RASEF

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

N°3, Décembre 2023

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

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

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024

RASEF Nº 3, Décembre 2023

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 11/01/2024

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),

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,

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

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

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

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

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

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

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

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,

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

MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,

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

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

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

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

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

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

SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,

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

SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

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

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

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

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

TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,

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

TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,

TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,

YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,

ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

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

BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,

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

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

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

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

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

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

FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,

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

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

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

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

SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,

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

TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,

YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

ASSISTANTES

DIOUF Salimata,

THIAM Ndèye Fatou.

Table des matières

ÉDITORIAL 11

« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT » 11

ESSONO EBANG Mireille 11

RÉFORMES SCOLAIRES ET ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE *AVEC* UNE CELLULE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AU SÉNÉGAL 12

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, NASSALANG Jean-Denis, MERNA Jane Eulentin, WADE Astou 12

COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET DIDACTIQUE DE LA RÉCEPTION DES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES LEÇONS DE LECTURE MÉTHODIQUE AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS. 28

BILO'O Hélène 28

À PROPOS DE LA DIDACTIQUE AU GABON : MON RÉCIT 40

DEMBA Jean Jacques 40

ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES PROFESSEURS FORMÉS ET NON FORMÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN COURS D'ANGLAIS AU BURKINA FASO 50

SORE Wendinmi Abdoul Fataf, BATIONO Jean-Claude 50

PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : CAS DES SPÉCIALITÉS DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL TECHNIQUE TERTIAIRE AU BURKINA FASO 62

ZINGUÉ Di, ZAGARÉ Wénégouda, TIENDREBÉOGO Ousséni 62

L'EFFICACITE DES PRATIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE 77

SOMÉ Walièma Éric, TRAORÉ Amadou Tiémoko 77

ANALYSE COMPARÉE DES CURRICULA DE FORMATION AVANT ET APRÉS L'UNIVERSITARISATION DE L'INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT ET DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN (ISSDH) 90

PAKODE Sakré, KYELEM Mathias, SAWADOGO Amidou 90

DÉVOLUTION DE LA SITUATION AUX APPRENANTS DANS LA PHASE D'INTRODUCTION DE LA SÉANCE DE LECTURE EN CLASSE DE SECONDE 105

MBENGUE Bounama 105

LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LA DICTÉE Á L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU GRAND LOMÉ OUEST AU TOGO 120

AWOKOU Kokou, KPANTE Ounone, TABATI Tchilabalo 120

LA QUESTION DE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DANS LES LYCÉES : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN FRANCE ET AU SÉNÉGAL 138

DIA Ibrahim Samba Mody 138

UN MODÈLE PRÉCURSEUR POUR ÉTAYER L'ENSEIGNEMENT DE LA COULEUR DES OBJETS EN OPTIQUE PAR LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION 153

ZONGO Issa, ZOUNDI Christian 153

EFFET DE L'UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE SUR LES APPRENTISSAGES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU BURKINA FASO .. 169

KABORÉ Issa, NANA Brigitte, SAWADOGO Amidou 169

REPRÉSENTATIONS ET OBSTACLES Á L'INTÉGRATION DES RESSOURCES NUMÉRIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN COURS DE GÉOGRAPHIE AU SÉNÉGAL 181

THIARÉ Mamadou, BÂ Amadou Tidiane, DIONE Djibril..... 181

PROBLÉMATIQUE DE L'ATTRITION DES ENSEIGNANTS : QUELS MÉTIERS ALTERNATIFS ET/OU COMPLÉMENTAIRES AU MÉTIER D'ENSEIGNEMENT AU SÉNÉGAL 193

FAYE Cheikh, SÈNE Aliou, BA Djibrou Daouda, CISSÉ Aminata, BA Aissata, NDIAYE Bilguiss, TIMÉRA Mamadou Bouna 193

ÉDUCATION RELIGIEUSE ET LAÏCITE AU SÉNÉGAL : CONTRIBUTION Á LA CITOYENNETÉ..... 209

KHOUMA Seydou..... 209

PAR DELÁ LE CLASSICISME DU XVIIÈME SIÈCLE FRANÇAIS : SUBLIMER *LE CID* DE PIERRE CORNEILLE 227

OUINGNON Hodé Hyacinthe, AKAKPO Ablavi Rose, HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, TOSSOU Okri Pascal 227

LES RAISONS DE LA FAIBLE FRÉQUENTATION DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES DANS LA VILLE DE KOUDOUGOU 243

KABORÉ Sibiri Luc 243

SITUATION D'URGENCE DANS LA RÉGION DU CENTRE NORD AU BURKINA FASO : QUELS SONT LES FACTEURS DE SCOLARISATION DES ENFANTS AFFECTÉS PAR LA CRISE SÉCURITAIRE ?. 254

BOLY Dramane, YAOGO Elysé 254

LISTES DES AUTEURS..... 268

ÉDITORIAL

« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »

ESSONO EBANG Mireille[1]

Chers lecteurs et lectrices de la Revue africaine des sciences de l'éducation et de la formation (RASEF), nous sommes ravis de vous présenter le troisième numéro de notre revue, une édition qui incarne la diversité et la profondeur des questions éducatives abordées par la communauté académique africaine. Pour ce numéro, les articles sélectionnés témoignent de la richesse des recherches en cours dans le domaine des sciences de l'éducation sur le continent. Avec plus d'une dizaine d'articles, les auteurs explorent des problématiques de la recherche en Afrique et ailleurs.

Ce numéro recense une variété de sujets qui couvrent l'ensemble du spectre éducatif, de la salle de classe à la gestion des réformes scolaires. De l'expérience de recherche innovante sur les réformes scolaires à l'analyse approfondie des pratiques d'enseignement, chaque article offre une perspective unique et précieuse.

Un autre point porte sur l'enseignement et l'évaluation sous l'œil de la recherche**.** Les auteurs nous guident à travers des investigations approfondies, telles que l'étude comparative des pratiques enseignantes à l'efficacité des pratiques d'évaluation formative. Ces contributions éclairent les enjeux actuels de l'enseignement et de l'évaluation dans des contextes éducatifs variés.

Le rôle de l'éducation dans la société est également exploré, qu'il s'agisse de la question délicate de la laïcité, de la problématique de l'attrition des enseignants, ou de la situation d'urgence dans certains pays en Afrique. Ces articles nous encouragent à réfléchir profondément aux liens complexes entre éducation, citoyenneté et crises sociales.

Dans un monde en constante évolution, nous examinons également l'impact de la technologie sur l'éducation physique et sportive, ainsi que les obstacles à l'intégration des ressources numériques chez les enseignants dans le contexte africain.

La RASEF continue de servir de catalyseur pour le dialogue et la collaboration au sein de la communauté éducative africaine. Nous invitons nos lecteurs à s'engager activement dans ces discussions, à partager leurs idées et à contribuer à l'enrichissement continu de notre compréhension collective de l'éducation en Afrique.

Nous remercions chaleureusement les auteurs, les évaluateurs, et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce numéro. Votre engagement à promouvoir la recherche éducative de qualité en Afrique est inestimable. Nous espérons que ce numéro de la RASEF suscitera des réflexions profondes et inspirera de nouvelles avenues de recherches et de pratiques éducatives en Afrique.

Bien cordialement.

.

[1] Enseignante chercheure au Gabon,Vice-Présidente chargée de la recherche au RACESE

RÉFORMES SCOLAIRES ET ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE *AVEC* UNE CELLULE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE[2] AU SÉNÉGAL

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, NASSALANG Jean-Denis, MERNA Jane Eulentin, WADE Astou

Résumé

Le présent article aborde la question de l'actualisation des habiletés professionnelles concernant la compétence à évaluer les apprentissages des élèves, à l'appui d'une approche collaborative qui utilise la Cellule d'animation pédagogique (CAP) comme « zone interprétative » (Wasser & Bresler, 1996) de coconstruction des savoirs avec des enseignants de français de Lycée au Sénégal. Mobilisant les éclairages théoriques relatifs au perfectionnement professionnel et à l'approche socioconstructiviste postulant un processus de construction des savoirs à travers l'activité, cette recherche documente trois habiletés d'évaluation visant à assurer un meilleur accompagnement des élèves vers la réussite : (1) *Gérer les problèmes d'apprentissage des élèves ;* (2) *Mobiliser l'évaluation comme moyen d'accompagnement des élèves* ; (3) *Influencer le rendement des élèves*. Les résultats reflètent que le dispositif méthodologique mis en place pourrait être optimisé en vue d'accompagner le développement professionnel des enseignants en exercice et améliorer durablement la qualité de l'enseignement en Afrique.

Mots clés : Actualisation des habiletés professionnelles ; Cellule d'animation pédagogique ; Compétence à évaluer ; Évaluation des apprentissages ; Recherche collaborative.

Abstract

This article addresses the question of updating professional skills concerning the competence to evaluate student learning, in support of a collaborative approach which uses the Educational Animation Unit (CAP) as an "interpretative zone" (Wasser & Bresler, 1996) of co-construction of knowledge with high school French teachers in Senegal. Mobilizing theoretical insights relating to professional development and the socio-constructivist approach postulating a process of knowledge construction through activity, this research documents three evaluation skills aimed at ensuring better support for students towards success: (1) Manage student learning problems; (2) Mobilize evaluation as a means of supporting students; (3) Influence student achievement. The results reflect that the methodological system put in place could be optimized with a view to supporting the professional development of practicing teachers and sustainably improving the quality of teaching in Africa.

Keywords : Updating professional skills; Educational animation unit; Competence to be assessed; Assessment of learning; Collaborative research.

[2] Pour alléger le texte, l'abréviation CAP sera utilisée dans les titres et sous-titres de cet article pour désigner la Cellule d'animation pédagogique.

Introduction

Comme dans plusieurs pays du monde, pour accéder à la fonction d'enseignant au Sénégal (Niang, 2020 ; République du Sénégal, 1998 ; Sow & Dièye, 2002), il faut d'abord avoir une formation en enseignement, qu'elle soit de courte ou de plus longue durée. En effet, l'exercice du métier d'enseignant fait appel à des compétences, c'est-à-dire des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être, nécessaires à la prise en charge des différentes situations de travail (CSE, 2004; Gauthier & Dembélé, 2004). Habituellement, leur acquisition est faite dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, passage qui procure à l'enseignant une reconnaissance d'identité professionnelle et sociale : elle permet « *d'occuper un emploi et qui, en général, comprend deux phases : une formation de base puis une formation de spécialisation* » (Legendre, 2005, p.696). Dans le contexte du Sénégal, la formation initiale constituait un préalable à l'enseignement, un métier dont la pratique nécessite des connaissances théoriques et pratiques. Elle permettait de s'adapter plus facilement aux exigences du métier et de le pratiquer de façon plus sereine. Cependant, en raison des réformes en éduction et du rôle très important que les enseignants sont appelés à jouer dans la pratique de leur métier (Bourgeois & Durand, 2012 ; Houpert, 2005 ; Niang, 2020 ; Paquay, 1994 ; Perez-Roux, 2012 ; Rasera, 2005), ces acquis sont constamment appelés à être consolidés par un travail d'actualisation des connaissances et habiletés professionnelles en vue d'assurer un meilleur accompagnement des élèves vers la réussite.

Ainsi, considérant les besoins de développement professionnel d'un groupe d'enseignants de français sénégalais regroupés en Cellule d'animation pédagogique, nous avons mobilisé une approche collaborative pour les aider à répondre aux nombreuses attentes auxquelles ils font face avec l'évaluation selon l'approche par compétences. Globalement, cette recherche documente trois habiletés d'évaluation considérées pertinentes, par la Cellule d'Animation Pédagogique (CAP), pour dépasser la simple utilisation de l'évaluation aux fins du contrôle des connaissances des élèves : (1) *Gérer les problèmes d'apprentissage des élèves ;* (2) *Mobiliser l'évaluation comme moyen d'accompagnement des élèves* ; (3) *Influencer le rendement des élèves.* Ces habiletés leur permettraient de travailler à assurer un meilleur accompagnement des élèves vers la réussite.

1. L'actualisation de la compétence à évaluer les apprentissages des élèves

> *Peut-on imaginer un enseignant qui se présenterait devant un groupe d'élèves sans savoir d'avance ce qu'il fera ? Il est évident qu'une improvisation de la sorte serait source de tentatives désordonnées qui ne mèneraient nulle part. Bien qu'un enseignant connaisse les objectifs de ses programmes d'études, s'il n'a pu anticiper le fil des évènements d'une période ou d'une journée de classe, il est peu probable que ses interventions lui permettent d'atteindre les buts visés.* (Thérèse Nault, 1998, p.17).

L'actualisation des compétences professionnelles des enseignants concernant l'évaluation des apprentissages des élèves est une grande préoccupation du moment dans les pays développés comme dans ceux en développement, y compris au Sénégal (République du Sénégal, 2012). Dans les lycées sénégalais comme partout ailleurs, où l'évaluation par compétences s'est introduite, le besoin de perfectionnement professionnel des enseignants se fait sentir en raison des exigences de cette approche, qui globalement, a pris ses distances avec les méthodes traditionnelles d'enseignement et d'évaluation. Mettant en relief les principales différences, Boutin (2004) souligne :

> *L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son facilitateur. Il faut dire que le rôle du maître est sensiblement modifié si on le compare à celui qu'il est appelé à jouer dans le contexte de l'école dite traditionnelle. L'enseignant facilitant évitera d'enseigner, il incitera les apprenants à construire leurs connaissances qui, elles, ne devront pas être trop exigeantes pour l'élève, d'où l'allègement des curriculums. Il laissera une bonne partie de ses tâches au groupe-classe qui sera invité à procéder à son organisation. On notera au passage que cette façon de procéder emprunte largement au courant de l'école dite nouvelle avec cette différence fondamentale qu'on aurait tort de négliger que, selon les principes de cette dernière, il appartient à l'élève de déterminer lui-même les objectifs qu'il poursuit. À vrai dire, dans une telle perspective, l'enseignant doit éviter le plus possible la transmission de connaissance et même dissimuler à l'apprenant qu'il est soumis à une évaluation* (Boutin, 2004, p.29-30).

L'enseignant est donc appelé à travailler sur un tout autre registre pédagogique et par rapport à des composantes articulées autour de l'autonomie et de la réussite de l'élève. Cela demande donc des compétences dans divers registres de la tâche enseignante, dont celle importante de l'évaluation des apprentissages. Comme toutes les autres d'ailleurs, cette compétence a besoin d'être mise à jour pour le double intérêt du développement professionnel de l'enseignant que du développement des compétences des élèves impliquant l'amélioration de leurs performances scolaires et, en bout de ligne, la qualité du système éducatif dans sa globalité.

Il faut en effet souligner que la qualité de formation des enseignants est, entre autres, un indice révélateur auquel on peut se référer pour déterminer à quel point un système éducatif est efficace (Rasera, 2005 ; UNESCO, 2014 ; 2009). Le développement professionnel des enseignants concernant l'évaluation des apprentissages est, de ce point de vue, un élément incontournable qui laisse ses marques dans l'amélioration des performances scolaires des élèves. Plusieurs auteurs, par exemple Scallon (2004) ainsi que Allal (2007) et Brookhart (2010) entre autres, mentionnent que l'évaluation des apprentissages apparaît comme un levier indispensable qui permet à l'enseignant de soutenir la progression des apprentissages des élèves et apprécier leurs acquis par rapport aux compétences à développer. À cet égard, l'évaluation est l'élément indispensable sur lequel l'enseignant s'appuie pour guider le processus de développement des compétences des élèves. Suivant Gérard (2009, p.12) :

> *le processus d'évaluation est lui-même un processus complexe qui peut se révéler désastreux quand il s'agit d'évaluer les acquis des élèves s'il n'est pas contrôlé. (…) L'évaluation scolaire est trop souvent purement arbitraire, fondée sur une intuition peu contrôlée et convaincue de son infaillibilité! L'intuition occupe une place certaine dans l'évaluation, avec une réelle efficacité. Mais il faut se garder de ne se fonder que sur elle. L'évaluation doit (…) être un processus parfaitement contrôlé dans son déroulement. Tout au long de celui-ci, de nombreux choix doivent s'effectuer : que choisit-on d'évaluer? Pourquoi? Comment? Selon quels critères? Avec quelles informations? Comment traduit-on les informations recueillies en appréciations, en notes? Ces choix fondamentaux doivent être faits en connaissance de cause et en toute transparence. Notamment, les élèves – et les parents – devraient être parmi les premier informés de ce qui est évalué, des objectifs de cette évaluation, de la démarche qui va être utilisée, des critères qui serviront de référence, etc. Par ces multiples choix à réaliser, la subjectivité est au cœur de l'évaluation, mais il faut tout faire pour que cette indispensable subjectivité ne se transforme pas en arbitraire ouvert à toute perte de contrôle.*

De ce qui précède, il apparaît que, pour parer à cette perte de contrôle, on ne peut se passer d'enseignants suffisamment compétents et toujours prêts à exercer sereinement leur rôle en vue de trouver des solutions adaptées aux défis que présente ou représente l'accompagnement des élèves vers la réussite. Les études démontrent qu'avec l'introduction de l'approche par compétences, il y a eu beaucoup d'attentes dans la personne de l'enseignant en tant que catalyseur de la réussite des élèves (Boutin, 2004 ; De Ketele, 1996 ; Figari & Achouche, 2001). D'une part, il est reconnu que les enseignants n'ont pas toujours de réponses à tout dans les différentes situations d'apprentissage (Perrenoud, 2012). D'autre part, il est attendu que les enseignants soient prêts à prendre en charge toutes les situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves s'engagent. Cette dernière perspective est celle que l'on retrouve dans les pratiques enseignantes, du moins, lorsque l'évaluation est mobilisée dans une visée formative (Scallon, 2004). L'évaluation formative des apprentissages exige des enseignants qu'ils soient alertes face aux problèmes réels ou potentiels des apprenants, et qu'ils déploient leur compétence dans le sens de bien interpréter les situations d'enseignement pour intervenir de manière convenable (Vinatier & Altet, 2008).

Aussi, il ressort de l'analyse des exigences de la réforme par compétences que les enseignants doivent pratiquer l'évaluation des apprentissages conformément aux nouvelles attentes placées en elle. À cet effet, pour les enseignants déjà en exercice dans les écoles au moment où s'implante la réforme, nous faisons l'hypothèse que le perfectionnement professionnel est important pour leur permettre d'adapter voire renouveler leurs compétences professionnelles concernant l'évaluation des apprentissages. *Comment y sont préparés les enseignants sénégalais en exercice dans les lycées, dans le cadre des activités de perfectionnement professionnel? Quelles habiletés ont-ils à développer pour ajuster leurs pratiques aux exigences de l'évaluation dans une approche par compétences? Dans quel(s) cadre peuvent-ils le faire, sans préjudice pour les heures d'enseignement ?*

2. Le choix d'un double éclairage théorique

Pour apporter une lecture intéressante aux questions de recherche précédemment posées, la présente contribution mobilise deux éclairages théoriques. Le premier éclairage réfère au concept de perfectionnement professionnel, et le second à l'approche socioconstructiviste; ces deux éclairages postulant un processus d'apprentissage et de développement professionnel qui se déploie en situation de travail, notamment à travers l'activité quotidienne de l'enseignant.

2.1 Le concept de perfectionnement professionnel

Le perfectionnement professionnel prend appui sur le présupposé qu'on ne doit pas considérer que la formation d'une personne est achevée du seul fait qu'elle a appris à assumer sereinement ses responsabilités professionnelles (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996). Plusieurs auteurs considèrent que le perfectionnement professionnel est un levier indispensable dans l'actualisation des connaissances et habiletés des professionnels (Le Bossé, 2003; Perrenoud, 2012). Ces auteurs préconisent que le perfectionnement soit orienté essentiellement vers la professionnalisation par l'amélioration et la consolidation des pratiques professionnelles des acteurs; et vers l'*empowerment*, par le développement de la pratique réflexive (Schön, 1983/1994). Abondant dans le même sens, Le Boterf (2002, p.33) souligne:

> *La formation sert à enrichir et à entretenir le capital des ressources incorporées, à entraîner à leur combinaison et à leur mobilisation. La professionnalisation inclut la formation, mais y ajoute l'organisation des situations de travail pour qu'y soit rendu possible l'apprentissage à agir avec compétence.*

Suivant cet auteur, le perfectionnement professionnel impliquerait de reconnaître que le travailleur doit toujours continuer à acquérir des compétences pour augmenter l'efficacité de ses interventions. De fait, associé au domaine du développement professionnel, le perfectionnement professionnel correspond globalement à la formation subie en cours d'emploi et qui vise l'actualisation des compétences professionnelles des travailleurs. Il permet aux travailleurs d'approfondir leurs connaissances, d'améliorer leur pratique professionnelle et de se mettre à jour par rapport aux évolutions qui, éventuellement, se produisent dans leur secteur d'activité (Legendre, 2005). Suivant Éthier (2000), qui l'identifie comme un des moyens privilégiés pour corriger une situation, le perfectionnement professionnel correspond à un ensemble d'activités d'apprentissage susceptibles de permettre au travailleur de s'adapter à l'évolution de sa tâche. Cet auteur suggère que le perfectionnement professionnel soit idéalement élaboré selon une vision stratégique à long terme. Celle-ci impliquerait que l'implantation du perfectionnement soit planifiée et pensée à partir d'objectifs et stratégies associés à des moyens pertinents en vue de combler les besoins des travailleurs; les enseignants dans la présente contribution.

