefits, according to the participants, such as enhancing understanding of second language, motivating learners to learn a second language and to speak English with others, and improving engagement and focus during lessons.

In Mali, where English is taught as a foreign language (EFL), code-switching plays a significant role in EFL classrooms because of its linguistic diversity. Several researches investigated code-switching in different contexts to determine the types, roles, and functions of code-switching in EFL classrooms. However, the functions and motivations of code-switching in Malian EFL classrooms seem unexplored. Additionally, research has been done on code-switching in Mali (Abdoulaye 2013; Abdoulaye & Minkailou 2016; Mboye-Pouye & Van den Avenue 2007). These researches mainly focused on Bamanankan-French code-switching or French-songhay code-switching. No study has been conducted in EFL classrooms in Mali like the one under investigation.

The objective of the study is firstly to identify the main reasons EFL teachers in Mali use code-switching in their classrooms. Secondly, it also aims to examine the pedagogical functions of code-switching and how it influences teaching practices. Thirdly, it assesses the impact of code-switching on students' understanding, engagement, and language acquisition. Lastly, it explores any challenges and benefits perceived by teachers regarding the use of code-switching.

The aim of this study is then to investigate the functions and effects of code-switching in Malian EFL classrooms. The questions guiding this study are the following:

- What are the primary motivations and perceived benefits and challenges of code-switching among EFL teachers in Mali?
- In what contexts do EFL teachers in Mali use code-switching and how do they decide when to switch languages?

1. Methodology

This study employs a mixed-methods approach to investigate the motivations and effects of code-switching in English as a Foreign Language (EFL) teaching in Mali. The combination of qualitative and quantitative data collection methods allows for a comprehensive analysis of teachers' practices and their impact on student learning.

Participants of this study included Malian EFL teachers at all levels (from primary school to University). In all, 69 teachers completed the questionnaire designed by ***Microsoft Forms*** and sent to them via online. The questionnaire covers demographics, code-switching practices, pedagogical reasons, and perceived impact on students. It includes questions on the frequency of code-switching, reasons for its use, and its perceived effectiveness.

In addition to the questionnaire, a semi-structured interview was utilised to explore their motivations for using code-switching, the contexts in which they switch languages, and their perceptions of its impact on teaching and learning. Additionally, observations have also been utilised in classrooms to document instances of code-switching and to analyse how it is used in practice. Therefore, two teachers were interviewed, and two classes were observed, with the researcher assuming a non-participant role during the observations.

The data obtained from the questionnaire are analysed to quantify trends and patterns in code-switching practices. Interview transcripts and observation notes are analysed using thematic analysis. This involved identifying and coding recurring themes and patterns related to the use of code-switching, its motivations, and its effects on teaching and learning.

2. Results

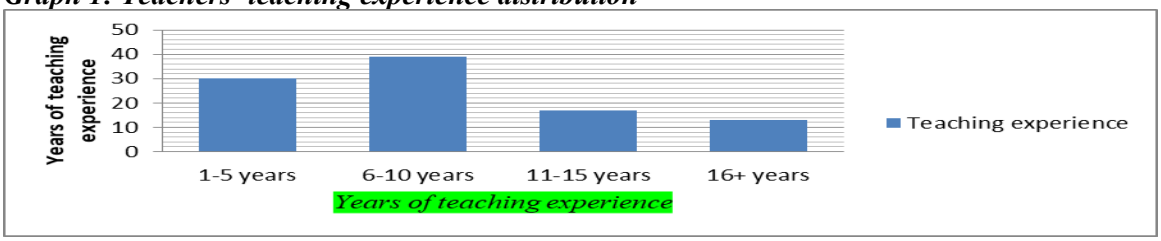
The section that follows provides the results of the analysis of both the quantitative data and qualitative data. The quantitative data's results include information about the participants' age, gender, experience of teaching, educational background. It also provides the answers to the questions related to participants' use of code-switching, situations, and reasons for code-switching, perceptions about code-switching use, and its impacts on students' learning, and training. The qualitative data's results provide the answers to the observations and the interviewees on the use of code-switching and the motivations of its use in EFL classrooms.

2.1. QUANTITATIVE DATA RESULTS

The section below presents the results of the quantitative data.

2.1.1. Teaching experience

Graph 1: Teachers' teaching experience distribution

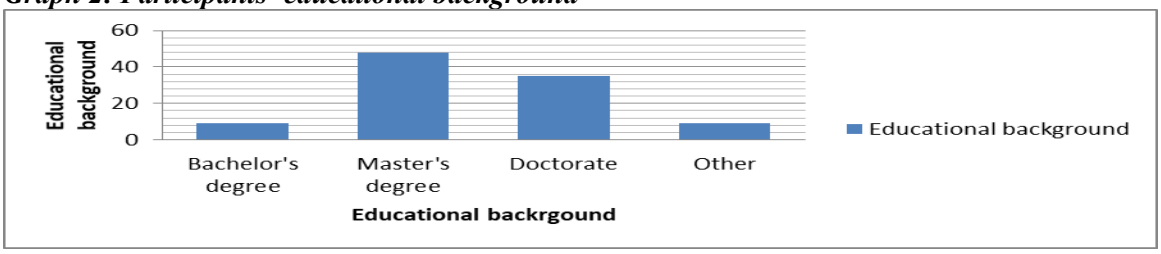


In the above figure, in terms of teaching experience, the largest proportion of respondents has 6 to 10 years of experience, accounting for 39% of the group. This is followed by those with 1 to 5

years of experience, making up 30%. A smaller percentage, 17%, have 11 to 15 years of experience, and the smallest group, 13%, has more than 16 years of teaching experience.

2.1.2. Educational background

Graph 2: Participants' educational background



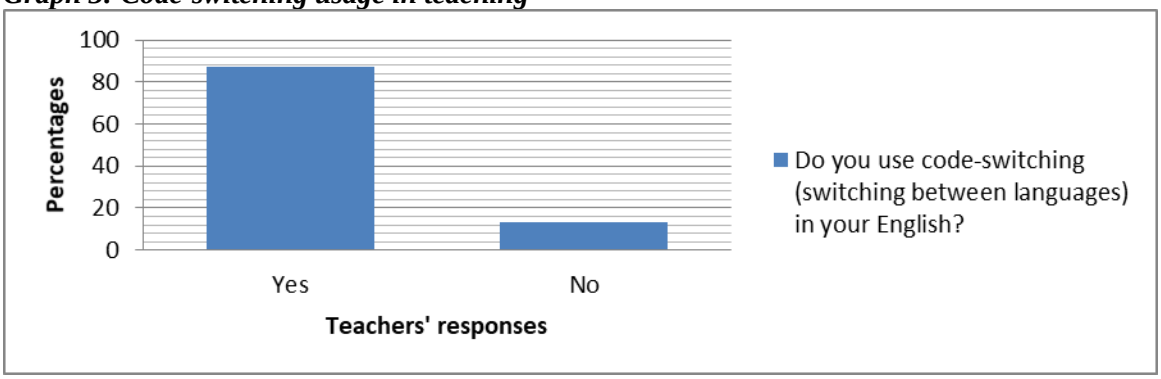
The educational background of the respondents reveals that nearly half hold a Master's degree, representing 48% of the sample. A significant proportion, 35%, has obtained a Doctorate. Only 9% have a Bachelor's degree or other qualifications, indicating a high level of academic achievement among the respondents.

2.1.3. Use of code-switching

This section presents the results from teachers' responses about the use of code-switching. It contains two questions that are:

Do you use code-switching (switching between languages) in your English lessons?

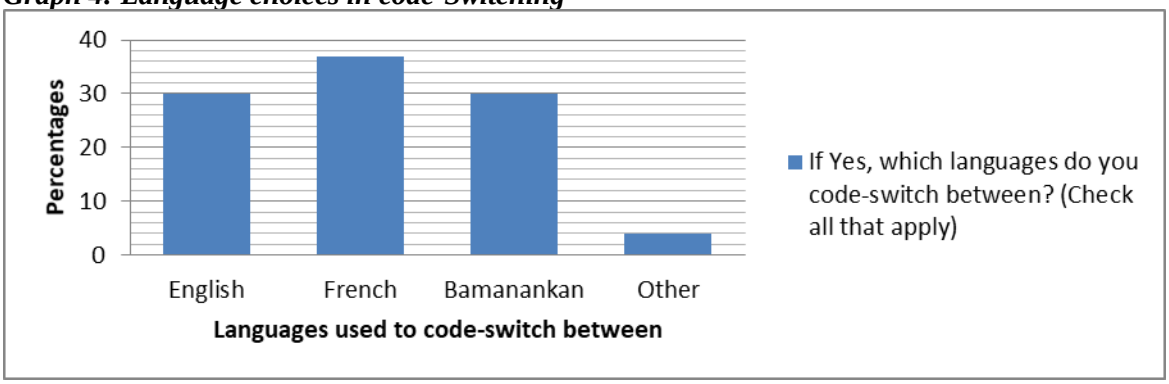
Graph 3: Code-switching usage in teaching



The above figure on code-switching in English lessons shows that the greatest number of respondents, 87%, use code-switching in their teaching. Only 13% do not engage in code-switching.

If yes, which languages do you code-switch between? (Check all that apply)

Graph 4: Language choices in code-Switching



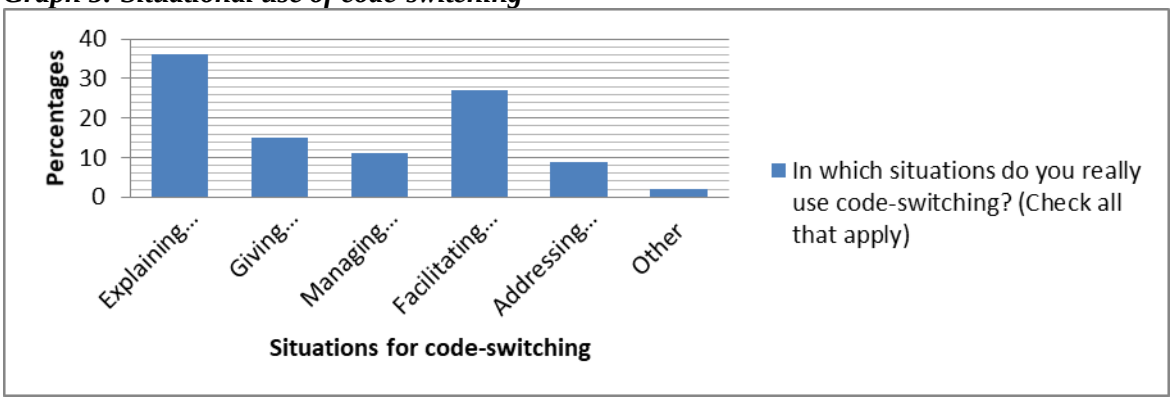
As shown in the above figure, among those who do use code-switching, the languages most frequently involved are French and English, each being used in 37% of cases. Bamanankan is also commonly used, with 30% of respondents switching between it and English. Other languages are less frequently mentioned, with only 4% of respondents indicating their use.

2.1.4. Situations and reasons of code-swtiching

This section presents the results of teachers' responses about the situations and reasons they employ code-switching in their classrooms. It exhibits the results of the questions dealing with the situations and the reasons of the use code-switching by the respondents.

In which situations do you really use code-switching? (Check all that apply)

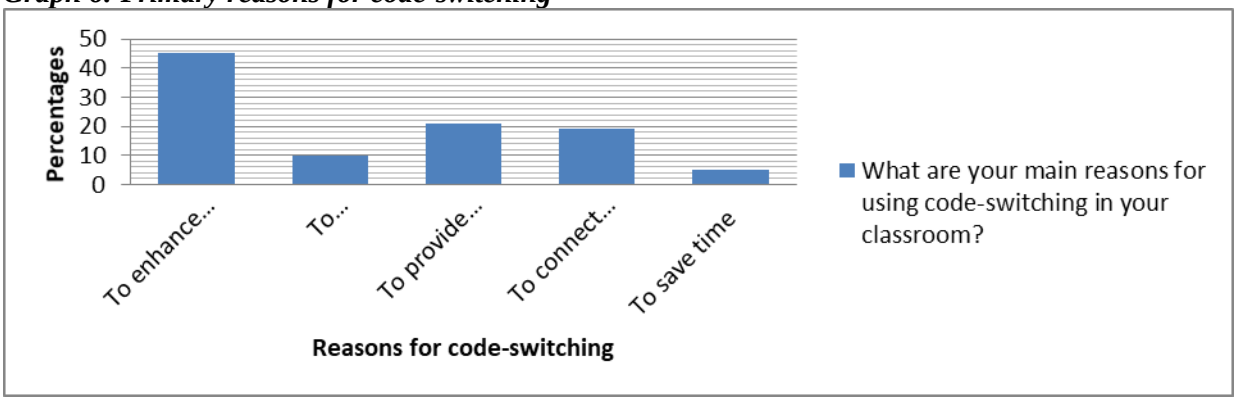
Graph 5: Situational use of code-switching



This figure demonstrates that code-switching is primarily used to explain difficult concepts, as reported by 36% of respondents. It is also employed to facilitate student participation, with 27% using it in this context. A smaller percentage use code-switching to give instructions (15%), manage classroom behaviour (11%), and address student questions (9%). Only 2% use it for other unspecified situations.

What are your main reasons for using code-switching in your classroom?

Graph 6: Primary reasons for code-switching



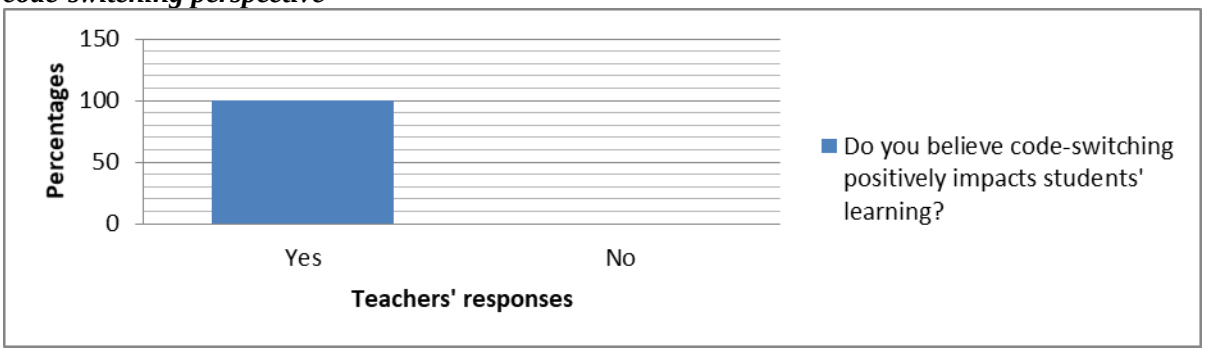
According to this figure, the predominant reason for using code-switching is to enhance comprehension, cited by 45% of respondents. Code-switching is also used to provide clarification, which is a reason for 21% of the respondents. Additionally, 19% use it to connect

with students culturally. Managing classroom interactions and saving time are less frequent reasons, reported by 10% and 5% of respondents, respectively.

2.1.5. TEACHERS' PERCEPTIONS OF CODE-SWITCHING ON ITS IMPACTS ON STUDENTS' LEARNING

This part presents the results concerning the perceptions of teachers about the use of code-switching. This section also presents their opinions about the impacts of code-switching on students' learning of English language. It contains the results of two questions, one dealing with the beliefs and the other with the impacts of code-switching.

Do you believe code-switching positively impacts students' learning? ***Graph 7: Participants' code-switching perspective***



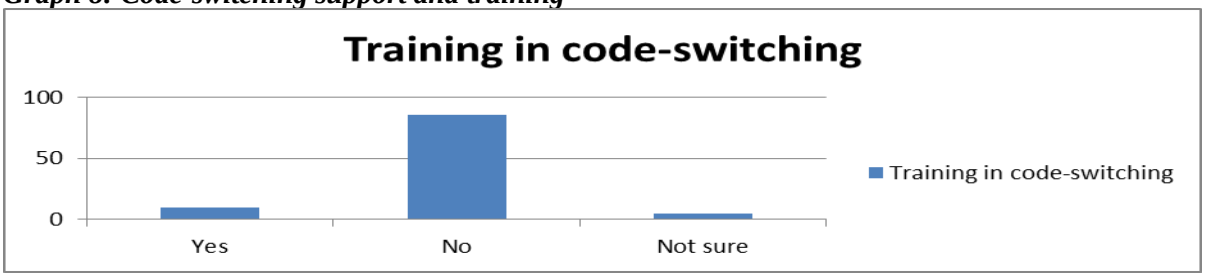
The data in this figure reveals a unanimous belief among respondents that code-switching positively impacts students' learning, with 100% affirming its beneficial effects. No respondents disagree with this view, indicating a strong consensus on the positive role of code-switching in enhancing the educational experience.

2.1.6. TRAINING AND CODE-SWICTHING IMPROVEMENT

This section reports the results of questions dealing with the support or training of code-switching. It also exhibits the results of the question dealing with code-switching improvement in the EFL context.

Do you receive support or training related to code-switching in your teaching practice?

Graph 8: Code-switching support and training



The analysis of the data shows that the vast majority of respondents, 86%, do not receive support or training related to code-switching in their teaching practice. Only 10% have access to such support or training, while 4% are unsure about whether they receive it.

This indicates a significant gap in professional development opportunities regarding code-switching for most educators.

2.2. QUALITATIVE DATA RESULTS

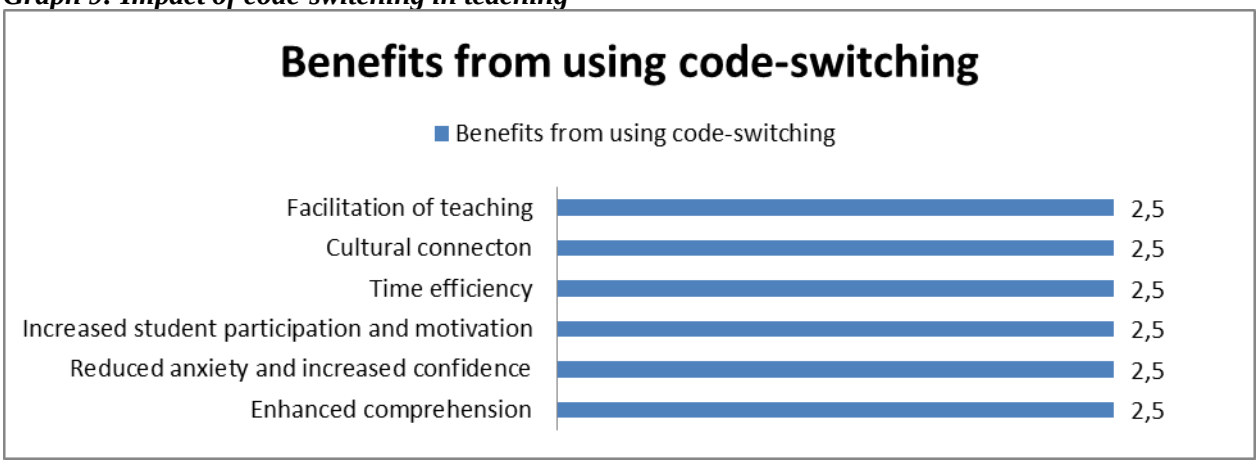
This section presents the results obtained from the data collected through interviews and observation. These two data are collected and analysed together in order to obtain the following results.

2.2.1. Benefits of using code-swicthing in teaching

What benefits have you observed from using code-switching in your teaching?

All the teachers interviewed noted that code-switching improves students' understanding of the lesson. This includes direct mentions of better comprehension and easier understanding. Additionally, Code-switching was seen as a means to create a more relaxed learning environment, which helps reduce students' anxiety and boosts their self-confidence. Its use is reported to increase student participation and motivation. Furthermore, it helps in making students feel more comfortable and engaged in discussions. They observed that code-switching can make the teaching process more efficient by facilitating a quicker understanding of the material. Code-switching helps students feel more culturally connected, enhancing their engagement with the content. Code-switching is also seen as a tool that helps teachers explain lessons more effectively, making it easier to address various societal phenomena and diverse student needs.

Graph 9: Impact of code-switching in teaching



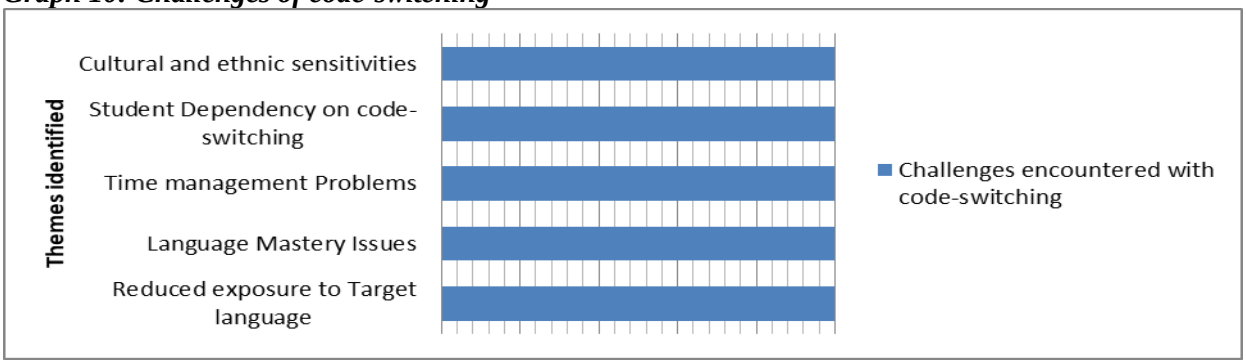
This analysis of the data reveals that code-switching in teaching provides several benefits, including improved comprehension of lessons, reduced student anxiety, increased confidence, and motivation. It also contributes to greater student participation and cultural connection. Additionally, code-switching is noted for its efficiency in teaching and aiding in lesson explanations.

2.2.2. Challenges encountered with code-switching

All the interviewed teachers mentioned that code-switching might prevent students from getting sufficient exposure to English, which could affect their overall performance. According to them, difficulties arise when students do not master one or both languages being used, making

comprehension challenging. This is noted when there is a lack of proficiency in either the local language or English. Code-switching is seen as potentially time-consuming, either by extending lesson duration or causing delays in finishing the lesson. There is a concern that students might become reliant on code-switching and not make an effort to understand the target language on their own. Challenges can also stem from students' varying responses to code-switching based on their ethnic or cultural backgrounds, leading to dissatisfaction or complaints. Using languages with different structures or managing multiple languages can create coherence issues and make teaching more complex. A few respondents reported no difficulties with code-switching, indicating that their experience has been smooth or without notable problems.

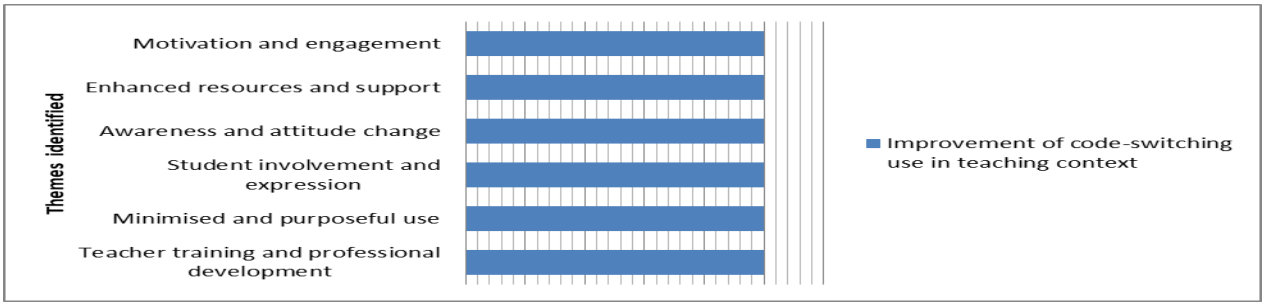
Graph 10: Challenges of code-switching



How could the use of code-switching be improved or better supported in your teaching context?

Respondents suggest that code-switching could be improved through training for teachers. This includes professional development focused on effective use of code-switching and understanding its benefits and limitations. It is recommended that code-switching be used minimally and purposefully, rather than as a routine practice. This approach involves using it only when it serves a clear educational purpose, such as clarifying difficult concepts or filling gaps in understanding. Additionally, allowing students to express themselves in both languages is suggested as a way to ensure they fully understand the concepts being taught. This approach can help accommodate diverse linguistic needs and support comprehension. Furthermore, there is a call for raising awareness about the benefits of code-switching and changing the narrative that foreign language learning is best achieved without it. They stated that encouraging a more flexible view of language learning can help integrate code-switching effectively. To improve the use of code-switching in classrooms, the interviews suggested providing teachers with better resources, such as comfortable documents and teaching materials that support code-switching. Code-switching is seen as a potential source of motivation for students. Supporting its use could help engage students more effectively in their learning.

Graph 11: Suggestions on code-switching in EFL classrooms



Do you have any other comments or suggestions regarding the use of code-switching in EFL classrooms?

Respondents stressed that code-switching is an effective and valuable method for facilitating understanding and communication in the classroom. It is regarded as a beneficial approach that helps students understand concepts better. Additionally, the importance of training for teachers is highlighted as a way to better implement code-switching in EFL classrooms. Suitable training can help teachers use code-switching effectively and support its integration into teaching practices. Suggestions include using code-switching in contexts where students are familiar with the languages involved and minimizing its use to meet syllabus goals. This reflects a balanced approach to applying code-switching. There is a call for school authorities to encourage and support teachers in using code-switching, recognizing its potential to be a profitable and impactful teaching strategy. Some responses acknowledge that while code-switching can have disadvantages, it is important to consider and exploit its positive effects on learners. This perspective suggests a nuanced view of code-switching's impact.

During the classroom observations, we noticed that teachers were using code-switching, meaning that they alternated between French and English to help facilitate students' understanding of the lessons. For instance, in one class we observed, the teacher explained first in English and then repeated the explanation in French. This method was used throughout the lesson, supporting the findings from the questionnaire and interviews. We also noticed that students seemed to appreciate this approach, as reflected in their active participation, which indicated better comprehension. In contrast, in another class where the teacher used exclusively English, the students participated much less. After a few days of observation, we suggested that the teacher try code-switching to see its impact on student participation. To our surprise, there was a significant increase in participation. One student even remarked, "Sir, when you explain in French, we understand better," showing that students had a positive attitude towards the use of code-switching by the teacher in the English lesson. These observations suggest that, in a French-speaking country, code-switching in English classes can enhance both students' understanding and participation. Since this practice helps teachers achieve their instructional goals, it would be beneficial to incorporate it and train teachers in its effective use.

With respect to the observations made, it can be inferred that students are found to be quite appreciative of teachers who resort to code-switching. As observed, when lessons are taught only in English and queries directed, there are no student responses. But when the teacher goes ahead to re-teach the lesson in French and asks similar questions, students are able to answer. The answers they give typically contain words of both French and English language which the

students are familiar with. This indicates that students hold a positive attitude towards code-switching.