2.2 Le choix d'une approche socioconstructiviste

Le perfectionnement professionnel en Cellule d'animation pédagogique suppose de s'investir dans une conception de l'apprentissage collaboratif (Perrenoud, 2012). À ce titre, il requiert plus d'initiatives et de détermination pour atteindre les résultats escomptés, soit changer positivement les pratiques enseignantes et globalement répondre aux attentes du système éducatif (Houpert, 2005 ; Paquay, 1994). Tenant compte de ce qui précède, nous avons choisi d'adosser cette recherche à une approche socioconstructiviste et de l'inscrire dans le prolongement des études portant sur l'amélioration des pratiques enseignantes à travers le perfectionnement professionnel des acteurs de terrains (Jonnaert et *al*., 2003).

Le choix de l'approche socioconstructiviste comme théorie de référence s'explique par le fait qu'elle postule un processus de construction des savoirs à travers l'activité (Jonnaert et *al*., 2003). Cette construction de savoirs intègre les dimensions d'interactions sociales et d'interactions avec le milieu. Pour Jonnaert et al. (2003), les interactions sociales renvoient à la dynamique des échanges entre le sujet et les autres acteurs, autrement dit, les interactions entre les pairs; tandis que les interactions avec le milieu renvoient au processus individuel de l'apprentissage qui se développe au travers des situations singulières que le professionnel rencontre sur le terrain.

Le choix de l'approche socioconstructiviste conduit à asseoir l'hypothèse que les enseignants apprennent et actualisent leurs compétences au travers de leurs interactions entre pairs, mais aussi dans un environnement scolaire qui leur présente des défis continus.

3. Une approche collaborative pour encadrer la recherche AVEC la CAP

> *La réussite de la recherche repose sur la qualité de la relation que le chercheur réussit à établir avec ses interlocuteurs dans l'organisation et donc, ultimement, sur la conduite de l'entretien.* (Giordano et al., 2003, p.193).

Le choix de l'approche collaborative se justifie par la nature des objectifs poursuivis, lesquels objectifs exigent de prendre en compte les besoins de perfectionnement tels qu'exprimés par les enseignants de la Cellule d'animation pédagogique, mais aussi de tenter de « *comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent* » (Denzin et Lincoln cités dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 174).

3.1 Une présentation de la CAP et du problème à l'origine de la recherche collaborative

Comme le fait valoir Aktouf (1987), il est toujours important de préciser la population visée par la recherche, mais surtout de la décrire en essayant de la cerner dans ses caractéristiques les plus spécifiques et les plus détaillées. En suivant cette logique, il nous semble important de souligner d'emblée que notre recherche a été conduite avec une Cellule d'animation pédagogique de lycée.

Au Sénégal, la notion de Cellule d'animation pédagogique renvoie au regroupement d'enseignants œuvrant soit auprès d'élèves d'un même cycle d'apprentissage au Primaire, soit dans la même discipline au Collège ou au Lycée (Diédhiou, 2014). Comme groupe reconnu dans l'architecture des établissements scolaires, les enseignants d'une même Cellule d'animation pédagogique ont une responsabilité collective quant aux discussions et planifications des interventions pédagogiques qu'ils ont à réaliser pour favoriser la progression des apprentissages et le développement des compétences chez les élèves. Ils ont aussi une responsabilité collective quant à l'évaluation de l'atteinte des compétences par les élèves, notamment par la planification de devoirs communs et d'évaluations standardisées en lien avec les objectifs du programme d'enseignement (Diédhiou, 2014).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons travaillé avec une Cellule d'animation pédagogique constituée de 14 enseignants de Français dont 11 hommes et 3 femmes. Ces enseignants cumulent en moyenne 12 années d'expérience : le plus expérimenté ayant à son compte 25 années dans l'enseignement et le moins expérimenté 3 années. Ensemble, ces enseignants font face à une injonction d'ajustement de leur compétence en évaluation des apprentissages, et cela, à la suite d'épreuves d'évaluations standardisées qui ont révélé des faiblesses de leurs élèves dans divers aspects de la discipline du Français.

Nous avons contacté leur Cellule d'animation pédagogique dans le but de chercher à comprendre essentiellement comment ils mettaient en œuvre l'évaluation formative et les accompagner par rapport à leurs besoins d'actualiser leur compétence professionnelle en évaluation des apprentissages. Le mandat d'accompagnement au perfectionnement professionnel négocié avec la Cellule (CAP) dans le cadre cette recherche a porté sur la mise à niveau des connaissances théoriques et pratiques des enseignants en matière d'évaluation formative des apprentissages. L'objectif visé était de les aider à se maintenir professionnellement à la hauteur des attentes de leur hiérarchie concernant l'amélioration des performances scolaires des élèves.

3.2 La CAP comme « zone interprétative » d'actualisation de compétences entre pairs

Lorsqu'elle fonctionne convenablement, la Cellule d'animation pédagogique peut être considérée comme la structure formelle à laquelle est déléguée la responsabilité du perfectionnement professionnel des enseignants à l'intérieur d'un établissement scolaire (Diédhiou, 2014). Elle est, à ce titre une « zone interprétative » (Wasser & Bresler,1996); cette notion impliquant des processus dynamiques en termes d'échanges, de transactions, de transformations et d'intensité d'interactions socialement et historiquement situées. Dit autrement, la Cellule d'animation pédagogique est le lieu propice pour la mise en place d'expériences d'apprentissages et de formations entre pairs, en vue de la mise à jour des savoirs de chacun.

Soulignons que, même si ce n'est pas toujours le cas, la Cellule d'animation pédagogique est supposée mettre en place des activités de formation organisées de telle manière que les enseignants ayant le plus d'expérience et exerçant un certain leadership dans l'enseignement de la matière encadrent les novices dans le métier (Diédhiou, 2014). Dans l'idéal, cette formation devrait être adaptée aux besoins des enseignants tant sur le plan pédagogique que sur celui de la gestion des problèmes inhérents au métier et à la gestion des comportements des élèves. Elle devrait aussi tenir

compte des obligations professionnelles de chacun d'eux, sans empiéter sur leur travail au quotidien. C'est, sans doute, une des raisons qui expliquerait que dans la planification globale de la semaine de travail des enseignants d'une même discipline, les chefs d'établissement leur accordent généralement une journée libre souvent consacrée aux activités de leur Cellule d'animation pédagogique (Diédhiou, 2014).

3.3 Le choix du modèle de recherche collaborative de Desgagné (1997)

Dans le cadre de cette expérience de recherche avec la Cellule d'animation pédagogique, c'est le modèle de recherche collaborative de Desgagné (1997) qui a été retenu. Ce modèle préconise une démarche d'investigation qui intègre des processus permettant de répondre aux besoins et aux attentes des différents acteurs qui s'engagent dans la collaboration. Dans notre recherche, il a d'abord été question de négociation d'un contrat collaboratif durant la phase de ***cosituation,*** pour cibler et décider ensemble des objets de la collaboration jugés pertinents autant pour le groupe d'enseignants que pour le chercheur. Précisons que cette négociation s'est déployée sous l'angle du « *partenariat* », c'est-à-dire une « *entente entre des parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives* » (Landry cité par Legendre, 2005, p.1002). La négociation a permis de tenir compte des dimensions de l'évaluation considérées prioritaires par les enseignants, autrement dit représentatives de leurs besoins de perfectionnement concernant l'évaluation des apprentissages. En effet, considérant que le domaine de l'évaluation des apprentissages englobe diverses connaissances et habiletés professionnelles ainsi que des stratégies sur lesquelles les enseignants peuvent avoir besoin de bénéficier d'un perfectionnement approprié, nous avons choisi avec le groupe de travailler sur ces trois habiletés en lien avec la compétence à évaluer (Gérard, 2009) :

Habileté 1 : *Gérer les problèmes d'apprentissage des élèves*

Habileté 2 : *Mobiliser l'évaluation comme moyen d'accompagnement des élèves*

Habileté 3 : *Influencer le rendement des élèves*

Aussi, pour travailler à l'actualisation des connaissances et habiletés professionnelles des enseignants de la CAP concernant l'évaluation des apprentissages des élèves, une phase de ***coopération*** a été nécessaire. Dans cette seconde phase du processus d'investigation, les enseignants ont explicité les différents modes d'interventions pédagogiques qu'ils préconisent pour permettre aux élèves de s'approprier les savoirs enseignés tout en tenant compte des difficultés qu'ils rencontrent tant individuellement que collectivement. Cette phase inclut aussi l'explicitation des pratiques d'évaluation, des stratégies de rétroaction et des moyens adoptés pour permettre aux élèves de réinvestir le plus aisément les notions apprises. Soulignons surtout que dans la conduite de la recherche, cette phase a été accompagnée par un appui théorique et une confrontation des façons de faire l'évaluation avec des notes de lecture de travaux d'auteurs préconisant des manières d'agir en fonction du but recherché dans le travail d'évaluation. Les discussions menées durant cette phase ont ainsi permis aux enseignants de modifier et raffiner leurs propres pratiques d'évaluation et de réévaluer la pertinence et la transférabilité des théories et connaissances acquises en vue d'améliorer leurs compétences en matière d'évaluation des apprentissages.

Une dernière phase de la recherche collaborative qui mérite d'être soulignée, c'est la ***coproduction*** : elle a trait à la responsabilité du chercheur à l'égard de la Cellule d'animation pédagogique en ce qu'elle module le processus d'analyse et de validation des données collectées. Dans le cadre de notre recherche, elle a été l'occasion de présenter aux enseignants le *Powerpoint*

contenant nos interprétations sous forme de schémas, d'hypothèses et de propositions. Cette présentation a permis de refléter aux enseignants les formes de rétroaction qu'ils préconisaient suivant les situations. Par exemple, nous avons relevé que durant l'apprentissage et pour les groupes ayant le plus de difficultés, les enseignants privilégient davantage des ***rétroactions instructives***. En fonction de la nature de la difficulté, les enseignants choisissent de centrer la rétroaction sur les contenus enseignés ou sur les stratégies pouvant permettre aux élèves d'approfondir leurs apprentissages. Quant aux groupes avec moins de difficultés, c'est principalement des ***rétroactions d'accompagnement*** qui sont privilégiées. Les enseignants ont ainsi précisé que ces rétroactions visaient surtout à accompagner les élèves dans le développement de leurs habiletés métacognitives et donc, les aider à devenir plus autonomes pour trouver eux-mêmes les réponses aux défis qu'ils rencontrent.

Ainsi, c'est à travers les différentes rencontres que l'actualisation des habiletés retenues au sujet de la compétence à évaluer a été effective. Cette actualisation de compétences s'est concrétisée grâce aux apprentissages réalisés à partir de l'explicitation des pratiques et stratégies personnelles en lien avec la manière dont chacun traduit ou compte traduire des éléments théoriques de l'évaluation dans ses pratiques professionnelles actuelles et futures.

4. Des résultats de l'actualisation de trois habiletés de la compétence à évaluer

Cette section présente les résultats de l'actualisation de trois habiletés considérées ici comme des composantes de la compétence à évaluer. Pour rappel, lors de la cosituation nous avons présenté aux enseignants une liste de 7 habiletés identifiées par Gérard (2009) comme constitutives de la compétence à évaluer. Il s'agit : (1) Mobiliser l'évaluation comme moyen d'accompagnement des élèves ; (2) Traiter et analyser les productions des élèves mis en situation complexe lors d'une évaluation ; (3) Gérer les problèmes d'apprentissage des élèves ; (4) Élaborer des situations complexes pour évaluer une compétence ; (5) Influencer le rendement des élèves ; (6) Exploiter les résultats d'une évaluation des acquis des élèves à travers une situation complexe ; (7) Préparer les élèves à résoudre des situations complexes correspondant à une compétence. Le schéma ci-dessous présente les résultats du sondage qui a permis aux enseignants de la Cellule d'animation pédagogique d'isoler les trois habiletés qui les préoccupent le plus et sur lesquels ils avaient besoin d'actualiser leurs connaissances et savoir-faire.

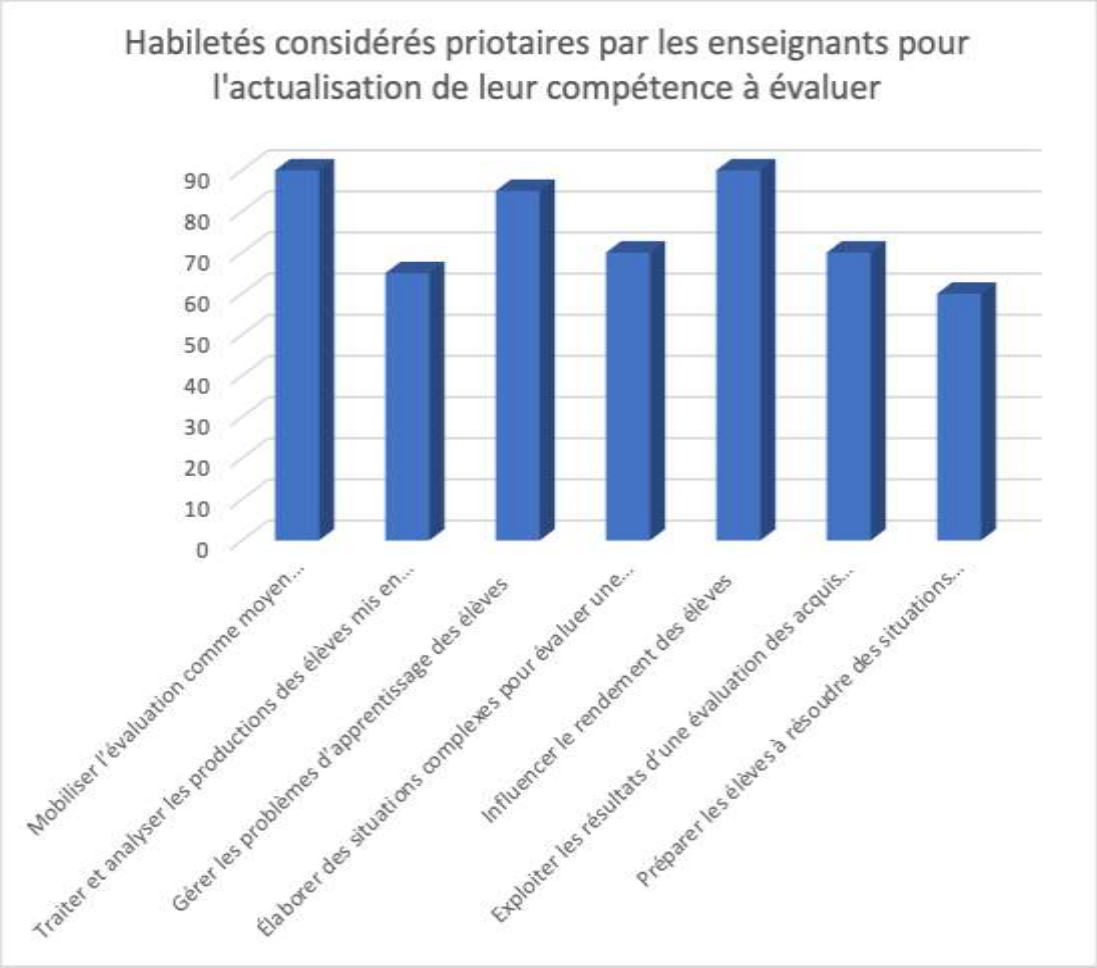


Schéma 1. Habiletés prioritaires pour actualiser les connaissances et savoir-faire dans la CAP

4.1 Gérer les problèmes d'apprentissage des élèves

La compréhension des difficultés d'apprentissages des élèves est un sujet qui intéresse les enseignants de la Cellule d'animation pédagogique, notamment par rapport aux interventions formatives qu'ils pourraient ou devraient mettre en place. En effet, compte tenu de leur formation limitée au sujet de l'évaluation formative, les enseignants qui se sont exprimés par rapport à ce sujet, ont évoqué les difficultés qu'ils ont à transposer dans leur quotidien des recommandations qu'ils trouvent dans certains documents, et donc, les défis qu'ils ont à actualiser leurs connaissances à partir de ces repères. Plusieurs sont convaincus que la connaissance des différentes façons de mettre en œuvre l'évaluation formative est importante pour savoir comment adapter certaines des pratiques à leur contexte d'enseignement :

> *étant donné que le contexte n'est pas le même que celui dans les guides; (…) nous on a des effectifs pléthoriques; (…) donc on évolue différemment; il va falloir peut-être adapter des choses; (…) c'est ça même l'idée de la compétence; cette différence de contexte doit être arrimée à l'évolution des pratiques d'évaluation qu'on demande; un enseignant qui n'a pas une bonne compréhension de la dynamique de l'évaluation dans l'approche par compétences, si on te demande de changer ça peut être difficile; (…) comment tu dois faire les rétroactions ? comment tu dois interpréter les erreurs des élèves, si on te dis qu'ils doivent être des sources d'apprentissage alors que tu étais habitué à les traquer pour pouvoir justifier ta sanction et la note que tu donnes ? (…) indirectement, on te dit, tu as eu ton diplôme, mais maintenant que les choses ont évolué, tu dois aussi essayer de te perfectionner*

> *pour savoir comment intervenir dans de telles circonstances. C'est caricatural, mais c'est cela !* (Amadou)

Suivant les enseignants, le changement dans leurs façons de faire l'évaluation commencerait par un nécessaire apprentissage des manières appropriées de gérer les problèmes d'apprentissage des élèves. L'analyse en groupe des expériences rapportées concernant la capacité à gérer les problèmes d'apprentissage des élèves amène à faire le constat que cette composante de la compétence à évaluer correspond, selon le point de vue des enseignants, au fait de pouvoir reconnaître les difficultés des élèves et, dans la mesure du possible, d'y trouver des solutions appropriées :

> *il faut pouvoir trouver des réponses pertinentes aux différentes questions en lien avec les difficultés d'apprentissage des élèves ; comment les interpréter maintenant qu'on est dans l'approche par compétences ? Comment y réagir, si on doit éviter de leur donner tout, tout cuit dans le bec ? Suffit-il de leur dire ce qui est important à comprendre et s'en arrêter là ? Ou faut-il leur faire dégager les éléments d'apprentissage importants à partir du rapprochement de quelques indices ?* (Alpha)

Pour les enseignants, si les problèmes d'apprentissage des élèves doivent les préoccuper, c'est davantage par rapport aux compétences qu'ils ont à développer et non exclusivement par rapport à la note chiffrée qu'ils peuvent obtenir. Cela expliquerait la nécessité, pour eux, de chercher à comprendre la nature des problèmes d'apprentissage et à essayer d'y apporter des solutions éventuelles. Tenant compte des limites de leur formation concernant l'évaluation dans une approche par compétences, les enseignants estiment qu'ils doivent se perfectionner sur ce plan pour être en mesure de comprendre et gérer les problèmes d'apprentissage des élèves en vue de favoriser leur réussite.

4.2 Mobiliser l'évaluation comme moyen d'accompagnement des élèves

Vu l'importance de la prise en charge des besoins d'apprentissage des élèves pour favoriser leur réussite, les enseignants estiment que l'actualisation de leur compétence à évaluer implique de trouver des solutions quant aux démarches d'évaluation les plus à même de favoriser l'autonomie des élèves. Plusieurs reconnaissent que leur rôle doit être non pas de transmettre les connaissances aux élèves dans l'idée de les amener à les mémoriser pour les restituer, mais de mettre en place les stratégies qui permettraient de guider les élèves dans le développement de leurs compétences. De façon unanime, tous retiennent le « guidage formatif » comme la démarche à préconiser pour obtenir les effets attendus en termes d'engagement et de responsabilisation des élèves face à leurs apprentissages. Cependant, si tous sont d'accord sur le principe, le défi pour la grande majorité c'est la manière de mettre en œuvre ce guidage. Cette question du « pratico-pratique », comme ils le disent, préoccupe presque tous les enseignants surtout pour ce qui concerne l'évaluation :

> *Quand on te dit, l'évaluation doit te servir de moyen pour guider les élèves, tu comprends quoi ? (…) pour moi, je me dis c'est utiliser l'évaluation pour les accompagner ; ils ont fait une erreur, je la signale ; on s'arrête et on l'a corrige ; (…) mais là, je comprends que ce n'est pas vraiment ça ; (…) par rapport aux problèmes que les élèves rencontrent, il faut que je varie mes manières d'intervenir ; parfois, ça va être bon que j'utilise des questions pour les guider en attirant leur attention sur quelque chose qu'ils ont peut être mal fait ; (…) quand je demande à l'élève la règle de grammaire et je pose la question sur comment il l'a appliqué ; pour moi, je ne lui donne pas de réponse, je l'amène à revoir ses apprentissages ; (…) parfois, je vais utiliser une rétroaction qui pousse à réfléchir ; parfois, je fais une évaluation où je vais rencontrer un groupe d'élèves et discuter avec eux ; (…) c'est une « évaluation mutuelle », mais je l'ai adapté, parce que j'ai un effectif pléthorique ; (…) c'est ma responsabilité d'évaluer et donner la note ; mais, je dois veiller à ce que ça ne soit pas une dictature ; (…) avec l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, je leur donne une part de responsabilité en les*

> *impliquant ; (…) c'est nouveau pour moi comme pour eux ; (…) donc, ça se comprend bien, cette nécessité d'actualisation des connaissances chez l'enseignant quand on parle de l'évaluation.* (Fatima)

De l'analyse des besoins d'actualisation de la compétence à évaluer, il apparaît un consensus quant à la nécessité d'en savoir un peu plus sur la mobilisation de l'évaluation en tant que moyen d'accompagnement des élèves. Les enseignants sont d'avis que pour bien assurer le travail de « guidage formatif » qui est attendu d'eux et répondre aux diverses questions que posent le soutien des apprentissages des élèves, ils doivent nécessairement actualiser leur compétence professionnelle à propos de l'aide comme levier de l'évaluation.

L'aide à l'apprentissage pour les élèves est, selon les enseignants de la Cellule, une composante du travail enseignant visant à stimuler la motivation et à soutenir un élève ou un groupe d'élèves dans l'atteinte des buts d'apprentissage. Ramené à leur expression du « pratico-pratique », l'aide à l'apprentissage consisterait en la mise en œuvre d'interventions formatives qui contribuent à l'épanouissement et à la réussite des élèves. Ces interventions peuvent se faire durant l'activité d'enseignement dans une perspective qui peut être soit purement individuelle, c'est-à-dire centrée sur les difficultés d'un élève en particulier ; soit dans une perspective collective, c'est-à-dire centrée sur les difficultés d'un groupe d'élèves ou de l'ensemble de la classe.

Pour appuyer les enseignants quant aux besoins de formation manifestés au sujet de l'accompagnement, une discussion a été ouverte sur la régulation des apprentissages à partir du texte « *Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation* » d'Allal (2007). Un second moment de discussion a porté sur les principes de la rétroaction efficace à l'appui des travaux de l'ouvrage « *La Rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage* » de Susan Brookhart (2010). Ces échanges, à partir des notes de lecture de chacun, ont été l'occasion d'attirer l'attention sur la nécessité de formuler des commentaires positifs pour décrire ce qui a été bien fait dans le travail de l'élève ; d'analyser la pertinence de faire des suggestions pour inciter les élèves à apporter des améliorations à leur travail ; de comparer le travail de l'élève à des critères déjà établis et lorsque c'est pertinent de comparer le travail de l'élève à ses performances passées ; de préconiser la description des qualités précises du travail par rapport aux résultats d'apprentissage visés ; de faire des observations sur les démarches et les stratégies d'apprentissage que les élèves mobilisent pour les aider à s'améliorer ; de favoriser l'autorégulation en faisant des liens entre le travail produit par les élèves et leurs efforts conscients et intentionnels.

La Cellule en a aussi profité pour signaler des pratiques à éviter et qui consistaient à centrer la rétroaction sur des commentaires pouvant porter atteinte à la dignité de l'élève. Pour les enseignants, nombre de tensions et de malentendus entre enseignants et élèves viendraient parfois d'évaluation accompagnée de critiques blessantes qui ne portent souvent pas sur le travail de l'élève. La sécurité de l'élève face à l'évaluation et la confiance mutuelle ont ainsi été des sujets importants sur lesquels les enseignants ont souhaité une actualisation de leurs connaissances. Pour les enseignants, la sécurité de l'élève fait partie conditions matérielles qui favorisent la réussite. Un moment important de la discussion a porté sur l'importance de bâtir un climat de confiance mutuelle entre l'élève et l'enseignant, ce climat contribuant à favoriser la réussite. Les discussions en groupe à l'appui des différentes expériences rapportées par les enseignants de la Cellule ont permis d'aboutir à la conclusion que le processus d'enseignement-apprentissage devrait se dérouler dans des conditions où l'erreur a toute sa place, de telle manière que les élèves se sentent à l'aise pour s'exprimer et démontrer leurs apprentissages.

4.3 Des manières d'influencer le rendement des élèves

La mise en œuvre de pratiques qui influencent le rendement scolaire des élèves est un sujet qui intéresse les enseignants de la Cellule d'animation pédagogique ; plusieurs estimant que la manière dont le travail est organisé peut avoir des répercussions positives ou négatives sur la réussite des élèves. Dès l'entame des échanges sur les manières d'influencer le rendement des élèves, les enseignants ont tenu à rappeler un élément de contexte : leurs classes sont composées d'élèves ayant des niveaux hétérogènes et que, sur ce plan, ils ont besoin d'être soutenus par rapport à la diversité des difficultés d'apprentissage auxquelles ils se confrontent. Ainsi, face à l'hétérogénéité des difficultés des élèves (par exemple : *compréhension de la langue ; interprétation des informations ; compréhension des consignes de travail ; application correcte des règles ; etc.*), les enseignants disent mettre en œuvre des stratégies variées de soutien des apprentissages pour les gérer et essayer d'exercer une influence positive sur les rendements scolaires.

Pour le groupe, le contexte de classe pléthorique exige de réfléchir d'abord à la manière d'organiser la classe et la tâche. Sur ce plan, les enseignants disent travailler en priorité à la mise en synergie des efforts des élèves au sein d'un groupe, puis à l'aménagement de la tâche. Les expériences partagées reflètent que très souvent, la tâche est aménagée de telle façon que les exercices puissent se réaliser en groupe réduit et limité à six élèves. Pour les enseignants, cette façon de faire a une certaine influence sur la motivation et l'engagement des élèves, et en bout de ligne sur leur rendement scolaire. Selon eux, lorsque le groupe est structuré en tenant compte de la complémentarité des forces et faiblesses des élèves, les rétroactions ont plus de chance de contribuer à améliorer la qualité des apprentissages.

> *Dans un groupe de six élèves, je sens que je suis au service de peu de personnes avec des difficultés similaires ou différentes; les élèves forts agissent souvent comme des relais pour expliquer à leurs camarades; (…) là l'évaluation peut avoir toute sa portée; aussi, quand le groupe est équilibré, les faiblesses de certains élèves peuvent servir d'opportunité de consolidation des apprentissages de tous; (…) les groupes nous permettent de recueillir l'information sur ce que les élèves ont bien ou mal compris ; partant de cela, on peut maintenant voir qu'est-ce qui est pertinent comme intervention formative.* (Lamine)

Les expériences présentées, en lien avec le besoin d'amélioration des performances des élèves, informent d'une dimension malléable de la compétence à évaluer. Celle-ci se traduit en capacité à modifier ses pratiques habituelles de façon à répondre adéquatement à des situations nouvelles. En se basant sur les expériences rapportées par les enseignants, on peut aussi constater que l'environnement exerce une influence sur leurs pratiques d'évaluation : on note que l'hétérogénéité des besoins des élèves expliquerait qu'ils ne puissent pas intervenir de la même manière auprès des différents groupes d'élèves. Par exemple, il y a des situations dans lesquels les enseignants semblent intervenir beaucoup plus que dans d'autres pour rappeler les apprentissages essentiels. Dans ce genre de cas, la tendance est de privilégier le questionnement et le repérage d'indices, notamment lors des réflexions en groupe pour les erreurs d'interprétation. Ils privilégient aussi le guidage plus individualisé dans les cas d'erreurs liées à des règles grammaticales ou de conjugaison en lien avec les questions de concordance des temps. De leurs points de vue, ces correctifs qu'ils apportent font que les élèves perdent moins de points lors des examens ou devoirs standardisés. Les enseignants estiment ainsi que la gestion pédagogique des erreurs du groupe est un levier important pour influencer le rendement des élèves, car elle informerait sur les pratiques de soutien qui seraient pertinentes à mettre en place en fonction des situations.

> *(…) est-ce que je passe par le questionnement ou l'explicitation ? Je ne peux le décider sans prendre en compte la nature du groupe que j'ai devant moi ; est-il constitué d'élèves forts ou moyens ? Pour*

> *influencer le rendement de mes élèves, ça prend d'abord de les connaitre avant tout; donc avoir une gestion pédagogique du groupe orientée par le besoin de favoriser leur réussite ; (…) c'est pourquoi j'ai dit tantôt que c'est aussi important de se perfectionner dans la gestion pédagogique du groupe pour savoir comment mobiliser l'évaluation dans l'accompagnement du groupe et la prise en compte des difficultés individuelles et collectives.* (Fatima)

Au regard de ce qui précède, on peut noter que l'actualisation de la compétence à évaluer des enseignants s'avère indispensable pour répondre aux attentes des élèves et pour atteindre les objectifs poursuivis concernant l'amélioration de leurs performances. Pour parvenir à influencer les performances des élèves, les enseignants ont trouvé important d'aménager la configuration du groupe mais aussi l'activité de travail des élèves. Certains en ont profité pour ouvrir la réflexion sur le réaménagement à faire dans les activités de la Cellule, c'est-à-dire y inscrire des moments de collaboration et de partage de stratégies d'enseignement gagnantes, notamment celles qui permettent d'atteindre la réussite scolaire des élèves. Pour eux, les discussions menées dans le cadre du projet de recherche sont une preuve que pour influencer de façon significative les performances des élèves, il est important qu'ils s'associent et travaillent dans une approche multidisciplinaire, donc en équipe, pour mettre en place une base de connaissances à l'appui de leurs pratiques individuelles et collectives :

> *Maintenant, j'ai la quasi-certitude que pour influencer la performance des élèves et avoir une réussite durable, il faut que tous les enseignants se mettent ensemble; (…) le prof de mathématique a besoin du prof de français; le prof d'histoire et géographie a besoin du prof de français; et vice-versa; (…) donc on doit travailler ensemble; (…) notre perfectionnement doit nécessairement prendre en compte l'expérience et la contribution de chacun d'entre nous, parce que nous sommes tous concernés par la réussite des élèves*. (Mamadou)

5. Discussion conclusive autour d'un besoin d'adaptation aux changements

Cette contribution visait à rendre compte d'une expérience de recherche collaborative centrée sur le management de l'actualisation de la compétence à évaluer d'enseignants sénégalais aux prises avec des injonctions de leur hiérarchie visant l'amélioration des performances des élèves. Au plan méthodologique, il est important de souligner que cette recherche revêt une dimension stratégique car elle permet une analyse de la compétence que les enseignants possèdent actuellement concernant l'évaluation des apprentissages en situation de classes pléthoriques et permet de réfléchir aux besoins de formations futures en matière d'évaluation des apprentissages et la nécessité de se doter des outils adaptés aux contextes environnementaux des écoles en Afrique.

En termes de retombées pour le monde de la pratique (Desgagné, 2007), cette recherche aura permis à la Cellule d'animation pédagogique de faire un tour d'horizon des attentes et exigences de l'évaluation dans une approche par compétences, de faire l'inventaire des besoins collectifs de perfectionnement professionnel de ses membres et enfin de déterminer les dimensions de l'évaluation considérées prioritaires, et qui nécessitaient qu'ils y travaillent collectivement. Dans les processus de son déroulement, cette recherche aura donc offert aux enseignants une opportunité d'analyser leur savoir-faire en lien avec la compétence à évaluer les apprentissages des élèves. Elle aura favorisé un apprentissage mutuel à partir des échanges et réflexions en lien avec l'évolution du rôle de l'évaluation et les ressources et habiletés professionnelles dont ils vont avoir besoin dans l'immédiat et pour les années à venir.

En termes de retombées pour le monde de la recherche, il faut surtout rappeler que cette recherche confirme à la suite de nombreux auteurs (Boutin, 2004 ; De Ketele, 1996 ; Figari & Achouche,

2001 *;* Gérard, 2009 ; Scallon, 2004) que la mise en œuvre de l'évaluation dans une approche par compétences est une activité très complexe, surtout lorsqu'on compose avec des effectifs pléthoriques (Diédhiou, 2014). Elle appuie que pour améliorer la qualité des apprentissages et les performances des élèves, les enseignants doivent nécessairement tenir compte des caractéristiques de leur environnement de travail et les intégrer dans la réalisation des objectifs de réussite qu'ils visent globalement. En effet, cette recherche aura montré que l'actualisation de la compétence à évaluer des enseignants de français sénégalais est d'abord et avant tout une adaptation aux changements, c'est-à-dire une modification de leurs pratiques d'évaluation dans le but d'assurer une meilleure réussite des élèves. En rompant avec les modèles traditionnels de formation généralement proposés aux enseignants dans les écoles, cette recherche *Avec* la Cellule (CAP) aura montré aux enseignants que l'adaptation ne signifie pas se conformer aveuglément aux normes – *encore que la conformité aux normes ne soit pas une fin en soi* –, pour réduire l'écart entre leurs pratiques d'évaluation actuelles et celles qui sont requises pour atteindre les résultats souhaités en termes de réussite des élèves.

Aussi, faudrait-il souligner que cette recherche a profité du cadre offert par la Cellule d'animation pédagogique pour réfléchir à l'actualisation de la compétence à évaluer des enseignants. De fait, les mécanismes de la socialisation au sein de cette structure qui accorde un grand respect à la parole du « doyen » (en âge et dans le métier) tendent par moment à instituer une exigence de conformité ; les plus jeunes enseignants se reportant aux conduites et aux normes les plus généralement acceptées au sein de leur écologie professionnelle. Or, ce conformisme s'allie mal avec l'autonomie des acteurs souhaités en recherche collaborative (Desgagné, 2007). La recherche de cohérence avec les exigences du modèle d'investigation retenu a ainsi prolongé la négociation du contrat collaboratif aux phases de coopération et de coproduction : ce qui a permis au chercheur d'intervenir parfois à un niveau relationnel des échanges.

Globalement, les interventions du chercheur auront eu l'effet de socialiser les enseignants à l'idée que les situations de travail « *offrent toujours le choix d'un certain nombre d'options entre des valeurs dominantes et des valeurs secondes, entre des modèles préférentiels et des modèles acceptés ou tolérés*. (…) *l'adhésion à des normes et à des valeurs implique de la part des membres d'une société une certaine marge de décision et d'action* » (Tremblay, 2007, p.240). Toutefois, cette contribution n'approfondit pas ces tensions au cœur de la conduite de la recherche collaborative. Des recherches futures pourraient donc porter sur les manières de gérer les tensions lorsque la conformité aux normes de référence du processus de socialisation et d'intégration socioprofessionnelle au sein du groupe entre en conflit avec l'autonomie qu'exige le modèle d'investigation retenu par le chercheur.

Références bibliographiques

Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans : L. Allal (éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck Supérieur.

Bourgeois, É. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Presses universitaires de France.

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, *Connexions, 1*(81), 25-41.

Brookhart, S. (2010). *La Rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage.* Chenelière.

CSE (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Gouvernement du Québec - Conseil supérieur de l'éducation.

De Ketele, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi? Pourquoi? Pour quoi?, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23,* 17-36.

Diédhiou, S.B.M. (2014). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français: une analyse des savoirs pratiques d'enseignants sénégalais exerçant en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée*. Les Éditions universitaires européennes.

Figari, G. et Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels.* De Boeck.

Gauthier, C. &Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche*. UNESCO.

Gérard, F.M. (2009). *Évaluer des compétences. Guide pratique*. De Boeck.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision, *Revue française de pédagogie, 86,* 5-16.

Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles? *Cahiers pédagogiques*, (435). Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formationcontinue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles

Jutras, F., Joly, J., Legault, G.A. & Desaulniers, M.P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire, *Revue des sciences de l'éducation, 31*(3), 563-583.

Le Bossé, Y. (2003). De l'habilitation au pouvoir d'agir : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'*empowerment*, *Nouvelles pratiques sociales, 16*(2), 30-51.

Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* (4e éd.). Éditions d'organisation.

Legendre, R. (2005, 3e éd.). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp.435-458). Éditions du CRP.

Nault, G. (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignantes novices*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Niang, A. Y. (2020). L'émergence d'un nouveau modèle de formation continue dans l'école sénégalaise : conditions d'apparition et conditions de réussite. *Formation et profession, 28*(2), 75–88. https://doi.org/10.18162/fp.2020.544

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation, 16*, 7-38.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck.

Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Formation et pratiques d'enseignement en question, (15),* 97-118. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/15_files/05-Perez-Roux.pdf

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF. http://dx.doi.org/10.14375/np.9782710124375

Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* (4e éd.). ESF éditeur.

Rasera, J.-B. (2005). L'éducation en Afrique subsaharienne. Les indicateurs d'efficience et leur utilisation politique, *Revue Tiers Monde*, *182*, 407-426. http://dx.doi.org/10.3406/tiers.2005.5578

République du Sénégal (2012). *Système national d'évaluation des rendements scolaires (SNERS) : L'analyse de la situation de l'éducation.* Ministère de l'Éducation nationale.

République du Sénégal (1998). *Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation (PDEF)*. Sénégal.

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires, *Éducation & Formation, 293*, 9-20.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Schön, D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Éditions Logiques.

Sow, Y. et Dièye, M. (2002). *Le comité local des directeurs : une expérience en matière de pilotage de la qualité*. Zoom édition.

Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves, *Revue française de pédagogie, 174*, 31-40.

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Éditions Nathan.

Tremblay, M. (2007). *L'adaptation humaine. Un processus biopsychosocial à découvrir.* Éditions Saint-Martin.

UNESCO (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/2014 – Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous.* Repéré à http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teaching-and-learning-achieving-quality-for-all-gmr-2013-2014-fr_0.pdf

UNESCO (2009). *Indicateurs de l'éducation : directives techniques*. Institut de la statistique de l'UNESCO.

Vinatier, I. & Altet, M. (dir.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.

Wasser J., & Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, *25*(5), 5–15.

COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET DIDACTIQUE DE LA RÉCEPTION DES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES LEÇONS DE LECTURE MÉTHODIQUE AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS.

BILO'O Hélène

Résumé

L'article se propose de questionner le rapport des savoirs pris en compte en didactique de la réception des textes au secondaire camerounais à l'objectif général de l'enseignement/apprentissage du français à savoir, la compétence de communication. Etant donné que la compétence de communication englobe à la fois les savoirs linguistiques, socioculturels et pragmatiques, existe-t-il une relation entre la compétence de communication recommandée dans les programmes et les savoirs qui sont investis en didactique de la réception des textes ? Quels savoirs sont-ils pris en compte dans la réception des textes au secondaire ? S'appuyant sur la théorie des actes de langage qui pose que tout énoncé est un acte de langage, il ressort que les connaissances pragmatiques, spécifiquement les performatifs, ne sont pas pris en compte dans la RT au second cycle du secondaire au Cameroun. Notre contribution sera de montrer que la pragmatique, par le biais de la théorie des actes de langage, est une piste potentiellement féconde pour l'appropriation par les enseignants camerounais de français, des connaissances à réinvestir en didactique de la réception des textes au secondaire pour développer la compétence de communication chez les apprenants.

Mots-clés : Compétence de communication ; Didactique ; Réception des textes ; Actes de langage ; Cameroun.

Abstract

This article investigates the extent at which the knowledge considered in text analysis in secondary education in Cameroon, correlates to the general objective of teaching/learning of French, and of communicative competence for instance. Since communicative competence encompasses both linguistic, sociocultural and pragmatic knowledge, is there a relationship between communicative competence promoted in the official syllabi and the knowledge used in teaching text analysis? What sets of knowledge are taken into account in this exercise? It appears that, according to the theory of speech acts, performatives are not taken into account in in text analysis in secondary education in Cameroon. Our contribution will be to formulate that pragmatics, through the theory of speech acts, is a potentially fruitful avenue for the appropriation of knowledge to be reinvested in text analysis didactics.