The teachers whose classes were observed were also interviewed. One of them, who used code-switching, explained that he did so because it helped him convey the lessons more easily. He stated that "these students do not have the required level of English to understand what is being said in English alone." He added that he used code-switching to encourage students to participate in class, as allowing them to use French gave them more confidence. The teacher who used only English, on the other hand, argued that code-switching could create dependency in students, which might hinder the development of their English skills. According to him, the goal of learning English is to be able to speak the language. However, after being convinced to try code-switching to improve the participation of his students, who were barely engaging in his class, he saw a positive result as student participation significantly increased.

3. Discussion

The study on code-switching in English as a Foreign Language (EFL) classrooms in Mali highlights the significant role of this practice in enhancing teaching and learning processes. The findings reveal that code-switching is extensively utilized by teachers, with 87% of respondents integrating it into their English lessons. This prevalence aligns with the understanding that code-switching, as described by Jingxia (2010), is a common phenomenon where language teachers switch between languages to meet instructional needs. In this context, the primary languages involved are French and English, each used by 37% of teachers, with Bamanankan also playing a notable role (30%).

The data shows that code-switching is predominantly employed for explaining difficult concepts (36%) and facilitating student participation (27%). These uses reflect the views of Vazquez-Faria (1982) and Levine (2003), who argued that code-switching, can enhance learners' comprehension and engagement. This practice is less frequently used for managing classroom behaviour, giving instructions, or addressing students' questions, suggesting that its primary function is to aid in content clarity and student involvement rather than classroom management.

The reasons behind code-switching, including enhancing comprehension (45%), providing clarification (21%), and connecting with students culturally (19%), are consistent with the findings of Temesgen & Hailu (2022) and Horasan (2014). These studies indicate that code-switching can play a supportive role in bridging gaps in understanding and fostering a connection between students and the instructional material. The emphasis on comprehension and cultural connection underscores the value of code-switching as a pedagogical tool in multilingual settings.

Despite the recognized benefits of code-switching, such as improved learning outcomes, the study identifies a significant gap in formal support and training for teachers. Only 10% of respondents receive training related to code-switching, while 86% do not. This gap in professional development echoes the concerns raised by Chaudron (1988) and Lightbown (2001), who highlighted the potential for code-switching to interfere with foreign language learning if not effectively managed. The lack of formal training suggests a need for enhanced teacher training programs that incorporate code-switching as an effective teaching strategy, as advocated by Temesgen & Hailu (2022) and Jingxia (2010).

In summary, the study confirms that code-switching is a prevalent and beneficial practice in Malian EFL classrooms, primarily used to enhance comprehension and facilitate student participation. However, the lack of formal training and support for teachers indicates a need for improved professional development to fully leverage the benefits of code-switching while mitigating potential drawbacks. Addressing this gap could help optimize teaching practices and further enhance student learning experiences in multilingual educational contexts.

Conclusion

The current investigation aimed to examine the types of motivations and effects of code-switching encountered among EFL (English as a Foreign Language) teachers in the context of teaching English in Mali. The main issue in the research conducted was why and for what purpose do teachers resort to code-switching – what is the effect of such behaviour on students.

Results demonstrate that code-switching is an already well-established practice, as 87% of respondents use it on a regular basis in their classrooms. French and English are the main switching languages, followed by Bamanankan which shows that code-switching seems to be a strategic necessity due to the level of linguistic diversity among students. In the classroom, code-switching is primarily utilized for the enhancement of the classroom dynamics and for the coping of the students with the complex topics. This illustrates that it is more about the enhancement of understanding and participation rather than control.

Nonetheless, the investigation also revealed a huge disparity when it comes to the issue of teachers' professional growth. They understand the pedagogical purpose of code-switching but only a low percent, 10%, has been trained on the practice while 86% have not. This implies that the training levels of teachers are low which means that it is necessary to offer help for effective code-switching usage in lessons.

To sum up, even though English language teachers in Malian classrooms code switch efficiently and appropriately, the training and support of the teachers in this area is inadequate. As a result, it is proposed that the relevant authorities carry out more in-service training workshops for teachers on code-switching techniques that will help the teachers utilize it more effectively in the teaching-learning process.

References

Abdoulaye, I. (2013). The nature and extent of code switching and code mixing of Songhay speakers of French. *Doctoral Dissertation, University of Education, Winneba.*

Abdoulaye, I., & Minkailou, M. (2017). Understanding the Phonological Processes at Work in Language Contact Situations: the Case of Songhay-French Code-switching. *International Journal of English Language, Literature and Humanities, V*(I), 269-284.

Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: research on teaching and learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1984). *Classroom second language development.* Oxford: Pergamon.

Horasan, S. (2014). Code-Switching in EFL classrooms and the perceptions of the students and teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies, 10*(1), 31-45.

Jingxia, L. (2010). Teachers' Code-Switching to the L1 in EFL Classroom. *The Open Applied Linguistics Journal*, 10-23.

Levine, G. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: report of a questionnaire study. *Modern Language Journal, 87*, 343-364.

Lightbown, P. (2001). L2 Instruction: time to teach. *TESOL Q, 35*, 581-616.

Mbodji-Pouye, A., & Avenue, C. V. (2007). "C'est Bambara et francais mélangés". Analyser des écrits plurilingues à partir du cas de cahiers villageois recueillis au Mali. *2(120)*.

Minkailou, M., & Abdoulaye, I. (2016). Investigation into Bamanankan-French Code-Switching among University Students in Bamako. *International Journal of English Language, Literature and Humanities, IV*(VIII), 178-194.

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish Y TERMINO ESPANOL: Toward a Typology of Code-switching. *Linguistics, 18*(7/8), 581-618.

Sheng, N. Y., & Singh, A. G. (2024). The Positive influences of code-switching on second language learning of TESL undergraduate students at a private university in Ipoh. *Journal of social sciences and business: Quest International University, 3*(1), 27-34.

Temesgen, A., & Hailu, E. (2022). Teachers' codeswitching in EFL classrooms: Functions and motivations. *Cogent Education*, 1-23.

Yleyinen, H. (2004). The Functions of code-switching in EFL classrooms discourse. *Thesis. University of Jyvaskyla*. Thiam, N. (1997). Alternance Codique. In M.-L. Moreau, *Sociolinguistique: concepts de base* (pp. 32-35). Liege: MARDAGA.

Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher work as input? Dans S. Gass, & C. Madden, *Input in second language acquistion.* Rowley, MA: Newbury.

VALEURS EXPRESSIVE ET DIDACTIQUE DE L'ANTHROPONYMIE DES PRENOMS GULMANCE AU BURKINA FASO

OUALLY Germain

Résumé

Les systèmes de nominalisation dans la société traditionnelle africaine obéissent à des règles et codes précis qui expriment une vision et un message ayant généralement une visée pédagogique. Cet article a pour but de mener une réflexion sur le système anthroponymique de l'ethnie gulmance au Burkina Faso afin d'en révéler les potentialités pédagogiques. Pour ce faire ce systeme est ici analysé à travers ses différentes modalités et ses lignes de force comme marque d'identité. En effet, en imposant un prénom à l'enfant chez les gulmance, le groupe familial lui confère à la fois une identité, une personnalité et surtout un chemin à suivre ou à indiquer aux autres. Ainsi dans cette communauté, le nom individuel renvoie à une vertu, un pouvoir de création et d'incantation qui permet d'influencer la réalité sociale en vertu de la forte croyance en la métempsychose. Ce qui nous conduit à la question de recherche suivante : En quoi le système anthroponymique gulmance possède des potentialités pédagogiques ? C'est à cette question fondamentale que cet article tente de donner réponse en menant la réflexion sur les croyances et conception qui fondent la nominalisation. Nous analysons l'anthroponymie en tant qu'outil pédagogique, didactique et linguistique contribuant au développement personnel. Notre communication vise à présenter le nom individuel dans la pensée existentielle traditionnelle gulmance comme signalement culturel. Elle se base sur des recherches documentaires et des enquêtes terrains avec la sociocritique comme théorie d'analyse.

Mots-clés : anthroponymie, valeurs, didactique, expressive, identité et analyse

Abstract

Nominalization systems in traditional African society obey precise rules and codes which express a vision and a message generally having an educational aim. This article aims to reflect on the anthroponymic system of the Gulmance ethnic group in Burkina Faso in order to reveal its educational potential. To do this, this system is analyzed here through its different modalities and its lines of force as a mark of identity. Indeed, by imposing a first name on the child among the gulmance, the family group gives him an identity, a personality and above all a path to follow or to indicate to others. Thus in this community, the individual name refers to a virtue, a power of creation and incantation which makes it possible to influence social reality by virtue of the strong belief in metempsychosis. Which leads us to the following research question: How does the Gulmance anthroponymic system have educational potential? It is to this fundamental question that this article attempts to answer by reflecting on the beliefs and conceptions which underpin nominalization. We analyze anthroponymy as an educational, didactic and linguistic tool contributing to personal development. Our communication aims to present the individual name in traditional Gulmance existential thought as a cultural signal. It is based on documentary research and field surveys with sociocriticism as a theory of analysis.

Keywords: anthroponymy, values, didactics, expressive, identity and analysis

Introduction

L'anthroponymie a très souvent été une des préoccupations majeures des chercheurs car permettant de s'intéresser aux noms d'un groupe, d'une classe sociale, avec l'espoir de découvrir l'homme, son mode de pensée, sa production socioculturelle et économique.

Dans les sociétés traditionnelles marquées par l'oralité, le choix des prénoms encore appelé nom individuel n'est pas aléatoire mais constitue dans le discours un signe motivé c'est-à-dire ayant une signification précise. En renvoyant à l'individu, il devient comme substitut et peut aussi devenir un symbole, et du coup se charger de valeurs positives ou négatives. Ainsi, en traversant le temps et l'espace, les prénoms se nourrissent de sens par l'effet des variations culturelles et consolident leurs valeurs idéologiques. Ils peuvent également s'investir de la fonction d'actes de langages. Ce qui fait de l'anthroponymie des paroles-actions qui selon Martin Adjepko (1999 :58) : « une parole qui indique, actionne, oriente et guide l'entourage et le porteur. »

Notons que l'anthroponyme est caractéristique de chaque société humaine et appartient au patrimoine immatériel des communautés. Il porte le reflet des civilisations passées et est composé de sous catégories tel que les prénoms qui constitue l'objet de notre travail. Nous nous interrogeons sur leurs origines et leurs significations multiformes dans la communauté gulmance. En effet, le choix et l'imposition du nom individuel de naissance agit comme un rituel qui donne à l'enfant une appartenance, une identité, une chance de survie et un repère pour sa vie. En effet, le rituel dans la culture gulmance est marqué par deux évènements. Le premier consiste à ôter au nouveau-né les cheveux au troisième jour de la naissance pour le garçon et au quatrième pour la fille. Et le second est l'attribution d'un seul prénom à ce dernier car la polyonymie est une situation exceptionnelle.

De ce fait, le prénom, dans cette société, se présente comme un message adressé aux vivants ou aux esprits de l'au-delà dans le but de rappeler un événement heureux ou malheureux associé à la naissance de l'enfant, ou encore dans l'espoir de favoriser une autre naissance et/ou la survie de l'enfant qui va naître. Notons que par commodité de langage, nous utilisons à la fois prénom et nom individuel comme il est d'usage chez les ethnologues.

Notre postulat de base est que le nom individuel gulmance ou prénom est à la fois une histoire, une signification et une mission. Aussi situons-nous notre réflexion dans le cadre de l'appel d'Aimé Césaire qui écrivait en 1941 ces lignes : « Nous cherchons notre visage. […]"Que le NARCISSE Martiniquais" ou tout autre NARCISSE Nègre, s'il tient vraiment à se découvrir et à se contempler tel qu'en lui - même plonge ses regards dans le miroir du merveilleux : ses contes, ses légendes, ses chants où il se verra lui-même ». Ainsi, nous ambitionnons montrer ici que les prénoms traditionnels peuvent nous donner une idée du modèle d'homme d'hier, qui peut inspirer l'Africain d'aujourd'hui et celui de demain, car comme le dit si bien Djéli Mamadou Kouyaté dans Soundiata ou l'épopée mandingue (1971 : p.10) : « j'ai enseigné à des rois l'histoire de leurs ancêtres afin que la vie des anciens leur serve d'exemple car le monde est vieux, et l'avenir sort du passé. » Nous sommes convaincus que le retour aux sources est une voie salutaire pour le développement harmonieux de l'africain car le nom individuel, au-delà de sa rigueur sociale, sa sévérité pédagogique, est

avant tout un repère qui selon la pédagogie initiatique du management traditionnel individuel[69] peut guider et orienter efficacement la jeunesse.

Notre travail s'inscrit dans un cadre épistémologique relevant des sciences du langage car l'onomastique est une branche de la linguistique et la démarche choisie est celle hypothético-déductive qui se base sur une analyse descriptive et explicative. Notre corpus est une liste représentative de noms individuels gulmance qui sont inscrits sur les registres de l'état civil de la commune de Diapaga[70] entre 1976 et 1986. Pour mener à bien cette réflexion, nous partons d'un cadre théorique pour préciser les concepts, méthode et corpus ; ce qui nous permet d'aborder la problématique du prénom gulmance et terminer par ses potentialités expressives et didactiques.

1. Cadre théorique et méthodologique

Aborder l'anthroponymie des prénoms nous commande de préciser notre méthode d'investigation et poser les fondamentaux de notre objet d'étude ainsi que le corpus qui servira de matière d'analyse.

1.1 Concepts et théorie

La valorisation des cultures est un élément capital du développement des pays dans le contexte de la mondialisation. De ce fait, découvrir les spécificités de l'anthroponymie gulmance apparait comme une contribution à la valorisation et la promotion de la culture traditionnelle gulmance. Pour poser les bases théoriques de notre réflexion, il est indispensable de délimiter les concepts d'anthroponymie, de potentialités expressive et didactique pour pouvoir présenter notre approche d'analyse du corpus.

Précisons d'entrée de jeu que l'anthroponymie est une des deux branches de l'onomastique ou la science qui étudie le nom individuel. Ainsi, J. Dubois (2012, p. 334) définie cette science comme : « une branche de la lexicologie étudiant l'origine des noms propres. On divise parfois cette étude en anthroponymie (concernant les noms propres de personne), et toponymie (concernant les noms de lieux). ».

Quant à l'anthroponymie, son étymologie renvoie au grec ″anthropos″ qui signifie homme et de ″onoma″ le nom. C'est donc la science qui étudie les noms des personnes. Selon le dictionnaire de J. DUBOIS (2012, p 39), : « *L'anthroponymie est la partie de l'onomastique qui étudie l'étymologie et l'histoire des noms de personne, elle fait nécessairement appel à des recherches extralinguistiques (l'histoire, par exemple)* ». Par anthroponymes, il faut entendre les noms de famille, surnoms, pseudonymes, ethnonymes, noms mythologiques et les prénoms qui nous intéressent dans cette étude. Notons que les anthroponymes constituent un repère de mémoire et de valeur qui contribuent au fonctionnement du processus d'identification et représentent l'empreinte de civilisation, de culture et de l'histoire.

Pour ce qui concerne la valeur expressive et didactique, nous faisons référence aux prénoms comme des textes oraux contractés où la parole est codée selon une histoire, un sens et une valeur. Le système de codage est fait de tournures spirituelle et philosophique socioculturelles spécifique à chaque communauté. Elle constitue les différentes modélisations du patronyme pour son porteur. Le volet didactique étant dans la nature proverbiale des prénoms ainsi que les enseignements diffusés par chaque prénom.

---

[69] Dans la pédagogie initiatique gulmance, le panégyrique familial et le prénom sont présentés aux impétrants comme étant les fondamentaux du management traditionnel en distinguant trois valeurs dans chaque patronyme auxquels s'ajoute le nom individuel pour constituer les quatre piliers du management moderne à savoir la planification, l'organisation, la direction et le contrôle.

[70] Diapaga est le chef-lieu de la commune de la Tapoa, localité située à environ 520 Km à l'est de la capitale et occupé à majorité par les Gulmance.

Pour ce qui est de la théorie d'analyse, nous convoquons la sociocritique de Duchet pour le fait qu'elle reconnaît à l'œuvre de production humaine, ici le prénom, des liens avec la société, et qu'elle s'efforce de relever des traces du social dans celui-ci. Il faut retenir que la sociocritique est une méthode d'analyse du texte littéraire qui se différencie des autres méthodes par le fait qu'elle place la socialité au cœur de son centre d'intérêt. Par socialité, il faut entendre tout ce qui manifeste, dans le roman, la présence hors du roman d'une société de référence et d'une pratique sociale, ce par quoi le roman s'affirme dépendant d'une réalité socio-historique extérieure à lui. Dans notre cas le texte littéraire est assimilé au nom individuel qui s'exprime dans un contexte précis de famille ou communauté qui renvoie au roman.

Ainsi, la société du texte ou du roman qui est dans notre cas la société de l'anthroponymie est celle qui se dégage du contexte socioculturel **gulmance**, de l'organisation sociale que la sociocritique nous permet de mettre au jour dans cette communauté. De ce fait, le nom individuel, n'existe que dans une société donnée et est le reflet, l'image de sa conception selon cette d'une collectivité humaine et selon une organisation sociale prise comme référence ou comme modèle.

Dans le projet sociocritique, Duchet (2006) définit le discours social comme un ensemble langagier ou discursif pouvant caractériser un certain moment historiquement et socialement défini, selon des découpages plus ou moins justifiées.

L'auteur estime que le fil conducteur de l'imaginaire d'une communauté, trouve son appui dans ce qu'il nomme la société de référence. Cette considération s'enracine dans *Structures mentales et création culturelle* de Lucien Goldmann (1970) qui établit une relation intrinsèque entre les pratiques culturelles et les structures mentales de la société concernée. C'est dans ce sens que notre analyse veut partir de la sociocritique pour révéler les aspects mentaux des considérations culturelles liées au prénom chez les gulmance**.**

1.2 Fondement du prénom, méthodologie et corpus

Les anthroponymes individuels révèlent un aspect important de la culture et Albert Dauzat (1945 :20) précisait ceci : « les noms des personnes font partie de notre patrimoine linguistique au même titre que les mots du vocabulaire et reflètent l'âme d'un peuple. ». Rappelons que les anthroponymes sont des noms de personnes dans une communauté déterminée allant du nom de famille au prénom en passant par le surnom. Ainsi, ils jouent le rôle d'instrument de communication entre les hommes en tant que parole et langage, portant ainsi les marques de leur environnement, leur écologie, leur histoire et leurs aspirations. Notre préoccupation porte sur une partie des anthroponymes à savoirs les prénoms chez les gulmance**.**

Pour le Dictionnaire Universel Francophone, (2017 : 1018) : le prénom est un « nom particulier par lequel, on distingue les membres d'une même famille. » Autrement dit, c'est le nom individuel donné à l'enfant à la naissance qui varie selon le jour ou le lieu de naissance ou encore dénonce une situation ou adresse un message précis à autrui ou à la communauté. La présente étude met en évidence, les faits culturels qui correspondent à ce qu'il convient d'appeler la tradition gulmance de la nominalisation. Elle se fonde sur des référentiels qui sont des marques d'identité partagées de tout ce qui constitue un patrimoine matériel et immatériel ancré, sauvegardé et partagé.

Ainsi, au Gulmu, deux catégories de prénoms existent à savoir les prénoms sacrés et ceux profanes. Quel que soit la catégorie, le prénom est l'apanage des grands parents et on peut avoir les prénoms exprimant en général différents sentiments envers Dieu appelés prénoms

théophores, donnés aux filles et aux garçons. Des prénoms relatifs aux divinités ou croyances faisant références aux lieux ou aux objets sacrés, les prénoms des défunts, des jumeaux, pour conjurer un mauvais sort, les prénoms proverbes et ceux relatif aux jours de la semaine.

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la sociocritique et notre démarche dans la perspective sémantique. Pour la théorie, elle s'intéresse, à l'intégration de l'histoire dans les multiples dimensions de l'objet culturel qui devient ainsi, un lieu de mémoire, d'expression et de valorisation des valeurs communautaires. Concrètement, il s'agit C'est dans cette logique qu'il faut situer cette réflexion qui vise à décrypter les données de l'anthroponomie gulmance.

Nous sommes partis de la question de recherche comment la tradition de l'anthroponomie gulmance est-elle mise en mot dans le prénom individuel ?

Notre corpus est constitué à partir des registres de l'état civil des communes de Diapaga et de Fada N'Gourma des années 1990 et complété par des entretiens auprès d'une dizaine de personnes ressources dans les deux localités. Ces personnes ressources sont constitués de trois (03) ministres du roi en charges des traditions, quatre (04) responsables de camps d'initiation, (03) trois, instituteurs à la retraite et deux agents de la direction régionale de la culture autochtones du Gulmu. Ils ont été choisis sur la base des activités et fonctions en lien avec les pratiques culturelles. Notre corpus prend en compte les noms individuels sacrés et profanes.

Dans la catégorie des prénoms sacrés, nous excluons les prénoms initiatiques du fait qu'ils interviennent plus tard et le choix émane de son porteur. Notre préoccupation porte sur les anthroponymes acquis à la naissance ou attribués par les géniteurs que nous présentons et illustrons apres une explication synthétique.

Les prénoms de défunts. Cette pratique fait appel à une croyance gulmance selon laquelle le mort demeure toujours au sein de la famille au nom de la continuité de la vie. Pour notre informateur E6 : « pour le gulmance, au bout du fil de la mort se tisse une nouvelle vie car, selon cette conception, l'être humain passe du corps physique à l'esprit avec la mort, mais l'esprit revient à la vie avec un autre corps physique ». Pour lui, c'est cette conception traditionnelle que l'on appelle la métempsychose. N'est-ce pas cette idée que précise Mémel Fotê (1977 :41) quand il écrit : « Il y a dans la totalité une loi de conversion de la vie telle que la mort au sens absolu n'existe pas...Le monde en tant que monde n'a pas de fin… Enfin la mort de l'homme n'est qu'un changement d'état et de localité une autre et nouvelle vie » ? Ici nous retenons cinq prénoms :

Prénom Gulmance	**Interprétation sémantique**
Ciamo/Ciamba	Ancêtre/Maitre
Bulbiga	Autel masculin des offrandes aux ancêtres
Djingili	Autel féminin des offrandes aux ancêtres

La principale règle pour attribuer le prénom de défunt au nouveau-né au Gulmu demeure la voie de la géomancie car dès les premiers moments de la grossesse, le futur père avec l'aide de ses oncles maternels consulte un géomancien pour savoir quel étranger arrive. Notons que la géomancie dans la culture gulmance est une divination par le sable basée sur seize astres dont la combinaison permet au géomancien de prédire les évènements. Aussi, la mort d'un membre de la famille ou la manifestation d'un ancêtre décédé dans les rêves de l'un des parents du bébé avant sa naissance est très indicatif. Par ailleurs il y a le cas de l'enfant qui après sa venue au monde indispose sa famille par des maladies et des pleurs incessants. On dit dans les croyances du terroir qu'il cherche *un prénom*. L'on consulte alors un devin qui se

chargera de trouver lequel des défunts est de retour. Le dernier cas est la ressemblance avec un parent défunt dès la naissance, mais ce cas est aussi confirmé par le géomancien.

Les prénoms des jumeaux. Considérés comme des enfants mystérieux, ils sont traités avec déférence par leur entourage et pour cause la croyance traditionnelle qui les attribut un double qui est généralement l'animal totémique de la famille. A propos des jumeaux L'anthropologue J. Fédry (2009) soutient que la naissance de jumeaux est marquée par l'imposition d'un nom spécial, fixé d'avance, pour chacun des jumeaux, peut-être en lien avec les précautions qu'on doit prendre à leur égard. Notons que chez les gulmance il existe un second type de jumeaux à savoir les enfants nés en présentant leur séant. Clairvoyants, ils ne craignent point les êtres malfaisants puisque sorciers eux - mêmes. Trois ou quatre jours après leur naissance selon qu'ils sont hommes ou femmes, il est fait appel à un jumeau expérimenté pour leur servir de porte-parole et dire leur nom ainsi que les raisons de leur venue. Le prénom consacré est Nayini : « personne ne vous a pas appelé » pour le sexe masculin et Dangouma : « je ne connais pas son propriétaire » pour les filles et le prénom Poli pour les deux sexes. Autant les jumeaux sont craints, autant est aussi craint l'enfant qui vient au monde après eux. Il ou elle est prénommé Koagli. La sous-catégorie suivante des prénoms sacrés est celle utilisée pour conjurer le mauvais sort.

Les prénoms pour conjurer le décès des enfants. Le terme ‘’Bebuaba’’ signifie *Rien ne le veut.* Ce prénom est celui caractéristique de l'anthroponyme pour conserver un enfant dans un couple qui en perd successivement. Les prénoms qu'on attribue à ceux qui viennent après une série de décès sont ceux des objets, des choses et des phénomènes. Cette tendance voudrait les soustraire à l'œil de l'esprit malfaiteur pour qu'ils aient la vie sauve. Nous retenons ces prénoms portés aussi bien par les garçons que les filles.

Prénom Gulmance	Interprétation sémantique
Baadi/ Tumbengou	Tas d'immondices
Juali	Colline
Taamo	Cheval
Baagu	Marigot
Yandi	Animaux
Béboa	Rien ne te veut
Tankpali	Piquet du cheval
Tanaa	Cailloux
Kanlou	Ne jette pas
Djakouma	Mort(masculin)

Toute chose peut servir à nommer un enfant en pareilles circonstances et la remarque que l'on peut faire, c'est qu'avec des noms individuels renvoyant aux choses, phénomènes, animaux et végétaux, ces enfants, dérogent à la règle qui voudrait que chaque individu ait un nom qui lui soit propre et qui reflète sa personnalité, sa caractéristique d'être humain. Ils deviennent dès lors dans la pensée collective de la communauté, des êtres spéciaux, particuliers qui s'identifient parfaitement aux objets dont ils empruntent les noms.

L'anthroponymie qui se réfère aux jours de la semaine vient clore la catégorie des prénoms sacrés. Nous classons ici ces noms individuels parce que leur usage contrairement à la pensée commune qui leur assigne une signification simple, relève dans la tradition gulmance d'une combinaison de plusieurs éléments spécifiques. En effet, dans la conception traditionnelle

gulmance, ce nom individuel fait référence aux six composantes traditionnelles[71] de la personne humaine. En effet, l'enfant qui nait avec le pouce droit ou gauche replié reçoit ce prénom parce que sa quatrième composante Yienu ou la conscience de Dieu est la référence prédominante pour sa vie. L'enfant prend son jour de naissance comme prénom car sa destinée Cabili (cinquième composante) est spécifique ce jour.

	Prénom Gulmance	**Jour de naissance**
1	**Tani**	Lundi
2	**Talara/Talardja/Talarpoa**	Mardi
3	**Lamourdi/Lamourdja/Lamourdpoa**	Mercredi
4	**Larba/Larlja/Larpoa**	Jeudi
5	**Adjima**	Vendredi
6	**Siba**	Samedi
7	**Hanri**	Dimanche

Pour déterminer la grande destinée et nommer l'enfant en conséquence, les parents consultent un géomancien pour qu'il détermine pour le garçon la couleur et le métal (bague) de prédilection auxquelles s'ajoute pour la fille la place qu'elle occupe sur le chiffre quatre[72]. Ces éléments sont confiés aux géniteurs pour orienter la vie de l'enfant. Ainsi on les appellera selon le jour de naissance avec des spécificités pour l'enfant destiné à jouer un rôle majeur dans la vie de sa famille ou de sa communauté. J. Fédry (2009 : 82-83) précise cette idée lorsqu'il écrit : « Telle une stèle commémorative, le nom garde la trace de cette irruption d'un être dans le monde. Les noms de circonstance, se référant à un « donne » évènementiel (le jour, la date ou une circonstance de la naissance), sont d'une certaine façon reçue avant d'etre donnés. Ils attestent du don de la vie, suspendue à Dieu comme par un fil fragile. » Autrement dit, la providence divine en offrant la vie ce jour précis y ajoute souvent la destinée spécifique et les gulmance matérialisent cette réalité avec une appellation spécificité en ajoutant le genre.

La seconde catégorie est celle des prénoms profanes qui obéissent à des règles spécifiques pouvant dépendre de plusieurs circonstances ou simplement le jour de naissance. Ils sont les prénoms de tous les jours, dits dans tous les milieux. Tout en n'oubliant pas qu'ils ont des espaces d'émission appropriés pour certains d'entre eux. Ils sont regroupés en trois principaux types qui sont les noms individuels théophores, les prénoms en lien avec le lieu de naissance et ceux proverbiaux. « Tout nom africain a un sens concret ou abstrait » argumente A. Thierou (1977, p.28). Le nom individuel, peut exprimer un vœu, un état d'âme, les rapports avec l'entourage immédiat ou lointain et une vision de vie. Les prénoms proverbes ou

[71] Selon la conception traditionnelle gulmance, chaque etre humain est composé de *Naano* l'âme, haali moule dans lequel il est coulé l'âme, *ciciliga* qui est l'esprit gardien guidant la destinée de la personne humaine, *Yienu* la conscience de Dieu et conseiller taciturne, *Cabili* la destinée dans le monde visible et gbanandi le corps physique

[72] Selon toujours la conception traditionnelle gulmance, le chiffre quatre attribué à la femme, désigne quatre types de femmes à bien distinguer pour la construction d'un foyer solide et prospère. Il s'agit de la femme qui est située sur le chiffre 1 destinée à se marier avec un homme moins âgé qu'elle, celle qui est sur le chiffre 2 se mariera à son promotionnaire d'âge tandis que le chiffre 3 est attribué à la femme qui doit se marier avec un homme plus âgé qu'elle et le chiffre 4 revient à celle qui est destinée à un leader dans la société.

yelhalkama. Bâti sous la forme d'un proverbe, ce nom individuel est en réalité un énoncé, un nom programme, un vers, mieux un poème.

	Prénom Gulmance	**Interprétation sémantique**
1	**Souanpa**	Ils m'ont trouvé fort
2	**Souandanla**	Ils m'ont trouvé le plus méritant
3	**Mouagouliba**	On les a vaincus
4	**Kanfinidi**	Ils ne vont pas me vaincre
5	**Hammitandi**	Le bien s'est étalé
6	**Binandibé**	Pourquoi nous détestent-ils ?
7	**Minamba**	Je ne les déteste pas
8	**Kanlanfé**	On ne verra pas ma honte
9	**Taanba**	Rassemble-les
10	**Bépoadini**	Rien ne me manque

Le prénom proverbe est habillé, codé et sert de tremplin au donateur pour l'expression de façon voilée de ses ressentis envers autrui et toute situation de vie. Son charme réside d'une part dans le fait que sa construction et son niveau d'élaboration suffisent pour identifier le ou les destinataires et l'ingéniosité y afférente, preuve de maîtrise du verbe et d'un degré élevé de connaissance des us et coutumes démontre la maturité, l'esprit créatif et de sagesse de l'émetteur d'autre part. Du reste, leur pérennité tient à leur expressivité liée aux images métaphoriques, métonymiques et symboliques avec lesquelles ils sont confectionnés par les artistes du verbe. Les noms individuels théophores traduisent plusieurs sentiments envers Dieu et sont constitués de *Tienu* « Dieu » devient *Yienu «* soleil » avec *Yen* comme forme contractée dans la constitution des prénoms.

Ces prénoms sont portés aussi bien par les filles que les garçons. Selon les motivations, on en distingue trois catégories allant des prénoms liés à la protection divine, ceux manifestant une gratitude envers Dieu et les prénoms d'allusion ou de philosophie sociale. Nous illustrons ici ces différentes catégories. Pour la catégorie des prénoms évoquant la protection divine, notons que dans cette communauté monothéiste, toute action et pratique est perçu sous de main divine et les prénoms des enfants ne font pas exception. Dans la vision sociale, ces prénoms prennent Dieu pour appui et expriment sa protection à l'endroit des divers acteurs sociaux allant de la sollicitation aux menaces déguisés à l'endroit d'éventuels ennemis. En autres prénoms faisant office de demande de protection adressée à Dieu, nous retenons :

	Prénom Gulmance	Interprétation sémantique
1	**Yenmiama**	Doléances à Dieu
2	**Yienyaba**	Grandeur divine
3	**Yentugili**	Charge divine

La catégorie des prénoms appelant à la gratitude envers Dieu sont caractéristiques de l'expression de prééminence du créateur. Ils rappellent généralement aux autres que Dieu est à l'origine de nos fortunes diverses sur la terre et cette reconnaissance de l'action divine s'exprime de diverses manières. Aussi- retrouve-t-on dans cette catégorie les prénoms de louange et remerciements.

	Prénom Gulmance	Interprétation sémantique
1	**Yemboado**	Amour de Dieu
2	**Yenpaabou**	Don de Dieu
3	**Yienuaba**	L'œil divin

La dernière catégorie des prénoms théophores est celle des allusions ou de la philosophie sociale. Sa spécificité réside dans le fait qu'elle adresse un message fort à l'entourage en

prenant Dieu pour référence. Généralement, ces prénoms annoncent une action divine antérieure ou ultérieure à la naissance de l'enfant. On retrouve ici les prénoms de prophétie, de réconfort et de soulagement. La philosophie sociale qui s'y cache place Dieu comme un rempart sur les péripéties de la vie.

	Prénom Gulmance	**Interprétation sémantique**
7	**Yencabili**	Destin divin
8	**Yensoangu**	Ombre divine
9	**Yendié**	Part divine

2. Protentialités du prénom gulmance

Notre préoccupation est de poser la base de nominalisation chez les gulmance pour établir clairement la distinction entre le nom ou patronyme et le prénom que nous désignons par anthroponyme.

Le prénom, dans la société traditionnelle gulmance, est un énoncé qui comporte un message multidimensionnel car il peut être adressé aux vivants, aux esprits de l'au-delà dans le but de rappeler un événement heureux ou malheureux associé à la naissance de l'enfant, ou encore dans l'espoir de favoriser la venue d'une grossesse ou la survie de l'enfant qui va naître. Le choix et l'imposition du nom individuel de naissance comporte une charge philosophique et agit comme un rituel qui donne à l'enfant une appartenance, une identité et une chance de survie que nous évoquons dans les lignes suivantes.

2.1 Charge philosophique du prénom

Le prénom **gulmance** est un message codé fait de tournures spirituelle et philosophique et qui se veut un dialogue inter espaces et entre les hommes. Il est le reflet de l'expression des vicissitudes de la vie humaine. Ainsi, il rend compte de la vision du monde et de la conception du peuple dont il émane. Sa charge philosophique se retrouve ainsi dans ses fonctions sociale, psychologique et originelle ou de premier ordre.

En effet, la fonction première du prénom est à la fois l'identification et la spécification d'une réalité. Ainsi en nommant une chose, le prénom dit également comment est cette derniere. En conséquence, il existe entre le prénom et ce qu'il exprime une solide alliance qui participe à la justification les relations auxiliaires liant le prénom au porteur et permettant de saisir les fonctions particulières attachées au nom individuel suivant ses origines ou ses sources. A ce propos, les multiples précautions observées avant l'attribution du prénom, liées au nombre de jours, aux événements récents et à d'autres facteurs, soulignent le rapport intrinsèque entre le prénom et son porteur.

La dimension sociale du prénom fait référence à ses fonctions dans la société. Au Gulmu, le prénom se veut un instrument, mieux l'objet qui permet de lire l'histoire de l'individu, de la famille ou de tout le clan. L'environnement immédiat peut être un repère pour un nom individuel et à ce titre, il sert de marque et de témoignage de la société d'origine. G. Dieterlen (1951 : 73) affirmait : « L'attribution du nom individuel confère à celui qui le porte l'obligation de respecter un interdit. » Autrement dit, il reflète le plus souvent l'attachement des membres de la famille ou du groupe à des normes ou porte des vestiges des préoccupations partagées dans la communauté. C'est à ce titre qu'il est l'expression de l'adhésion de l'individu aux valeurs sociales. Les prénoms Bétiéntroudima *:* « c'est quoi mon tort ? », Taanba ou « Rassemble les », Yenpaabou ou « don divin » entre autres sont illustratifs de cette situation. Ainsi, du rôle social du nom individuel, l'on retient dans la

communauté gulmance, que le prénom va au-delà de la simple distinction pour réunir donateur, porteur et siens dans un projet d'objectifs à atteindre et sert de mesure des rapports sociaux, comme le précisait A. Retel- Laurentin et S. Horvath (1972 : 56) :« on n'a progressivement compris que le nom individuel avait une signification et une fonction particulières, que les règles d'appellation se référaient à une structuration du monde et de la société et à une façon d'y intégrer chaque individu.» C'est donc à ce titre qu'il assure des fonctions psychologiques non négligeables.

L'une de ces fonctions dérive de sa double origine spirituelle et matérielle. En effet, en tant que parole émise par le donateur, il est porté par un autre qui s'en sert comme un outil ou instrument et devient le porte-parole du donateur qui y cristallise ses espérances, ses besoins, ses préférences et ses modèles. C'est à ce titre qu'il est un moyen de reconnaissance de la personnalité du donateur. Notons également que la dimension spirituelle du prénom réside dans le fait qu'il marque toute l'existence et pour Le Rouzic P. (1978 :38) : « De tous les mots qui, durant votre vie entière vont être prononcée à votre sujet et qui vont être lancés vers vous comme un appel ou une prière, un reproche ou un défi, un soufflet ou une caresse, aucun ne reviendra plus souvent sur les lèvres que votre prénom. » En clair, cette fonction fait référence à l'effet de la parole en tant que verbe à la fois référence et repère.

2.2 Valeur familial et individuel du prénom gulmance

Dans chaque famille les thématiques abordées par les prénoms sont en adéquation avec les valeurs contenues dans le patronyme ou le nom de famille. En effet, au Gulmu, derrière chaque nom de famille se cachent des valeurs qui orientent la communauté et le porteur sur l'activité principale de la famille, son totem et sa ligne directionnelle de conduite sociale. A titre illustratif, notre patronyme Ouali se dit en gulmancema « a walima n dan mmama a kan wan yuabo » qui veut dire « quelque soit l'envie de mangé de la viande d'un Ouali, il lui est interdit le crocodile parce qu'il ne doit pas manquer de la viande ». Cette première phrase du panégyrique familial, permet de comprendre c'est une famille de chasseur, ayant pour totem le crocodile.

Du reste, dans cette communauté traditionnelle, on est convaincu qu'en appelant quelqu'un par son prénom, on exerce sur lui un pouvoir qui peut permettre de s'emparer de son âme et de s'approprier ses biens, car à ce dernier est lié des valeurs symbolique et magique. C'est cela qui justifie dans cette communauté l'interdiction stricte d'énoncer le prénom d'autrui la nuit et à très haute voix car cela peut attirer les regards des esprits, plus attentifs à la tombée du jour. Les propos de Zigui Koléa Paulin (1995 : 1298) sont bien illustratifs à ce sujet : « prononcer le nom revient à agir sur le double, sur l'âme. Prononcer le nom c'est à la fois provoquer et contraindre à son action, c'est confiner l'âme dans un état. » Et c'est cette philosophie qui justifie l'attribution des prénoms des objets, choses et phénomènes aux enfants dans certaines circonstances avec la conviction que cette neutralité éviterait le mauvais sort que l'émission du vrai nom entraînerait de la part des ennemis et des sorciers.

Enfin, dans sa dimension psychologique, le prénom chez les gulmance est censé incarné une symbiose parfaite avec son porteur à cause justement de sa charge mystique et de son impact indéniable sur son porteur. Selon P. Le Rouzic (1978 : 14)

> Les prénoms possèdent des vibrations secrètes que nous ne percevons par, mais qui n'en existe pas moins, de même que nous ne percevons pas l'appel émis par un sifflet à ultrasons que pourtant le chien entend parfaitement ... cela revient à dire que le pronom peut moduler l'individu, agir sur sa personnalité et dans une certaine mesure, de son destin.

En clair, il existerait selon cet auteur la possibilité pour les prénoms d'avoir la propriété d'activer des croyances portant sur les aptitudes du porteur et dans cette communauté il est connu que le prénom occupe une place centrale chez l'individu, conduisant à l'adoption de certains types de comportements. C'est ce que nous précise l'informateur E4 en ces termes : « Le prénom Kanfido qui veut dire ''l'invincible' est très caractéristique au Gulmu et dans l'histoire du royaume, Yendabili portait ce prénom et c'est lui qui apres avoir institué Fada Nungu Gourma comme capitale du Gulmu est resté invincible jusqu'à la fin de son règne »

3. Dimensions expressive et didactique du prénom gulmance

Selon Françoise Zonabend (2001, p.49). « le prénom transmet toujours un message qu'il convient, selon les époques et les cultures, de décoder .» Autrement dit, le prénom parle et il faut l'écouter pour bien le comprendre et pouvoir traduire son message. Dans ce volet, nous abordons successivement les valeurs expressive et didactique des prénoms **gulmance** et terminons par l'avenir de l'anthroponymie dans cette communauté traditionnelle.

3.1. Dimension expressive des prénoms gulmance

Parler de valeur expressive des prénoms, c'est s'intéresser aux différents moyens utilisés pour toucher et émouvoir à la fois. Dans ce volet, nous mettons en exergue les éléments sémantiques aussi bien des prénoms sacrés que ceux profanes.

Les prénoms de défunts. Pierre Erny (1999 : p.34) nous explique cette situation lorsqu'il écrit : « selon les croyances africaines, un nouveau-né n'est pas une table-rase, une terre vierge et non foulée (…) Dans sa venue au monde sont impliqués, en plus de Dieu et des géniteurs, des puissances numineuses, ancêtres, génies, hypostases divines dont le rôle complexe est souvent mal aisé à définir. » Chez les gulmance, sur la base de la métempsychose, certains enfants sont l'incarnation d'un ancêtre et il portera le prénom de ce dernier par une technique de transmutation spécifique censée transférer les qualités et comportements sur l'enfant. Le prénom Ciamo ou ancêtre est très caractéristique. Notons que le sens du prénom n'est pas seulement lié au substantif donné, mais à la perception de l'imaginaire populaire. Pour ces derniers, l'ancêtre n'est pas un mort, mais un esprit vivant qui a atteint la perfection divine. Ce qui fait que ce prénom entraine une sorte de vénération du porteur aussi bien par les géniteurs que la communauté entière.

Quant aux prénoms Bulbiga et Jingili leur référence à l'autel des offrandes est également une technique qui place le symbole au centre du processus anthroponymique. En effet, ce processus utilise la conception religieuse gulmance qui selon M. Cartry(1978 :p 29) est ainsi hiérarchisée : « Dieu est l'instance suprême du Parli, le Bulo (singulier de Buli), y occupe la position d'une puissance médiatrice indispensable (…). Parmi les puissances invoquées dans un sacrifice, les Ancêtres sont souvent mentionnés ; ils n'apparaissent jamais seuls mais toujours couplés chaque Bulo avec son Jingili correspondant. » Ainsi, en faisant référence à ces entités supra humaines qui selon toujours M. Cartry(1978 : 31), échappent à tout terme français : « les termes de divinité, d'esprit, de génie de lieu ne convenant pas, toute traduction est impossible. (…) : le Bulo ou Jingili, c'est ce que le sacrificateur renvoie au lieu où toute chose s'origine.» C'est le principe du nom-image qui est caractéristique de la pensée imageante africaine.

Les prénoms gémellaires portent la spécificité liée au statut traditionnel des jumeaux. Fonctionnant par parité, ils sont perçus dans l'imaginaire gulmance selon Louari D. et Ouédraogo Y.(2024 : 26) comme : « une vivante réplique de Dieu ou de sa manifestation. Nul ne saurait les importuner sans manquer de respect au Créateur. Un don fait aux humains. » Ils

sont appelés Pola ou génies et considérés comme tels, car ils sont perçus comme des génies bienveillants qui occupent les espaces non habités et certains lieux spécifiques. Les anthroponymes Nayini « personne ne vous a pas appelé » et Dangouma « propriétaire inconnu » font partie de la technique de l'inconnu comme pour prévenir sur la spécificité de l'enfant dont les qualités sont inconnus donc devant faire l'objet de méfiance.

Pour ce qui concerne les prénoms qui conjurent la mort des enfants dans un foyer, la particularité de la valeur expressive réside dans la diversité des sources et leur statut insignifiant. La faune, la flore ou tout autre domaine sont exploités dans une visée symbolique qui intègre pour l'oreille avertie une certaine esthétique comme pour rattraper l'insuffisance de liée à l'élément sans importance dans la vie quotidienne qui constitut la racine du prénom.

Les prénoms qui se réfèrent au calendrier hebdomadaire, sont fondés sur la perception gulmance de l'homme dans le monde invisible. Convaincu que l'homme avec ses six composantes[73] est un pèlerin dans le monde visible, il conçoit ainsi sa vie terrestre. Avant l'existence physique de l'homme, Tienu Dieu donne la possibilité à la composante principale Ciciliga ou l'esprit tutélaire le choix du cours de sa vie et celui de sa mort. A l'issue de cette sélection, le créateur détermine le jour correspond à son arrivé sur la terre en lui donnant Miali la vie. De ce fait ce prénom est l'expression d'un destin décidé de commun accord avec Tienu Dieu et qui renferme le secret de la vie.

Pour les prénoms profanes, retenons que le yelhalkama ou prénom proverbe utilise la technique de l'anonymat pour livrer un message comme un projectile qui suscite une réponse. Prénom cousu dans la tradition gulmance, son expressivité réside dans la combinaison du contexte d'émission, du message qui doit être sans équivoque et surtout du ou des destinataires. Alors l'émetteur fait valoir la valeur expressive en tenant compte des normes sociales, de la beauté judicieuse et surtout de la sagacité en exploitant les figures de style appropriées avec une variété de thématiques.

En somme retenons que l'expressivité des prénoms gulmance prend en compte les subtilités linguistiques et structurelles et y ajoutent une poéticité qui tout en assurant une certaine harmonie du langage oral, place le symbolisme au centre de des stratégies et exploitent les figures de styles dans une approche authentique qui fait du nom individuel un message à décoder en tant compte de plusieurs aspects. C'est ainsi que chaque prénom porte l'histoire et les vicissitudes de vie et se présente comme le fil conducteur de la vie sociale entre le visible et l'invisible le tout baignant dans la conviction d'une réincarnation et surtout d'une vision cyclique de l'existence humaine. Quelle réflexion ou dimension didactique suscite cette forme d'enseignement de la vie à travers le prénom ?

3.2 Dimension didactique du prénom gulmance

Notre préoccupation dans cette rubrique porte sur l'importance du prénom comme moyen de communication entre les hommes dans un espace précis. Ainsi nous l'examinons comme élément de communication idéologique, spirituelle et surtout comme une force morale.

Parler de l'aspect idéologique des prénoms va consister pour nous à aborder l'organisation politique du peuple gulmance et surtout faire ressortir les volets d'éveil de conscience

[73] Rappelons que dans la cosmogonie gulmance l'etre humain est composé de ces six éléments : **Haali,** qui est l'esprit d'un ancêtre, **Naano** qui est 'moi', l'âme créée immortelle par Dieu, **Ciciliga,** qui est l'esprit gardien guidant la destinée de la personne humaine, **Cabili** la destinée, **Yienu** la conscience personnelle de Dieu et **Gbannandu** qui est le corps physique.

collective et individuelle ainsi que la participation à la cohésion sociale. En effet, la société gulmance étant guerrière, la vie humaine et sociale est marquée par la philosophie combative qui présente l'homme comme un potentiel soldat qui doit toujours faire preuve de courage et de combativité face aux tribulations de la vie. L'homme idéal dans ce contexte est façonné par plusieurs rituels et pratiques traditionnels dont l'initiation au masculin comme au féminin ; le tout porté par le prénom qui organise et maintient cet élan social. Ainsi, les diverses thématiques abordées par le prénom sont assimilables à des mots d'ordre politique social et philosophique servant à fortifier et aguerrir le porteur pour les combats de la vie. Leur richesse en enseignement et orientations sociales se cachent dans des expressions qui éveillent, galvanisent et mobilisent les individus maintenant ainsi le groupe social dans une certaine constante vigilance. Et comme le dit si bien le proverbe gulmance : « l'abeille qui voltige toute seule vient nécessairement d'un essaim. » Autrement dit, le prénom appartient à un individu, mais s'adresse à un groupe et c'est par le comportement de l'individu que le groupe est jugé.

Pour ce qui concerne l'aspect de cohésion sociale, retenons que le prénom est une satire sociale qui permet la critique des tares et déviations dans la communauté gulmance. Le cas du prénom proverbe est tres illustratif de cette situation car il s'inscrit dans une dynamique de renouvellement constant et infini avec pour objectif, l'amélioration de l'individu, des rapports sociaux, donc du groupe. Ainsi, en prenant aux habitudes négatives des individus, le prénom fait la promotion d'un changement social positif et se présente du même coup comme force morale de la bonne conduite.

La valeur didactique en lien avec la spiritualité prend pour appui les croyances du gulmance. Il croit en un Dieu suprême et unique avec des intermédiaires que sont les divinités incarnées par les esprits de la nature et ceux des ancêtres méritants. Il également en la réincarnation de l'être humain apres la mort. C'est à ce titre les prénoms sacrés des défunts et ceux destinés à conjurer le mauvais sort font l'objet d'un culte et reflètent la croyance religieuse. Ainsi, le prénom dans une visée spirituelle sert à humaniser l'individu et le groupe et surtout à les éclairer sur le cabili ou destinée comme le précise si bien Le rouzic P. (1978 : pp14-15) :

> « Les prénoms possèdent des vibrations que nous ne percevons pas, mais qui n'en existent pas moins, de même que nous ne percevons pas l'appel d'un sifflet à ultrasons que pourtant le chien entend parfaitement...Cela revient à dire que le prénom peut modeler l'individu, agir sur sa personnalité et dans une certaine mesure sur son destin.

En clair, le prénom en vertu de son caractère mystérieux guide notre vie et la diversité des thèmes abordés par les prénoms profanes témoigne de la force mentale et psychologique que la conception traditionnelle gulmance attribue à ces derniers.

En somme les apprentissages et la moralité qui se cachent dernières les prénoms de cette communauté sont à la fois force et beauté du verbe, évacuation des tensions sociales, instructions pour une vie harmonieuse et conception gulmance du monde et de la vie.

3.3 Avenir de l'onomastique des prénoms gulmance

Le prénom gulmance de sa formulation en passant par son attribution jusqu'à sa fonction reposait sur les aspirations individuelles et collectives, l'univers physique et imaginaire et surtout le quotidien de cette communauté en un mot de la culture de l'émetteur. Ces principes, cette pratique va subir la mutation des mœurs favorisée par l'école moderne, la religion et les civilités. Rappelons qu'avant ces transformations, le gulmance et partant l'africain et son prénom étaient unis et indissociable dans une sorte de symbiose. Avec l'avènement de l'administration coloniale, le document administratif devient une obligation et entraine ainsi

des déformations et des transformations. Parmi les principaux mécanismes de mutation, nous retenons les facteurs politiques, religieux et surtout la langue et l'écriture.

Le facteur politique va utiliser l'administration comme principal instrument et selon Baroan Kipré (1986 :149) :

> Nous entendons par facteurs politiques, l'ensemble des personnes, d'éléments matériels ou intangibles mis en place dans un milieu approprié, de façon concertée, par un groupe d'hommes donné, pour en tirer des avantages certains, au détriment d'un autre groupe d'individus, souvent à son insu. Ils supposent une stratégie, une tactique qui échappe à l'observation élémentaire.

Autrement dit, sous la stratégie tacite de l'administration et assimilés, l'anthroponymie subie les transformations et s'éloigne des réalités socioculturelles, perd les significations et repères authentiques sous l'effet de l'inculture et l'ignorance de la langue et de l'écriture.

Des influences de la langue et de l'écriture, retenons que de la traduction du prénom à sa transcription par des administratifs plusieurs erreurs volontaires et involontaires sont commises et progressivement, le prénom a commencé à s'éloigner de la sagesse culturelle pour devenir un élément d'assimilation et d'acculturation auquel les facteurs religieux portent un coup de grâce.

Pour ce qui concerne l'influence de la religion, en plaçant le changement de prénom comme exigence d'adhésion et d'engagement, elle va augmenter le pouvoir du nom individuel sur l'individu. Les prénoms locaux sont remplacés par ceux desdites religions à la faveur des brassages dans les écoles, les services administratifs et assimilés pour devenir une mode. C'est dans ce sens que Koffi Bernadette (2001 :11) évoque le préjudice en ces termes : « Le nom d'une personne est le signe indicatif de son identité culturelle. Partant de cela, porter des noms et prénoms autres que ceux de son pays, dénote d'une situation d'aliénation culturelle, voire de subordination et d'esclavage vis-à-vis du peuple auquel appartiennent ces noms et prénoms empruntés. » En clair, l'asservissement culturel à travers les prénoms est une base de perte de repères aussi bien dans vie sociale de l'individu que dans sa quête de développement. Alors l'interrogation sur l'avenir de l'anthroponymie locale est légitime et actuelle.

Avec les désillusions et frustrations liées à l'idéalisation de la culture occidentale marquées par les conflits de tout genre, l'acculturation grandissante, l'exploitation presque inhumaine des africains à travers les pillages des ressources et surtout leur maintien dans le sous-développement par de tacites stratégies, une introspection pour la conservation des valeurs positives est indispensable.