Key words: communicative competence; didactics; text analysis; speech act; Cameroon.

Introduction

Les programmes actuels de l'enseignement du français au secondaire camerounais recommandent de : « développer chez les jeunes apprenants une compétence de communication pouvant s'exercer dans toutes les situations de communication » (les nouveaux programmes de français des classes de Première et Terminale, 2020 : 2). Selon Brassard et Gruwez (1984 : 65), la compétence de communication se définit comme « la maîtrise des capacités de produire et de comprendre des textes et discours dans des situations de communication variées, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit…» Il s'agit de « rendre les apprenants aptes à interpréter les énoncés en fonction des variables liées à la situation de communication » (Bilo'o, 2023 :105-106). Face à cette recommandation, les savoirs investis en didactique de la réception des textes (désormais RT) doivent être à la fois linguistiques et extralinguistiques. La théorie des actes de langage pose que tout énoncé est un acte de langage ; et « ce sont les données externes à l'acte de langage qui font sens » (Charaudeau, 2000 :3). Cet article interroge la relation entre la compétence de communication et les savoirs qui sont investis en didactique de la réception des textes au secondaire camerounais. Quels savoirs prend-t-on en compte dans cet exercice ? Après avoir présenté le cadre théorique de notre étude, une analyse de contenu de quelques leçons de lecture méthodique de la classe de Terminale nous permettra ensuite de vérifier s'il existe un rapport entre les savoirs investis en didactique de la réception des textes et la compétence de communication. Nous exposerons enfin les résultats.

1. Cadre théorique

Il a été démontré plus haut que la compétence de communication implique la conjonction des connaissances linguistiques et extralinguistiques en didactique de la réception des textes au Secondaire camerounais. Pour mener à bien cette recherche, il convient de préciser que le texte dans cet article n'est pas perçu dans son caractère purement linguistique, c'est-à-dire « un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte… » (Adam, 1990 :23). En effet, l'on écrit toujours pour véhiculer une information ou pour manifester notre intention à l'autre, pour agir sur lui, et donc, pour communiquer. Le sens se trouve ainsi dans la mise en rapport de l'expression linguistique à la situation de communication. Dans cette perspective, le texte n'est plus envisagé dans sa clôture mais dans son rapport avec diverses situations de communication. Il s'appréhende dans ce sens comme un énoncé (Benveniste, 1974 : 80). Moeschler et Reboul (1994 : 22) précisent qu'« un énoncé correspond en effet à une phrase complétée par les informations que l'on tire de la situation dans laquelle elle est énoncée. Un énoncé est donc le produit de l'énonciation d'une phrase. Si la phrase est l'objet de la linguistique, l'énoncé est l'objet de la pragmatique ». Dès lors, le texte se caractérise par des traits à la fois textuels et contextuels, c'est-à-dire qu'il est constitué d'une dimension linguistique et d'une dimension pragmatique. C'est dans cette perspective qu'Austin (1970) dans sa théorie des actes de langage pose que tout énoncé est un acte de langage. Ce qui nous amène à définir le texte comme une succession d'actes de langage.

A la suite de cette définition du texte, nous retenons dans cet article que la réception des textes est l'interprétation des énoncés pris comme actes de langage. Selon Austin (1970), l'acte de langage est l'unité de base du langage. Il explique que, lorsque quelqu'un s'engage à produire un texte écrit ou oral, il pose un acte langagier et a une raison valable qui justifie son acte. Trouver cette raison c'est attribuer au locuteur une intention particulière en rapport avec le sens que l'auditeur donne à l'action posée. Ainsi, lorsqu'un locuteur s'engage dans une énonciation, son objectif premier est d'accomplir un acte de parole illocutionnaire. C'est à travers cet acte qu'il entend communiquer son intention. Dès lors, la réception des textes donne lieu à l'identification de l'acte posé par le locuteur. Cette vision pragmatique de la réception des textes s'intéresse à la valeur illocutoire desdits textes (Widdowson, 1975 : 35).

Les enseignants de français camerounais doivent, après ces définitions, s'approprier les différents constituants de l'acte de langage à réinvestir en didactique de la réception des textes. Selon Austin (1970), il s'agit de :

- L'acte locutoire ou locutionnaire

Ecrire un texte est une action que le locuteur réalise, en ce sens qu'il produit un énoncé. L'acte de produire un énoncé, ou « de dire quelque chose » est ce que Austin appelle « l'acte locutoire » ou « locutionnaire » Recanati (1981 : 224), c'est-à-dire l'énonciation. La production de l'acte locutoire renvoie donc à la création de la forme ou de la structure linguistique. On peut alors avoir une phrase, une proposition, ou un texte.

Exemple : «Georges viendra ».

Je suis en train de dire que Georges viendra, signifie que je suis en train de construire une phrase. Or, la construction renvoie à une action, une réalisation. Donc dire que Georges viendra c'est poser un acte locutionnaire.

Un autre exemple d'acte locutionnaire : « Viens donc ». Je te dis de venir. C'est également un acte locutionnaire.

Cependant, il est unanime que chaque création a un sens, une raison d'être pour son créateur. On ne parle donc pas pour ne rien dire. En d'autres termes, lorsque je parle, étant donné que je ne parle pas pour rien, c'est-à-dire que les paroles ou les énoncés que je produits sont destinés à communiquer une intention, je me dois donc, à la fois, de parler ou écrire correctement (acte locutionnaire), et de donner sens à mes paroles. L'acte locutoire concerne également la cohésion et la cohérence des énoncés. Généralement, lorsqu'un locuteur s'engage à proférer des paroles, c'est parce qu'il a une intention qu'il voudrait communiquer. Ainsi, chaque énoncé, chaque production verbale, a un sens. L'on comprend alors que l'acte locutionnaire implique un autre acte qui est celui de donner sens à l'énoncé. Cette autre action qui consiste à donner sens à un énoncé s'appelle l'acte illocutionnaire.

- L'acte illocutoire

L'acte illocutionnaire réfère à l'action proprement posée au moyen de la structure linguistique (ordonner, promettre, conseiller, etc.), c'est-à-dire à l'intention de communication que véhicule le texte. C'est l'acte que le locuteur réalise en parlant, c'est-à-dire « en disant quelque chose ». C'est l'acte de donner sens à un énoncé. Á ce sujet, Recanati (1981 : 223) affirme : « dire quelque chose, c'est exprimer un certain sens, et ce sens est la représentation (au sens théâtral) d'un acte illocutionnaire donné comme accompli par l'énonciation ». Autrement dit, l'énonciation, qui est déjà en lui-même un acte de langage (l'acte locutionnaire), exprime un autre acte, l'acte illocutionnaire. Ces deux actes sont donc consubstantiels l'un et l'autre. Ils ne peuvent pas être séparés, en ce sens qu'on produit un énoncé (acte locutionnaire) pour communiquer une intention (acte illocutoire). Ce qui justifie le rôle de la dimension linguistique dans le processus de construction du sens. Ainsi, pas d'énoncé, pas d'intention. L'acte locutionnaire est la composante sans laquelle l'acte de langage n'existe pas. L'identification de l'intention de communication se faisant à partir de la structure linguistique, l'on en déduit que l'énoncé véhicule un sens.

Exemple : « Georges viendra ».

Au-delà de l'information linguistique que communique cette phrase à savoir que Georges viendra, l'intention du locuteur pourrait être d'avertir, de menacer, de conclure, de prédire ou de poser un constat. J'avertis, je menace, je conclus, je prédis, je constate, sont des actes illocutoires.

De même, quand je dis : « Viens donc ».

En te disant de venir, je te donne un ordre, un conseil, une permission, un défi. Je réalise également un acte illocutionnaire.

L'acte illocutionnaire se résume à l'intention de communication de l'émetteur. Il vise par cette intention, à influencer le destinataire. C'est à ce niveau que s'exprime l'action dans le langage. Connaître un acte de langage c'est connaître l'intention de communication de son émetteur. Toutefois, un locuteur peut penser que son intention est accomplie, c'est-à-dire qu'elle est comprise par le récepteur « lamda », du moment où son énoncé est doté d'une intention, alors que non. Ce sens peut être ambigu et par conséquent, inaccessible. C'est dans ce sens que Recanati (1981 : 223) affirme : « pour cette raison, on ne peut jamais conclure, de ce que le locuteur dit quelque chose, qu'il accompli un certain acte illocutoire ». Autrement dit, l'identification de l'intention de communication du locuteur n'est pas toujours évidente. L'acte illocutionnaire n'est accompli que s'il provoque une certaine réaction chez le récepteur. Austin parle alors de l'acte perlocutoire.

- L'acte perlocutoire

L'acte perlocutoire présente les conséquences ou les effets de l'acte illocutoire (la peur, le rire, le chagrin, le geste, etc.). C'est l'effet recherché par le locuteur (son action). Selon Austin (1970 [1962]: 114),

> Dire quelque chose provoquera souvent - le plus souvent - certains effets sur les sentiments, les pensées, les actes de l'auditoire, ou de celui qui parle, ou d'autres personnes encore. Et l'on peut parler dans le dessein, l'intention, ou le propos de susciter ces effets [...] Nous appellerons un tel acte un acte *perlocutoire*, ou une *perlocution*.

En somme, il ressort que la notion d'acte de langage constitue une notion opératoire dans le processus de construction du sens. Le sens d'un acte émane des constituants de l'acte, en ce sens que ce sont ces trois actions combinées (l'acte locutionnaire, l'acte illocutionnaire et l'acte perlocutionnaire) qui forment l'acte de langage.

Exemple : « Qu'as-tu fait ce matin ? ». Dans cet énoncé, le locuteur effectue trois sortes d'actes, parce qu'il produit un énoncé (acte locutoire), il influence le destinataire (acte illocutoire), et il manifeste une intention de communication (acte perlocutoire). Comprendre un acte de langage suppose alors que l'on l'interprète à travers l'identification des actes locutoires, des actes illocutoires, et des actes perlocutoires, et à les combiner pour reconnaître l'effet que l'acte de langage produit sur le locuteur. Schématiquement, on pourrait avoir :

Acte locutionnaire = création de la structure linguistique (énonciation)
Acte illocutionnaire = raison d'être de la création (intention, projet du locuteur)
Acte perlocutoire = conséquence sur le destinataire (ou l'effet)
Acte de langage = énonciation + intention + effet.

2. Méthodologie

L'hypothèse de la prise en compte des connaissances extralinguistiques en didactique de la réception des textes au secondaire au Cameroun ne peut être pertinente que si l'on analyse quelques leçons de réception des textes telle qu'elle se pratique officiellement dans ce pays. Cette étape exige une méthode d'analyse qui permette d'avoir un aperçu des connaissances prises en compte dans les leçons de RT au second cycle du secondaire au Cameroun, spécifiquement celles de la lecture méthodique. Ce détour méthodologique implique une analyse de contenu dont

l'objectif est de montrer les connaissances qui y sont investies ainsi que leurs limites dans le processus de RT. L'intérêt est de mieux cerner les faits expérimentés sur le terrain. Selon De Bonville (2000 : 5), l'analyse de contenu « fait partie depuis plus d'une décennie de l'arsenal méthodologique des chercheurs ». Bouillaguet (1997 : 4) la définit comme une « une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs ». Comme le prescrit Bardin (1977), il existe plusieurs types d'analyse de contenu dont l'analyse thématique que nous avons retenue pour la présente recherche.

2.1. L'organisation de l'analyse

L'analyse thématique consiste à sélectionner et à lire des documents contenant les informations qui peuvent mener à la formulation des hypothèses et des objectifs, ainsi qu'à des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation terminale (Bardin, 2011 : 126). C'est une pré-analyse qui permet d'aboutir à la constitution du corpus. Le corpus dans cette recherche renvoie à « l'ensemble des documents pris en compte pour être soumis aux procédures analytiques » (Ibid. : 127). Ainsi la présente étude s'appuie sur un corpus de fiches de préparation de la réception des textes, spécifiquement de la lecture méthodique recueillie auprès de trois (03) enseignants de français camerounais des classes du second cycle dans les établissements scolaires différents. L'analyse porte sur les connaissances relatives à la DCC, connaissances auxquelles les enseignants devraient avoir recours pour enseigner la réception des textes aux élèves. Cette analyse de contenus permettra de voir si les connaissances extralinguistiques sont investies par les enseignants en didactique de la réception des textes. Pour ce faire, quatre (04) étapes nous avons procédé par les étapes suivantes : la pré-analyse, la catégorisation, le codage et l'interprétation des résultats.

2.2. La pré-analyse

Il est question dans cette étape, de préciser l'orientation de l'analyse pour atteindre les objectifs visés. Á partir des objectifs à atteindre en didactique de la RT, nous nous sommes interrogés sur les connaissances à mobiliser et sur la méthode de réinvestissement de celles-ci en didactique de la RT. Cette première étape nous a conduits à la catégorisation des connaissances à réinvestir en didactique de la RT au second cycle camerounais.

2.3. La catégorisation

La catégorisation ou la classification par thèmes constitue l'analyse proprement dite du corpus. Elle consiste à regrouper les énoncés dans les catégories prédéterminées. Cette analyse a permis de dégager trois thèmes qui vont caractériser d'analyse des fiches de lecture méthodique : les connaissances énonciatives, les connaissances indexicales et les connaissances contextuelles ou pragmatiques. Ainsi, analyser les leçons de lecture méthodique au second cycle du secondaire au Cameroun consiste à « démasquer l'axiologie sous-jacente » à la didactique de la RT au secondaire camerounais.

Tableau n° 1 : Les thèmes et leurs classifications ou catégories

Thèmes	**Connaissances extralinguistiques correspondantes**
Les connaissances énonciatives	l'émetteur, le récepteur, le lieu de l'énonciation, le temps de l'énonciation, les temps verbaux…
Les connaissances indexicales	Les champs lexicaux, champs sémantiques…
Les connaissances pragmatiques	Les actes de langage ou performatifs, les maximes de conversation

2.4. Le codage

L'étude s'appuie sur un corpus de trois (03) fiches de préparation de la réception des textes, spécifiquement de la lecture méthodique, recueillies auprès de trois (03) enseignants de français camerounais des classes du second cycle. Elles ont été élaborées par des professeurs de l'enseignement secondaire général des lycées et collèges sortis de l'école normale supérieure de Yaoundé1. Á ce titre, elles sont considérées comme authentiques et conformes aux programmes officiels de français langue première. Cette diversité d'enseignants et de niveaux s'explique par des raisons d'équilibre et de conformité dans la méthode. Ainsi, le corpus est constitué d'une leçon de chaque classe du second cycle de l'enseignement secondaire général à savoir, les classes de seconde (2^{nde}), de première ($1^{ère}$) et de Terminale (Tle). L'analyse porte sur les connaissances auxquelles les enseignants ont recours pour aider les élèves à apprendre à recevoir des textes écrits ou oraux dans divers contextes de communication. Cette analyse de contenus permettra de voir si les connaissances extralinguistiques sont investies par les enseignants en didactique de la réception des textes au secondaire.

Nous souhaitions analyser d'autres exercices de RT tels que le groupement de texte, le commentaire composé, mais il s'est avéré que la méthode est canonique et officielle pour tous ces exercices de réception des textes. Tous les enseignants procèdent par la lecture méthodique. L'analyse devait donc être une répétition.

Au regard des fiches de lecture méthodique que nous avons recueillies, il ressort qu'elles sont divisées en étapes, constituées d'un ensemble de tâches ou activités, et des consignes qui les accompagnent. L'activité de l'enseignant est de poser des questions pour guider l'élève dans sa démarche de réception du texte qui lui a été soumis, tandis que celle de l'élève est de répondre aux questions de l'enseignant à travers des petites tâches qu'il doit réaliser.

La première étape est intitulée « découverte de la situation problème ». Elle se déroule en dix minutes. Comme son nom l'indique, les activités de l'enseignement/apprentissage dans cette étape consistent, pour l'enseignant, à lire le texte et à emmener l'élève à l'observer à travers une lecture silencieuse. Cette observation aboutit à la formulation des premières hypothèses de sens. Un certain nombre de questions permet à l'élève de formuler ces hypothèses. Par exemple, qui parle dans le texte ? (pour trouver l'émetteur), à qui s'adresse-t-il ? (il s'agit du récepteur) ; de quoi ou de qui parle-t-on dans le texte ? (le référent), et autres. Pour l'élève, les réponses à ces questions nécessitent d'une part, la mobilisation d'un certain nombre de connaissances linguistiques telles que les facteurs de la communication, les temps verbaux dominants, la structure du texte, sa nature, et d'autre part, celle des connaissances énonciatives (les personnages, les circonstances dans lesquelles le texte est produit.) permettant de formuler les hypothèses de sens.

La deuxième étape qui s'intitule « traitement de la situation problème » se déroule également en 10 minutes. Elle consiste à émettre des axes de lecture, c'est-à-dire à répartir les hypothèses de sens formulées dans la première étape selon les idées auxquelles elles renvoient. On peut parler de l'inférence à ce niveau. La consigne donnée dans cette étape par l'enseignant serait par exemple la suivante : à partir des hypothèses de sens formulées et portées au tableau, quelles sont les grandes idées ou les centres d'intérêt qui se dégagent de ce texte ?

A son tour, l'élève, à partir des outils d'analyse que sont les connaissances énonciatives et indexicales, donne des axes de lecture en les argumentant par des indices textuels (le référent du texte, les personnes, les champs lexicaux, le vocabulaire dépréciatif ou appréciatif, le discours direct ou indirect, les temps verbaux dominants du texte, leur valeur et les effets de sens qui s'en dégagent…).

La troisième étape a pour titre « confrontation des réponses ». Comme les étapes précédentes, sa durée est également de dix (10) minutes. Il est question dans cette étape, de choisir la bonne réponse et de la justifier. Pour ce faire, les élèves établissent une grille d'analyse pour vérifier la véracité de leurs multiples réponses. Cette grille se présente de la manière suivante :

Tableau 2 : Grille d'analyse de la lecture méthodique

Outils d'analyse	Relevé ou repérage des indices textuels	Analyse	Interprétation
la ponctuation			
Les temps verbaux			
L'énonciation			
Les champs lexicaux			

Source : cours de lecture méthodique du 13 novembre 2019, au lycée bilingue de Nkolndongo ; Classe de 2nd C.

Cette fiche permet d'aboutir à la quatrième et dernière étape qui s'intitule « formulation de la règle ». Cette étape consiste à faire un bilan de lecture et à valider les hypothèses. Pour réaliser cette tâche, l'enseignant demande par exemple aux élèves de formuler une interprétation générale du texte à partir de l'analyse textuelle et des hypothèses de sens validées. Les élèves dressent alors le bilan de lecture du texte étudié.

Au regard de cette description scientifique des leçons de lecture méthodique au secondaire, une grille d'analyse a été établie en vue d'inférer ces leçons aux compétences qu'elles visent. C'est une grille qui s'inscrit dans une recherche qualitative. Elle nous permet de déterminer, thème par thème, si les connaissances prises en compte dans ces leçons relèvent de la compétence linguistique ou de la compétence de communication. Les critères d'analyse reposent sur la question de la présence des thèmes dans le corpus que nous avons retenu. Nous nous sommes fondés sur les activités retenues dans chaque étape de la leçon, c'est-à-dire toutes les fiches de lecture méthodiques que nous avons sélectionnées. Ceci se justifie par le fait que la réalisation de ces activités fait recours aux connaissances permettant de recevoir les textes. Nous avons donc dénombré trente-six (36) étapes correspondant au nombre de leçons que nous avons sélectionnées. Si chaque leçon est constituée de quatre (04) étapes, neuf leçons donnent 36 étapes. Ces multiples séquences ont constitué les données de notre analyse. Ces critères ont été élaborés à travers une grille proposant les outils d'analyses présent dans les leçons, en lien avec les connaissances énonciatives, indexicales et performatives.

La grille d'analyse de contenu se présente ainsi qu'il suit :

Tableau 3 : Grille d'analyse de contenu des leçons de lecture méthodique

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives		
Connaissances indexicales		
Connaissances contextuelles ou actes de langage		

Pour chaque thème, nous avons procédé à un inventaire des références. Par la suite, nous avons interprété les résultats obtenus au regard de notre objet d'analyse, à savoir si les performatifs sont pris en compte dans l'enseignement de la RT.