Notre point de vue se développe sur les principaux moyens de transmission des nouvelles valeurs dites modernes que sont la famille et l'école. Précisons que nous faisons la promotion d'un modernisme accepté, bien compris et capable de faciliter la pleine participation au processus développement endogène durable. Pour cela nous prônons la duplication des cadres de promotion des valeurs modernes qui ont déjà une force d'encrage et les ‘'endogénéiser''.

Nous croyons que la famille gulmance d'aujourd'hui mérite une nouvelle orientation qui peut se placer dans le cadre d'un arbre à palabre moderne qui prend pour modèle l'église ou la mosquée. En développant des concepts, principes et administrations y afférentes on pourra mobiliser les familles une fois dans la semaine pour des sermons prônant et présentant des valeurs positives de nos communautés. Certes, ce cadre a besoin de s'adosser sur un choix politique solide de promotion des langues locales et de la famille dans une dynamique endogène.

Quant à l'école moderne, elle assure à l'heure actuelle la transmission et la perpétuation des valeurs occidentales et confessionnelles et les cadres qui servaient de promotion des valeurs endogènes sont délaissés, voire abandonnés. Nous proposons une intégration de l'enseignement des valeurs endogènes dans le cadre scolaire à travers son institutionnalisation et sa promotion par les trésors humains vivants des différentes localités. Des commissions de promotion desdites valeurs peuvent proposées des syllabus et curricula pour assurer ce volet. Notre conviction est que la promotion des valeurs endogènes passe par la création de cadres similaires à ceux qui propagent les valeurs envahissantes et dominantes et cela peut être une forme de résilience indispensable pour la survie des bonnes pratiques endogènes. C'est dans ce contexte que pour ce qui concerne les prénoms individuels, nous réaffirmons le caractère actuel de l'appel de Koffi Bernadette (2001 :17) : « il convient en effet de souligner l'influence notoire qu'exerce le nom ou le prénom sur le comportement de l'individu qui le porte. C'est pourquoi les Africains doivent connaître, porter et conserver leurs noms, afin de penser et d'agir en Africains ; et cela dans le sens du développement d'une Afrique indépendante à tous les niveaux : politique, culturel et économique. »

Conclusion

Etudier le prénom de l'individu permet de connaitre ce dernier, le type d'organisation sociale auquel il appartient ainsi que le systeme de création et de rendement poétique qui accompagnent l'anthroponymie. Les aspects expressifs et didactiques nous ont permis de parcourir les significations et la symbolique socioculturelles qui se cachent derrière le nom individuel **gulmance** à travers quelques types de prénoms sacrés et profanes**.** Nous retenons qu'en définitive que le nom individuel **gulmance** est une parole adressée aux défunts, à autrui ou à la communauté, pour traduire des ressentis, livrer un message ou donner une prescription sociale. Elle utilise la force du verbe, son érudition, sa sagesse et sa créativité pour maintenir autrui dans une constante veille au-delà des piques et permet de juguler les tensions et tribulations de la vie. Cette vision de ce peuple traduit sa philosophie de la vie constamment réadaptée aux réalités du moment. C'est aussi la mise en exergue des relations multiples de l'homme avec le visible et l'invisible pour éclairer le mystère de la vie.

Cependant, avec l'insidieuse pénétration culturelle de l'occident, l'anthroponyme qui porte une partie de l'histoire individuelle et collective subie des mutations qui participent à effacer ces repères identitaires et socioculturelles ; et nous pensons que l'arbre à palabre de la famille et l'école moderne initiatique peuvent servir de remèdes pour amorcer un développement endogène où les valeurs positives traditionnelles occupent une place de choix.

Références bibliographiques

Adjepko. M. (1999). Les noms individuels et leurs significations, *Pouvoirs, n°144* pp.120-131

Baroan K. (1986). *Mutation des noms africains, l'exemple de bété de Côte D'Ivoire*, N.E.A, Abidjan.

Cartry M. (1978). Le statut de l'animal dans le système sacrificiel des Gourmantchés, *le Sacrifice II cahier 3*, CNRS Mayenne.

Dauzat. A. (1945). *Les noms de famille en France*, Paris, Payot

Dieterlen G. (1951). *Essai sur la religion Bambara*, PUF,

Erny P. (1999). Le nom dans la tradition africaine. *In*: *Revue des sciences sociales de la France de l'Est, N°26,* pp. 27-40

DOI : https://doi.org/10.3406/revss.1999.3177 https://www.persee.fr/doc/revss_0336 1578_1999_num_26_1_3177 consulté le 26 Juillet 2024

Fedry J. (2009), Le nom, c'est l'homme : Données africaines d'anthroponymie, L'Homme [En ligne], 191 |, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 28 aout 2024. URL http://journals.openedition.org/lhomme/22195 ; DOI : 10.4000/ L'homme.22195.

Koffi B. A. (2001). *L'univers des noms et prénoms baoulé en Côte d'Ivoire*. N.E.I, Abidjan.

Le rouzic P. (1978). *Un prénom pour la vie*. Paris, Albin Michel.

Louari D. et Ouédraogo Y.(2024) : Approche culturelle de l'anthroponymie dans les langues de type gur : cas du moore et du gulmancema au Burkina Faso, *Relais 9*, pp. 120-132

Niane D.T(1971). *Soundjata ou l'épopée mandingue*. Présence Africaine, Paris.

Retel-Laurentin A., Horvath S.(1972). *Les noms de naissance. Indicateurs de la situation familiale et sociale en Afrique noire*. SELAF – Paris.

Tierou A. (1977) : *Le nom africain ou langage des traditions***,** Maisonneuve Paris.

Zigui K. P. (1995). *Les contes à rire de la France médiévale, le roman de Renart, et les contes de l'Afrique de l'Ouest-Etude de morphologie comparée. Type- structures, idéologie.* Thèse de doctorat d'état es lettres option histoire et civilisation. Université François Rabelais, Tours, France, Tome 2.

Zonabend F. (2001). Prénom, temps, identité, *Spirale, n° 19*, pp 78-89.

FEMMES EN DETENTION AU BENIN: FACTEURS INFLUENÇANT LEUR PARTICIPATION AUX ACTIVITES DE FORMATION

ZOUMENOU Yèyinou A. Raïssa, HOUESSOU Yélindo Patrick

Résumé

La détention consiste à retirer des personnes déviantes de la société, en vue de les préparer à retourner à cette même société pour y vivre désormais conformément aux règles préétablies. C'est un passage au cours duquel les détenues ont la possibilité de participer à des activités de formation pour acquérir des compétences utiles à leur vie d'après. Cependant, ces activités ne sont pas systématiquement adoptées par les détenues. Le présent article a pour objectif d'analyser les facteurs susceptibles d'influencer la participation ou non des détenues dans la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi aux activités de formation. Il s'agit d'une recherche mixte ayant enregistré vingt-sept (27) sujets avec les techniques de collecte de données que sont l'observation, l'entretien et le questionnaire. L'analyse des données recueillies révèle que la participation des détenues aux activités est plus influencée par leur niveau d'instruction et leur profession avant incarcération. Pour plus de participation des détenues, la formation en milieu carcéral en général et la formation des femmes détenues en particulier devra tenir compte de leurs besoins spécifiques.

Mots clés : détenue – formation – participation

Abstract

Detention consists of removing deviant people from society in sight of preparing them to return to this same society to live there from now on in accordance with pre-established rules. It is a passage during which prisoners can participate in training activities to acquire skills useful for their life after. However, these activities are not systematically adopted by prisoners. The objective of this article is to analyze the factors likely to influence the participation or not of prisoners in the Abomey-Calavi remand center in training activities. This is mixed research that recorded twenty seven (27) subjects with the data collection techniques of observation, interview and questionnaire. The analysis of the data collected reveals that the involvement of prisoners in activities is more influenced by their level of education and their profession before incarceration. For greater involvement of prisoners, training in prison in general and the training of female prisoners in particular must consider their specific needs.

Keywords : female prisoners, training, involvement

Introduction

La détention constitue un moyen pour sanctionner les personnes déviantes d'une société. Ces dernières sont privées de leur liberté par ordre de l'autorité judiciaire (Chéné, 2010). Ainsi, toute personne ayant commis une infraction sanctionnée par cette peine se retrouve en détention. De ce fait, des femmes et même des mineurs s'y retrouvent également. La détention des femmes est un phénomène qui nécessite une attention particulière, notamment en ce qui concerne leur réinsertion socioprofessionnelle. Au Bénin, comme dans de nombreux pays, les femmes détenues font face à de nombreux défis, dont l'accès à des activités de formation qui peuvent jouer un rôle capital dans leur réhabilitation (Combessi, 2005 ; Huens, 2014). La formation offre non seulement des compétences professionnelles et académiques, mais contribue également à l'amélioration de l'estime de soi et de la réhabilitation personnelle. Cependant, la participation aux activités de formation par les femmes en détention reste variable et souvent limitée. Comprendre les facteurs qui influencent cette participation est essentiel pour améliorer les programmes existants et maximiser leur impact.

La participation ou non aux activités de formation peut être influencée par plusieurs facteurs dont, le niveau d'instruction préalable, les antécédents professionnels, les motifs de détention et les caractéristiques personnelles des détenus, comme l'âge ou le nombre d'enfants. L'analyse de ces facteurs peut permettre de mieux comprendre les obstacles et les motivations des détenus en matière de formation.

A partir des données empiriques recueillies dans la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi (Bénin), cet article se propose d'identifier et d'analyser les facteurs qui influencent la participation des femmes en détention aux activités de formation. Il cherche également à proposer des recommandations pour contribuer à l'élaboration des programmes de formation plus efficaces et inclusifs et améliorer la participation.

1. Facteurs déterminants de la participation des détenues aux activités de formation

Les femmes en détention constituent une minorité de la population carcérale. L'histoire de la détention des femmes montre une évolution des politiques pénitentiaires des conditions de détention. Les efforts pour intégrer des activités de formation dans les prisons féminines ont varié au fil des ans, reflétant les changements sociopolitiques et économiques des pays. La formation professionnelle est une façon d'amener un grand nombre de personnes détenues à participer à des activités utiles, en améliorant leur employabilité à leur libération et leur capacité de se réintégrer dans la société (Mery, 2020). D'ailleurs, les avantages de la formation sont soulignés par des détenues qui ont pu acquérir de nouvelles connaissances et se construire une nouvelle identité (Frin et Josseaume, 2012). Zunigo (2008) avait déjà montré que la formation professionnelle apparaît comme un moyen de promotion sociale. Pour Salane (2010), la formation professionnelle en détention est une deuxième chance, mais pour qui veut « *s'évader par le haut* ». Ainsi, il y a des possibilités d'agir et de trouver la liberté au milieu de la contrainte. Cependant, il est intéressant de connaitre les motivations qui poussent à agir. Selon Viau (1994), la motivation prend sa source de la perception qu'un apprenant a de lui-même et de son environnement et qui le pousse à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Des études antérieures sur la formation en détention ont identifié divers facteurs influençant la participation aux formations en détention, tels que la motivation personnelle, le soutien institutionnel, les conditions de détention, les ressources disponibles, le niveau d'instruction,

des antécédents professionnels, des caractéristiques démographiques, des motifs de détention, etc.

Ces études montrent que le niveau d'instruction préalable joue un rôle significatif dans la participation aux programmes de formation. Les détenus ayant un niveau d'instruction plus élevé sont souvent plus enclins à s'inscrire et à participer activement aux programmes de formation disponibles en prison (Bouffard, *et al.* 2000).

Les antécédents professionnels influencent également la participation aux activités de formation. Les détenus qui avaient une profession stable avant leur incarcération sont généralement plus motivés à suivre des formations qui pourraient améliorer leurs compétences professionnelles et augmenter leurs chances de réinsertion (Wheeler, 2016).

Les caractéristiques démographiques telles que l'âge, le sexe, et le nombre d'enfants peuvent également affecter la participation à la formation. Les jeunes détenus et ceux sans enfants sont souvent plus motivés à participer aux programmes de formation par rapport à leurs homologues plus âgés ou avec des responsabilités familiales importantes (Cecil, *et al.* 2000).

Les motifs de détention peuvent également influencer la participation aux activités de formation. Les détenus incarcérés pour des délits mineurs sont souvent plus susceptibles de participer aux programmes de formation par rapport à ceux incarcérés pour des crimes graves (Farabee, 2005).

Enfin, plusieurs barrières peuvent empêcher la participation des détenus aux activités de formation, telles que le manque de motivation, les problèmes de santé mentale et les contraintes institutionnelles (Bozick, *et al.* 2018). Or, l'inactivité compromet les chances de réussite de la réinsertion ; le sentiment d'inutilité que pourrait ressentir un détenu inactif l'éloigne de la possibilité de retrouver une vie sociale à sa sortie de prison.

2. Méthodologie

Cette recherche utilise une approche mixte combinant des méthodes qualitatives et quantitatives pour recueillir et analyser les données. Elle a été menée auprès d'un échantillon de vingt-sept (27) individus dont deux (2) responsables de l'administration pénitentiaire, deux (2) ex-détenues, deux (2) formatrices et vingt-et-une (21) femmes détenues dans la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi, sélectionnées sur une base de volontariat.

Les données sont collectées à l'aide d'entretiens semi-structurés, des questionnaires, et des observations. Ces méthodes permettent de recueillir des informations détaillées sur les expériences et les perceptions des détenues concernant les activités de formation. Les questionnaires ont inclus des questions sur les antécédents éducatifs et professionnels, les caractéristiques démographiques, les motifs de détention, et la participation aux activités de formation. Une base de données a été constituée avec le logiciel Excel version 2016 qui a permis la construction des graphiques et tableaux.

Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de tests statistiques, que sont le test du Khi² et le test t de Student, pour évaluer les relations entre les variables indépendantes et la participation aux activités de formation. Les données qualitatives sont analysées en utilisant l'analyse thématique.

3. Résultats et discussion

Les résultats obtenus après investigation sont présentés sous forme de graphiques et de tableaux. Ils concernent la participation des détenues de la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi aux activités de formation qui s'y déroulent.

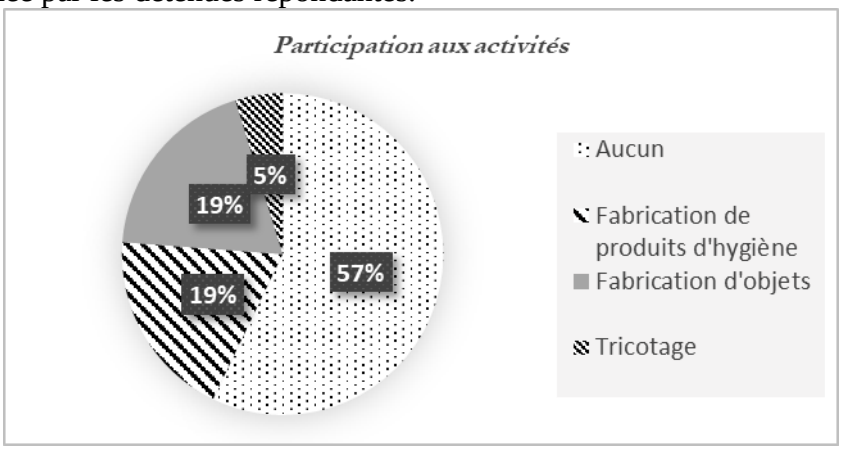
Il faut d'abord rappeler que vingt-et-une (21) femmes sur les soixante-dix-huit (78) détenues dans cette maison d'arrêt, se sont portées volontaires pour participer à la recherche.

A l'observation de la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi, il est constaté qu'elle ne dispose pas d'un espace dédié aux activités de formation pour les femmes. Dans leur petit quartier en retrait, quelques activités s'y déroulent de temps à autres dans la cour sans aucun programme préétabli. Ce fonctionnement constitue en partie un frein à la participation de certaines détenues qui, ayant le seul souci de retrouver leur liberté, préfèrent rester dans leur coin.

Les responsables de l'administration disent être conscients de la nécessité de mettre le temps de détention à profit pour une préparation à la réinsertion à travers la formation. Des mesures d'amélioration des conditions de détention et de préparation à la réinsertion surtout à travers la formation sont établies par l'Agence Pénitentiaire du Bénin (APB). Mais dans la pratique, la mise en œuvre peine à être effective par soucis de sécurité. Toutefois, en attendant la mise en œuvre d'un plan de réinsertion, les détenues ont la possibilité de s'occuper avec des activités de formation initiées par elles-mêmes sur autorisation du régisseur.

3.1. Différentes activités de formations menées par les détenues au sein de la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi

Dans cet établissement, certaines détenues participent à des activités de formation tandis que d'autres ne s'y intéressent pas. Le graphique 1 présente le taux de participation par activité de formation menée par les détenues répondantes.



Graphique n° 1 : Taux de participation des détenues par activité

Ce graphique montre que la majorité des individus (57 %) n'ont participé à aucune des activités proposées. Les 43 % restants se répartissent entre plusieurs types d'activités. Le tricotage (19 %) et la fabrication d'objets (19 %) attirent une part égale des participants tandis que la fabrication de produits d'hygiène attire seulement 5 % des détenues.

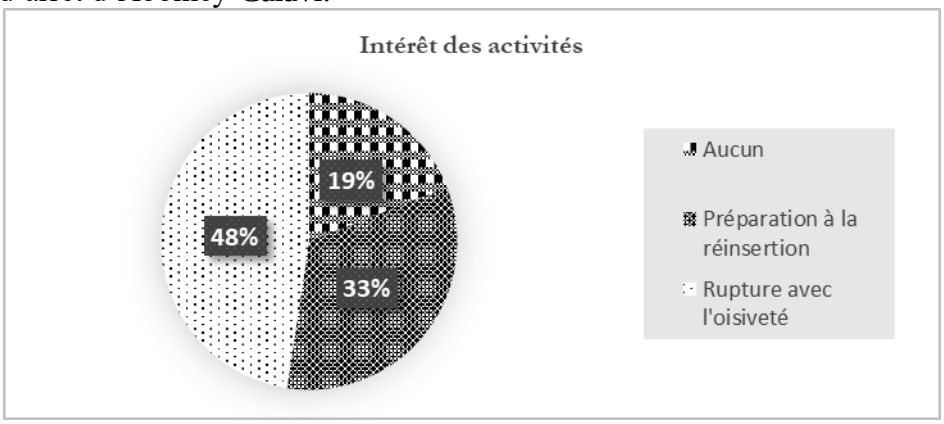
Ce résultat révèle une insuffisance d'engagement ou peut-être des obstacles à la participation, qui méritent une investigation plus approfondie. La forte proportion de non-participants souligne la nécessité de comprendre les raisons de cette non-participation. Ces raisons pourraient être de plusieurs ordres.

La distribution équitable de la participation entre le tricotage et la fabrication d'objets pourrait indiquer que ces activités sont populaires, bien reçues et adaptées aux intérêts et compétences des détenues. Mais, il est possible de faire plus pour encourager l'implication dans d'autres types d'activités comme la fabrication de produits d'hygiène qui semble moins attrayante ou peut-être moins adaptée avec le faible taux de participation.

Pour une analyse plus approfondie, l'intérêt des détenues pour les activités de formation et leur projet d'activités après détention ont été pris en compte dans l'étude.

3.2. Perception des détenues sur l'intérêt des activités de formation en détention et projet d'activité après la détention

Les répondantes ont diverses perceptions (graphique n° 2) sur les activités de formation dans la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi.



Graphique n° 2 : Intérêt des activités de formation pour les détenues

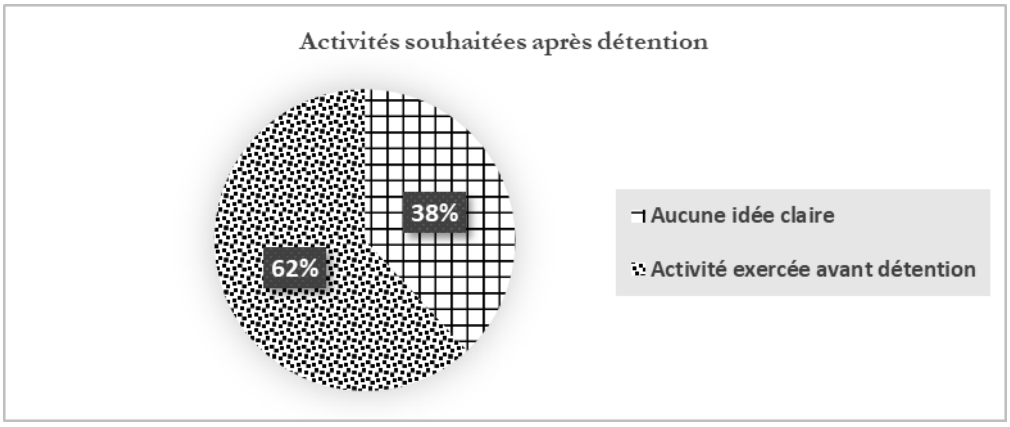
Ce graphique montre que la perception des détenues quant à l'intérêt des activités auxquelles elles peuvent participer se concentre sur trois aspects principaux : la rupture avec l'oisiveté, la préparation à la réinsertion, et ceux qui ne trouvent aucun intérêt aux activités.

Près de la moitié des détenues (48 %) considèrent que les activités sont intéressantes principalement parce qu'elles permettent de rompre avec l'oisiveté. Cela met en évidence l'importance des activités en tant que moyen de maintenir les détenues occupées. Toutefois, l'objectif de préparation à la réinsertion, bien qu'apprécié par une part importante, pourrait être renforcé pour encourager une plus grande participation et un impact à long terme.

Un tiers des participants (33 %) voient les activités comme un moyen de préparation à leur réinsertion. Cela souligne que pour une part significative des détenues, les activités sont perçues comme ayant une valeur ajoutée au-delà du simple fait de s'occuper, mais aussi comme un moyen de se préparer à une vie après leur situation actuelle (Perreault et Meilleur, 2014).

En revanche, 19 % des détenues estiment que ces activités n'ont aucun intérêt pour elles. Ce pourcentage, bien que minoritaire, mérite une attention particulière pour comprendre les raisons qui sous-tendent le fait que ces individus ne perçoivent pas les potentiels bénéfices des activités. Elles pourraient bénéficier d'une personnalisation des programmes ou d'une meilleure communication sur les avantages potentiels, pour augmenter leur engagement et leur perception positive.

Le projet d'activité des répondantes illustré par le graphique n° 3 indique qu'aucune répondante n'a en projet d'exercer l'activité de formation à laquelle elle a participé en détention.



Graphique n° 3 : Projet professionnel des détenues pour l'après détention

Ce graphique montre que 38% des participantes n'ont aucune idée claire de l'activité qu'elles souhaitent exercer après la détention tandis que la majorité restante souhaitent retourner à l'exercice de l'activité qu'elles exerçaient avant la détention. Le fait de vouloir retourner à l'exercice de l'activité avant détention pourrait expliquer en partie le manque d'intérêt porté à ces initiatives de formation. Cela nécessite une sensibilisation des détenues sur le bien-fondé des activités de formation qui leur sont proposé. D'autres analyses pourraient révéler l'influence de certaines caractéristiques socioprofessionnelles avant incarcération ou de la situation relative à la détention, sur la participation aux activités de formation.

3.3. Croisement des variables

Des croisements ont été réalisés afin de dégager les facteurs qui influencent la participation ou non des détenues aux activités de formation. Il s'agit d'une part, du croisement entre les caractéristiques socioprofessionnelles avant incarcération et la participation aux activités et d'autre part, entre la situation relative à la vie carcérale et la participation aux activités.

3.3.1. Caractéristiques socioprofessionnelles avant incarcération et participation aux activités de formation

Une relation est établie entre la participation aux activités et chacun des facteurs suivants : la situation matrimoniale, le niveau d'instruction, la profession avant l'incarcération, le nombre moyen d'enfant et l'âge pour faire ressortir d'éventuelles influences.

. Influence de la situation matrimoniale des détenues sur leur participation aux activités

Les résultats du test d'indépendance de Khi2 entre la situation matrimoniale des détenues et leur participation aux activités sont présentés au tableau n° 1. La valeur de la probabilité observée (p>0,05), indique qu'il n'y a pas d'association statistiquement significative entre la situation matrimoniale et la participation aux activités. Le coefficient de Cramer's V montre une faible corrélation, renforçant l'idée que la situation matrimoniale n'est pas un facteur majeur influençant la participation.

Tableau n°1 : Relation entre la situation matrimoniale des détenues et leur participation aux activités dans la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi

	Modalités	Participation aux activités		Khi² (Valeur observée)	ddl	Cramer's V	p-value
		Non	Oui				
Situation matrimoniale	Célibataire	3 (14,28)	3 (14,28)	1,697	3	0,284	0,638
	Divorcée	2 (9,52)	0 (0,00)				

Mariée	6 (28,57)	5 (23,81)
Veuve	1 (4,76)	1 (4,76)

Les valeurs entre parenthèses sont les pourcentages (%)

Ces résultats montrent que la situation matrimoniale des individus n'a pas d'influence significative sur leur décision de participer ou non aux activités. Cela signifie que d'autres facteurs, pourraient être plus déterminants dans leur choix.

. Influence du niveau d'instruction des détenues avant incarcération sur leur participation aux activités

Le tableau n° 2 présente les résultats du test d'indépendance de Khi^2 entre le niveau d'instruction des détenues et leur participation aux activités. Dans l'ensemble, l'analyse révèle une association significative entre le niveau d'instruction des détenues et leur participation aux activités de formation. La valeur de la probabilité observée ($p < 0,05$) indique qu'il y a une association significative entre le niveau d'instruction et la participation aux activités. La valeur de Cramer's V est 0,668, ce qui indique une association forte.

Tableau n° 2 : Relation entre le niveau d'instruction des détenues et leur participation aux activités dans la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi

	Modalités	**Participation aux activités**		**Khi² (Valeur observée)**	**ddl**	**Cramer's V**	**p-value**
		Non	**Oui**				
Niveau d'instruction	Non instruite	8 (38,095)	3 (14,286)	9,369	3	0,668	0,025
	Primaire	3 (14,286)	0 (0,000)				
	Secondaire	0 (0,000)	4 (19,048)				
	Supérieur	1 (4,762)	2 (9,524)				

Les valeurs entre parenthèses sont les pourcentages (%)

L'analyse du tableau montre que les détenues ayant un niveau d'instruction secondaire ou supérieur participent plus aux activités. Ce résultat est confirmé par Bouffard *et al.* (2000) qui ont constaté que les détenus ayant un niveau d'instruction plus élevé sont plus enclins à participer aux programmes éducatifs.

. Influence de la profession des détenues avant incarcération sur leur participation aux activités

A l'instar du niveau d'instruction, la profession des détenues avant leur détention semble avoir un impact notable sur leur participation aux activités dans la maison d'arrêt. En effet, le test d'indépendance de Khi^2 entre la profession des détenues avant incarcération et leur participation aux activités dans l'établissement pénitentiaire, dont les résultats sont présentés dans le tableau n° 3 avec ($p < 0,05$), relève qu'il existe une association statistiquement significative entre ces deux facteurs. De plus, cette association est forte, comme l'indique la valeur du Cramer's V (0.645).