3. Analyse et résultats

Au terme de la classification des différentes connaissances extralinguistiques dans les diverses étapes des leçons analysées, classe par classe, les résultats obtenus sont les suivants. Par thème, nous avons fait un relevé dans les fiches de lecture méthodique, du type de connaissances extralinguistique que les élèves ont mobilisé pour résoudre leur problème ou pour mener leur activité. Et par étape, nous avons relevé le type de connaissances extralinguistique présent. En regroupant les différents outils d'analyse par thème, nous avons établi les tableaux représentatifs des types de connaissances présents dans les leçons de lecture méthodique du second cycle du secondaire au Cameroun. Ces résultats nous ont permis de voir que la méthode officielle en vigueur de RT au second cycle du secondaire au Cameroun ne prend pas en compte les performatifs.

Tableau 4 : Résultats de l'étape 1

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	L'émetteur, le lieu et le temps de l'énonciation, les temps verbaux…
Connaissances indexicales	oui	Les champs lexicaux, les champs sémantiques, les déictiques personnels…
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	non	

Ce tableau montre que, parmi les trois leçons de lecture méthodique analysées (celles des classes de 2nd, 1ère et Tle), aucune connaissance relative aux actes de langage n'est convoquée dans la première étape. Or, les connaissances énonciatives et indexicales convoquées ne permettent pas d'aller au-delà du contenu explicite des textes. Au vu de cette étape, l'on pourrait penser que la réception des textes consiste à identifier le sens sémantique de ces textes.

Tableau 5 : Résultats de l'étape 2

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	L'émetteur, le récepteur, les temps verbaux, le lieu et temps de l'énonciation
Connaissances indexicales	oui	Les références des mots.
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	non	

Cette partie repose sur les outils linguistiques. Elle emmène les élèves à mobiliser les connaissances d'ordre linguistique et sémantiques pour identifier les orientations du texte. C'est une étape qui laisse croire que ce sont les seules connaissances textuelles qui permettent de comprendre le texte. Certes, ces outils conduisent à quelques présupposés, mais ils sont déduits des seuls indices textuels.

Tableau 6 : Résultats de l'étape 3

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	L'émetteur, le lieu et le temps de l'énonciation, les temps verbaux…
Connaissances indexicales	oui	Les connecteurs logiques…
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	non	

Cette étape qui consiste à justifier les axes de lecture se limite aux seules et uniques connaissances énonciatives et sémantiques.

Tableau 7 : Résultat de l'étape 4

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	
Connaissances indexicales	oui	
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	Non	

Cette dernière étape qui consiste à donner le sens global du texte. Cependant, comme les étapes précédentes, ce sens émane des outils linguistiques. Les performatifs y sont également inexistants.

D'après l'analyse des différentes étapes de la lecture méthodique que nous venons de faire, il ressort que les connaissances pragmatiques, spécifiquement les performatifs, ne sont pas prises en compte dans la RT au second cycle du secondaire au Cameroun. Les thèmes relèvent majoritairement de l'énonciation et de la sémantique. Or, selon Moeschler (1995), les phénomènes extralinguistiques ne se limitent pas au dispositif énonciatif et aux indexicaux. En effet, dans la pragmatique radicale, c'est la dimension de l'usage qui prime. Les marques de temps de lieu et de personnes ne renvoient pas à la dimension usuelle de la langue, mais plutôt à la sémantique formelle.

Il est incontestable que les indices textuels tels que les verbes, les connecteurs logiques, les adverbes et autres permettent de faire la description d'un texte, mais le sens d'un texte ne dépend pas uniquement des connaissances énonciatives et sémantiques. D'autres facteurs sociaux et externes à la langue, qui relèvent de l'usage linguistique, permettent également de donner du sens au texte. Ce qui fait dire que c'est le contexte qui donne sens au texte. La présence des connaissances contextuelles (les actes de langage) dans les leçons de lecture méthodique aurait pu orienter la perception des élèves vers l'usage de la langue. Ce qui aurait permis le développement de la compétence de communication chez les élèves, en ce qu'ils seraient capables de joindre le dire et le faire. Manifestement, l'enseignement de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun reste encore réduit à la description des textes. Ce constat montre à suffisance que la réception des textes au second cycle du secondaire au Cameroun ne s'inscrit pas dans le cadre de la compétence de communication.

4. Discussion

Nous attendions retrouver des connaissances pragmatiques, c'est-à-dire les actes de langage, dans les leçons de lecture méthodique que nous avons analysées au regard de l'objectif principal à atteindre en didactique du français au second cycle à savoir, le développement de la compétence de communication. Les actes de langage auraient pu permettre aux élèves de comprendre le texte au-delà de ce qui est décrit et de savoir que le texte n'est pas une structure décontextualisée, mais situé dans un contexte de communication. Par conséquent, la prise en compte des actes de langage est importante dans la RT. Ceci s'explique par le fait que, le locuteur qui s'engage à parler, pose un acte dans son expression. Cet acte qu'il pose ne peut être compris par le récepteur que s'il situe les propos de l'auteur dans un contexte de communication bien précis, car c'est le contexte qui détermine le sens du texte. L'enseignement de la RT devrait intégrer des actes de langage pour mieux comprendre les textes dans leurs contextes divers.

Conclusion

En somme, au regard de l'objectif principal de cette étude qui est de développer la compétence de communication chez les apprenants du secondaire au Cameroun, l'analyse de contenus nous a permis de constater qu'il existe une rupture entre la compétence de communication recommandée dans les programmes et les savoirs investis en didactique de la réception des textes au secondaire. Il est important que les enseignants de français camerounais s'approprient les actes de langage pour atteindre leur objectif d'enseignement. La pragmatique, par le biais de la théorie des actes de langage, est une piste potentiellement féconde pour l'appropriation par les enseignants camerounais de français, des connaissances à réinvestir en didactique de la réception des textes au secondaire pour développer la compétence de communication chez les apprenants.

Références bibliographiques

Adam, J-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle.* Bruxelles, Mardaga.

Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire.* Paris: Seuil.

Bachman, C., Lindenfeld, J., & Simonin, J. (1990). *Langage et communications sociales.* Paris: Didier.

Badière, Y. (2016). *De la pragmatique à la compétance pragmatique.* Consulté le Février 08, 2020, sur Recherches en didactique des langues et des cultures: http://journals.openedition.org/rdlc/462

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu.* France : PUF.

Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II.* Paris: Gallimard.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale.* Paris: Gallimard.

Berrendonner, A. (1982). *Éléménts de pragmatique linguistique.* Paris: Minuit.

Bertrand, D. (2006). Le sens dans Du sens : entre « écran de fumée » et « morsure sur le réel ». *Protée, 34*(1), 10-22.

Bilo'o, H. (2023). Pour une didactique de la compétence de communication dans l'enseignement du français en contexte plurilingue. In Sociologie et & Didactique, Actes du colloque

international organisé dans le cadre du projet PEBS, 104-121. Université d'Abomey-Calavi.

Bilo'o, H. (2022). *De la compétence linguistique à la compétence de communication : enseigner/apprendre autrement la réception des textes au secondaire camerounais.* Thèse de doctorat en didactique du français non publiée, Université de Yaoundé 1.

Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire.* Paris: Fayard.

Brassart, D. -G., & Gruwez, C. (1984). Pour une didactique de la compétence de communication (II) : Les Pratiques provoquées de communication (P.P.C.). *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français* (62), 65-82.

Chareaudeau, P. (2000). L'événement dans le contrat médiatique. In Dossiers de l'audiovisuel n° 91, La télévision de l'événement, La documentation française, Paris.

Charaudeau, P. (1984). Une théorie des sujets du langage. Langage et société. 37-51.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques). *Langue Française (Enseignement du récit et cohérence du texte)* (38), 7-41.

Cicourel, A. V. (1973). *Cognitive sociology: Language and Meaning in Social Interaction.* Harmondsworth: Penguin.

Conseil, d. l. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer.* Strasbourg: www.coe.int/lang-CECR.

Contexte, L. e. (1959). *Langage et contexte.* The Hague: Mouton.

Courbet, D., & Fourquet-Courbet, M.-P. (2009). Analyse de la réception des messages médiatiques Récits rétrospectifs et verbalisations concomitantes. *Communication & langages (Les « bibliothèques numériques » peuvent-elles être des bibliothèques ?)*(161), 117-135.

De Bonville, J. (2000). *L'analyse de contenu des médias : de la problématique au traitement statistique.* De Boeck Université.

De Saussure, F. (1966). *Cours de Linguistique générale.* Paris: Payot.

Ducrot, O. (1993). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique.* Paris: Hermann.

Ducrot, O. (1980). Analyses Pragmatiques. *Communications*(32), 11-60.

Ducrot, O**.** (1977). Illocutoire et performatif. *Linguistique et Sémiologie*(4), 17-53.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(3), 673-694.

Hymes, D. H. (1973). *Vers la compétence de communication.* Paris: Hatier.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Theories et fonctionnement.* Paris: Nathan.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange.* Paris: Éditions d'organisation.

Leenhardt, J. (1994). Théorie de la communication et théorie de la réception. *Réseaux*(68), 41-48.

MINESEC-Cameroun. (2012). Programmes officiels de français au 1er cycle.

Moeschler, J. (1995). La pragmatique après Grice : contexte et pertinence. *L'Information grammaticale* 66, 25-31.

Moeschler, J. (1995). *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle.* Paris, Armand Colin.

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères.* Paris: Hachette.

Posner, R. (1982). L'analyse pragmatique des énoncés dialogués. Document de travail et pré-publication du centre international de sémiologie de l'Univ. D'Urbino, n° 113.

Recanati, F. (1979). *La Transparence et l'Enonciation : pour introduire à la pragmatique.* Paris: Editions du Seuil (coll. L'Ordre Philosophique).

Recanati, F. (1981). *Les énoncés performatifs. Contribution à la pragmatique.* Paris: Editions de Minuit (collection Propositions).

Widdowson, H. G**.** (1975). *Stylistics and the Teaching of Littérature*. Routledge.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication.* Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1989). Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistic, 10*(2), 128-137.

À PROPOS DE LA DIDACTIQUE AU GABON : MON RÉCIT

DEMBA Jean Jacques

Résumé

Cet article tente d'établir l'évolution de l'usage du mot didactique au Gabon en s'appuyant, entre autres, sur un récit. Il fait aussi ressortir diverses significations qui lui sont associées, témoignant des enjeux et de la vie de ce champ d'études et d'analyse qu'est la didactique aujourd'hui.

Mots-clés : didactique, Gabon, parcours académique et professionnel, pédagogie, sociodidactique.

Abstract

This article attempts to establish the evolution of the use of the word didactic in Gabon by relying, among other things, on a story. It also highlights various meanings associated with it, testifying to the challenges and the life of this field of study and analysis that is didactics today.

Key-words: academic and professional career, didactic, Gabon, pedagogy, sociodidactic.

Introduction

Qu'est-ce que la didactique ? Telle est la question que je me suis souvent posée en tant que professionnel de l'éducation au Gabon et enseignant-chercheur. Formulée ainsi, cette question pourrait laisser croire qu'il y a une définition de la didactique. Or, la définition de ce qu'il faut entendre par didactique est toujours un enjeu. C'est du moins ce que je tenterai d'illustrer dans ce texte qui s'appuie sur mon parcours académique et professionnel.

À l'instar de Richard Hoggart (1956/1970), universitaire et sociologue anglais, qui tire profit de son expérience pour mieux saisir la culture ou les aspects de la vie des classes dites populaires de son pays, je fais également appel dans cette contribution, comme dans mes précédents travaux (Demba, 2010 et 2012), à mon expérience pour tenter d'éclairer l'évolution de l'usage de ce terme au Gabon et les définitions qu'on lui attribue. L'usage abusif de la première personne du singulier dans ce texte est tributaire de ce choix (le récit).

Pour traiter la problématique formulée plus haut, je montrerai, dans un premier temps, que la didactique est un terme peu usité au Gabon jusque vers la fin du XX^{e} siècle. Par la suite, je présenterai les éléments ayant favorisé son usage ou sa pratique courante à l'orée du siècle présent et, finalement, j'examinerai brièvement les significations associées à ce concept en convoquant quelques auteurs dont les propos me semblent intéressants au regard de ma pratique d'enseignant-chercheur et de la situation de la didactique et de la pédagogie dans mon pays.

1. La didactique : un usage limité au Gabon jusque vers la fin du XX^{e} siècle

Si l'acte de naissance de la didactique est situé au XVII^{e} siècle avec la publication par Comenius de la *Didactica magna* (la *Grande didactique*) en tchèque (1649) et en latin (1657), le terme n'est utilisé qu'au XX^{e} siècle en France (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 2008; Marchive, 2011). D'abord un usage comme adjectif désignant ce qui a trait à l'enseignement, l'éducation ou la pédagogie (plusieurs dictionnaires ont recours à cette connotation dans les définitions qu'ils proposent). Ainsi, un enseignement est dit « didactique » lorsqu'on veut insister sur son caractère « systématique, linéaire, progressif, voire un peu pesant (il prend alors une coloration péjorative) » (Astolfi et *al*., 2008, p. 67). Ensuite, l'usage du terme comme substantif se démarquant de ces significations dépréciatives est bien plus récent et correspond à un mouvement de conception de la didactique comme nouveau champ de recherche visant à étudier et à analyser des phénomènes d'enseignement/apprentissage, en lien avec des contenus disciplinaires ou d'apprentissage bien spécifiés, par exemple en histoire, en géographie, en mathématiques, en sciences physiques, en sciences de la vie et de la terre, en français, en éducation physique et sportive, etc. (Astolfi et *al*., 2008; Marchive, 2011; Mercier, 2008).

À propos de cette évolution, si on prend l'exemple de la France, la première didactique disciplinaire à se constituer dans ce pays comme champ d'études et d'analyse autonome fut la didactique des mathématiques dans les années 1970. Et c'est Brousseau qui en fut l'auteur en lui donnant la définition de « science des conditions de diffusion des connaissances et des savoirs » (Marchive, 2011, p. 111). Visant à élaborer des connaissances sur l'enseignement et à améliorer les conditions d'apprentissage pour les élèves, de même cherchant à comprendre certaines questions vives à l'instar de l'échec scolaire ou des inégalités de réussite scolaire et à fonder à partir de cette compréhension des propositions innovantes et fécondes pour le monde de l'éducation, la didactique ou plutôt les didactiques disciplinaires[3] deviennent une composante incontournable de la formation des enseignants et des enseignantes dans plusieurs

[3] Même si le débat reste ouvert, l'emploi de didactique au singulier renvoie souvent aux dimensions transversales de ce champ d'études et d'analyse, alors que son usage au pluriel se réfère à des spécificités disciplinaires (Jonnaert, & Laurin, 2001).

pays (Astolfi et *al*., 2008; Marchive, 2011). C'est une évolution comparable de l'usage de ce concept que le Gabon a connue, comme nous le verrons dans le récit qui suit.

Après mon baccalauréat du second degré général obtenu en 1987[4], la direction des bourses et stages de mon pays m'a orienté à l'École Normale Supérieure (ENS), où j'ai suivi une formation de cinq ans pour devenir professeur de lycée et de collège. Durant les quatre premières années de ma formation dans cette École, je n'ai jamais entendu parler de didactique ni par les enseignants, ni par les étudiants. Il y avait pourtant un département des sciences de l'éducation, qui dispensait des cours de psychopédagogie, de philosophie de l'éducation, de sociologie de l'éducation, de dynamique de groupe, etc., mais aucune allusion n'était faite au terme didactique.

Arrivé à ma cinquième année de formation à l'ENS, j'ai suivi un cours de didactique, donné par une Française (détail important!)[5]. Dans ce cours, on approfondissait certains thèmes des programmes d'histoire et de géographie des niveaux d'études secondaires, on apprenait à planifier les activités scolaires, à réaliser des fiches de préparation de cours, etc. Je n'ai pas de souvenir d'une définition de didactique dans ce cours. Nous utilisions le terme didactique dans le sens d'adjectif (matériel didactique, par exemple) et jamais sous la forme nominale. Pour moi, cette professeure était là pour nous apprendre à être opérationnels sur le terrain, dans un proche avenir, puisque nous étions en train de terminer notre formation, c'est d'ailleurs ce qu'elle faisait car elle nous accompagnait durant nos six mois de stages dans les lycées et les collèges. Je n'avais jamais su qu'elle faisait partie du département des sciences de l'éducation. Pour moi, elle était de notre département d'histoire et de géographie, du reste, elle y était constamment avec les enseignants du département, jamais avec ceux et celles du département des sciences de l'éducation. J'ai commencé ma pratique d'enseignant au lycée à partir de l'année scolaire 1992-1993 avec cette compréhension, et même cette confusion, que la didactique c'est la pédagogie. Pendant mes sept premières années de pratique, je ne faisais aucune différence entre ces deux termes.

2. La didactique : un usage plus courant (fin XX^{e} siècle jusqu'à nos jours)

Vers la fin de la décennie 1990-2000, avec l'institutionnalisation des cours de didactique à l'ENS et la délocalisation du programme de formation de master en sciences de l'éducation de l'Université Laval de Québec à l'ENS de Libreville (j'y reviendrai), le discours officiel du monde éducatif au Gabon devint fortement influencer par ce concept et tout ce qui se rapportait désormais à l'enseignement était systématiquement en lien avec la didactique, comme si on ne voulait plus parler de pédagogie, qui semblait dépassée, démodée. Par ailleurs, des enseignants de l'ENS, qui dispensaient des disciplines comme l'histoire, la géographie, les sciences de la vie et de la terre, les mathématiques, etc., sont tous devenus des didacticiens.

A priori, il n'y a aucun problème au fait que ces enseignants se proclament didacticiens, ou encore que le vocable didactique soit utilisé. Si l'on adopte le point de vue de Martinand, cité par Baillat (1997, p. 87), « Les didacticiens sont des spécialistes d'une discipline qui cherchent à comprendre pourquoi il est difficile de s'approprier cette discipline et qui s'emploient à concevoir des approches nouvelles ». Il n'y a donc pas de mal à ce qu'un spécialiste d'une discipline soit didacticien, mais la question que l'on peut se poser est celle de savoir si le proclamer suffit-il à le devenir?

[4] C'est le diplôme qui sanctionne la fin des études secondaires au Gabon et qui permet, entre autres, l'entrée à l'université ou dans des grandes Écoles par voie de concours. À l'époque où j'ai obtenu ce diplôme, on pouvait s'inscrire à l'École Normale Supérieure sans passer le concours. Actuellement, le concours devient inévitable pour pouvoir y accéder.

[5] Dans la société gabonaise, tout ce qui vient de l'Occident, notamment la France, ancien pays colonisateur, est considéré comme une nouveauté, voire de l'excellence, ce qui était le cas de cette nouvelle discipline en ce temps.

Cette volonté de se déclarer désormais didacticien semble correspondre aux mutations structurelles de l'École Normale Supérieure. D'une grande École faisant partie de l'Université Omar Bongo, la première université du pays, elle est devenue un établissement autonome et postuniversitaire. Ce changement de statut s'accompagne d'une révision de la « clientèle » estudiantine et des enseignements. Comme je l'ai souligné, autrefois l'École accueillait massivement les étudiants titulaires du diplôme de fin d'études secondaires qui devaient recevoir à la fois des enseignements dans les disciplines de base (français, histoire, géographie, physique, mathématiques, etc.) et dans les disciplines des sciences de l'éducation (didactiques disciplinaires, pédagogie appliquée, pédagogie générale, dynamique de groupe, psychopédagogie, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, législation scolaire, etc.). Aujourd'hui, ce sont ces dernières disciplines qui sont plus dispensées aux nouvelles recrues titulaires d'un diplôme universitaire (licence, maîtrise, diplôme d'études approfondies, etc.). La carrière à l'ENS des spécialistes des disciplines de base était donc menacée[6].

À ce propos et comme le souligne Astolfi, au cours de la « Table Ronde » animée par Vergnaud (In Colomb, 1992), l'intérêt est faible si derrière l'usage du vocable didactique on continue à penser et à faire de la même manière. Cela a, malheureusement, été souvent le cas dans notre système éducatif, et ce, jusqu'à maintenant : l'utilisation du mot « didactique » dans les situations évoquées ici ne signifiait pas une nouvelle grille de lecture de la pratique enseignante, encore moins une nouvelle manière de poser des questions sur les programmes d'études, sur les outils pédagogiques utilisés comme les manuels ou sur ce qui se passe dans la classe. Autrement dit, la façon de voir les situations d'enseignement/apprentissage semble demeurer toujours la même, toujours pédagogique; ce qui réconfortait en moi l'idée selon laquelle didactique et pédagogie étaient synonymes.