Tableau n° 3 : Relation entre la profession des détenues avant incarcération et leur participation aux activités dans la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi

	Modalités	**Participation aux activités**		**Khi² (Valeur observée)**	**ddl**	**Cramer's V**	**p-value**
		Non	**Oui**				
Profession avant incarcération	Aucune	3 (14,286)	1 (4,762)	8,750	2	0,645	0,013
	Travailleuses indépendantes	9 (42,857)	3 (14,286)				

Salariées	0 (0,000)	5 (23,810)

Les valeurs entre parenthèses sont les pourcentages (%)

Parmi les détenues qui n'avaient aucune profession avant leur incarcération, 14,28 % ne participent pas aux activités de formation, tandis que 4,76 % y participent. Cette faible participation pourrait être due à un manque de motivation ou de confiance en l'importance de ces formations pour leur réinsertion.

Dans la catégorie des travailleuses indépendantes, 42,85 % ne participent pas aux activités tandis que 14,28 % y participent. Le faible taux de participation peut être expliqué par une perception d'autosuffisance parmi les travailleuses indépendantes, qui pourraient croire que les compétences qu'elles possèdent déjà sont suffisantes pour leur réinsertion.

Il faut remarquer que toutes les détenues salariées, avant leur incarcération, participent aux formations. Ce résultat pourrait indiquer une plus grande ouverture à l'apprentissage ou une meilleure compréhension de l'importance de la formation pour l'amélioration de leur situation post-incarcération. Dans le même sens, Ramirez, Sterling, et Farmer (2008) avaient remarqué que les détenus ayant une expérience professionnelle étaient plus disposés à participer aux programmes de formation car ils voyaient en ces programmes, une opportunité d'améliorer leurs compétences pour une réinsertion réussie.

. Influence du nombre moyen d'enfants des détenues sur leur participation aux activités

Les résultats du test t de student entre le nombre moyen d'enfants par détenues et leur participation aux activités présentés au tableau n° 4 révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre le nombre moyen d'enfants des détenues qui participent aux formations et celles qui ne participent pas (p>0,05). La participation aux formations ne semble pas être influencée par le nombre d'enfants.

Tableau n° 4 : Relation entre le nombre moyen d'enfants par détenues et leur participation aux activités dans la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi

Participation aux formations	Nombre moyen d'enfants	Ecart-type	Différence	t (Valeur observée)	p-value
Non	2,333	1,775	0,666	1,009	0,326
Oui	1,667	1,000			

. Influence de l'âge moyen des détenues sur leur participation aux activités

Le test t de student entre l'âge moyen des détenues et leur participation aux activités a donné les résultats présentés au tableau n° 5. L'analyse de ce tableau révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre l'âge moyen des détenus qui participent aux formations et ceux qui ne participent pas (p>0,05). Il indique ainsi que l'âge des détenues n'a pas d'influence sur leurs motivations à participer aux activités durant leur détention.

Tableau n° 5 : Relation entre l'âge des détenues et leur participation aux activités dans la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi

Participation aux formations	**Age moyen des détenus (an)**	**Ecart-type**	**Différence**	**t (Valeur observée)**	**p-value**
Non	36,333	9,847	0,666	0,163	0,872
Oui	35,667	8,441			

En somme, parmi les caractéristiques sociale et professionnelle des femmes avant détention, le niveau d'instruction et la profession avant incarcération des détenues sont les facteurs qui influencent leur participation aux activités de formation. Par contre, la situation matrimoniale, le nombre d'enfants et l'âge n'ont aucune influence significative sur leur participation aux activités. Cependant d'autres études (Huent, 2009 ; Ashdown et James, 2010) ont montré que ces facteurs pourraient avoir d'influences sur la participation des détenues aux activités de formation. Outre les caractéristiques socioprofessionnelles, d'autres facteurs liés à la vie carcérale ont été mis en relation avec la participation aux activités.

3.3.2. Influence de la vie carcérale sur la participation aux activités

Dans cette rubrique, les facteurs mis en relation avec la participation aux activités de formation sont la durée d'incarcération, le statut et le motif de détention.

. Influence du motif de détention des femmes sur leur participation aux activités

Les résultats du test d'indépendance de Khi^2 entre le motif d'incarcération des détenues et leur participation aux activités présentés dans le tableau n° 6 indiquent qu'il y a une relation modérée entre le motif de détention et la participation aux activités (Cramer's V = 0,432), mais cette relation n'est pas statistiquement significative (p>0,05). Les différences observées dans les proportions de participation parmi les différents motifs de détention ne sont pas suffisamment fortes pour conclure à une association significative.

Tableau n° 6 : Relation entre le motif de détention des femmes et leur participation aux activités dans maison d'arrêt d'Abomey-Calavi

	Modalités	Participation aux activités		Khi² (Valeur observée)	ddl	Cramer's V	p-value
		Non	**Oui**				
Motifs de détention	Crime	3 (14,286)	6 (28,571)	3,924	2	0,432	0,141
	Délit	8 (38,095)	3 (14,286)				
	Inconnu	1 (4,762)	0 (0,00)				

Les valeurs entre parenthèses sont les pourcentages (%)

. Influence du statut carcéral des détenues sur leur participation aux activités

Les résultats du test d'indépendance de Khi^2 entre le statut carcéral des détenues et leur participation aux activités présentés dans le tableau n° 7 ne révèlent aucune relation significative (p>0,05). Toutefois, il est remarqué que sur l'ensemble des trois modalités de ce facteur, les condamnées participent plus aux activités que les deux autres.

Tableau n° 7 : Relation entre du statut carcéral des détenues et leur participation aux activités dans la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi

	Modalités	**Participation aux activités**		**Khi² (Valeur observée)**	**ddl**	**Cramer's V**	**p-value**
		Non	**Oui**				
Statut carcéral	Condamnée	3 (14,286)	7 (33,333)	6,130	2	0,540	0,118
	Inculpée	7 (33,333)	1 (4,762)				
	Prévenue	2 (9,524)	1 (4,762)				

Les valeurs entre parenthèses sont les pourcentages (%)

. Influence de la durée d'incarcération des détenues sur leur participation aux activités

Le tableau n° 8 présente les résultats du test t de student entre la durée moyenne d'incarcération des détenues et leur participation aux activités. De l'analyse de ce tableau, il ressort qu'il n'y a aucune différence significative entre la durée d'incarcération des détenues

et leur participation aux activités (p>0,05). Cela montre que la durée d'incarcération des détenues n'a aucune influence significative sur leurs motivations de participation aux activités de formation.

Tableau n° 8 : Relation entre la durée moyenne d'incarcération des détenues et leur participation aux activités dans maison d'arrêt d'Abomey-Calavi

Participation aux formations	Durée moyenne d'incarcération (mois)	Ecart-type	Différence	t (Valeur observée)	p-value
Non	15,917	21,086	-11,639	-1,100	0,285
Oui	27,556	27,491			

Bien que les facteurs liés à la vie carcérale semblent ne pas avoir d'influence significative sur la participation des détenues aux activités de formation, on peut constater que les détenues pour crimes (tableau n° 6), celles condamnées (tableau n° 7) et celles ayant une durée d'incarcération relativement longue (tableau n° 8) se sont plus portées vers les activités. Ces tendances peuvent correspondre, d'une part aux résultats de Bernard et Dupuis (2018) qui ont trouvé que les motivations pour participer aux activités varient selon le statut carcéral en ce sens que les inculpés et les prévenus peuvent avoir des incertitudes concernant leur futur, ce qui peut influencer leur engagement pour une activité. D'autre part, Leclerc et Martin (2017) ont constaté que les détenus ayant des peines plus courtes sont souvent moins motivés à participer aux formations car ils ne voient pas l'utilité sur leur réinsertion. Par contre, dans leur désir de réinsertion et à la recherche de productivité pendant leur temps en détention, les détenus ayant des peines plus longues sont plus disposés à participer aux programmes de formation.

Pour une plus grande participation des détenues aux activités et une bonne préparation à leur réinsertion, certaines d'entre elles ont suggéré, entre autres mesures, l'aménagement d'un espace adéquat, la diversification des activités, la qualification des formations, un accompagnement financier et la sensibilisation de la population à la non stigmatisation des ex-détenues.

Les implications pratiques des résultats suggèrent la nécessité de tenir compte de tous ces facteurs dans l'élaboration des programmes de formation afin de les adapter aux besoins spécifiques des détenues.

Conclusion

Cet article a identifié quelques facteurs influençant la participation des femmes détenues aux activités de formation à la maison d'arrêt d'Abomey-Calavi (Bénin), incluant des aspects individuels et institutionnels. De toutes les relations établies, il ressort que la participation des répondantes aux activités de formation est influencée par leur niveau d'instruction et leur profession avant détention. A l'opposé, la situation matrimoniale, le nombre d'enfant, l'âge, le motif et la durée d'incarcération ainsi que le statut des détenues n'ont pas une influence significative.

Pour son efficacité, la formation des détenues devra tenir compte des spécificités que présentent des catégories de détenues afin de proposer des activités plus intéressantes et utiles à leur retour à la société. Des recherches futures pourraient explorer plus en profondeur les interactions entre les différents facteurs influençant la participation et évaluer l'impact des interventions spécifiques visant à augmenter la participation aux formations. Aussi, les

résultats seraient-ils plus représentatifs si un plus grand nombre de détenues avaient participé à la recherche.

Références Bibliographiques

Ashdown, J. & James M. (2010). 'Women in detention', dans *International Review of the Red Cross*, 92(877), 123-141.

Bernard, M., & Dupuis, L. (2018). Incertitude et engagement : Étude des inculpés et prévenus en milieu carcéral. *Cahiers de psychologie pénitentiaire*.

Bouffard, J. A., Mackenzie, D. L., & Hickman, L. J. (2000). Effectiveness of Vocational Education and Employment Programs for Adult Offenders. *Journal of Offender Rehabilitation*, 31(1-2), 1-41.

Bozick, R., Steele, J. L., Davis, L. M., & Turner, S. (2018). Does providing inmates with education improve postrelease outcomes? A meta-analysis of correctional education programs in the United States. Journal of Experimental Criminology, 14 (1), 1-18.

Cecil, D. K., Drapkin, D. A., MacKenzie, D. L., & Hickman, L. J. (2000). The effectiveness of adult basic education and life skills programs in reducing recidivism: A review and assessment of the research. Journal of Correctional Education, 51 (2), 207-226.

Combessie, P., Cardi, C., Colas, A., Contrepois, S., Duburg, V., Mary-Portas, A., Bourgeois, E., & Rostaing, C. (2005). *Femmes, intégration et prison : Analyse des processus d'intégration socioprofessionnelle des femmes sortant de prison en Europe. Rapport de l'équipe française*. Paris: FAIRE. 169 p.

Chéné, B. (2010). *Profil correctionnel 2007-2008 : Les personnes prévenues confiées aux Services correctionnels.* Québec : Services correctionnels, ministère de la Sécurité publique.

Farabee, D. (2005). Rethinking rehabilitation: Why can't we reform our criminals? *The American Prospect*, 16(6), 20-24.

Frin, C. & Josseaume, G. (2012). « S'évader de ses barreaux idéologiques », Les cahiers pédagogiques, 29, 3-4.

Huens, V. (2014). Le travail en prison : Réinsertion ou Exploitation ? Solidarité des Alternatives Wallonnes et Bruxelloises, 9p.

Huent, G. (2009). *Rapport d'information fait au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur le projet de loi pénitentiaire (n° 1506), adopté par le Sénat après déclaration d'urgence* (Rapport n° 1900). Assemblée Nationale Française, Treizième législature. 50 p.

Leclerc, M., & Martin, J. (2018). *Les déterminants de la participation aux programmes de réhabilitation des détenus*. Presses Universitaires de Lyon.

Méry, S. (2020). « La deuxième chance toute relative de la formation professionnelle en milieu carcéral », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 44, mis en ligne le 29 janvier 2023, consulté le 01 août 2024. URL : http://journals.openedition.org/dse/5034 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dse.5034

Perreault, G. & Meilleur, J-F. (2014). Portrait provisoire de l'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale au Québec [Rapport final]. Etude exploratoire préparée par la *Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison* à l'attention du ministère de la Sécurité publique, du ministère

de l'Education du Loisir et du Sport, et du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

Ramirez, R., Sterling, E., & Farmer, M. (2008). *Employment, Community Reintegration, and Recidivism : A Meta-Analysis of Long-Term Findings from the Employment and Training Administration's Ex-Offender Program*. U.S. Department of Labor.

Salane F. (2010). *Être étudiant en prison. L'évasion par le haut.* Paris : La Documentation française.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les éditions du renouveau pédagogique Inc.

Wheeler, D. (2016). The impact of prison education programs on post-incarceration employment. Journal of Correctional Education, 67(2), 35-46.

Zunigo, X. (2008). L'apprentissage des possibles professionnels. Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes). *Sociétés contemporaines*, 2, 70, 115-131. DOI : 10.3917/soco.070.0115

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LA QUÊTE D'UNE ÉCOLE RÉSILIENTE AU BURKINA FASO: QUELLE CONTRIBUTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES?

BONKOUNGOU Pelga, KIENTEGA Paul

Résumé

De plus en plus, il est question de faire des recherches pour instituer des écoles résilientes à cause de la recrudescence des différentes crises sociales comme les catastrophes naturelles, les conséquences des guerres etc. Le Burkina n'étant pas à l'abri de ces maux s'est inscrit dans la dynamique du développement d'une école résiliente en vue d'assurer la continuité éducative. Dans cette dynamique, la didactique des langues peut jouer un rôle de premier plan dans l'institution d'une école résiliente. Les objectifs poursuivis par cette étude restent entre autres, l'analyse des pratiques en didactique des langues pour une école primaire résiliente ; relever les contributions des recherches interculturelles en didactique des langues qui favorisent l'édification d'une école primaire résiliente ; proposer des activités en didactique des langues pour l'édification d'une école primaire résiliente. Pour mener cette recherche nous avons analysé les documents qui traitent de façon générale cette problématique et utilisé une approche mixte qui allie des données quantitatives et qualitatives. À l'issue de la recherche, il ressort que l'interculturalité en didactique des langues et l'édification d'une école primaire résiliente passent par la mise en œuvre d'activités pédagogiques. Malgré les difficultés, des stratégies comme les exercices d'expression orale, de jeux de rôles etc… peuvent aider les élèves à prendre conscience et à accepter la diversité culturelle. L'adoption de ces mesures par l'enseignant renforce la résilience de l'école face aux différentes crises.

Mots clés : école – résilience – didactique – interculturalité – enseignement.

Abstract

There is increasing talk of research to establish resilient schools due to the resurgence of various social crises such as natural disasters, the consequences of wars, etc. Burkina Faso, not being immune to these ills, has joined the dynamics of developing a resilient school in order to ensure educational continuity. In this dynamic, language teaching can play a leading role in establishing a resilient school. The objectives pursued by this study remain, among others, the analysis of language teaching practices for a resilient primary school; to identify the contributions of intercultural research in language teaching that promote the building of a resilient primary school; to propose language teaching activities for the building of a resilient primary school. To conduct this research, we analyzed the documents that generally address this issue and used a mixed approach that combines quantitative and qualitative data. At the end of the research, it appears that interculturality in language teaching and the construction of a resilient primary school require the implementation of educational activities. Despite the difficulties, strategies such as oral expression exercises, role plays, etc. can help students become aware of and accept cultural diversity. The adoption of these measures by the teacher strengthens the school's resilience in the face of different crises.

Key words : school - resilience - didactics - interculturality - teaching

Introduction

L'école se veut être un cadre de promotion d'enseignement et d'apprentissage des connaissances. Dans cette dynamique, elle vise selon Parent, Josianne et Marina St-Louis (2020, p. 6) « *le développement d'une myriade de compétences chez les enfants* » et assure leur formation complète au triple plan intellectuel, physique et moral. Toutefois, convient-il de préciser qu'elle doit être une institution résiliente c'est-à-dire, capable de tenir compte des conditions psychologiques ou sociales difficiles de certains apprenants et les conduire vers la réussite. C'est pourquoi Botilde, Marine (2018-2019, p. 27) suggère qu'il faut réunir les « *conditions pour que l'école soit un lieu de résilience* ». Cette notion d'école résiliente est apparue dans les années 1990 dans l'éducation selon Gordon et Wang (1994) cités par Théorêt M. (2005). Ce qu'elle prétend faire prendre en compte désormais par l'école, c'est la capacité pour elle de continuer à offrir des services de qualité quelles que soient les conditions défavorables du moment. Théorêt, M. (2005, p. 634) qualifie l'école dans ces conditions d'institution « *qui promeut le développement de tous ses acteurs en dépit des conditions adverses* ». En clair, l'école doit pouvoir être en mesure de s'adapter, aux réalités du moment pour un fonctionnement continu.

L'idée d'arrêt des enseignements-apprentissages à cause d'une crise, d'école en déphasage avec les réalités sociopolitiques, économiques et psychologiques de tous les acteurs de l'éducation sont proscrites dans une quête d'école résiliente. L'affluence des recherches pour instituer une école résiliente partout dans le monde est une résultante des différentes crises sociales comme les catastrophes naturelles, le covid 19, les conséquences des guerres etc. Le Burkina n'étant pas à l'abri de ces maux s'est inscrit dans la dynamique du développement d'une école résiliente en vue d'assurer la continuité éducative. À ce titre la didactique des langues peut être d'un recours dans la quête de cette école résiliente. La didactique des langues se présentant comme une référence dans la résolution des *« problèmes concrets de la classe qui apparaissent »* (Dominique Bucheton et al 2008, p. 8) et tout ce qui a un rapport avec l'enseignement. Dans ces conditions, il est évident qu'elle peut jouer un rôle de premier plan dans l'institution d'une école résiliente.

Ainsi, est-il nécessaire de préciser que c'est dans cette lancée que cette étude sur la contribution de la didactique des langues dans l'institution d'une école résiliente est menée. Les objectifs poursuivis restent entre autres, l'analyse des pratiques en didactique des langues pour une école primaire résiliente ; relever les contributions des recherches interculturelles en didactique des langues qui favorisent l'édification d'une école primaire résiliente ; proposer des activités en didactique des langues pour l'édification d'une école primaire résiliente.

L'étude se subdivise en deux parties : une première essentiellement théorique qui se fonde sur des recherches documentaires. La seconde, elle est beaucoup plus pratique car s'appuyant sur des données issues d'une enquête terrain.

1. Problématique de la recherche

Il est admis que toutes les disciplines enseignées à l'école primaire participent à l'acquisition des connaissances dans le cadre de la formation complète des enfants. L'enseignement-apprentissage de la langue (pour le contexte du Burkina, le français et les langues nationales) est le plus important à l'école primaire. Pour Joseph Gabriel (1969, p. 57), l'acquisition d'une langue nécessite une « *solidarité de toutes les discipline* » de cette langue « *afin de bien asseoir la connaissance de cette dernière* ». Certes, les sous disciplines qui permettent

d'acquérir la langue sont autonomes mais servent comme base dans l'acquisition de la langue. Au nombre des disciplines et des dimensions de la langue que la didactique prend en compte, citons le vocabulaire, l'expression orale et écrite, la lecture, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, leurs méthodes d'enseignement-apprentissage etc.

La maitrise de la langue (l'oral tout comme à l'écrit) est fondamentale dans une communication réussie. Pour Joseph Gabriel (p. 57) « *c'est savoir parler et écrire qui rend le plus de services dans l'existence* » car « *la barrière de la langue accentue les difficultés* ». Botilde, Marine (2018-2019, p. 16). C'est ainsi que, l'école pour être résiliente, doit favoriser la maîtrise de la langue ; elle permet dans ces conditions à l'apprenant d'acquérir les capacités de s'informer par le biais des lectures. Étant donné que l'on n'est jamais seul dans sa situation, la maîtrise des ressources de la langue va permettre de s'inspirer des expériences d'autres ayant vécu et surmonté des crises dans le temps et dans l'espace. Pour que cela devienne une réalité, il faut que les différentes situations ou faits sociaux qui ont généré les idées ou les solutions pouvant être bien comprises et participer à la mise en place d'une école résiliente soient transmises oralement ou à l'écrit en respectant les normes de la langue. La didactique étant au centre de la maîtrise des ressources de la langue devient incontournable dans l'enseignement-apprentissage de la langue ; elle donne en même temps les capacités à l'apprenant dans la compréhension des dimensions d'une crise capables de freiner les activités scolaires.

Pour cela, la didactique des langues doit être mise au premier plan dans l'institution d'une école résiliente ; cela se justifie dans la mesure où les recherches en didactique des langues sont moins mises à contribution dans la quête d'une école résiliente : comme exemple citons le cas des manuels de lecture comme celui de CM2 où les textes d'auteurs Burkinabè qui décrivent les réalités des élèves soient « *sous-représentés* » dans le manuel de lecture lire au Burkina sixième année. Moins de 6% selon Simon Pierre Tibiri (2017, p. 241). Il en est de même pour l'expression écrite qui manque de guide pour son enseignement-apprentissage au niveau des grandes classes. Généralement, il appartient à l'enseignant de tâtonner pour gérer l'enseignement-apprentissage de la langue. Or, une bonne exploitation des ressources de la langue comme les textes de base dans l'enseignement-apprentissage des disciplines de la langue va participer à l'ancrage d'une école résiliente par les informations résilientes véhiculées. Notons que la didactique des langues peut être d'un apport considérable dans la mise en œuvre d'une école résiliente si l'on s'emploie à exploiter toutes les ressources qu'elle déploie dans la maîtrise de la langue.

2. Les questions et les hypothèses de la recherche

Les questions qui orientent notre recherche se composent d'une question principale et de deux autres secondaires. La question principale est intitulée comme suit : quelles sont les pratiques en didactique des langues pour l'édification d'une école primaire résiliente ? Les questions secondaires au nombre de deux sont les suivantes : quelles sont les activités en didactique des langues pouvant améliorer la résilience à l'école primaire ? Quelles contributions des recherches interculturelles en didactique des langues favorisent-elles la quête d'une école primaire résiliente ?

Au niveau des hypothèses nous nous sommes dit que les pratiques en didactique des langues favorisent l'édification d'une école primaire résiliente ; de même, il est soutenu que les recherches interculturelles en didactique des langues contribuent à l'édification d'une école primaire résiliente. Pour terminer nous pensons que les activités en didactique des langues améliorent la résilience à l'école primaire.

3. Clarification conceptuelle et théorique

Cette partie explicite les concepts clés de cette recherche et aborde les théories qui soutiennent sa mise en œuvre.

3.1. Clarification conceptuelle

Le sens des mots et expressions est explicité pour rendre plus compréhensible l'étude.

3.1.1. L'édification d'une école résiliente

L'on peut comprendre par l'édification d'une école résiliente, la prise en compte des dispositions pour que l'école reste fonctionnelle de façon continue. Avec ce dispositif elle sera capable d'offrir des services de qualité à tous les apprenants quelle que soit leur situation sociale même en temps de crise. En milieu scolaire, lorsqu'on parle de résilience, c'est noter la continuité des activités pédagogiques à un moment de crise sensée arrêter la poursuite des enseignements. Dans le cadre de cette étude, il est question de mettre à contribution la didactique des langues dans la quête d'une école résiliente. Il s'agit d'exploiter les ressources de la langue que les recherches en didactique ont révélé dans la construction d'une école résiliente.

3.1.2. Les pratiques en didactique des langues

Les pratiques sont des gestes spécifiques, des démarches, une façon d'agir pour améliorer, maintenir ou arrêter le fonctionnement d'un dispositif quelle que soit sa nature. En rapport à la didactique des langues, les pratiques se traduisent par des méthodes singulières propres à l'acquisition d'une langue. Elles peuvent être également vues comme des principes d'action, des règles, des recommandations ou des stratégies nécessaires dans l'acquisition d'une langue. Dans l'enseignement, les pratiques didactiques permettent de prendre en compte et de mettre en œuvre les spécificités dans l'enseignement-apprentissage de la langue. Elles favorisent la prise en compte des ressources de toutes les composantes de la langue pour réussir son acquisition. En rapport à cette réflexion qui met un lien entre les pratiques didactiques des langues à l'instauration d'une école résiliente, il faut comprendre par-là, l'apport que les actions appropriées recommandées par la didactique dans l'enseignement-apprentissage des langues ont comme rôle dans la mise en place d'une école résiliente. L'on retient que dans l'acquisition d'une langue, plusieurs disciplines y apportent leur contribution. Cela est rendu possible par la spécificité didactique que chaque discipline du français développe. C'est l'ensemble de ces didactiques qui améliore l'acquisition de la langue et partant celle de la mise en œuvre d'une école résiliente.

3.1.3. Les recherches interculturelles en didactique des langues

L'acquisition d'une langue s'appuie toujours sur des ressources culturelles des gens qui utilisent cette langue comme moyen de communication. Cependant, dans l'acquisition d'une langue étrangère par exemple, l'on acquiert en même temps, les éléments culturels de cette langue étrangère. En même temps que l'on acquiert la culture de l'autre en situation de langue étrangère, l'apprenant intègre ses propres éléments culturels qui ne font qu'enrichir les ressources de cette langue. Généralement, la didactique s'intéresse à ces recherches interculturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues ; elles expliquent le fonctionnement ou l'utilisation des ressources langagières en situation de langues étrangères par exemple. Il en est de même pour la compréhension des pratiques culturelles diverses qui s'interpénètrent dans l'utilisation des langues, la prise en compte des valeurs culturelles d'autrui dans les activités d'enseignement-apprentissage. Il s'agit également de les repérer, de mettre en exergue leur bien fondé, de s'en servir pour comprendre autrui et de les prendre en

compte dans l'enseignement-apprentissage afin de garantir à l'élève une ouverture d'esprit sur le monde qui l'entoure. Dans cette présente recherche, il est question de s'appuyer sur les acquis de l'interculturalité véhiculés par les langues pour instituer une école résiliente. Cela se justifie par le fait que la connaissance des expériences des autres à travers leur culture va être un tremplin pour éviter certaines crises sociales nées des différentes mésententes entre communauté. C'est de la sorte que l'interculturalité peut soutenir la mise en place d'une école résiliente qui exploite les ressources de la langue. En exploitant les écrits qui sont des ressources de la langue qu'étudient la didactique, il est évident que des perspectives de solutions se dégagent toujours si l'on se réfère à la manière où ces catastrophes naturelles ont été gérées.

3.1.4. Les activités en didactique des langues

Les activités en didactique des langues renvoient à des exercices, à des travaux pratiques que recommandent les études en didactique dans la perspective de consolider les acquis de la langue. En milieu scolaire, les activités en didactique des langues sont des consignes données pour vérifier le niveau d'acquisition des ressources de la langue. Par exemple, un exercice de rédaction traité par les élèves permet de savoir si l'école maîtrise les règles des disciplines de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe et les différents exercices, expression orale et écrite, etc.). Cette activité aide à savoir si chaque apprenant peut bien exprimer sa pensée, ses émotions etc. Avec cette présente étude, il est question de vérifier la portée de ces activités en didactique des langues dans l'orientation et/ou la mise en œuvre de principes pour fonder une école résiliente. En clair, il s'agit de noter, de considérer les exercices qui favorisent la mise en œuvre d'une école résiliente. En la matière, toutes les disciplines dans l'acquisition d'une langue possèdent les ressources qu'il faut pour garder l'école résiliente.

4. Cadre théorique

Un certain nombre de théories favorisent la mise en œuvre d'une école résiliente à partir des ressources de la langue. Entre autres, nous pouvons citer la théorie des catastrophes et celle du changement.

4.1. La théorie des catastrophes

Cette théorie a été inventée par René Thom (1972) en mathématiques et plus précisément en topologie pour étudier les changements brusques de formes. Pour cela, il met donc l'accent sur l'étude des bifurcations avec pour objet de trouver une solution continue à une situation particulière en topologie. En appliquant cette théorie à d'autres domaines, elle désigne selon Tomaselle Bornancin Saverio (2016, p. 94) « *les effets dommageables d'un phénomène brutal, durable ou intense, d'origine naturelle ou humaines. Il s'agit d'un évènement soudain qui a des conséquences désastreuses ou d'un grand malheur frappant à l'improviste* ». En pédagogie, cette théorie s'explique par le fait que toute situation qui survient doit avoir une réponse appropriée. Dans le cadre de cette présente étude, les principes de cette théorie se présentent comme une alternative pour la continuité éducative. Chaque phénomène, naturel ou pas qui perturbe le déroulement normal des activités scolaires doit être résolu. En s'appuyant sur la théorie des catastrophes, il y a toujours une attitude, un chemin et/ou une démarche à suivre pour rétablir l'institution dans son fonctionnement habituel, c'est-à-dire l'amener à être résiliente ; c'est de la sorte que les catastrophes n'auront pas raison de la continuité éducative.

4.2. La théorie du changement

Elle est conçue par Carol Weiss (1225) pour favoriser la transformation positive d'une activité, d'un comportement. Le changement souhaité est une sorte de vision, un idéal, une perspective imaginée que l'on veut atteindre. La théorie du changement se présente comme un plan que l'on cherche à mettre en œuvre dans l'intention d'atteindre un niveau jugé satisfaisant. En pédagogie, la théorie du changement est un ensemble d'activités visant à améliorer, à augmenter les compétences des élèves. La théorie du changement exploite également les principes de la pédagogie de l'erreur ou de la remédiation qui s'appuie sur la logique de l'apprenant pour lui faire adopter la bonne stratégie de résolution de ses difficultés. Dans cette étude, la théorie du changement se veut d'un apport dans la mise en œuvre d'une école résiliente. Il s'agit d'exploiter les ressources étudiées en didactique de langue dans la mise en œuvre d'une école résiliente.

5. Revue de la littérature

Plusieurs auteurs ont fait des recherches sur la thématique de la résilience. Il convient de faire le point de quelques-unes pour une meilleure compréhension de notre étude.

5.1 De la nécessité d'une école résiliente

Parlant de la nécessité d'une école résiliente, Parent, Josianne et Marina St-Louis (2020, p.55) soulignent qu'il est important de tenir compte des réalités des apprenants dans l'enseignement-apprentissage. Ils l'affirment en soutenant que « *les enseignants reconnaissent l'importance d'ajuster leur enseignement selon les caractéristiques individuelles de chacun* ». C'est dire que les élèves quelle que soit la situation dans laquelle ils se trouvent, doivent bénéficier d'une prise en charge adaptée à leur situation. La nécessité d'avoir une école résiliente s'impose dans ces cas. C'est également le point de vue de Botilde, Marine (2018-2019) qui trouve que l'école doit être résiliente. Il ajoute que tout enseignant conscient doit aider les élèves à surmonter les difficultés de la vie. Elle cite les propos d'un enquêté qui « *voit dans l'école un véritable moyen d'avancer et de se développer. Grâce à elle, il peut enfin entrevoir un avenir qu'il n'avait jamais osé espérer* ». Botilde, Marine (2018-2019, p. 84). Des auteurs comme Yves Trousselle (2014, p. 10) trouve que toute entreprise et partant, toute école doit avoir **«** *des facultés d'anticipation plus grandes et des capacités d'adaptation encore plus rapides* ». Cette observation pour indiquer que toute institution doit être prête à affronter toutes les éventualités. Les crises qui surviennent ne doivent pas arrêter leur fonctionnement. Pour Mylène Leroux (2009), l'école doit être ouverte aux différentes couches sociales malgré les changements sociaux qui surviennent. Le rôle de l'école dans l'éducation et dans la préparation des enfants pour une vie meilleure est indéniable et incontesté. À ce titre, il faut qu'elle soit résiliente pour espérer jouer son rôle dans la société.

6. La méthodologie de la recherche

Cette rubrique décrit le paradigme de la recherche, le champ d'étude, la population, l'échantillonnage et les instruments de collecte des données.

6.1. Paradigme de la recherche

Pour mener cette recherche sur la contribution de la didactique des langues à la quête d'une école résiliente au primaire du Burkina Faso, nous avons analysé les documents qui traitent de façon générale cette problématique et adressé des outils de collecte de données au public cible concerné. Ainsi, nous avons utilisé une approche mixte qui allie des données quantitatives et qualitatives. À ce titre, un questionnaire est adressé à des professeurs des écoles, à des Directeurs d'école et à des formateurs de didactique du français de la Direction régionale de

l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation (INFPE) pour recueillir les informations quantitatives et qualitatives en rapport à cette question. Quant à la dimension qualitative de cette étude, un guide d'entretien a été conçu pour recueillir les avis des Directeurs régionaux de l'INFPE (Boucle du Mouhoun, Est, Centre-Est, Hauts-Bassins, Nord, Plateau-Central, Sahel, Sud-Ouest).

6.2. Champ d'étude, population, échantillonnage et instruments de collecte des données

Cette étude a été conduite dans les provinces du Boulkiemdé et de l'Oubritenga. La population de l'étude se compose de trente-deux (32) professeurs des écoles, douze (12) Directeurs d'écoles et deux (2) formateurs de didactique du français de la direction régionale de l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation. Les professeurs des écoles sont chargés de transmettre des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être aux élèves de l'école primaire. Les Directeurs d'école ont comme attribution d'assurer le management et la gestion des écoles primaires. Quant aux formateurs de didactique du français, ils ont la mission de doter les élèves professeurs des écoles, futurs professeurs des écoles, de compétences liées aux savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-faire-faire. Un questionnaire a été soumis aux professeurs des écoles et aux directeurs des écoles. Un guide d'entretien semi-directif a permis de recueillir les avis des formateurs de didactique du français sur le lien pouvant exister entre leur discipline et l'édification d'une école primaire résiliente au Burkina Faso. Les instruments de collecte des données conçus ont été soumis à un pré-test. Cela a permis de leur apporter des amendements et des observations pertinentes. Les outils d'enquête ainsi validés ont ouvert la voie pour le recueil des données. Les données de l'entretien ont été traitées manuellement. Nous avons utilisé Sphinx pour le traitement et l'analyse des données recueillies.

7. Analyse et discussion des résultats de la recherche

L'analyse des données et la discussion des résultats sont faites à partir des résultats du questionnaire soumis aux professeurs des écoles et aux Directeurs des écoles et de l'entretien avec les formateurs de didactique du français de la direction régionale de l'INFPE du Plateau Central. Cette analyse va également passer en revue les hypothèses de recherche émises.

7.1. L'interculturalité en didactique des langues et édification d'une école résiliente

Ainsi, notre première hypothèse secondaire postule que les recherches interculturelles en didactique des langues contribuent à l'édification d'une école primaire résiliente. La résilience (Théorêt, M., 2005) étant une adaptation positive de l'individu dans un contexte d'adversité majeure, il convient alors de s'appuyer sur les recherches interculturelles en didactique des langues pour poser les fondements d'une école primaire résiliente. C'est dans cette optique que Botilde (2019, p.p. 27-32) considère la résilience comme « *la capacité à réussir à vivre et à se développer de manière acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative* » (Cyrulnik, N.D cité par Gayet, 2007, p. 30). Gayet (2007 cité par Botilde, 2019) la définit comme une compétence particulière qui contredit les prédictions concernant un individu. C'est la capacité qu'a un individu à passer outre un traumatisme et de continuer d'évoluer. Elle serait dépendante de l'environnement social et son développement serait tributaire de supports extérieurs comme la famille, l'école, le travail, ou les organisations religieuses (Gayet, 2007). Ce concept de résilience arrive majoritairement dans des situations de misère psychologique, financière et culturelle. Pour ce faire, le terme « tuteur de résilience » est utilisé pour parler du rôle d'une personne ou d'une institution. L'école apparait donc comme un tuteur de résilience composé de plusieurs facteurs influençant cette résilience. Leconte (2004, p. 22) dégage sept attitudes récurrentes

des bons tuteurs de résilience. Les bons tuteurs de résilience se manifestent par leur empathie et affection envers le jeune, par un intérêt porté sur les côtés positifs du jeune, en laissant la liberté au jeune de parler ou non du traumatisme, en ne le décourageant pas face à ses échecs, par le respect du parcours de résilience, en favorisant l'estime de soi du jeune et en évitant les gentilles phrases qui font mal[74](Leconte, 2004). Selon Terrisse et Lefebvre (2007), plusieurs conditions sont nécessaires afin que l'école devienne un vrai lieu de sécurité et de résilience pour les jeunes. « *La résilience fait écho sur le plan pédagogique à une sorte de protection du sujet contre l'adversité du milieu ou contre les effets nocifs d'un contexte socioculturel plongé dans la précarité* » (Cyrulnik, 2007, p. 14). Dans ce sens, l'éducateur est conscient que ses actes, implicites ou explicites ont une incidence sur le sujet en formation. Il faut cependant être vigilant, car le cadre scolaire est trop étroit pour comprendre totalement le processus de résilience. L'école peut, soit valoriser les élèves qui réussissent malgré un environnement extérieur instable, soit apporter un soutien en devenant tuteur de résilience en palliant les différentes failles (familiales, culturelles…). (Lahaye & Burrick, 2007).

C'est le même sentiment que Broadhead et autres (2010) expriment en relevant que si les enfants ont peur, sont anxieux, bouleversés, manquent de confiance en eux-mêmes, ont une faible estime d'eux-mêmes ou ne se sentent pas en sécurité, ces sentiments auront une incidence sur tous les autres domaines d'apprentissage. Cuisinier et Pons (2011) renchérissent que l'humeur agréable d'un enfant (bonne humeur) favoriserait la résolution de problème (trouver volontairement des solutions nouvelles et originales) et, au contraire, l'humeur désagréable (mauvaise humeur) serait défavorable pour la résolution de ce type de problème. D'où la nécessité de s'intéresser au développement social et émotionnel chez les élèves du primaire et de mettre en place des actions pour le favoriser. Pour assurer les compétences sociales et émotionnelles, la maîtrise d'un ensemble de compétences liées à l'expression, à la compréhension et au contrôle des émotions (compétences sociales et émotionnelles) est déterminante pour l'adaptation sociale et la réussite scolaire ultérieures de l'enfant (Coutu et autres, 2012 ; Ayers Denham, 2010 ; Broadhead et autres, 2010 ; Denham, 2006 ; Raver, 2003). Trois grandes composantes sont liées aux compétences sociales et émotionnelles, soit l'expression, la compréhension et la régulation de ses émotions ou de celles d'autrui (Coutu et autres, 2012). Concernant l'expression des émotions, les émotions et, notamment, la capacité de pouvoir les exprimer ont une influence importante sur les rapports sociaux qu'entretient une personne (Coutu et autres, 2012). En effet, l'expression des sentiments assure une importante fonction de communication comme indices ou signes observables de l'état interne (Cuisinier et Pons, 2011). « *Le fait de partager des intérêts communs, de s'engager dans des interactions positives et d'être au diapason avec certains pairs sur le plan de l'expressivité positive constitue un amalgame de conditions propices au développement de rapports harmonieux, durables et significatifs* » (Coutu et autres, 2012, p.145).

En outre, la compréhension des émotions fait référence à « la capacité de l'enfant à percevoir, à décoder et à interpréter ses propres émotions et celles d'autrui » (Coutu et autres, 2012, p. 145).

Pellegrino et Hilton (2012) repèrent, dans le rapport du *National Research Council* (NRC), trois domaines qui regroupent les compétences sociales et émotionnelles. Il s'agit :

- le domaine cognitif qui comprend trois composantes : les processus cognitifs et les stratégies ; les connaissances ; la créativité. Ce domaine est lié à des compétences

[74] Par exemple : « je me mets à votre place » ou « tout ça c'est du passé ; maintenant, il faut oublier » (Leconte, 2004, p. 24).

telles que la pensée critique, la maîtrise de l'information, le raisonnement et l'argumentation ainsi que l'innovation.

- Le domaine intrapersonnel qui comprend trois composantes : l'ouverture intellectuelle ; l'éthique de travail et la conscience professionnelle ; l'autoévaluation positive de soi-même. Ce domaine est lié à des compétences telles que la flexibilité, l'initiative, la valorisation de la diversité et la métacognition[75].
- Le domaine interpersonnel comprend trois composantes : le travail d'équipe ; la collaboration ; le leadership. Ce domaine est lié à des compétences telles que la communication, la collaboration, la responsabilisation et la résolution de conflit.

En somme, le domaine cognitif fait référence au raisonnement et à la mémoire, le domaine intrapersonnel implique la capacité de gérer son comportement et ses émotions pour atteindre ses objectifs (y compris les objectifs d'apprentissage) et le domaine interpersonnel fait référence à la capacité d'exprimer ses idées, d'interpréter et de répondre aux messages des autres (Pellegrino et Hilton, 2012). Ces compétences, appelées par le NRC « compétences du 21e siècle », vont dans le même sens que celles identifiées par le Head Start (2010) : le concept de soi et l'efficacité personnelle, l'autorégulation, les relations sociales ainsi que la santé émotionnelle et comportementale. Enfin, le Casel (2012) dans leur modèle relève cinq ensembles de compétences sociales et émotionnelles :

- la cons cience de soi : la capacité de reconnaître ses émotions, ses pensées et ses valeurs, ainsi que leur incidence sur son comportement. La capacité d'évaluer correctement ses forces et ses faiblesses avec confiance, optimisme et persévérance.
- Identification de ses émotions ; perception juste de soi ; reconnaissance de ses forces ; estime de soi ; auto efficacité.
- L'autogestion : la capacité de maîtriser ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, de gérer efficacement son stress, de maîtriser son impulsivité et de se motiver. La capacité de s'organiser et de travailler à l'atteinte de ses objectifs personnels et scolaires. Maîtrise de l'impulsivité ; gestion du stress ; autodiscipline ; motivation personnelle ; établissement d'objectifs ; sens de l'organisation
- La conscience sociale (ou sensibilisation sociale) : la capacité de se mettre à la place d'autrui et de faire preuve d'empathie, y compris envers des personnes provenant de divers milieux et cultures. La capacité de comprendre les normes sociales et éthiques régissant les comportements et de reconnaître les ressources et les mesures de soutien offertes par la famille, l'école et la communauté. Mise en perspective ; empathie ; ouverture à la diversité ; respect des autres.
- Les habiletés relationnelles (ou compétences relationnelles) : la capacité d'établir et de maintenir des relations saines et harmonieuses avec différentes personnes et différents groupes. La capacité de communiquer clairement, d'écouter attentivement, de coopérer, de résister aux pressions sociales nuisibles, de résoudre des conflits de façon constructive, de demander de l'aide et d'aider les autres au besoin. Communication ; engagement social ; établissement de relations ; travail d'équipe

[75] La métacognition se rapporte à « la gestion des processus cognitifs ainsi qu'[à] la conscience des habiletés, des stratégies et des ressources nécessaires pour effectuer une tâche cognitive » (Saint-Laurent, 2002, p. 152).

- La prise de décision responsable : la capacité de faire des choix constructifs concernant son comportement et ses interactions sociales dans le respect de la sécurité et des normes éthiques et sociales. La capacité d'effectuer une évaluation réaliste des conséquences de ses gestes sur son bien-être et sur celui des autres. Reconnaissance des problèmes ; analyse de la situation ; résolution de problèmes ; évaluation ; réflexion ; responsabilité éthique[76].

7.2. Des activités en didactique des langues améliorent la résilience à l'école primaire

Notre deuxième hypothèse secondaire postule que des activités en didactique des langues améliorent la résilience à l'école primaire. Pour cette hypothèse, les enquêtés soulignent l'importance de la préparation d'activités adaptées pour améliorer la résilience à l'école primaire. En effet des activités ludiques abordant la conscience de soi, la confiance de soi, la coopération, la collaboration créent le sentiment d'appartenance à l'école. L'apprentissage social et émotionnel (*social-emotional learning*) est un processus permettant l'acquisition de compétences nécessaires pour reconnaître et gérer les émotions, développer le souci des autres, prendre des décisions responsables, établir des relations positives et gérer efficacement les situations difficiles (Konishi et Wong, 2018). C'est par un enseignement explicite et l'établissement d'un environnement sécuritaire, attentionné et encourageant où les enfants se sentent valorisés, respectés et actifs que les compétences sociales et émotionnelles seraient favorisées (Weissberg et autres, 2015).

La lecture-écriture constitue une activité développant la résilience des élèves. Les facteurs favorisant la lecture rapide et l'écriture sont : la démarche, les méthodes, les principes pédagogiques et les supports didactiques qui sont différents du classique. La technique du décodage, la lecture guidée, l'environnement lettré avec les affiches fonctionnelles, etc. constituent des facteurs qui facilitent l'apprentissage rapide de la lecture et de l'écriture ; ce qui contribue l'édification d'une école primaire résiliente.

L'approche classique procède de manière progressive pour faire installer les compétences ; au Cours Préparatoire Première année (CP1), un son peut être étudié pendant deux (2) jours ; les élèves n'ont pas le temps de voir et maitriser tous les sons et il n'existe pas beaucoup d'activités ludiques liées à la maîtrise de ces sons.

Avec l'approche ELAN, au CP1, l'enseignant fait voir tous les sons de l'alphabet à travers le jeu, des tableaux fonctionnels contenant des lettres collées, écrites ou affichées, des comptines et les enfants apprennent à visualiser les sons. Une fois que ces lettres sont maîtrisées, les enfants commencent par voir des groupes de sons de quatre (4) lettres par jour. Avec cette méthode, en six mois, tous les sons de l'alphabet sont maitrisés par les enfants. Les enfants dessinent au début et ensuite ils écrivent, d'où l'appellation « approche de la lecture-écriture ».

On peut retenir que l'approche ELAN présente les points positifs suivants :

- l'approche met l'apprenant/l'élève au centre de l'apprentissage ;
- l'environnement lettré facilite l'apprentissage rapide de la lecture et écriture et donne un goût à la lecture ;
- l'approche met à la disposition de l'apprenant les outils et les techniques lui permettant d'utiliser le code alphabétique (par exemple les sons des lettres, l'art de

[76] Adaptation et traduction libre de CASEL (2017 ; 2012, p. 9).

combiner les sons, les marques grammaticales, etc.) pour lire rapidement un texte et le comprendre ;

- l'approche responsabilise l'élève, lui apprend à être un lecteur autonome, qui maîtrise l'écriture et développe une pensée critique.

Parent, Josianne et Marina St-Louis (2020) estiment que la mise en place d'une école résiliente passe par le développement social et émotionnel des enfants. Pour concrétiser cette idée, des activités de production orale et/ou écrite peuvent être pratiquées en classe de langues. En outre, il y a les activités de jeux de rôles qui conduisent les élèves à développer leur conscience de soi. Selon Cuisinier et Pons (2011, cités par Parent, Josianne et Marina St-Louis (2020), l'école est un lieu à forte potentialité émotionnelle, tant par la nature des activités scolaires qui y sont tenues, le sens que l'enfant y confère selon différents facteurs et les défis qu'elle soulève.

Les interventions mises en place doivent permettre de donner aux élèves la capacité de reconnaître et d'étiqueter les émotions en soi et chez les autres, de comprendre les causes et les conséquences potentielles des émotions et d'exprimer et de réguler les émotions de manière socialement adaptative (Konishi et Wong, 2018). Ainsi, en apprenant à maîtriser ses émotions, l'élève est davantage en mesure d'interagir efficacement avec les autres et de gérer des situations émotionnelles difficiles.

Nader-Grosbois et Fiasse (2016 cités par Parent, Josianne et Marina St-Louis, 2020, p.24) relèvent également des dispositifs pédagogiques qui peuvent avoir un effet positif sur le développement du concept de soi et de l'estime de soi. On peut relever des dispositifs qui incitent la rétroaction d'attribution des échecs et des réussites, l'évaluation formative, ou qui soutiennent la motivation. Les rétroactions que recevra l'élève au cours de son parcours primaire lui permettront de se construire une série de stratégies propices à mener au succès et à limiter les échecs. Par conséquent, il augmentera sa confiance en ses capacités d'utiliser des stratégies efficaces. Il faut également des dispositifs où l'élève peut autoévaluer ses propres apprentissages ainsi que repérer les progrès qu'il réalise dans divers domaines et de remédiation cognitive individualisés ou en petits groupes pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage pour leur permettre d'améliorer leur compréhension et « redorer » leurs perceptions de soi. Enfin, il faut des dispositifs associant à la fois la perception de soi et l'apprentissage de la lecture, et ce, en ayant recours à la littérature jeunesse. L'album de conte, par exemple, qui allie texte et illustrations, reflète un récit fictif qui peut permettre à l'enfant, dès huit (8) ans, de se projeter dans l'histoire et de s'identifier aux personnages du livre. De même, l'évaluation métacognitive que fait un élève de lui-même participe au développement de son concept de soi (Mandelman et autres, 2010 ; Roebers et autres, 2012).

Selon le modèle de l'anxiété compétitive de Martens, Vealey et Burton (1990) (repris dans plusieurs travaux plus récents, voir notamment Koehn, 2013 ; Pineschi et Di Pietro, 2013), lorsqu'une situation objective se présente, la perception que fera l'individu de la menace dépendra de deux (2) représentations qui sont indépendantes : la perception de l'incertitude du résultat et la perception de l'importance du résultat.

Galand et Grégoire (2000) proposent d'adopter une pédagogie orientée sur le dialogue et la coopération plutôt qu'une pédagogie traditionnelle, de confronter l'élève à des tâches qui lui offrent un défi modéré qu'il peut surmonter, d'adopter des pratiques évaluatives centrées sur des buts d'apprentissage plutôt que des buts de performance. Selon les professeurs des écoles, cela se fait en expression orale.

Notre hypothèse principale postule que des pratiques en didactique des langues favorisent l'édification d'une école primaire résiliente. Pour Théorêt, M. (2005), si l'on considère la notion de résilience comme « *la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères* » (Manciaux, Vanistendael, Lecompte et Cyrulnik, 2001, p. 17), plusieurs dispositions peuvent être prises par le professeur des écoles, les Directeurs d'école et les formateurs des élèves professeurs des écoles en vue de l'intégrer dans les activités didactiques. En effet, un professeur des écoles l'exprime en ces termes ''les activités d'enseignement peuvent amener les élèves à être résilients. Par exemple, sur un sujet sur le covid 19, nous pouvons lui demander de raconter ce qu'il a vu ou ce qu'il a vécu''.

D'autres facteurs sont favorables à l'émergence d'un processus résilient comme le développement d'un sentiment d'auto efficacité et une estime de soi positive (Anaut, 2006), l'humour (Jourdan-Ionescu, 2010) et l'autorégulation (Sameroff, 2013). La relation enseignant-élève positive, la sensibilité de l'enseignante ou de l'enseignant, la gestion positive des situations de classe, la conception de l'erreur véhiculée dans la classe et les pratiques évaluatives sont les facteurs liés à l'environnement pédagogique (la classe) et ayant une incidence sur le bien-être de l'enfant. La relation enseignant-élève constitue un processus dynamique, interactif et évolutif selon le temps et les situations, et comporte de multiples sources d'influence (Pianta, Hamre et Allen, 2012). De façon générale, une relation enseignant-élève positive est, notamment, associée à une meilleure participation de l'élève en classe, au développement du sentiment d'appartenance, à une motivation accrue, à une meilleure vision de l'école, à moins de problèmes de comportement, à une meilleure estime de soi et à un engagement plus important à l'égard de l'école (Nur et autres, 2018 ; Fortin, Plante et Bradley, 2011 ; Desrosiers et autres, 2012, Davis, 2003 ; Espinosa, 2016 ; OCDE, 2015 ; 2018). Elle fournirait, de plus, un soutien et une sécurité affective. Mason et autres (2017) rapportent aussi son influence sur la réussite scolaire par l'entremise de l'engagement de l'élève qu'elle favorise. Selon l'OCDE (2015), les relations enseignants-élèves positives et constructives « *peuvent être un levier clé grâce auquel l'école est en mesure de favoriser le bien-être social et affectif des élèves* » (p. 2). En somme, la relation enseignant-élève joue un rôle important dans la capacité des enfants à développer les habiletés nécessaires à la réussite à l'école (Pianta et Stuhlman, 2004). Il semblerait toutefois que « *la relation maître-élève positive est plus rare lorsqu'il s'agit d'élève en difficulté* » (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009, p. 194). Ce constat a été observé dès la maternelle (Potvin et Paradis, 2000, cités dans Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009). Concernant la réussite scolaire, certains auteurs notent plutôt un effet indirect de la relation enseignant-élève sur la réussite scolaire qui passerait plutôt par le bien-être à l'école et l'engagement (Zimmer-Gembeck et autres, 2006, cités dans Fortin, Plante et Bradley, 2011).

Les enquêtés relèvent à l'unanimité qu'il est indispensable de favoriser le travail en collaboration entre les intervenants scolaires (Gaudreau, 2011).

Plusieurs auteurs se sont penchés sur le concept de l'erreur et sur la relation affective que l'apprenant pouvait développer avec celle-ci (Astolfi, 2017 ; Reuter, 2013). Brunette (2013) définit le rapport à l'erreur comme « *le sens que les élèves donnent aux erreurs commises dans diverses situations d'apprentissage ainsi que les émotions qui y sont liées* » (p. 69). « *Les erreurs ne se résument pas à une absence de savoir, elles manifestent la présence de connaissances élaborées, même si celles-ci méritent d'être affinées* » (Reuter, 2013, p. 74). Selon Astolfi (2017), à l'école, l'erreur peut être source d'angoisse et de stress. Il souligne

que, lorsque les enseignantes et les enseignants se retrouvent confrontés à l'erreur (malgré eux), ils réagissent souvent selon deux attitudes symétriques : 1) ils réagissent par la sanction, car ils considèrent l'erreur comme une « faute »; 2) ils réagissent par un effort de réécriture de la progression, car ils considèrent l'erreur comme un bogue. Dans le premier cas, l'erreur est prise dans un statut négatif et elle est mise à la charge de l'élève alors que, dans le deuxième, l'erreur est mise sur la charge du programme scolaire et du fait qu'il n'est pas adapté au niveau réel des élèves.