Comme je l'ai dit plus haut, à partir de l'année 1999, un groupe d'enseignants et d'enseignantes de mon pays (et j'en faisais partie) a participé à un programme de master en sciences de l'éducation (notamment en didactique) délocalisé de l'Université Laval à l'École Normale Supérieure de Libreville au Gabon. Là, je commençais à m'interroger sur cette formation, surtout ce que pouvait être la didactique pour mériter toute une formation. Par ailleurs, les participants à cette formation semblaient en être fiers et parlaient désormais d'une façon différente. Alors, je m'étais posé la question de savoir si une discipline didactique existait? Et qu'est-ce qu'elle pouvait bien enseigner ? Enfin, j'ai eu en 2005 l'occasion et l'opportunité de venir faire un doctorat en didactique à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, formation achevée en 2010. Ces formations m'ont permis de revoir mes représentations initiales de la didactique que j'ai présentées dans ce récit, de les discuter, de mieux les comprendre, d'avoir une autre lecture de la didactique, d'aller de découvertes en découvertes et, finalement, d'élaborer, dans la foulée de Joshua et Lahire (1999), un cadre théorique sociodidactique pour mes travaux de recherche (Demba, 2010 et 2012).

La sociodidactique est un dialogue ou une collaboration entre la sociologie de l'éducation et la didactique. Cette collaboration peut prendre plusieurs voies. Comme le suggèrent Johsua et Lahire (1999), elle peut se faire *via* les concepts de la didactique, tel celui de la transposition didactique qui éclaire les processus de construction ou de reconstruction du savoir enseigné ou encore le concept de contrat didactique, plus proche de la sociologie de l'éducation, qui permet de rendre compte des interactions en classe et de mieux saisir le caractère implicite de la 'définition de la situation' ou de ce qui a cours en classe. Elle peut aussi se faire *via* les courants

[6] Une nouvelle « clientèle » nécessitant des enseignements de base semble avoir atténué cette menace. Il s'agit des étudiants serecrutés pour enseigner plusieurs disciplines au secondaire alors que leur spécialisation au recrutement ne concerne qu'une discipline. Autrement dit, l'étudiant, qui a été recruté avec le diplôme d'histoire, doit recevoir dans sa formation à l'ENS des cours de géographie et d'éducation à la citoyenneté qu'il est appelé à dispenser au secondaire. Il en est de même des disciplines comme la physique et la chimie, la géologie et la biologie (sciences de la vie et de la terre), etc.

sociologiques, en l'occurrence l'interactionnisme symbolique, en ce qu'il met en avant la question de la construction du sens en éducation, une construction dans laquelle il y a prise en compte, entre autres, de l'acteur, des savoirs en jeu, de l'autrui, construction qui serait, selon Charlot, Beautier et Rochex (1992), « centrale dans l'analyse de la réussite et de l'échec scolaire » (p. 20). Cette collaboration peut aussi se faire *via* la problématique du rapport au savoir, une problématique plus sociodidactique qui éclaire la question de l'échec scolaire, entre autres, en s'intéressant à la singularité de l'élève (au sens qu'il donne à l'apprendre, à la relation qu'il entretient avec le savoir, etc.), sans pour autant la détacher du « jeu des relations aux autres et des rapports sociaux » dans lesquels elle s'est construite : « L'expérience la plus individuelle [ou la plus singulière] reste socialement construite dans le jeu des relations aux autres et des rapports sociaux » (Dubet et Martucelli, 1996, p. 14). La problématique du rapport au savoir dans une perspective sociodidactique donne aussi à mieux lire la relation que l'élève établit avec le savoir et avec l'école, relation pouvant se décrire selon trois registres non exclusifs, soit le registre identitaire, le registre du rapport social et le registre épistémique.

Le registre identitaire correspond à la façon dont le savoir prend (ou fait) sens dans l'histoire du sujet : ses attentes, ses repères, la vie qu'il veut mener, le métier qu'il espère exercer mais aussi le destin qu'il s'assigne, ses rapports aux autres, l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres. On pourrait encore dire qu'on parle ici de rapport identitaire dans la mesure où la relation de sens entre le sujet et le savoir s'enracine dans son identité. Par exemple, et parfois dans une large part à son insu, l'enfant ou l'adolescent peut apprendre pour conquérir son indépendance et espérer devenir un jour une personnalité importante. Le rapport positif que cet enfant ou cet adolescent pourrait développer serait alors caractérisé soit par une visée de construction de soi, de son image (apprendre pour sortir de la dépendance), soit par une visée utilitaire de l'école et du savoir (aller à l'école ou apprendre pour être une grande personnalité, pour espérer un meilleur avenir). Mais quelle que soit la visée, l'élève donne sens à son apprentissage, à son travail scolaire, au fait d'aller à l'école, ce qui pourrait contribuer à sa réussite laquelle produirait, en retour, un effet de réassurance et d'estime de soi. Les propos ci-dessous d'un élève de 4e sont éloquents. Comme le soulignent Charlot et *al*. (1992), « il existe une médiation entre l'école et l'avenir » et cette médiation, dans ce cas, c'est « apprendre » ou « continuer d'apprendre » pour espérer « une bonne situation sociale et familiale » (p. 76).

> La chose que j'ai appris qui me semble le plus important est mes bases scolaires et elles me permettront de bien suivre pour l'avenir. Et maintenant j'attends de l'avenir de continuer d'apprendre et apprendre pour me retrouver dans une bonne situation sociale et familiale (p. 76).

La relation au savoir s'inscrit aussi dans un registre social dans la mesure où elle se construit en se confrontant avec l'autre (qui peut être un obstacle ou un médiateur du processus d'apprentissage, par exemple un enseignant, l'auteur du manuel en tant qu'il s'adresse à l'élève, etc.) et avec les contenus ou les programmes scolaires qui ne sont pas neutres. Elle se construit également à travers des projets personnels d'avenir, des aspirations typiques d'un certain groupe social (qui peuvent être celles de l'élève, de ses parents, de l'école, du gouvernement, etc.). La construction du rapport au savoir pourrait donc dépendre des autres, de la famille, des gouvernants, de l'évolution du marché du travail, de l'école, mais aussi des situations scolaires auxquelles l'élève est confronté. Par exemple, comme le souligne Fatiha, élève de 3e, il peut dépendre du rapport à certaines disciplines scolaires, qu'elle juge monotones, ennuyeuses et banales au quotidien, surtout qu'elle doit les supporter « toute une année! » :

> C'est, c'est, c'est comme d'habitude heu… Au lieu d'être… Quand je rentre en cours à 8 heures, au lieu d'être contente, je suis plutôt déçue. Je dis « oh, elle va encore me prendre la tête, elle va encore nous faire une prise de tête pendant une

> heure ». C'est toujours pareil, quoi, ça change pas, c'est toujours pareil. Le français, les trucs subordonnés, tout ça, je comprends plus rien. Ça m'embrouille, je comprends plus rien. L'anglais, c'est toujours pareil. La grammaire, et puis l'histoire… Hitler et toute la clique, ça me prend la tête, quoi (…) C'est toujours pareil, ça change pas! Ils nous racontent l'histoire, bon, c'est bien, c'est bien, mais une heure, deux heures, trois heures, c'est bon, mais toute une année! Heu… c'est pas possible, j'arrive pas à supporter quoi. (Charlot et *al*., 1992, p. 55)

Il peut tout aussi dépendre de « l'ambiance » du collège ou de « l'effet établissement » et de la cité dans laquelle vit l'élève, comme le souligne encore Fatiha : « J'veux partir d'ici, de ce collège! J'veux partir de… la cité, je veux partir d'ici. Je veux vivre, quoi, c'est… on dirait que j'suis en prison! » (Ibid.).

La relation au savoir participe aussi d'un registre épistémique. Elle renvoie à la nature de l'activité qu'un élève met sous les termes apprendre et savoir : par exemple, apprendre, c'est quoi faire ? Ça signifie quoi d'aller à l'école, d'y travailler ? Selon Bautier et Rochex (1998), « Tous les élèves donnent et construisent […] un sens aux objets d'apprentissage et aux situations scolaires, mais ce sens est différent chez les uns et les autres, et il peut être de nature à favoriser ou, au contraire, à gêner l'appropriation des savoirs » (p. 35). Prenons, pour illustrer cela, ce que signifie « travailler à l'école ». Selon Charlot et *al*. (1992), cette expression ne revêt pas le même sens pour tous les élèves : chez certains (qui présentent de bons résultats scolaires), cela est synonyme « d'apprendre » (acquérir et mettre en œuvre certaines compétences, s'approprier des savoirs, réfléchir, etc.), alors que chez d'autres (qui ont des difficultés scolaires), cela signifie aller aux cours, écouter les enseignants, etc.

En définitive, la sociodidactique nous paraît intéressante, parce qu'elle permet de mieux éclairer « les difficultés, malentendus, dialogues de sourds, incompréhensions, etc., [qui] ne sont pas inscrits dans la logique de la situation didactique » (Rochex, 2011, p. 77), et qui ne sont pas pris en compte dans les élaborations des concepts et des théories didactiques. Elle est aussi importante pour des raisons pratiques, notamment de prise de décisions dans la résolution des problématiques sociales auxquelles sont confrontés nos systèmes éducatifs, comme le souligne Losego (2014, p. 5) :

> Implicitement ou explicitement, les recherches éducatives sont engagées dans des problématiques sociales (l'échec scolaire, les sorties du système sans diplômes, etc.) et identifient des leviers d'action, plus ou moins réalistes ou illusoires. Or, généralement, la sociologie tend à identifier des contraintes structurelles peu accessibles à l'action alors que les recherches didactiques débouchent presque automatiquement sur une critique de la formation des enseignants. Or, les faits éducatifs (par exemple les inégalités d'apprentissage) ont ceci de complexe qu'ils sont observables dans les classes mais que tous leurs déterminants ne se trouvent pas nécessairement à ce niveau (…). Une démarche conjointe, à la fois didactique et sociologique, devrait amener à situer des niveaux d'intervention plus réalistes et plus efficaces.

Si la sociodidactique est une perspective prometteuse en didactique, elle ne fait pas d'elle une discipline unifiée.

3. La didactique : un territoire moins unifié mais prometteur

La didactique n'est pas un territoire unifié. Elle prend des formes différentes, entre autres, selon les disciplines de référence (didactique des mathématiques, didactique des sciences, didactique du français, didactique des sciences humaines…) et les objets (les contenus d'enseignement, les situations, le statut accordé à l'élève et à ses savoirs, etc.). Par exemple, les concepts que la

didactique convoque sont sans cesse redéfinis suivant les besoins théoriques d'analyse dans le champ considéré (Astolfi et *al.*, 2008; Demba, 2010 et 2012). De même, la définition de ce qui peut être tenu comme territoire de la didactique et de la pédagogie est un enjeu.

Selon Dabène (cité par Baillat, 1997, p. 93), la pédagogie peut être définie comme « l'art d'enseigner » ou encore, de façon précise, comme « l'étude de la mise en œuvre dans la classe de certaines stratégies pouvant faciliter l'apprentissage, donc l'art de gérer la classe au quotidien ». Qui dit art voudrait aussi dire habileté ou encore don. Dans cette optique, l'art ou le don récuse toute forme de questionnement, toute remise en question des façons de penser et de faire. On peut aussi comprendre « l'art d'enseigner ou de gérer la classe au quotidien » dans le sens des prescriptions, c'est-à-dire des normes ou des règles, par exemple sur la conduite de la classe, édictées par les autorités de l'Éducation Nationale (conseillers pédagogiques, inspecteurs…). Dans ce sens et si l'on en croit Develay (1997, p. 63), la pédagogie se rapprocherait d'une certaine didactique, celle de l'injonction ou des inspecteurs « qui recommande et même prescrit », qui dit « ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire ».

S'autoriser à quitter le terrain prescriptif serait une manière de mieux comprendre les spécificités de l'institution scolaire, notamment l'élève, un acteur central de cette institution, qu'il faut considérer comme doté de savoirs avant son inscription à l'école, comme le souligne Lahire (2007, en ligne) :

> Les enfants ou les adolescents arrivent à l'école déjà dotés de savoirs ou de savoir-faire de tous ordres et avec l'expérience préalable de formes de relation d'apprentissage plus ou moins éloignées de la forme scolaire, qui constituent autant de ressources ou d'obstacles à l'appropriation des savoirs en situation scolaire.

Comment conjuguer cette spécificité du sujet apprenant avec les schémas prescriptifs? Tel est souvent le dilemme des futurs enseignants du primaire et du secondaire, voire ceux en exercice. On comprend bien leur difficulté de se démarquer, un tant soit peu, des injonctions, leurs carrières professionnelles en dépendent, étant donné qu'ils sont évalués au regard de ces prescriptions.

Houssaye (1988), Cornu et Vergnioux (cités par Baillat, 1997) relèvent aussi un rapprochement entre pédagogie et didactique, notamment dans ce qu'ils appellent le triangle didactique. Selon ces auteurs, il n'y aurait rien de bien nouveau là-dedans : ce triangle aux sommets duquel on trouve l'enseignant, l'élève et le contenu d'apprentissage existait déjà comme objet de réflexion (notamment en pédagogie). Toutefois, poursuivent-ils, ce qu'il y a de nouveau dans la didactique, c'est une nouvelle approche théorique (et pratique) de ces différents éléments : la didactique proposerait un réaménagement de ces dimensions, une réflexion sur leur interactivité. Autrement dit, isolé l'un des trois axes du triangle (« 'enseigner' qui privilégie l'axe professeur-savoir, 'former' qui privilégie l'axe professeur-élèves, 'apprendre' qui privilégie l'axe élèves-savoir », Houssaye, 1988, p. 233) anéantirait en quelque sorte la dimension didactique au profit, pourrait-on dire, d'autres dimensions, en particulier la dimension psychopédagogique (Larochelle et Désautels, 1999).

Ces propos de Cornu et Vergnioux tendent à rejoindre ceux de Simard (1993) qui considère la didactique comme une discipline qui s'intéresse à l'acte éducatif dans son environnement pluridimensionnel : le milieu éducationnel, qui correspond généralement au système scolaire, le milieu disciplinaire, où s'élabore et s'exerce une discipline particulière (la physique, la chimie, les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre, les sciences économiques et sociales, la philosophie, l'histoire, la géographie, etc.) et, enfin, le milieu social en général. Ce terrain d'investigation fort complexe l'amène à se préoccuper du pourquoi enseigner, quoi enseigner, comment enseigner, qui, quand, où enseigner, etc. On comprend alors son insistance

beaucoup plus grande sur les savoirs, les contenus d'enseignement et sur les difficultés d'appropriation par les élèves, contenu par contenu, domaine par domaine.

Ce terrain d'investigation fort complexe conduit la didactique à forger de nouveaux concepts dont plusieurs sont empruntés à d'autres champs ou à d'autres disciplines mais repris et rectifiés pour répondre à des questions spécifiques, par exemple, les représentations et le conflit sociocognitif à la psychologie sociale, le rapport au savoir à la sociologie et à la psychanalyse, la transposition didactique et le contrat didactique à la sociologie (Alpe, Beitone, Dollo, Lambert & Parayre, 2007; Astolfi, 1995; Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 2008; Astolfi & Develay, 2002; Astolfi & Houssaye, 1996; Audigier, 1996 et 1997; Brousseau, 1986; Charlot, 2003 et 2005; Chevallard, 1985 et 2003; Daunay, 2007; Develay, 1997; Jonnaert & Vander Borght, 1999; Raisky & Caillot,1996). Selon Develay (1997, p. 62), ces concepts feraient de la didactique « une fille moderne au regard de la pédagogie, mère davantage traditionnelle ».

Conclusion

Si Simard (1993) entrevoit la didactique au singulier s'intéressant à l'acte éducatif dans son environnement pluridimensionnel et propose même une didactique générale (sous l'angle épistémologique) qui engloberait des connaissances variées touchant la conduite de la classe, les styles pédagogiques, les moyens d'enseignement, les procédures d'évaluation, etc., d'autres auteurs comme Astolfi, Audigier et Martinand (dans Colomb, 1992) proposeraient des didactiques plurielles, intrinsèquement liées à des disciplines enseignées, lesquelles sont différentes et que ces didactiques épouseraient donc leurs différences.

À l'instar d'autres pays, l'introduction et l'usage du vocable didactique au Gabon sont assez récents. Si les deux emplois du terme (comme adjectif et substantif) demeurent, c'est le second usage qui devient de plus en plus la référence avec l'institutionnalisation des didactiques disciplinaires, notamment à l'École Normale Supérieure, et la formation des didacticiens. La présente contribution qui s'appuie sur le récit a tenté de retracer l'évolution de ce concept au Gabon mais aussi de réfléchir sur ce qu'on entend par didactique. Comme on l'a vu, il n'y a pas UNE définition de la didactique. Définir ce mot (de même que se déclarer didacticien) est toujours un enjeu. On peut penser à l'enjeu disciplinaire et de pouvoir : définir ce terme dépend des disciplines de référence, des objets et des projets poursuivis. De même que se réclamer didacticien peut être une manière de se positionner par rapport à l'évolution des institutions universitaires et, donc, si l'on peut dire, de vouloir sauver son avenir professionnel. Toutefois, il semble hasardeux pour les formateurs de s'autoproclamer didacticiens. Cela requiert, comme le souligne Develay (1997), une certaine formation, une autre façon de voir, de faire, de comprendre les situations éducatives, et de fonder à partir de cette compréhension des propositions innovantes et fécondes pour le monde de l'éducation. Au moment où les gouvernements de plusieurs pays reconnaissent la nécessité d'accroître la capacité d'innovation, notamment en éducation, la didactique doit apparaître aujourd'hui comme un corpus de connaissances particulières, une science qui pose des questions, qui cherche à mieux comprendre les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage et qui soit au diapason du renouvellement du savoir et des habiletés à créer des connaissances, des approches et stratégies didactiques. Enfin, la diversité d'opinions d'auteurs sur la didactique, comme on l'a vu, n'est pas une tare; bien au contraire, cela témoigne de la vie de ce domaine.

Références bibliographiques

Alpe, Y., Beitone, A., Dollo, C., Lambert, J.-R. & Parayre, S. (2007). *Lexique de sociologie* (2e édition). Dalloz.

Astolfi, J.-P. (1995). *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*. ESF.

Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies* (2e édition). De Boeck & Larcier.

Astolfi, J.-P. & Develay, M. (2002). *La didactique des sciences*. Presses universitaires de France.

Astolfi, J.-P. & Houssaye, J (1996). Didactique et pédagogie sont dans un même bateau… *Éducation*, Janv.-fév., 18-21.

Audigier, F. (1996). La didactique comme un oignon. *Éducation*, Janv.-fév., 34-38.

Audigier, F. (dir.) (1997). *Concepts, modèles, raisonnements. Actes du 8e colloque ''Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales''*. Institut de la Recherche Pédagogique.

Baillat, G. (1997). Autour des mots « didactique, discipline scolaire, pédagogie ». *Recherche et formation*, 25, 85-96.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.

Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 33-50). Fabert.

Charlot, B. (2005). Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème. *Vie pédagogique,* 135, 11-15.

Charlot. B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*. Armand Colin.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Fabert.

Colomb, J. (1992). Table Ronde. Dans J. Colomb (dir.), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres. Actes du colloque* (pp. 15-35). Institut National de Recherche Pédagogique.

Daunay, B. (2007). Rapport à. Dans Y. Reuter, C. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 191-196). De Boeck.

Demba, J. J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire.* Thèse de doctorat en didactique publiée, Université Laval, Québec.

Demba, J. J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire.* Préface de C. Trottier & postface de M. Larochelle. ODEM.

Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 120, juillet-août-septembre, 59-66.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.

Hoggart, R. (1956/1970). *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre* (J.-C. Garcias & J.-C. Passeron, trad.). Minuit.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique (théorie et pratique de l'éducation scolaire)*. Peter Lang.

Johsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et Sociétés,* 4, 29-56.

Jonnaert, Ph. & Laurin, S. (dir.) (2001). *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Presse de l'Université du Québec.

Jonnaert, P. & Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck.

Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. Éducation & didactique, 1 (1), 13-81. http://educationdidactique.revues.org/86 (Page consultée, le 27 février 2023).

Larochelle, M. & Désautels, J. (1999). *Interdisciplinarité et didactiques*. *Recueil de textes.* Programme de maîtrise en didactique de l'Université Laval à l'École Normale Supérieure de Libreville. Document inédit.