Certains enseignants choisissent, pour leur part, de voir l'erreur comme étant un point de départ pour de nouveaux apprentissages. Selon cette perspective, Reuter (2013) stipule que les enseignants choisissent de se pencher à écouter les explications des élèves concernant leurs erreurs pour saisir ce qu'ils comprennent (ou ne comprennent pas). Par conséquent, il peut proposer des interventions adaptées aux besoins des élèves pour les amener à réaliser de nouveaux apprentissages. De fait, selon Reuter, l'erreur occupe un statut d'étude, n'étant ni positive ni négative, mais plutôt autorisée dans le sens où elle devient le moteur de nouveaux apprentissages. Cela permet donc de valoriser le processus et le raisonnement qui mène à l'erreur et de la déculpabiliser, puisqu'elle n'est plus considérée comme étant « stupide ou illogique » (Haas et Maurel, 2009). L'enseignante ou l'enseignant qui conçoit l'erreur dans un statut d'étude permet aux élèves d'être moins angoissés avec la production d'erreurs. Il est proposé, entre autres, de concevoir l'erreur comme étant partie intégrante du processus d'apprentissage, d'opter pour des pratiques actives de l'enseignement-apprentissage qui permettent à l'enseignante ou à l'enseignant de comprendre les procédures utilisées par l'élève et qui permettent à l'élève de comprendre les processus mis en œuvre (métacognition), comme les entretiens métacognitifs (Perraudeau et Pagoni, 2010). Une autre posture est de considérer les erreurs comme des traces de cheminement quant aux processus des élèves et des outils de guidage pour réaliser des interventions encore plus ciblées (Reuter, 2013). Les traces de cheminement correspondent aux processus et aux stratégies qui ont été mobilisés par un élève lors de la réalisation d'une tâche. Le fait de s'attarder à son cheminement, donc au processus qu'il a suivi et qui l'a mené à l'erreur, permet par la suite de proposer des interventions qui sont adaptées à ses besoins. Il faut considérer l'erreur dans un statut de réflexion plutôt que comme étant une anomalie devant expressément être corrigée (Reuter, 2013). Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant peut amener les élèves à parler ou à écrire sur les problèmes rencontrés, à organiser des situations de réflexion et de débats sur les solutions ou les problèmes rencontrés, etc. Penser que l'évaluation consiste à attribuer une note est une idée réductrice selon De Ketele (2010), car on l'associe à « *une seule fonction ("sanctionner"), une seule démarche ("faire une somme"), et une seule finalité ("porter un jugement")* » (p. 26). Dans cette dynamique de résilience, il convient d'utiliser régulièrement l'évaluation à fonction formative. L'évaluation formative, aussi appelée évaluation de régulation, permet de repérer ce qui est déjà acquis et ce qui ne l'est pas à un moment donné d'un apprentissage non terminé, afin de prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage en cours (De Ketele, 2010). Selon Hadji (2012), l'évaluation formative devrait être privilégiée, car elle est effectuée dans le but précis de faciliter les apprentissages. Il importe de ne pas réduire l'évaluation à la notation, puisque la note ne dit rien des forces et des faiblesses de la personne et sur ce qui peut être fait pour aider l'élève dans ses apprentissages (CSE, 2018). L'enseignant doit adopter une différenciation pédagogique afin de préparer les élèves à la résilience.

Poulin et autres (2015a) établissent, pour leur part, cinq (5) composantes du climat scolaire, lesquelles peuvent influencer la victimisation par les pairs et la réussite scolaire : le leadership de la direction, le sentiment de sécurité et de justice ressenti, la présence de relations

enseignant-élèves chaleureuses et soutenantes, la participation et la collaboration des élèves dans leur milieu, ainsi que la présence et l'implication des parents au sein du milieu scolaire de leur enfant.

Poulin et autres (2015a, p.p. 12-13) mettent en exergue des composantes du climat scolaire, énoncées précédemment, pouvant agir favorablement pour prévenir la victimisation par les pairs et favoriser la réussite scolaire des élèves :

le leadership de la direction ;

le sentiment de sécurité et de justice ressenti ;

la présence de relations enseignant-élèves chaleureuses et soutenantes ;

la participation et la collaboration des élèves dans leur milieu ;

la présence et l'implication des parents au sein du milieu scolaire de leur enfant.

Conclusion

Notre étude avait pour objet d'analyser les pratiques en didactique des langues pour une école primaire résiliente. Aussi, il était également question de relever les contributions des recherches interculturelles en didactique des langues qui favorisent l'édification d'une école primaire résiliente. Elle se termine par des propositions d'activités en didactique des langues pour l'édification d'une école primaire résiliente. À l'issue de la recherche, il ressort que l'interculturalité en didactique des langues et l'édification d'une école primaire résiliente passe par la mise en œuvre d'activités pédagogiques. L'on rencontre également des difficultés comme le manque de formation et souvent le manque de ressources qui ne favorisent pas la maîtrise des activités de français qui participent à la formation des apprenants. En effet, des suggestions comme les activités de production, d'expression orale, de jeux de rôles, ludiques constituent des tremplins pour préparer les élèves à une conscience de soi, à l'acceptation de la diversité. En outre, l'adoption de postures par l'enseignant renforce leur résilience. Nous pouvons citer la différenciation pédagogique, la pédagogie centrée sur l'enfant.

Références bibliographiques

Anderson, L. (1994). Effectiveness and effi ciency in inner-city public schools : charting school resilience. *In* M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in innercity America : Challenges and prospects* (p. 141-150). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Bartelt, D.W. (1994). On resilience : questions of validity. *In* M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in inner-city America : Challenges and prospects* (p. 97-108). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Beauvais, F. et Oetting, E.R. (1999). Drug use, resilience and the myth of the golden child. *In* M.D. Glantz et J.L. Johnson (dir.), *Resilience and positive life adaptations* (p. 101-108). New York, NY : Academic/Plenum publishers.

Bernshausen, D. et Cunningham, C. (2001). *The role of resiliency in teacher preparation and retention.* Document ERIC, ED 451191.

Bonnano, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience : have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events ? *American Psychologist, 59*, 20-28.

Botilde, M. (2018-2019). *Comment l'école peut-elle être tuteur ou vecteur de résilience selon le sens que les Mineurs Étrangers Non Accompagnés (MENAs), de 14 à 17 ans, vivant dans un Centre de demandeurs d'asile,*

en Fédération Wallonie Bruxelles, lui accordent et par rapport à leurs perspectives d'avenir ? Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement. Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation. Université de Liège URI/URL : http://hdl.handle.net/2268.2/6464.

Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants.* Paris : Dunod.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press. Bronfenbrenner, U. (1992). Le modèle Processus-Personne-Contexte-Temps dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications et indicateurs. *In* R. Tessier et G.M. Tarabulsky (dir.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (p. 9-59). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective : theoretical and operational models. *In* S.L. Friedman et T.D. Wachs (dir.), *Measuring environment across the life span : emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC : American Psychological Association.

Brunson, L. et Bouchard, C. (2003). Mobiliser la communauté pour prévenir la violence et la négligence envers les enfants : un virage culturel dans la protection de l'enfance. *In* N. Trocmé, D. Knoke et C. Chamberland (dir.), *Collaboration communautaire et approches différentielles : recherches et pratiques novatrices canadiennes et internationales*. Ottawa : Centre d'excellence pour la protection et le bien-être des enfants.

Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Catalano, R.F. et Hawkins, J.D. (1996). The social development model : a theory of antisocial behaviour. *In* J.D. Hawkins (dir.), *Delinquency and crime : current theories* (p. 149-197). Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Cicchetti, D. et Garmezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and psychopathology, 5*, 497-502.

Cicchetti, D. et Toth, S. (1998). Perspectives on research and practice in developmental pychopathology. *In* W. Damon, I. Siegel et K.A. Rennninger (dir.), *Handbook of child psychology, Vol. 4* (5e éd.) (p. 479-583). New York, NY : Wiley and Sons.

Cochran, M. (1988). Between cause and effects : the ecology of program impacts. *In* A. Pence (dir.), *Ecological research with children and families*. NewYork, NY : Teachers College Press.

Conseil scolaire de l'île de Montréal (1998). *Le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'île de Montréal.* Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique.* Paris : Seuil.

Egeland, B. Carlson, E. et Sroufe, L.A. (1993). Resilience as process. *Development and psychopathology, 5*, 517-528.

Ehrensaft, E. et Tousignant, M. (2001). L'écologie humaine et sociale de la résilience. *In* M. Manciaux (dir.), *La résilience : résister et se construire*. Genève : Médecine et Hygiène. Friedman, I.A. (1991). High and low burnout schools : school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research, 84*, 325-333.

Friedman, I.A. et Kass, E. (2002). Teacher self-effi cacy : a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 675-686.

Friedman, S.L. et Wachs, T.D. (1999). *Measuring environment across the life span : emerging*
methods and concepts. Washington, DC : American Psychological Association.
Garmezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. *In* E.J. Anthony et C. Koupernick (dir.), *The child in his family, Vol. III* (p. 77-97). New York, NY : Wiley and Sons.
Garmezy, N. (1995). Development and adaptation : the contributions of the MacArthur
Foundation and William Bevan. *In* F. Kessel (dir.), *Psychology, science and human affairs : essays in honor of William Bevan* (p. 109-124). Boulder, CO : Westview Press.
Garmezy, N. et Rutter, R. (1983). *Stress, coping, and development in children*. New York, NY : McGraw-Hill Book Company.
Glantz, M.D. et Sloboda, Z. (1999). Analysis and reconceptualization of resilience. *In* M.D. Glantz et J.L. Johnson (dir.), *Resilience and positive life adaptations* (p. 109-126). New York, NY : Academic/Plenum publishers.
Gordon, E.W. et Wang, M.C. (1994). Educational resilience, challenges and prospects. *In* M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in inner-city America : Challenges and prospects* (p. 191-194). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
Harris, A. Day, C. et Hadfield, M. (2003). Teachers'perspectives on effective school leadership.
Teachers and Teaching, 9, 67-77.

Joseph-Gabriel, M. (1969). *La Dissertation Pédagogique par l'exemple. Pédagogie générale Pédagogie pratique exposées en 150 sujets traités*. Paris : Editions Roudil.
Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie, 22*, 163-183.
Kaplan, H.B. (1999). Toward an understanding of resilience. *In* M.D. Glantz et J.L. Johnson (dir.), *Resilience and positive life adaptations* (p. 17-82). New York, NY : Academic/Plenum publishers.
Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events personality and health : an enquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology, 37*, 1-11.
Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'Éducation, 27*, 151-180.
Lawton, M.P. (1999). Environmental taxonomy : generalizations from research with older adults. *In* S.L. Friedman et T.D. Wachs (dir.), *Measuring environment across the life span : emerging methods and concepts* (p. 91-124). Washington, DC : American Psychological Association.
Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping.* New York, NY : Springer.
Linley, P.A. et Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity : a review. *Journal of Traumatic Stress,16*, 601-610.
Lopez, S.J., Snyder, C.R. et Rasmussen, H. (2003). Striking a vital balance : developing a complementary focus on human weakness and strength through positive psychological assessment. *In* S. Lopez and C.R. Snyder (dir.), *Positive psychological assessment : a handbook of models and measures* (p. 3-20). Washington, DC : American Psychological Association.
Luthar, S.S. (1993). Annotation : methodological and conceptual issues in the study of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 441-453.
Luthar, S.S. (1999). *Poverty and children's adjustment.* Newbury Park, CA : Sage.

Luthar, S.S., Cicchetti, D. et Becker, B. (2000). The construct of resilience : a critical evaluation
and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543-562.
Maccia, E.S. (1996). *Educational theorizing and curriculum change.* Ohio, IL : University of Ohio.
Manciaux, M. (2001). *La résilience : résister et se construire.* Genève : Médecine et Hygiène.
Masten, A.S. (1994). Resilience in individual development : successful adaptation despite risk and adversity. *In* M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in innercity America : challenges and prospects* (p. 3-25). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
Masten, A.S. (2001). Ordinary magic : resilience processes in development. *American Psychologist, 56*, 227-238.
Masten, A.S., Best, K.M. et Garmezy, N. (1990). Resilience and development : contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425 - 444.
Masten, A.S. et Coatsworth, J.D. (1995). Competence, resilience and psychopathology. *In* D. Cicchetti et D. Cohen (dir.), *Developmental psychopathology, Vol. 2 : Risk, disorder and adaptation* (p. 715-752). New York, NY : Wiley and Sons.
Masten, A.S. et Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in the developmental psychopathology. *In* B.B. Lacey et A.E. Kazdin (dir.), *Advances in clinical child psychology.* New York, NY : Plenum.
Mayhew, K.P. et Mayhew, M. (2001). La résilience aux États-Unis : développements récents et applications pratiques. *In* M. Manciaux (dir.), *La résilience : résister et se construire* (p. 209-221). Genève : Médecine et Hygiène.
Meyers, J. et Meyers, B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School psychology quarterly, 18*, 222-229.
Meyers, J. et Nastasi, B.K. (1999). Primary prevention in school settings. *In* T.B. Gutkin et C.R. Reynolds (dir.), *The handbook of School psychology* (3e ed.) (p. 764-779). New York, NY : Wiley and Sons.
Montfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants du primaire. *Revue française de pédagogie, 140*, 33-40.
Parent, J. Marina S. L. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire : un regard sur certains facteurs de risque et de protection : document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé « Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs »*. Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
Patterson, G.R. Reid, J. et Dishion , T. (1992). *Antisocial boys.* Eugene, OR : Castaglia.
Pianta, R.C. et Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools : cautions from a developmental system perspective. *School Psychology Review, 27*, 407-417.
Prilleltensky, I. Nelson, G. et Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives : an ecological analysis of pathways toward wellness, resilience and problems. *Journal of community and applied social psychology, 11*, 143-158.
Radke-Yarrow, M. et Sherman, T. (1990). Hard growing : children who survive. *In* J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Neuchterlein et S. Weintraub (dir.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (p. 181-214). Cambridge, MA : Cambridge University Press.
Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58*, 307-321.
Richardson, G.E., Neiger, B.L., Jensen, S. et Kumpfer, K.L. (1990). The resiliency model. *Health Education, 21*, 33-39.

Richters, J.S. et Martinez, P.E. (1993). Violent communities, family choices, and children's chances : an algorithm for improving the odds. *Development and Psychopathology, 5*, 609-627.

Rigsby, L.C. (1994). The Americanization of Resilience : deconstructing Research practice. *In* M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in inner-city America : challenges and prospects* (p. 85-96). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Rolf, J.E. (1999). Resilience : An interview with Norman Garmezy. *In* M.D. Glantz et J.L. Johnson (dir.), *Resilience and positive life adaptations* (p. 5-14). New York, NY : Academic/ Plenum publishers.

Roosa, M.W. (2000). Some thoughts about resilience versus positive development, main effects versus interactions and the value of resilience. *Child Development*, *71*, 567-569.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. *In* M. Kent et J.E. Rolf (dir.), *Primary prevention of psychopathology*. *Vol. 3 : social competence in children* (p. 48-74). Hanover, NJ : University press of New England.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *In* J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Neuchterlein et S. Weintraub (dir.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (p. 181-214). Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Shaefer, J.A. et Moos, R.A. (1992). Life crisis and personal growth. *In* B.N. Carpenter (dir.), *Personal coping : theory, research and application* (p. 149-170). Westport, CT : Praeger.

Stokols, D. (1999). Human development in the age of the internet : conceptual and methodological horizons. *In* S. Friedman et T.D. Wachs (dir.), *Measuring environment across the life span : emerging methods and concepts* (p. 327-355). Washington, DC : American Psychological Association.

Talbert, J.E. et McLaughlin, M.W. (1999). Assessing the school environment : embedded contexts and bottom-up research strategies. *In* S. Friedman et T.D. Wachs (dir.), *Measuring environment across the life span : emerging methods and concepts* (p. 197-227). Washington, DC : American Psychological Association.

Tarter, R.E. et Vanyukov, M. (1999). Re-visiting the validity of the construct of Resilience. *In* M.D. Glantz et J.L. Johnson (dir.), *Resilience and positive life adaptations* (p. 85-100). New York, NY : Academic/Plenum publishers.

Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(3), 633–658. https://doi.org/10.7202/013913ar.

Tomaselle B. Saverio (2016). *Désubjectivation, résubjection et résilience collective en situation de catastrophes. L'exil des Européens d'Afrique du Nord*. Thèse, Université Paris 7 Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Wachs, T.D. (1999). Celebrating complexity : Conceptualization and assessment of theenvironment. *In* S. Friedman et T.D. Wachs (dir.), *Measuring environment across the life span : emerging methods and concepts (p.* 357-392). Washington, DC : American Psychological Association.

Wachs, T.D. (2000). *Necessary but not sufficient : the respective role of single and multiple influences on individual development.* Washington, DC : American Psychological Association.

Waller, M.A. (2001). Resilience in ecosystemic context : evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry, 71,* 290-297.

Wang, M.C., Haertel, G.D. et Walberg, H.J. (1994). Educational resilience in inner cities. *In* M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in inner-city America : challenges and prospects* (p. 45-72). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Werner, E. E. et Smith, R.S. (1993). *Overcoming the odds : high risk children from birth to adulthood.* Ithaca, NY : Cornell University Press.

Wolin, S.J. et Wolin, S. (1995). Resilience among youth growing up in substance abusing families. *Pediatric Clinics of North America*, *42*, 415-429.

LA QUESTION DE LA ZOUMBA AU BARACOA, L'INTERCONNEXION ENTRE LE SPORT ET LA DANSE : CONTRIBUTION SOCIO-DESCRIPTIVE D'UN FAIT DE SOCIETE A ARCACHON.

MEGNE M'ELLA Ghislain Désiré Diether

Résumé

La présente recherche a pour objectif d'appréhender l'interconnexion entre le sport et la danse via la pratique de la Zumba sur le Bassin d'Arcachon. En effet, l'interconnexion de ce fait de société se manifeste par une fusion de pratiques artistiques et physiques qui favorisent le bien-être, la créativité et l'expression personnelle. La ville, riche de son patrimoine culturel et sportif, offre un terreau fertile où ces deux domaines se rencontrent et s'enrichissent mutuellement. Il va s'agir, de montrer sur un plan physiologique, psychologique et sanitaire le bien-fondé de cette activité ludo-motrice. À cela, il faut adjoindre que cette interconnexion enrichit les pratiques locales, en favorisant la diversité des approches corporelles et en renforçant les liens sociaux au sein de la communauté de la Nouvelle Aquitaine. Que ce soit pour un développement personnel, artistique ou sportif, la synergie entre le sport et la danse devient un socle commun de sportivisation. Pour cela, la théorie ancrée (Grounded Theory pour les anglophones) se trouve être la théorie convoquée pour cette démarche heuristique. Il faut le spécifier, c'est une méthode de recherche qualitative qui vise à générer des théories à partir des données elles-mêmes, plutôt que d'appliquer aux données recueillies des théories existantes. Les résultats auxquels l'étude est parvenue confirment que la zumba est un extraordinaire adjuvant de santé physique et mentale, de socialisation donc du bien-être.

Mots clés : Danse, Interconnexion, Société, Sport, Zumba,

Abstract

The aim of this research is to understand the interconnectedness between sport and dance through the practice of Zumba in the Bassin d'Arcachon. Indeed, the interconnectedness of this societal fact is manifested in a fusion of artistic and physical practices that promote well-being, creativity and personal expression. The city, rich in its cultural and sporting heritage, offers a fertile soil where these two fields meet and enrich each other. It will be a question of showing the physiological, psychological and health merits of this ludo-motor activity. To this, it must be added that this interconnection enriches local practices, promoting the diversity of body approaches and strengthening social ties within the community of Nouvelle Aquitaine. Whether for personal, artistic or sporting development, the synergy between sport and dance becomes a common basis of sportivisation. For this, the Grounded Theory is the theory summoned for this heuristic approach. It must be specified, it's a qualitative research method that aims to generate theories from the data themselves, rather than applying existing theories to the collected data. The results of the study confirm that zumba is an extraordinary adjunct to physical and mental health, and therefore to socialization and well-being.

Keywords: Dance, Interconnectedness, Society, Sport, Zumba,

Introduction

L'interconnexion entre la Zoumba[77], le sport et la danse est un sujet fascinant qui mérite une exploration approfondie. Alors que la Zoumba est souvent perçue comme une forme « d'activité physique ludique », elle est également étroitement liée à la danse et à « l'expression artistique ». Cette connexion complexe soulève des questions sur la nature même de la Zoumba et sur la manière dont elle peut être considérée, c'est-à-dire sous deux formes, à la fois, comme « *Le Sport En Débat* » (J.P Callède, 2011) et comme une forme de danse et d'expression artistique. C'est pourquoi, dans la région Nouvelle Aquitaine au Sud-Ouest de la France et plus singulièrement sur le Bassin d'Arcachon, au BaràCoa, cette interconnexion entre le sport et la danse suscite un intérêt croissant, aussi bien au niveau social que culturel. La danse, discipline à la croisée de l'art, de la culture et du mouvement physique, partage, avec le sport, des éléments fondamentaux, tels que la maîtrise du corps, la coordination, l'expression physique et la performance. Cependant, malgré des similitudes évidentes, ces deux pratiques sont souvent perçues comme distinctes, voire opposées, « dans leur fonction de sport référent » (G.D. Megne M'Ella, 2023, p.11) et dans « leur représentation sociale » (P. Bourdieu, 1979, p. 45). La région Nouvelle Aquitaine, par son dynamisme et sa diversité, constitue un terrain idéal pour observer et analyser cette interaction croissante entre ces deux univers. C'est la raison pour laquelle, ce thème s'inscrit dans un contexte où le sport et la danse connaissent une évolution parallèle, alimentée par des enjeux sociaux, économiques et culturels.

Sur le Bassin d'Arcachon, ou encore dans des grandes villes comme Pessac, Cadaujac, Talence, Gradignan, Bègles et Bordeaux, ces deux domaines connaissent une hybridation progressive, notamment à travers des événements qui favorisent la rencontre de ces deux disciplines, comme des compétitions, des festivals ou des initiatives communautaires à Saige et à Bordeaux-Lac, par exemple. L'exploration de cette interconnexion permet non seulement de mieux comprendre les transformations dans la manière dont les « bordelais » et autres (…) perçoivent ces pratiques, mais aussi d'analyser comment elles influencent la construction de l'identité individuelle et collective. À cet effet, la problématique qui se pose ici peut être formulée ainsi : comment l'interconnexion entre le sport et la danse, dans le Sud-Ouest de la France, modifie-t-elle la perception de ces deux pratiques dans la société, et comment cette rencontre influe-t-elle sur l'identité sociale et culturelle des individus ? Cette question soulève plusieurs enjeux : d'une part, la redéfinition des frontières entre sport, culture et art (la danse étant souvent vue comme une pratique artistique et culturelle), et d'autre part, l'intégration de ces deux pratiques dans un cadre commun qui va au-delà de leur forme traditionnelle (danse comme art, sport comme performance physique). À cet effet, notre jeu d'hypothèses nous conduit à empoigner comment l'interconnexion entre le sport et la Zoumba modifie la perception de la danse et du sport sur le Bassin d'Arcachon, c'est-à-dire comment apparaît une nouvelle compréhension de l'engagement physique allié à l'esthétique corporelle. Dans le même jeu d'hypothèses, les pratiques hybrides, combinant sport et Zoumba, favorisent l'émergence de nouvelles formes d'identités sociales et culturelles, où la discipline, l'expression de soi, et le sens de la communauté sont centrales. Dans cette étude, nous cherchons à examiner ces liens et à dévoiler les multiples facettes de la Zoumba, en mettant en lumière les différents aspects qui la rendent si unique et polyvalente. Il s'agit de dissocier l'évolution de la pratique de la danse et du sport, en identifiant les points de convergence et de

[77] Version francophone du mot Zumba qui est une marque déposée dans les années 2000, appartenant à Zumba Fitness, LLC.

divergence, ainsi que les nouvelles pratiques hybrides. Il s'agit aussi de mesurer l'impact de cette hybridation sur les individus notamment sur leur perception du corps, du mouvement et de l'expression corporelle. Et enfin, il s'agit d'observer les dimensions sociétales de cette interconnexion, notamment en termes de construction identitaire, d'appartenance à une communauté, de représentation sociale du sport et de la danse, d'appréhension, éventuellement superficielle, de la diversité.

1. Origine et Évolution

1.1. La zoumba, à l'origine

L'origine de la Zoumba remonte aux danses traditionnelles africaines, notamment de la région de l'Afrique de l'Ouest, comme le *Kou-Kou* i.e. *Ku-Ku*. Au fil du temps, ces danses se sont mélangées avec des éléments de la danse latine et de la musique populaire pour créer ce style de danse unique et dynamique. La Zoumba a connu une évolution constante, intégrant des mouvements de danse plus modernes et des éléments de fitness pour devenir une forme de danse et d'exercice populaire à travers le monde. Son évolution continue de puiser dans diverses influences culturelles et musicales pour rester une forme de danse dynamique et passionnante. Ainsi, elle a été revisitée par Alberto (dit Beto) Perez[78], dans les années 1990, lorsque ce danseur et chorégraphe colombien a combiné des mouvements de fitness sur de la musique de danses latines. En effet, la petite histoire raconte qu'ayant oublié la musique des cours de fitness, il a dû improviser son cours sur la musique latine qu'il avait avec lui et ainsi restructurer à l'improviste ses exercices de fitness pour y intégrer des mouvements plus dansants adaptés à sa playlist du jour. Cette fusion a donné naissance à une nouvelle forme de danse-fitness, la Zumba, qui a rapidement gagné en popularité. En peu de temps, la Zumba est devenue un phénomène mondial, avec des millions de personnes participant à des cours et des événements dans le monde entier. Cette danse dynamique et entraînante continue d'évoluer avec de nouvelles influences musicales et chorégraphiques, mais ses racines dans la danse et le fitness restent au cœur de sa pratique. Aussi, il nous semble opportun de retracer historiquement les fondements de la Zoumba car cette dernière repose sur les principes de la danse[79], qui incluent des mouvements rythmiques et fluides, une posture, un contrôle et un alignement du corps, une coordination et une fluidité des mouvements, une expression émotionnelle, qui suivent harmonieusement la musique.