Losego, Ph. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie, 188, 5-12*. https://doi.org/10.4000/rfp.4528

Marchive, A. (2011). Didactique. Dans P. Rayou & A. Van Zanten (dir.), *Les 100 mots de l'éducation* (pp. 110-111). Presses universitaires de France.

Mercier, A. (2008). Didactique et pédagogie. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 149-153). Presses universitaires de France.

Raisky, C. & Caillot, M. (dir.) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. De Boeck & Larcier.

Rochex, J.-Y. (2011). Transformations de l'enseignement secondaire et expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : appropriation des savoirs et élaboration de soi. Dans M. Kučera, J.-Y Rochex & S. Štech (dir.), *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire* (pp. 107-120). Charles University.

Simard, C. (1993). Prolégomènes à la didactique. *Revue de l'ACLA. Journal of the CAAL*, 59-73.

ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES PROFESSEURS FORMÉS ET NON FORMÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN COURS D'ANGLAIS AU BURKINA FASO

SORE Wendinmi Abdoul Fataf, BATIONO Jean-Claude

Résumé

L'objectif de cette étude est de comparer les pratiques enseignantes des professeurs ayant bénéficié d'une formation professionnelle à celles des professeurs non formés afin de découvrir les différences de pratiques dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso. En effet, le manque d'enseignants constitue est un problème majeur auquel fait face le système éducatif burkinabè (Kyelem et Barro 2007, Bationo 2014 ; Diabaté 2018). Dans l'optique de remédier à ce problème, des étudiants nouvellement diplômés dans les différentes disciplines, sont recrutés et affectés dans les établissements secondaires du pays presque sans formation professionnelle initiale de longue durée (cf. Kyelem et Barro 2007, Bationo 2014). Pourtant, dans leurs rapports de visites, les inspecteurs affirment qu'une grande majorité des professeurs d'anglais n'appliquent pas l'approche communicative et se contentent d'enseigner la grammaire (Nazotin 2021) avec les anciennes méthodes. Le constat général est qu'après 7 à 10 années passées dans les lycées, les bacheliers burkinabè n'arrivent toujours pas à s'exprimer oralement en anglais avec satisfaction. La revue de la littérature indique que les chercheurs ne sont pas unanimes sur la question de la distinction entre enseignants formés et non formés dans l'enseignement d'une discipline donnée (TIMSS, 2019 *Trends in International Mathematics and Science Study*, PASEC,2019). C'est pourquoi, le présent article analyse les pratiques didactiques des professeurs pour mieux comprendre les faiblesses des élèves en expression orale en menant une recherche qualitative qui aboutira à des suggestions d'amélioration de l'usage de la méthode communicative en cours d'anglais au Burkina Faso.

Mots-clés : Approche communicative –didactique de l'anglais- étude comparée - pratiques enseignantes – expression orale.

Abstract

The aim of this study is comparing the teaching practices of teachers who have attended professional training with those of untrained teachers in order to discover their differences in the implementation of the communicative approach in English classes in Burkina Faso. The lack of teachers is a major problem faced by the education system of the country (Kyelem and Barro 2007, Bationo 2014; Diabaté 2018). As an alternative, young graduated students from universities are recruited and sent throughout the country's secondary schools with almost no long-term initial professional training (Kyelem and Barro 2007, Bationo 2014). Yet, in their visit reports, inspectors claim that a large majority of English teachers do not implement the communicative approach and just teach grammar (Nazotin 2021) through old methods. The general remark is that after 7 to 10 years in high schools, Burkinabe high school graduates are still unable to speak English fuently. The literature review indicates that researchers are not unanimous on the issue of the distinction between trained and untrained teachers on the basis of their training or certification (TIMSS, 2019 *Trends in International Mathematics and Science Study*, PASEC, 2019). Therefore, this article analyses teachers' didactic practices to better understand students' speaking skills weaknesses thanks to a qualitative research which will lead to suggestions in order to improve the implementation of the communicative approach in English classes in Burkina Faso.

Keywords : Communicative approach -English didactics- comparative study - teaching practices - speaking.

Introduction

Depuis 1983, l'enseignement de l'anglais vise le développement des compétences communicatives des élèves (cf. Circulaire n°105/MENAC/CESD). Dans le but d'atteindre cet objectif, il est recommandé aux professeurs d'anglais de mettre en œuvre l'approche communicative pendant les cours. Cette approche se présente comme une approche de l'enseignement des langues, centrée sur les apprenants (Canale et Swain 1980 ; Richards et Rodgers, 2001 ; Puren, 2004 ; Larsen-Freeman et Anderson, 2011). Elle a été développée par le sociolinguiste américain Dell Hymes qui soutenait que l'enseignement-apprentissage des langues devrait permettre aux apprenants de communiquer dans ces langues (Hymes, 1972). À cet effet, tout enseignant de langues devrait travailler à développer chez ses apprenants des compétences communicatives. Celles-ci renvoient à quatre types de compétences que sont la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence stratégique (Savignon,1983). En effet, le développement de ces quatre compétences chez l'apprenant nécessite la mise en œuvre de certaines activités communicatives favorisant les interactions dans un premier temps entre apprenants et dans un second temps entre apprenants et enseignant. Parmi ces activités on peut retenir le travail de groupe, le travail en pair et le travail individuel (Shastri 2010 ; Shazi Shah Jabeen 2014). Ces activités montrent clairement un changement de paradigme dans l'enseignement-apprentissage des langues dans les rôles que doivent jouer les apprenants et les enseignants en cours de langues (Jacobs et Farrell ; 2003). En effet, dans l'approche communicative les apprenants jouissent d'une grande autonomie et les professeurs doivent jouer un rôle de facilitateur pendant l'activité pédagogique (Larsen-Freeman et Anderson ; 2011). Ce changement de paradigme dans l'enseignement-apprentissage des langues fait que les professeurs sans formation initiale rencontrent de nombreuses difficultés dans la mise en œuvre de l'approche communicative (cf. Shastri 2010 ; Sri 2014 ; Prastyo 2015 ; Barry 2018, Oubda 2018 ; Some-Guiebre 2019). Par ailleurs, le recrutement d'étudiants issus des universités et leur affectation dans les établissements secondaires sans formation préalable ne favorise pas la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais dans les établissements post-primaires et secondaires du Burkina Faso. Toutefois, même si les rapports de visites de classes des inspecteurs soulignent un écart entre les pratiques enseignantes des professeurs d'anglais et les principes de l'approche communicative, l'on ne peut affirmer que cet écart n'existe que chez les professeurs n'ayant pas bénéficié de formation. La pertinence d'une telle affirmation réside dans la divergence des résultats d'études comparatives menées sur la question des différences de pratiques enseignantes entre professeurs formés et non formés. C'est pourquoi, la présente étude, qui se situe dans la théorie de la transposition didactique interne de Yves Chevallard (1991), analyse les différences de pratiques didactiques des professeurs en tentant de répondre aux questions suivantes :

Dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso, les professeurs ayant bénéficié d'une formation initiale de longue durée se distinguent-ils des professeurs non formés par leurs pratiques enseignantes ?

Quelles sont les difficultés rencontrées par tous les professeurs d'anglais n'ayant pas bénéficié de formation initiale que les professeurs formés ne connaissent pas dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso ?

Quelles sont les difficultés communes rencontrées par tous les professeurs dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso ?

L'objectif général de cette étude est de comparer les pratiques enseignantes des professeurs d'anglais dans la mise en œuvre de l'approche communicative afin de découvrir si les premiers se distinguent des seconds dans le développement des compétences de communication en

anglais chez les apprenants au Burkina Faso. Les objectifs spécifiques sont dans un premier temps, d'identifier les difficultés rencontrées par tous les professeurs n'ayant pas bénéficié de formation que les professeurs formés ne connaissent pas dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais. Puis dans un second temps, de découvrir les difficultés communes rencontrées par tous les professeurs dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso.

1. Revue de la littérature : De la distinction entre enseignants formés et non formés

Les études menées aux États-Unis à travers les *enquêtes TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)* citées dans le rapport PASEC,2019, nous fournissent un grand nombre de recherches permettant d'analyser les opinions des chercheurs américains sur le lien entre la certification et ses effets sur la qualité de l'enseignement. En effet, Goldhaber et Brewer, (2000), ont constaté que les élèves dont les enseignants étaient pleinement certifiés obtenaient de meilleurs résultats que les élèves des enseignants non certifié(e)s. Son étude confirme l'existence d'un lien amélioratif entre la certification des enseignants et la réussite de leurs élèves aux Etats-Unis. Toutefois, l'étude s'est limitée à l'enseignement de mathématiques et par conséquent elle n'a comparé que les résultats des élèves encadrés par des enseignants certifié(e)s et non certifié(e)s de mathématiques. Selon Goldhaber et Brewer (2000), les enseignants certifié(e) sont différents des enseignants non certifié(e)s de mathématiques. Les premiers se distinguent de leurs collègues non certifié(e)s par la réussite de leurs élèves dans l'enseignement des mathématiques. Wayne et Youngs (2003) vont dans le même sens que Goldhaber, et Brewer (2000). Ainsi, à travers les résultats d'une étude, Wayne et Youngs (2003), constatent que les élèves des enseignants certifié(e)s de mathématiques obtenaient les meilleurs résultats aux différents tests ayant été pris en compte dans le cadre de leur étude. Cependant, Wayne et Youngs (2003), n'ont pas pu établir un lien entre la certification des enseignants américains et les résultats de leurs élèves dans les autres disciplines scolaires. Il est intéressant de noter que certaines recherches en Afrique se sont intéressées à la distinction entre enseignants sur la base de la certification ou de la formation.

Hounkpodote et al (2017), dans un article examinant le rapport du PASEC de 2014, ont souligné que l'obtention d'un certificat d'enseignant n'était pas une attestation de compétences de l'enseignant. Aussi, l'article révèle que les diverses études menées sur la question de l'impact de la formation des enseignants sur la qualité de l'enseignement, demeurent divergentes. Hounkpodote et al, (2017) avaient laissé tout de même la latitude au PASEC 2019, d'apporter plus de précisions sur cette question du lien entre la compétence de l'enseignant et la qualité de son enseignement. En attendant les résultats du PASEC 2019 pour plus d'éclaircissement sur la question, Khan et al (2015) ont tenté de trouver une réponse au Nigeria. Dans ce pays Khan et al (2015) se sont intéressés aux différences de performances pédagogiques entre les professeurs certifiés des sciences expérimentales et ceux non certifiés dans classes et les résultats des élèves en chimie dans certaines écoles secondaires du nord-est du Nigeria. L'étude confirme que, les enseignants certifiés en sciences expérimentales ayant acquis des compétences grâce à la certification ont enregistré plus de succès que les enseignants non certifiés en sciences expérimentales. L'analyse des données recueillies révèle qu'il existe une relation significative entre la qualification de l'enseignant et les résultats scolaires des élèves. En tant que détenteur du savoir, l'enseignant joue un rôle central dans l'apprentissage de l'élève. Pour Khan et al, (2015) l'enseignant est l'acteur principal du processus d'enseignement et sa qualification joue un rôle important dans le développement des compétences de l'apprenant. Le rapport du PASEC 2019 ne semble pas avoir fait le même constat que Khan et al (2015).

En effet, le rapport du PASEC 2019 sur la *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone ; performances et environnement de l'enseignement/apprentissage au primaire*, établit tout d'abord que le Burkina Faso et le Burundi sont les pays affichant un grand nombre d'enseignants sans formation complémentaire en cours d'emploi (PASEC 2019:202). Aussi, le PASEC 2019, note-t-il, la même divergence entre les chercheurs sur la question du lien entre la compétence de l'enseignant et la qualité de son enseignement. Pour prouver cette divergence, le rapport PASEC 2019, cite les résultats de l'enquête TIMSS menées aux Etats-Unis et cite les recherches de Wilson et Ferrini (2002) au nombre de celles qui n'établissent pas un lien entre la compétence de l'enseignant et la qualité des activités pédagogiques en classe. Notre constat sur les recherches menées en Afrique, semblent non concluantes. Les rapports du PASEC 2014 et du PASEC 2019 se contentent de souligner les divergences entre chercheurs sur la question de l'impact de la formation des enseignants sur la qualité de l'enseignement. En d'autres termes, ces deux recherches ne permettent pas de dire si un professeur certifié est plus compétent qu'un autre professeur non certifié. Cependant, Khan et al (2015) confirment que, les enseignants certifiés en sciences expérimentales enregistrent plus de succès dans l'atteinte des objectifs pédagogiques que les enseignants non certifiés dans le même domaine. Dans la même veine, Bationo (2013) montre que le problème de compétences de communication ne concerne pas seulement le cours d'anglais mais aussi le cours d'allemand. Ce qui signifie que le problème est général. Il a aussi expliqué les faiblesses des enseignants non formés en didactique des disciplines dont la non-maitrise des démarches méthodologiques en didactique impacte négativement l'atteinte des objectifs des cours et contribue à la baisse des niveaux des élèves. (cf. Bationo 2014). Comme solution, Bationo a plaidé pour la création des modules de didactique ou l'ouverture de filières de didactique dans toutes les UFR dans les universités afin que les étudiants recrutés par la fonction Publique et envoyés directement sur le terrain sans formation initiale solide puissent au moins réussir leurs enseignements en attendant des renforcements des capacités. Ces données de la revue de littérature complètent les résultats des recherches empiriques menées au Burkina Faso.

2. Méthodologie de recherche

La présente étude se veut descriptive et privilégie une méthode qualitative pour répondre aux différentes questions de recherche. Ce type recherche permet l'étude en profondeur des opinions, des croyances et comportements des participants à une étude sur des questions de recherche (Giordano, 2016). Les données sont collectées à travers des entretiens et des observations participantes, consistant à assister aux cours, à observer et à prendre des notes (Saint-André et al., 2010 :167). Dans un premier temps les entretiens comportent une série de questions auxquelles les participants répondent oralement et les réponses recueillies sont par la suite transcrites. Nous avons réalisé 05 entretiens semi-structurés ; dont 01 auprès d'un conseiller pédagogique d'anglais, 02 auprès d'inspecteurs d'anglais de l'enseignement secondaire et 02 auprès d'enseignants chercheurs spécialistes de la didactique de l'anglais et intervenant dans la formation des élèves professeurs d'anglais à l'école normale supérieure. Dans un second temps les observations consistent à assister à 04 séances (1 séance par professeur) de cours et à observer les pratiques enseignantes de 02 professeurs ayant bénéficié d'une formation de longue durée et 02 professeurs non formés retenus dans le cadre de cette étude. À l'aide d'un tableau récapitulatif, nous présentons les résultats des observations directes de classes qui ont eu lieu dans deux établissements de la ville de Ouagadougou, capitale du Burkina Faso. Nous avons choisi de mener des observations de classes au lycée Municipal de Signoghin, un lycée public et au lycée privé Wendlamita, un lycée privé notamment dans les classes de 2nde A et de 1re A des deux établissements. Ces classes ont été retenues parce que, depuis la rentrée scolaire 2022-2023, les autorités éducatives du Burkina Faso ont décidé de l'application progressive de l'approche par les compétences dans les classes de 6^{e} et de 2nde .

L'application de cette approche devrait s'étendre aux classes de 5e et de 1re pour cette année 2023-2024. Ces classes ont été choisies parce que la série A est littéraire et de celle-ci sont issus des nombreux étudiants orientés au département d'études anglophones après le baccalauréat. Les données qualitatives collectées ont été dépouillées et analysées manuellement grâce au principe de la triangulation qui permet de varier les sources des informations. Cette analyse a été réalisée en suivant les différentes phases de la méthode de Miles et Huberman (1984) que sont : la collecte des données ; le codage, la vérification et la conclusion.

3. Présentation des résultats des entretiens et observation

3.1.Synthèse des entretiens

Comme prévu, nous avons eu des entretiens semi dirigés avec des encadreurs pédagogiques autour des trois questions de recherche. Il s'agit de deux inspecteurs et d'un conseiller pédagogique d'anglais. Pour des raisons de confidentialité nous leur attribuerons des pseudonymes. Nous utilisons l'abréviation CPA pour faire allusion au conseiller pédagogique d'anglais, IES 1 et IES 2 sont utilisés pour désigner les inspecteurs et Expert 1 et Expert 2 sont utilisés pour se référer aux enseignants chercheurs. Les entretiens ont tourné autour de nos trois questions de recherche dont la première est de savoir si les professeurs ayant bénéficié d'une formation initiale de longue durée se distinguent des professeurs non formés de par leurs pratiques enseignantes dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso.

IES 1 soutient que contrairement aux professeurs non formés, ceux qui ont bénéficié d'une formation initiale ont un avantage sur ceux qui n'ont pas été formés parce qu'ils savent élaborer une fiche pédagogique et conduire une leçon en intégrant les aspects de l'approche communicative. Cet avis est partagé par CPA et Expert 1, qui affirme qu'il y a une différence nette entre les professeurs formés et non formés parce que l'enseignement est à la fois un art et une science. CPA soutient que dans la mise en œuvre de l'approche communicative, les professeurs ayant bénéficié d'une formation de longue durée se distinguent des professeurs non formés de par leurs pratiques enseignantes. Expert 1 quant à lui renchérit en expliquant, qu'il y a une différence en termes de performances en classe. Ceux qui ont été formés à l'école, disposent d'un bagage sur l'enseignement de l'anglais et certaines pratiques leur ont été inculquées. Pour sa part, IES 2 reste sceptique quant à l'existence d'une ligne de démarcation assez claire entre les professeurs ayant bénéficié d'une formation et les professeurs non formés. Celui-ci affirme avoir constaté lors des visites de classes, que certains professeurs non formés arrivent à mieux appliquer l'approche communicative que des professeurs ayant bénéficié d'une formation de longue durée. IES 2 justifie un tel constat par l'engagement de certains professeurs non formés dans l'autoformation. Expert 2 abonde dans le même sens et affirme qu'il est assez prétentieux d'affirmer d'entrée de jeu que les professeurs ayant bénéficié d'une formation de longue durée se distinguent des professeurs non formés. On constate une divergence d'opinions de part et d'autre en analysant les réponses données à cette première question contrairement à la deuxième question où IES 1, IES et CPA semblent unanimes sur la question les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'approche communicative.

En effet, les encadreurs pédagogiques ont répondu à la deuxième question de recherche concernant les difficultés rencontrées par les professeurs n'ayant pas bénéficié de formation que les professeurs formés ne connaissent pas dans la mise en œuvre de l'approche communicative. Selon IES 1 s'il y a des difficultés que les professeurs non formés rencontrent, ce sont bel et bien celles relatives à la définition des objectifs pédagogiques, la conception des activités communicatives et la conduite des leçons. IES 2 et CPA soutiennent que de nombreux professeurs non formés ignorent l'existence de l'approche communicative contrairement aux professeurs ayant bénéficié d'une formation qui ont l'avantage de connaitre l'existence de

l'approche communicative même s'ils rencontrent des difficultés dans sa mise en œuvre. CPA ajoute que les professeurs non formés dans leur grande majorité, ignorent les méthodologies d'enseignement de l'anglais. Ils ne savent ni élaborer une fiche pédagogique ni comment la mettre en œuvre en classe. Après avoir constaté que les professeurs d'anglais non formés faisaient face à certaines difficultés du fait du manque de formation, nous avons cherché à découvrir les réponses à la troisième question qui traitait des difficultés communes rencontrées par tous les professeurs dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso.

IES 1 affirme que les difficultés rencontrées demeurent transversales en ce sens que même pendant la formation à l'école l'accent n'est pas mis sur l'approche communicative. Sur le terrain les stagiaires rencontrent des difficultés à concevoir des activités favorisant véritablement le développement des compétences communicatives des apprenants. Aussi pour IES 2, qu'ils soient formés ou non formés la plupart des professeurs d'anglais n'appliquent pas l'approche communicative et une grande majorité d'entre ces derniers rencontrent des difficultés dans la phase ''Production'' quand ils décident d'appliquer les trois ''P'', c'est-à-dire la présentation, la pratique et la production. Notons que la phase ''Production'' est celle qui permet de savoir si le professeur arrive aider les apprenants à développer leur autonomie. Malheureusement, la plupart des professeurs monopolisent la parole lors de cette phase et centrent l'apprentissage sur eux-mêmes au lieu d'être des facilitateurs. CPA pour sa part note que l'approche communicative exige une innovation de la part du professeur afin de l'adapter au contexte dans lequel vivent les apprenants. La plupart du temps, une grande majorité des apprenants rencontrent des difficultés parce que l'approche communicative a été importée de pays dont les réalités socioculturelles diffèrent de celles du Burkina Faso. Quant à Expert 1 les difficultés rencontrées par tous les professeurs résident surtout dans la préparation des leçons selon les différentes étapes que l'on apprend à l'école, le choix des méthodes didactiques et des approches d'enseignement. Pour sa part, Expert 2 note que l'une des difficultés rencontrées par une grande majorité des professeurs d'anglais au Burkina Faso, est celle en lien avec le programme d'anglais lui-même. En effet, jusqu'à l'élaboration des syllabi d'enseignement de l'anglais en 2010 et récemment l'apparition des nouveaux curricula en 2021, il n'y avait pas de supports pédagogiques officiels sur lesquels les professeurs pouvaient s'appuyer pour mettre en œuvre l'approche communicative. Les visites de classes effectuées permettent d'affirmer que ces syllabi ne sont pas utilisés par les professeurs. Pour venir à bout des difficultés dans la mise en œuvre de l'approche communicative, Expert 1 et Expert 2 soutiennent que la solution demeure la formation des encadreurs et des professeurs, parce que ces derniers doivent être outillés de sorte à pouvoir développer les compétences communicatives des apprenants.