Tout ceci, sans compter l'emphase incontournable et nécessaire, de la connexion à la musique et de l'énergie positive dégagée lors de l'exécution des mouvements. « C'est-à-dire les signes universels en liaison avec l'état émotionnel (Sourire, grimace, geignements, cris,

[78] Alberto (dit Beto) Perez a commencé à danser dès son enfance à Cali, sa ville natale Colombienne. Il danse toute sa jeunesse et obtient une bourse d'étude dans la prestigieuse académie de danse Maria Sanford Brazilian Dance Academy. Il devient tout d'abord, instructeur en se spécialisant dans les danses latines, puis entraineur personnel certifié et instructeur d'exercices de groupe. Grâce à sa popularité à Cali, il a été le chorégraphe de l'album « pie descalzos » de Shakira. En 2001, après avoir émigré à Miami, avec Alberto Perlman et Alberto Aghion, ils créent l'entreprise internationale Zumba® Fitness LLC. À partir de là, la tendance zumba prend une toute autre dimension et se révèle comme le programme physique de renforcement incontournable, alliant fun et résultats auprès des amateurs de danse, dans les salles de sport et autres clubs fitness du monde entier.

[79] La danse est reconnue comme sport depuis 1969 par la fédération française de danse. Cette considération est encore très récente et n'est peut-être pas partagée par tous les pays.

.

sanglots) » (C. Riviere,2009, p.13). Ces principes visent à permettre aux participants de ressentir la symbiose entre le corps, l'esprit et la musique, tout en développant leur technique de danse et en amendant le bien-être physique et émotionnel. Dans le même ordre d'idées, la Zumba repose sur des éléments de fitness très variés qui créent une expérience dynamique et divertissante. Au-delà du plaisir de bouger sur des sons entraînants, la Zumba regroupe des rythmes lents puis rapides, des exercices de résistances et des mouvements de danse urbaine ou latine qui améliorent considérablement la condition physique sur le long terme. Le corps se tonifie et se sculpte tout en brûlant de nombreuses calories. Ainsi, la musique créée et/ou choisie avec ses changements de beats et de temps, fait travailler les principaux muscles. Ces fondements visent à stimuler la créativité, à améliorer la condition physique et à offrir une forme d'expression personnelle à travers le mouvement du corps.

2. Ancrage théorique et méthodologique

2.1. Approche identitaire et théorique

« La fonction identitaire est généralement énoncée et rarement démontrée » (Abric, 1994). Elle permet la construction et le renforcement de l'identité du groupe social. Certains travaux la mettent en lumière, comme ceux de Gabriel Mugny et Felice Carugati (1989). De nos jours, il existe plusieurs formes sociales pour les activités physiques et sportives (APS). En effet, elles se pratiquent dans des contextes de travail (Entreprises privées et publiques), dans des associations culturelles et sportives, dans des compétions institutionnelles appelées « sports » (Parlebas, 1999 ; Augustin, 2011, Megne 2014) au rythme du temps et des espaces sociaux (Callède, 2007), certaines contribuent à l'insertion sociale, au sens large de l'expression, telles que les jeux/sports dits « de rue » (Duret & Augustini, 2018). Il faut le rappeler, « toutes ces pratiques humaines consubstantielles de leur environnement participent à l'incorporation des normes et des valeurs issues de la culture et de la société d'appartenance ». (Dugas, E, Nakas R, Hebert T, 2023, p.27). Pour cette thématique, l'approche identitaire dans cette analyse se concentrera sur la manière dont la fusion entre sport et danse influence l'identité personnelle et collective des individus. Il s'agit d'une sorte de schéma de soi, autrement dit, de la perception qu'un individu a de lui-même. Cela inclut l'examen de plusieurs dimensions épistémologiques comme l'opposition de la Zoumba aux APS, sur un plan individuel ou sur un plan collectif, avec son impact sur la communauté locale, ou encore, comme l'adoption de cette fusion des pratiques, qui peut redéfinir des normes sociales associées au sport et à la danse. En conséquence, une attention particulière sera donnée aux différentes perceptions et participations de divers groupes sociaux, en particulier vis-à-vis des stéréotypes de genre, par exemple, la danse comme domaine féminin, le sport comme domaine masculin, et à leur évolution au travers de ces pratiques qui contribuent à redéfinir ces catégories au BaràCoa, notamment. In fine, l'identité athlétique se développe par l'acquisition d'habiletés, de confiances et d'interactions sociales.

2.2. Description du dispositif méthodologique

Pour cet objet « flottant », la théorie ancrée (*Grounded Theory* pour les anglophones) se trouve être la théorie convoquée pour cette recherche. Il faut le spécifier, c'est une méthode de recherche qualitative qui vise à générer des théories à partir des données elles-mêmes, plutôt que d'appliquer aux données recueillies des théories existantes. En se concentrant sur la découverte inductive de thèmes et de modèles émergents, la *Grounded Theory* offre une approche systématique et rigoureuse pour explorer les expériences sur la pratique de la Zumba pour notre recherche et les perspectives de la population cible. Cette approche théorique met l'accent sur la neutralité par rapport aux hypothèses préalables et sur la possibilité de découvrir de nouvelles idées et concepts à partir des données collectées. Une étude utilisant la

théorie ancrée commence habituellement par une interrogation ou même par une collecte de données qualitatives. Pour preuve, notre étude porte sur « La question de la Zoumba au BaràCoa, Quelle Interconnexion entre le Sport et la Danse ? Pour étayer cette problématique, nous avons procédé par l'entretien de groupe afin de collecter les diverses formes possibles de données discursives pour saisir l'intérêt de la pratique de la Zumba. Cette méthodologie, centrée sur « l'entretien semi-directif annonce au préalable le thème ou les thèmes et dispose d'un guide d'entretien » (J.C. Combessie, 2001, p.25). Ainsi, lors du cheminement de sa construction heuristique, le chercheur analyse, interprète et discute les données de terrain collectées. C'est une démarche de type inductive par opposition à la méthode hypothético-déductive.

3. Collecte des données

3.1. La salle de pratique

Le BaràCoa, Salle de danse, Bar et Restaurant, se situe à La Teste de Buch, à 8 km d'Arcachon et environ 60 km au Sud-Ouest de Bordeaux, dans un bâtiment qui a servi, il y a bien longtemps, à une entreprise de transport et qui a été rénové petit à petit, au fil des ans, par plusieurs passionnés de danse et de bar-restauration.

Ainsi, cet espace se retrouve doté d'un accueil, d'un vaste parquet de 150 m^2, d'une mezzanine de 140 m^2, d'espaces vestiaires, traiteur, bar et d'une terrasse extérieure.

Illustration N°1 Localisation du site

Source : Megne M'Ella Ghislain D. (2024) & google-maps.com

De plus, son dernier nom, BaràCoa, est inspiré de celui de la ville homonyme cubaine, située au Sud-Est de Cuba et qui en a été la première capitale. Ce choix se veut d'être un hommage à cette île, Cuba, qui de part sa position géographique est un grand mélange de cultures, d'une part, la culture occidentale avec notamment les influences espagnoles et françaises, ensuite, la culture africaine avec l'héritage de l'esclavage et enfin, la culture amérindienne

avec les réminiscences d'origine de cette île.

Finalement, le BaràCoa est un lieu tout à fait propice à de nombreuses activités telles que des cours de danses africaines ; de rock ; de salsa cubaine ; de pound ; de zumba ; de danses latines ; des soirées à thèmes divers et variés.

Illustration N°2 Le site de l'extérieur

Photo prise par Megne M'Ella Ghislain D. (2024)

Ainsi, nous allons nous intéresser plus précisément aux cours de zumba qui ont lieu avec Céline Hache[80], deux soirs par semaine, pour une bonne trentaine de personnes à chaque séance.

Illustration N°3 Extrait d'un cours de Zumba

Photo prise par Megne M'Ella Ghislain D. (2024)

[80] Instructrice depuis mars 2023, licences et certifications : Zumba®Basic, Zumba®Kids & Kids Jr., STRONG Nation™

.

3.2. Les données collectées

Tableau N°1 Présentation des personnes interrogées et de leur point de vue	
Enquêtés	Quelques opinions retranscrites
Enquêtée N°1 ***Une enseignante (mathématiques)*** ***Responsable du site***	Les cours de zumba sont ceux qui drainent le plus de personnes de part cet étonnant mélange à la fois de pas de danses, d'esprit de groupe et de mouvements d'entretien du corps. En effet, c'est comme un réveil du corps aux danses latines, une première approche de toutes les dissociations et coordinations que ces danses nécessitent. De plus, se retrouver à apprendre, dans la même difficulté, à tous âges confondus, crée spontanément une cohésion de groupe, une socialisation et une connivence entre apprenants et avec Céline, la coach. Par ailleurs, la zumba demande une telle diversité d'éléments que chacun est fait avec un petit niveau d'exigences, de telle façon qu'il ressort essentiellement le partage, la libération des émotions, et en même temps un corps mieux sculpté car moins sédentaire, ce qui répond à certains besoins sociétaux actuels.
Enquêtée N°2 ***Une comptable***	Je suis une femme de 44 ans, qui pratique la marche nordique et la zumba. Grâce à des amies, j'ai commencé la zumba depuis plus d'1 an, une à deux fois par semaine, pour perdre du poids, pour le plaisir de danser et pour améliorer ma condition physique. Ma motivation pour continuer vient des résultats physiques et des bienfaits mentaux constatés, de l'ambiance des cours, de la variété des mouvements. Les cours sont au top grâce à la musique et à Céline, la coach. La qualité des cours est très satisfaisante, l'instructrice est très compétente, cette pratique répond totalement à mes attentes. En effet, depuis le début, j'ai perdu du poids, amélioré la coordination et mon humeur, réduit mon stress. Je pense continuer cette activité qui n'a aucun aspect négatif pour moi.
Enquêtée N°3 ***Une étudiante***	Je suis une femme de 23 ans, qui fait du vélo et de la zumba. Grâce à Instagram, je fais de la zumba depuis plus de 6 mois, une à deux fois par semaine pour me socialiser, rencontrer des gens et améliorer ma condition physique de prime abord, puis pour être plus à l'aise à l'heure de danser. Je continue pour les bienfaits mentaux constatés. La séance se déroule toujours très bien grâce à l'instructrice Céline et à l'ambiance de groupe. Je pratique de mieux en mieux, suis très satisfaite des cours et du très bon niveau de compétence de l'instructrice. Cette pratique répond totalement à mes attentes. Les principaux effets positifs constatés concernent l'amélioration de ma coordination et de mon humeur. Je souhaite continuer cette activité qui n'a pas d'effet négatif pour moi.
Enquêtée N°4 ***Une infirmière***	Je suis une femme de 42 ans, qui fait de la zumba grâce à une amie, depuis plus d'un an, une à deux fois par semaine, pour perdre du poids et pour le plaisir de danser. L'ambiance des cours et Céline, la coach, me motivent pour continuer. Les séances se passent bien, l'ambiance

	est ce que j'aime le plus, l'apprentissage des chorégraphies reste moins facile à mes yeux. Cette pratique de groupe m'est bénéfique, elle est très intéressante, l'instructrice est très compétente et ça répond totalement à mes attentes. Ainsi, j'ai perdu du poids, amélioré ma coordination et mon humeur, réduit mon stress. Je pense continuer cette activité qui n'a pas d'aspect négatif pour moi.
Enquêtée N°5 ***Une retraitée***	Je suis une femme de 74 ans, qui fait de la peinture et de la zumba. Grâce aux conseils d'une relation, j'ai commencé la zumba depuis plus de 6 mois, une à deux fois par semaine pour le plaisir de danser. Ce qui me motive à continuer, c'est les bienfaits mentaux constatés, la variété des mouvements, l'ambiance des cours et Céline, l'instructrice. J'aime tout et viens aux cours avec une amie, mon évolution est bonne, la qualité des cours est satisfaisante, l'instructrice est très compétente, et ça répond en partie à mes attentes. Ainsi, ça améliore ma coordination et mon humeur, je pense continuer cette activité qui n'a pas d'effet négatif. Des vidéos disponibles me permettraient de mieux apprécier les cours.
Enquêtée N°6 ***Une autre retraitée***	Je suis une femme de 75 ans, qui fait de la marche, de la voile, de la rando, des voyages et de la zumba. J'ai débuté la zumba depuis plus d'un an, une à deux fois par semaine, pour améliorer ma condition physique et pour le plaisir de danser. Je continue pour les bienfaits mentaux effectifs, la variété des mouvements, l'ambiance des cours et Céline, l'instructrice. J'aime trop le fait d'être en groupe, de bouger beaucoup en dansant, en revanche, mémoriser les mouvements n'est pas si facile. Au fil du temps, je parviens mieux à me donner à fond, après avoir mémorisé les pas, les mouvements et les différentes chorégraphies. Les cours sont très satisfaisants, répondent à toutes mes attentes et l'instructrice est très compétente. Les effets bénéfiques sont visibles car ça améliore mon humeur et tonifie mes muscles. Je souhaite continuer cette activité sans effet négatif et éventuellement m'ouvrir sur d'autres activités de fitness.
Enquêtée N°7 ***Une hôtelière restauratrice***	Je suis une femme de 46 ans, qui fait de la lecture et de la zumba. Je pratique la zumba, découverte grâce à Facebook, depuis moins de 3 mois et moins d'une fois par semaine, pour perdre du poids, améliorer ma condition physique et réduire mon stress. Ce qui me motive à continuer, ce sont les bienfaits mentaux constatés, la variété des mouvements, l'ambiance des cours et Céline, l'instructrice. Les cours sont supers, j'aime tout, même si les nouvelles chorégraphies sont moins faciles. Pratiquer en groupe permet de se motiver plus ! Il est difficile de percevoir mon évolution dans cette récente activité, je suis très satisfaite des cours, de l'instructrice qui est très compétente. La zumba a entièrement répondu à mes attentes, notamment par l'amélioration de ma coordination et la réduction de mon stress. Je pense continuer cette activité sans effet négatif et suis éventuellement intéressée par d'autres activités de fitness.
Source : Megne M'Ella Ghislain D. (2024)	

4. Interprétation des données

4.1. Interprétation physique ou corporelle

« *Pratiquer la Zoumba permet d'obtenir des bénéfices physiques importants, tels que l'amélioration de la santé cardiovasculaire et de l'endurance* » (Enquêtées). En effet, ses mouvements rapides et rythmés augmentent le rythme cardiaque, stimulant ainsi la circulation sanguine, sollicitent le cœur et les poumons, favorisant ainsi l'augmentation de la capacité cardiorespiratoire, sollicitent aussi de nombreux groupes musculaires de manière continue, ce qui contribue à l'amélioration de l'endurance physique. Ainsi, « c'est une activité physique qui demande de la persévérance et qui stimule la résistance musculaire, contribuant à renforcer les muscles et à améliorer l'endurance globale du corps » (Enquêtées). Pour l'ensemble des personnes interrogées « *Les séances constituent donc un excellent moyen d'améliorer la santé cardiovasculaire tout en renforçant l'endurance, ce qui en fait une forme d'exercice très efficace* » (Enquêtées).

Dans une perspective comparatiste, on peut constater, que la pratique de la Zoumba peut être comparée à l'aérobic, le step ou même la boxe cardio en raison de sa combinaison de mouvements de danse et d'exercices cardiovasculaires. En effet, elle peut être considérée comme une activité sportive en raison de son intensité physique. De plus, « *la Zoumba favorise la perte de poids et la tonification du corps, ce qui en fait une activité sportive complète* » (Enquetées). En nous arc-boutant sur d'autres pratiques sportives, la Zoumba offre une approche ludique et festive de l'activité physique, ce qui attire de nombreux adeptes. Ainsi, cette méthode se décline en bon nombre de formules qui sont adaptées à tous les âges et tous les objectifs, que ce soit pour la perte de poids, pour se muscler, pour garder la forme, etc.

Toutefois, cette activité ludo-motrice se démarque par son mélange unique de styles de danse latine, d'où elle tire son énergie et suscite la passion. Contrairement à d'autres APS, elle met singulièrement l'accent sur la musique rythmée et l'expression artistique à travers la danse, offrant ainsi une expérience plus divertissante et motivante pour les participants grâce à l'apprentissage par le jeu. De plus, on peut le notifier, « elle permet une plus grande liberté de mouvement et encourage la créativité, ce qui la distingue des sports plus traditionnels » (Enquêtées). Pour la communauté du Baràcoa Club, *« les séances de zumba permettent de s'amuser, de déstresser et de se relaxer pendant 45 minutes environ » (Enquêtées)*. De plus, « *en agissant sur tout le corps et pas seulement sur le système cardiovasculaire, la respiration et l'endurance, la zoumba permet de fortifier et de renforcer les muscles, ce qui aide à affiner et à sculpter la silhouette* » ((Enquêtées). Bien évidemment, pour une pratique régulière, de la motivation et de la volonté sont nécessaires et facilitées par l'effet « pratique de groupe ».

Sur un plan **Psychologique,** « *La Zoumba est bénéfique pour la santé mentale, car elle contribue à une réduction significative du stress. En effet, ses mouvements dynamiques et rythmés favorisent la libération d'endorphines et la diminution du niveau de cortisol, des hormones qui aident à diminuer l'anxiété, le stress et à améliorer l'humeur et le bien-être* » (Enquêtées). De plus, se concentrer sur la coordination des pas et des mouvements permet de détourner l'attention des sources de stress personnelles et de favoriser la relaxation. Par ailleurs, d'après l'enquêtée N°3, « *la Zoumba offre un environnement social favorable à la création de liens et à la socialisation, ce qui peut améliorer l'humeur et réduire le sentiment de solitude* ». En outre, la musique entraînante et les mouvements rythmés de la danse favorisent la relaxation et la libération des tensions, ce qui contribue à une meilleure santé mentale globale

4.2. Interprétation Artistique

La Zoumba, en tant que forme d'expression artistique, offre à ses pratiquants la possibilité d'explorer leur créativité à travers la danse et le mouvement. Cette créativité se manifeste à travers l'improvisation des mouvements, la combinaison de différents styles de danse et l'incorporation de gestes personnels. Les séances incluent souvent des éléments de danse libre, permettant aux participants d'interpréter la musique avec leur propre style et émotion. Ainsi, les danseurs sont encouragés à interpréter la musique de manière unique, à ajouter des variations aux chorégraphies et à exprimer leur individualité à travers leurs mouvements. « *La liberté de création est un pilier fondamental de la Zoumba, offrant ainsi aux participants la possibilité d'explorer et de développer leur propre style de danse tout en conservant les principes fondamentaux de cette pratique artistique* » (Enquêtées). Les chorégraphies intègrent également des gestes et des mouvements artistiques qui mettent en valeur la grâce et la fluidité du corps.

En encourageant l'expression individuelle, la zumba devient fondamentalement un moyen puissant de se connecter avec son moi intérieur et de s'exprimer librement à travers l'art de la danse. De plus, c'est pendant cette transfiguration que la Zumba s'est déportée dans la culture populaire, en particulier dans l'industrie de la mode, avec une influence incontournable, en particulier dans le domaine des vêtements de sport. Des marques de vêtements ont créé des lignes spécialement conçues pour sa pratique, avec des tissus légers et extensibles pour permettre une plus grande liberté de mouvement.

En sus, les motifs colorés et les designs dynamiques des vêtements sont devenus très populaires, non seulement dans les salles de danse, mais aussi dans la vie quotidienne. La Zoumba a également contribué à populariser les leggings, les chaussures de sport colorées, souples et légères, les brassières de sport, qui sont devenus des éléments incontournables de la garde-robe de nombreuses personnes soucieuses de leur santé et de leur style de vie actif, ou voulant le paraître. De nombreuses célébrités et influenceuses de mode ont été vues portant des tenues de Zoumba lors de leurs séances d'entraînement ou même dans leur vie quotidienne, contribuant ainsi à populariser encore davantage cette forme d'activité physique dans la culture populaire.

4.3. Le Rôle de la Structuration de cette pratique

Les cours de Zoumba sont souvent structurés de manière à commencer par un échauffement pour préparer le corps à l'activité physique intense qui suivra. C'est une étape primordiale pour faire monter le cardio, chauffer et lubrifier les muscles et tendons avant l'effort. En effet, les programmes d'entraînement sont conçus pour cibler l'ensemble du corps, en combinant des éléments de danse, de fitness et de musculation. Ensuite, les instructeurs incluront une série de mouvements de danse qui ciblent différents groupes musculaires, tout en maintenant un rythme cardio-vasculaire élevé.

Les cours peuvent également inclure des segments de renforcement musculaire et des étirements pour améliorer la souplesse. Ainsi, ces séances intègrent des mouvements de danse dynamiques et fluides pour améliorer la coordination et la flexibilité, tout en incluant des exercices de renforcement musculaire pour tonifier les muscles. Elles sont généralement structurées en séquences de chauffe, de cardio intense, de renforcement musculaire et d'étirements pour terminer en douceur. Par suite, la session se termine par une période de relaxation et de retour au calme pour permettre aux participants de récupérer après l'effort. Les instructeurs veillent à proposer des variations d'intensité et de difficulté pour s'adapter aux besoins des participants, tout en favorisant un environnement dynamique et stimulant.

5- Discussion

À la suite de notre enquête de terrain[81] et de notre observation affutée par notre ancienne fonction de responsable multisports de Chanteclerc à Bordeaux, il ressort, que la Zumba est une activité qui offre de nombreuses prépotences, « *tant sur le plan physique que mental, social qu'émotionnel* ». (Toutes les enquêtées). Sur un plan cardiovasculaire, on peut retenir que cette danse « *est une forme d'exercice qui sollicite de nombreux groupes musculaires et améliore l'endurance. Elle renforce le cœur, favorise la circulation sanguine et aide à réguler la pression artérielle* » (Enquêtées). Tous ces mouvements artistiques participent au raffermissement, au renforcement et à la tonification des muscles, tout en améliorant la souplesse et la coordination donc « la représentation corporelle des loisirs sportifs » (G. Ferréol. 2009). Pour les enquêtées « En brûlant des calories, la zumba contribue à maintenir un poids-santé. La zumba est souvent considérée comme un moyen agréable et motivant de perdre ou de maintenir sa morphologie et sa silhouette ». Rajoutons que cette pratique est une excellente technique pour « se lâcher » et pour se dépêtrer des tensions accumulées durant la journée ou la semaine. Ainsi, elle stimule la production d'endorphines, d'hormones du bien-être, qui aident à réduire le stress et l'anxiété. En examinant de plus près le tableau N°1, avec la présentation des personnes interrogées et de leur point de vue, on peut constater avec Céline Hache, la coach ou encore l'instructrice de la zumba au BaràCoa : « apprendre des chorégraphies ou de nouveaux mouvements nécessite une attention et une concentration particulières, ce qui stimule la mémoire et les capacités cognitives ». De plus, ici la bacchanale permet d'exprimer des émotions, des idées et des pensées de manière créative. Elle favorise aussi la pensée spontanée et l'improvisation. C'est pourquoi, la Zumba est un puissant adjuvant pour exprimer ses émotions, de la joie à la tristesse, en passant par la colère ou l'amour. Cela peut avoir un effet thérapeutique sur le bien-être émotionnel. Nonobstant la maîtrise des mouvements, cette activité ludique appuie et développe la confiance en soi et l'estime personnelle. À ce stade, la zumba « permet de libérer les tensions émotionnelles, en particulier lorsqu'elle est pratiquée de manière expressive. Elle offre un exutoire pour les sentiments refoulés » (Enquetées). C'est dans cette logique que c'est comme un baume qui panse les plaies, dans un contexte collectif, la danse favorise ainsi la collaboration, le travail d'équipe et l'entraide, ce qui est particulièrement bénéfique pour le développement des compétences sociales et le renforcement des liens sociaux. En apprenant les figures exotiques, tropicales ou en explorant différents styles, on découvre et on valorise des cultures variées du village planétaire. Pour preuve, notre échantillon représentatif nous montre, par exemple, une connivence à travers les âges (de 23 ans à 75 ans).

Conclusion

En conclusion, dans la Zoumba, l'interconnexion primordiale entre le sport et la danse, est clairement démontrée et utile par les bienfaits physiques et psychologiques que cette activité procure. En effet, en tant qu'activité sportive, elle offre des avantages comparables à ceux de nombreux autres sports en termes de cardio et d'endurance. De plus, elle permet une réduction du stress et favorise le bien-être mental. En tant que forme d'expression artistique, elle encourage la créativité à travers ses mouvements et sa musicalité. Elle aiguille, à terme, certaines personnes à davantage pratiquer de la danse. Par ailleurs, elle permet d'entretenir son esprit, plus précisément sa mémoire mentale et physique. Il faut le souligner, sa popularité a eu un impact sur la culture populaire et la mode. Ces éléments soulignent son importance en

[81] Pendant la période estivale en 2024

tant que pratique holistique bénéfique pour le corps, l'esprit et l'expression artistique. Enfin, les cours de Zoumba sont structurés de manière à offrir des programmes d'entraînement complets, adaptés à différents niveaux de compétence, ce qui en fait une pratique accessible à tous, quel que soit leur âge ou leur condition physique, sans aucune discrimination.

Références bibliographiques

AUGUSTIN Jean-Pierre. (2011), Qu'est Ce Que Le Sport ? Cultures Sportives Et Géographique, Annales De Géographie, 680, 361-382.

BOURDIEU Pierre (1979), *La Distinction. Critique Sociale Du Jugement*, Paris, Minuit.

CALLEDE Jean-Paul, 1987. *La Sociologie Des Pratiques*, Vers L'éducation Nouvelles Prévue Dans CAMEA, Février-Mars.

CALLEDE Jean-Paul, 2011. *Le Sport En Débat : Analyse Socio-Historiques*. Editions l'Harmattan

DUGAS Eric, NAKAS Raffi, Herbert Thibaut (2003) *Approche Sociologique Et Systémique Des Formes Sociales De Pratiques Physiques : Sportifs Collectifs Et Curriculum Scolaire*. In Encyclopédie Des Sports Collectifs. Editions AFRAPS.

DURET Pascal & AUGUSTINI M (2018). Sports De Rue Et Insertion Sociale. Paris : INSEP.

FERREOL Gilles (2009) Réprésentations corporelles et loisirs sportifs, Proximités. E.M.E.

GOFFMAN Erving (1984), Les Rites D'interactions, Paris, Trad. Fr Minuit (1er Ed. Américaine : 1967).

LAFONT L., PROERES, M, VALLET, C., (2007), *Cooperative Group Leaning In A Team Game : Role Of Verbal Exchanges Amaong Peers.* Social Psychology Of Education, 10 (1), 93-113.

MEGNE M'ELLA Ghislain. Désiré., 2014, L'organisation Sociale Du Sport Au Gabon, De L'indépendance A Nos Jours (1962-2012). Analyse Socio-Historique Des Facteurs De Facilitation Et Des Contraintes. Perspectives Comparatives : Cameroun-Sénégal. Thèse De Doctorat Nouveau Régime De Bordeaux, Université De Bordeaux.

PARLEBAS Pierre (1999), Jeux, Sports Et Sociétés. Lexique De Praxelogie Motrice. Paris : INSEP.

RIVIERE Claude (2009*), La Gestualité Comme Marqueur Socioculturel*. Dans « Représentation Corporelle & Loisirs Sportifs ». Proximité. E.M.E.