3.2.Présentation des résultats des observations

Tableau comparatif des observations				
Indicateurs	Elaboration de la fiche pédagogique, attitude du professeur pendant le cours, attitude des apprenants pendant le cours			
Profil	Professeurs formés (P.F)		Professeurs non formés (P.N.F)	
Nombre de professeurs observés	02		02	
	P.F 1/2nde A	P.F 2/1re A	P.N.F 1/2nde A	P.N.F 2/1re A
Date et heure de l'observation	19 octobre 2023 10h à 11h	20 octobre 2023 09h à 10h	18 octobre 2023 07h à 08h	18 octobre 2023 08h à 09h
Durée	55 minutes	55 minutes	55 minutes	55 minutes
Effectif des apprenants	49 apprenants 23 garçons et 26 filles	57 apprenants 22 garçons et 35 filles	54 apprenants 24 garçons et 30 filles	31 apprenants 4 garçons et 27 filles
Fiche pédagogique	- Une fiche présentant un objectif général et trois objectifs spécifiques - Une fiche rédigée entièrement en anglais et scindée en trois parties = Présentation- Pratique- Production		- Absence de fiches pédagogiques - Un cours magistral ne suivant pas les 3 P = Présentation- Pratique- Production	
Attitude du professeur pendant le cours	- Cours de ''reading comprehension'' sur texte d'un auteur inconnu intitulé ''*The benefits of education"* - Le professeur demande à un volontaire d'écrire la date au tableau en anglais ; - Warm up= l'enseignant écrit le titre du texte au tableau et demande aux apprenants de prédire des	- Cours de ''reading-comprehension'' sur un texte d'un auteur inconnu, intitulé ''*Gender equity*''= Genre et équité ; - Warm up= Le professeur demande à une fille et à un garçon de se tenir debout et poser la question de savoir si les deux sont égaux ; - Le professeur demande aux apprenants de prédire des mots que l'on pourrait retrouver dans le texte étudié ;	- Cours de grammaire sur le ''Present progressive'' ; - Pas d'explications de la fonction des temps appris ; - Recours au français pour expliquer des points de grammaire ; - Recours à la traduction en français pour expliquer les exemples donnés en anglais; - Le professeur écrit entièrement la leçon au tableau ; - Pas de communication en anglais avec les apprenants.	- Cours de grammaire sur 'Simple future'' et '' Simple past'' - Le professeur rappelle les règles grammaticales des temps étudiés - Le professeur demande aux apprenants de corriger des phrases écrites au tableau pour appliquer les règles grammaticales - Corrige les erreurs de prononciation des

	mots que l'on retrouvera dans le texte ; - Organisation de travaux de groupes ; - Evaluation effective des travaux des apprenants ; - Dans l'ensemble, le professeur fait des efforts pour jouer un rôle de facilitateur.	- Efforts d'application des 3 ''P''= Présentation- Pratique- Production ; - Organisation d'activités communicatives en pair et en groupe ; - Absence d'évaluation des travaux ; - Correction des propositions des différents groupes au tableau. - Dans l'ensemble, le professeur fait des efforts pour jouer un rôle de facilitateur.	- Dans l'ensemble, l'activité pédagogique tourne autour du professeur qui est le seul détenteur du savoir contrairement aux recommandations de l'approche communicative.	apprenants sans les faire répéter - Absence de communication avec les apprenants ; - Dans l'ensemble, l'activité pédagogique tourne autour du professeur qui est le seul détenteur du savoir contrairement aux recommandations de l'approche communicative
Attitude des apprenants pendant le cours	- Apprenants motivés pour communiquer en anglais avec le professeur malgré de nombreuses fautes et difficultés de prononciation ; - Recours au français dans les travaux de groupes organisés par le professeur ; - Prise de note des propositions écrites au tableau	- Apprenants peu actifs dans les interactions avec le professeur ; - Apprenants plus actifs dans les interactions avec leurs camarades ; - Recours au français pour expliquer - Participation aux travaux de groupes demandés par le professeur ; - Recopiage des propositions de correction acceptées par le professeur au tableau	- Les apprenants écoutent attentivement le professeur ; - Les apprenants donnent des exemples en appliquant les règles de grammaire données par le professeur ; - Aucune communication en anglais entre apprenants ; - Les apprenants recopient au fur et à mesure, la leçon écrite par le professeur au tableau.	- Silence général des apprenants pendant les 10 premières minutes de l'observation ; - Difficultés de prononciation des apprenants ; - Les apprenants traitent individuellement les exercices de grammaire et proposent oralement leurs corrections avant d'avoir l'autorisation du professeur pour écrire au tableau ; - Recopient les points de grammaire écrits au tableau ; - Absence de communication en anglais entre apprenants.

2.3.3 Discussion des résultats

Dans l'optique de comparer les pratiques enseignantes des professeurs formés (P.F) et non formés (P.N.F) dans la mise en œuvre de l'approche communicative, nous avons observé 04 professeurs d'anglais dont 02 professeurs certifiés intervenant dans un établissement public et 02 autres intervenant dans un lycée privé. Nos observations ont concerné la fiche pédagogique, l'attitude des professeurs et des apprenants pendant le cours. Contrairement, aux professeurs non formés qui ne savaient pas élaborer une fiche pédagogique, les 02 professeurs formés savaient le faire en suivant les trois phases recommandées pour la mise en œuvre de l'approche communicative que sont, Présentation- Pratique- Production. Si l'on se réfère à la définition de la pratique enseignante en deux dimensions ; didactique (en amont) et pédagogique (en aval) (Altet et al., 2015), on peut affirmer que les professeurs formés se distinguent des professeurs non formés dans la préparation de la mise en œuvre de l'approche communicative. En effet, les professeurs formés avaient des pratiques plus conformes aux exigences de l'approche communicative telles que recours au warm up et au quotidien des apprenants. Å l'opposé, les professeurs non formés n'ont pas tenu compte de ces exigences. Ce qui fait que nous pouvons soutenir que l'incapacité à élaborer une fiche et à conduire une leçon en mettant les apprenants au centre de l'apprentissage constitue une difficulté rencontrée par le professeur non formé que les professeurs formés ne connaissent pas. En outre les deux professeurs non formés ont eu un temps de parole largement supérieur à celui des apprenants tout au long des cours contrairement aux 02 professeurs formés qui n'ont eu un temps de parole supérieure à celui des apprenants que lors de la phase de présentation qui est reconnue comme la phase du professeur dans la mise l'approche communicative. Comme le recommande l'approche communicative, le temps de parole des professeurs formés est resté inférieur à celui des apprenants lors des deux dernières phases que sont la phase de pratique et celle de la production et cela prouve un enseignement centré sur l'apprenant. Les professeurs formés avaient des pratiques qui mettaient les apprenants au centre du processus comme nous pouvons le constater dans le tableau récapitulatif. Il convient de noter que malgré la formation reçue, les 02 professeurs formés ont rencontré quelques difficultés en lien avec la gestion du temps, la répartition du temps de parole entre les groupes d'apprenants ainsi que le contrôle des travaux des différents pairs lors de la phase de production où les apprenants devaient produire des travaux. Qu'à cela ne tienne, nous pouvons affirmer que dans la mise en œuvre de l'approche communicative, les professeurs d'anglais ayant bénéficié d'une formation se distinguent des professeurs non formés parce que les premiers ont eu des pratiques tendant à mettre les apprenants au centre de l'activité pédagogique contrairement aux derniers qui avaient des pratiques qui tournaient autour d'eux-mêmes. Etant donné que cette étude trouve son ancrage dans la théorie de la transposition didactique interne de Yves Chevallard (1991), nous pouvons dire que les professeurs d'anglais formés transposent mieux les principes de l'approche communicative que les professeurs non formés.

Conclusion

Cette étude a permis de découvrir que les professeurs d'anglais ayant bénéficié d'une formation se distinguent des professeurs sans formation initiale dans la mise en œuvre de l'approche communicative et par ricochet dans le développement des compétences de communication en anglais chez les apprenants dans le développement des compétences de communication en anglais chez les apprenants. Toutefois, force est de reconnaitre que même sans être passé par une école de formation, un professeur d'anglais qui s'engage à s'autoformer peut acquérir les compétences nécessaires pour une mise en œuvre effective de l'approche communicative. Comme le confirment nos entretiens, certains professeurs d'anglais ayant bénéficié d'une formation, n'utilisent des fiches pédagogiques qu'en présence d'un observateur en classe. Nous avons pu constater également que dans la mise en œuvre de l'approche communicative des

difficultés sont rencontrées de part et d'autre par les professeurs même si leurs natures demeurent différentes. Le maitre mot demeure la formation continue et l'autoformation pour une mise en œuvre effective l'approche communicative en cours d'anglais surtout dans un contexte où il est demandé aux professeurs d'appliquer l'approche par compétences.

Références Bibliographiques

ALTET, M. / PARÉ KABORÉ, A. / SALL, H. N., *OPERA Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves*. *Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014 Rapport décembre 2015*.

BARRY, T. (2018). *Oral error correction : investigating EFL teachers' practices in the classroom*. Mémoire d'inspectorat d'anglais, Burkina Faso : ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE KOUDOUGOU.

BATIONO, J-C. (2013). *Rôle de la littérature dans le développement de la compétence communicationnelle en cours d'allemand au Burkina Faso*. Revue Multilinguales, [En ligne], 1 | 2013, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 15 septembre 2023. URL : http://journals.openedition.org/multilinguales/3056 ;DOI :https://doi.org/10.4000/multilinguales.3056

BATIONO, J.-C. (2014). *Plaidoyer pour des modules de didactique dans les UFR au Burkina Faso : contribution à la qualité de la formation au métier d'enseignant* In : Jean-Sylvain Bekale Nze, Stéphane Brunel, Hélène Cheneval-Armand, Jacques Gignestié et Mourad Taha Janan (éd.) : *Actes du 4ème Colloque International du RAIFFET Éducation technologique, formation professionnelle et formation des enseignants*. Marrakech (Maroc), 28-31 octobre 2014. RAIFFET : Marseille. 459-466.

BURROUGHS N., GARDNER J., LEE Y., GUO S., TOUITOU I., KIMBERLY J., et SCHMIDT W. (2019), *Teaching for Excellence and Equity Analyzing Teacher Characteristics, Behaviors and Student Outcomes with TIMSS*, In International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Research for Education Springer Open Volume 6. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4

CANALE, M. et SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, Vol. I, No 1 (P.P. 1-47).

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage (première édition :1985).

DIABATE, A. (2015). *La question de la formation des enseignants de l'éducation bilingue : nouveaux enjeux liés au continuum primaire/post-primaire.* Université de Koudougou / EA 739 DIPRALANG Université Montpellier Paul Valéry in Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique) (P.P. 85-99).

GIORDANO, Y. et JOLIBERT, A. (2016). *Pourquoi je préfère la recherche quantitative/ Pourquoi je préfère la recherche qualitative*, Chronique sur le métier de chercheur RIPME, Vol. 29, n°2 (P.P. 7−17) 2016

GOLDHABER, D. D., et BREWER, D. J. (2000). *Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement*. Education Evaluation and Policy Analysis 22 : (P.P. 129-45).

HOUNKPODOTE, H., DIALLO, L. L. et TANKEU, B. Z. (2017), *PASEC 2014 et qualité des enseignants : une photographie pour un diagnostic*, in Revue internationale d'éducation

de Sèvres, 75, Repéré à http:// journals.openedition.org/ries/5885 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ries.5885 (P.P. 1-7).

HYMES, D.H. (1972). *On communicative competence.* In : J. B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics, (P.P. 269–285). Harmondsworth: Penguin.

JACK, C. R. et THEODORE, S. R. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Second Edition. Cambridge University press, United Kingdom.

JACOBS, G. M. et FARRELL, T. S. C. (2003). *Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) paradigm*. RELC Journal, 34(1), (P.P. 5-30).

KHAN M. E., KWAGHE, Z.E., et PHILIP, A.A. (2015). *Certified/Non-Certified Teacher in the Chemistry Classroom in North Eastern Nigeria : who does a better job ?* In International Journal of Academic Research in Progressive Education and development, 4(1), (P.P. 165-171).

KYELEM, M. et BARRO, M. (Burkina Faso) (2007), *Formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire au Burkina Faso : finalités, stratégies et réalités*, in LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA FRANCOPHONIE Diversités, défis, stratégies d'action. Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) / Réseau International Francophone des Établissements de formation de formateurs (RIFEFF), 2007.

MILES, M. B. et HUBERMAN, A.M. (1984) A. M. *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New. California*: SAGE Publication.

Ministère de l'éducation nationale, des Arts et de la Culture de Haute-Volta, Circulaire n°105/MENAC/CESD du 1er décembre 1983 portant Enseignement des Langues Vivantes dans les Etablissements Secondaires.

NAZOTIN, C. (2021). *Didactique de la littérature en classe d'anglais : exploitation des textes littéraires dans une perspective de développement des compétences interculturelles et orales des élèves de la série A4 au Burkina Faso.* Université Norbert ZONGO, Burkina Faso.

OUBDA, M. (2018). *Using english as the language of instruction : an investigation on teachers' practices in 5è classes in Burkina Faso.* Mémoire d'inspectorat d'anglais, Burkina Faso : ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE KOUDOUGOU.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2020). *Résumé exécutif PASEC 2019 Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire.* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PUREN, C. (2004). *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques »*. Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF) École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004 Conférence du 2 novembre 2004 (à paraître). (P.P.1-12).

SAINT-ANDRE, M. D., MONTESINOS-GELET, I. & MORIN, M.-F. (2010). *Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13(2). (P.P. 159–176). https://doi.org/10.7202/1017288ar

SAVIGNON, S. J. (2006). *Beyond communicative language teaching: What's ahead?* Journal of Pragmatics 39 (2007) (P.P.207-220). www.elsevier.com/locate/pragma

SHASTRI, P. D. (2010). *Communicative approach to the teaching of english as a second language*. Esquire Press Pvt. Ltd., 2, Mohatta Bhavan, Dr. E. Moses Road, Worli, Mumbai - 400 018.

SOME-GUIEBRE, E. (2019). *Problématique de la mise en œuvre de l'approche communicative dans les classes du Burkina Faso en anglais*. ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE KOUDOUGOU. : Université Norbert ZONGO.

SRI, D. (2014). *Communicative language teaching and its misconceptions about the practice in english language teaching (ELT)*. bahasa et sastra, Vol. 14, No.1, April 2014. (P.P. 36-43).

WAYNE, A. J., et YOUNGS, P. (2003). *Teacher characteristics and student achievement gains: A review*. Review of Educational Research, 73(1), (P.P. 89–122).

WILSON, S., FLODEN, R., et FERRINI-MUNDY, J. (2001). *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy (P.P. 1–73).

PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : CAS DES SPÉCIALITÉS DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL TECHNIQUE TERTIAIRE AU BURKINA FASO

ZINGUÉ Di, ZAGARÉ Wénégouda, TIENDREBÉOGO Ousséni

Résumé

Le système éducatif burkinabè est peu performant malgré les investissements colossaux que l'État lui consent, soit 17,4% du budget de l'État en 2020, 18,7% en 2021 et 19,3% en 2022. Dans la recherche des enseignements et des formations de qualité, les autorités du pays ont procédé à une reforme curriculaire en introduisant l'Approche par compétences (APC) dans le secteur de l'Éducation/Formation. Toutefois, la mise en œuvre de la réforme connaît des problèmes au niveau de l'enseignement et de l'évaluation selon les principes de l'APC. Ces problèmes nous interpellent quant à la mise en œuvre efficace de la réforme en vigueur à la rentrée scolaire 2022-2023 dans les classes 6ème et 2nde. C'est dans ce contexte que nous avons entrepris de mener une réflexion sur l'analyse des pratiques enseignantes dans la mise en œuvre de l'approche par les compétences dans l'EFTP en ce qui concerne les spécialités du baccalauréat professionnel technique tertiaire au Burkina Faso. Cette recherche a privilégié la méthode mixte qui associe le quantitatif et le qualitatif. Les résultats de l'enquête mettent en lumière les difficultés de la mise en œuvre de l'APC dans les spécialités du baccalauréat professionnel tertiaire. Des suggestions et propositions ont été faites pour une mise en œuvre réussie de la réforme dans les spécialités du Baccalauréat professionnel tertiaire.

Mot clés : pratiques enseignantes, approches par les compétences, curricula, baccalauréat professionnel, enseignement et formation techniques et professionnels.

Summary

Burkina Faso's education system is performing poorly, despite the colossal investments the government is making in it: 17.4% of the state budget in 2020, 18.7% in 2021 and 19.3% in 2022. In the quest for quality education and training, the country's authorities have introduced a curricular reform based on the Competency-Based Approach (CBA) in the Education/Training sector. However, the implementation of this reform is encountering problems in terms of teaching and assessment according to CBA principles. These problems call into question the effective implementation of the reform in force at the start of the 2022-2023 school year in classes 6th and 2nd. It is against this backdrop that we set out to analyze teaching practices in the implementation of the competency-based approach to EFTP in the specialties of the tertiary technical vocational baccalaureate in Burkina Faso. This research favored the mixed method, combining quantitative and qualitative research. The results of the survey highlight the difficulties of implementing CBA in the specialties of the tertiary vocational baccalaureate. Suggestions and proposals were put forward for successful implementation of the reform in Tertiary vocational baccalaureate specialties.

Keywords: teaching practices, competency-based approaches, curricula, vocational baccalaureate, technical and vocational education and training.

Introduction

Le système éducatif burkinabè n'est pas performant malgré les investissements colossaux que l'État lui consent, soit 17,4% du budget de l'État en 2020, 18,7% en 2021 et 19,3% en 2022 (DGESS/MENAPLN, 2021/2022). Dans la recherche des enseignements et des formations de qualité, les autorités politico-administratives ont procédé à une réforme curriculaire en introduisant l'APC dans le secteur de l'Éducation/Formation. Cette réforme du système éducatif vise à mettre en place une formation plus adaptée, plus cohérente et fonctionnelle, accessible à toutes les couches sociales, tout en formant l'apprenant à devenir un homme et un citoyen capable de se prendre en charge et de contribuer au développement socioéconomique et culturel de son pays. À ce titre, la formation professionnelle, par son caractère multidimensionnel et transversal, constitue un levier dans la mise en œuvre de cette réforme.

Aujourd'hui, les pratiques enseignantes dans les spécialités du Baccalauréat professionnel (Bac Pro) tertiaire n'intègrent pas les principes de l'APC dues à de nombreuses difficultés telles que l'insuffisance de formation des enseignants à l'exploitation des référentiels. Ainsi, le choix du thème de réflexion est motivé par des raisons sociales, didactiques et pédagogiques. Les raisons sociales concernent la sensibilisation des acteurs de l'éducation à l'importance de l'APC dans le monde professionnel et la promotion de l'égalité des chances. Les raisons didactiques intéressent l'amélioration de l'enseignement et l'adaptation des programmes d'études. Les raisons pédagogiques, quant à elles, visent le développement des compétences et le renforcement de l'autonomie des apprenants. Le présent article est organisé autour de la problématique, du cadre théorique de référence, de la méthodologique et des résultats suivis de la discussion et des propositions.

Selon le rapport appui/conseil de la Direction de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (DEFTP) (2022), l'EFTP tertiaire compte vingt-six (26) spécialités fonctionnelles dans les cycles de Certificats d'aptitudes professionnelles (CAP), de Brevet d'études professionnelles (BEP), de Baccalauréat technologique et de Baccalauréat Professionnel. Il est dénombré soixante-quinze (75) établissements dont vingt-trois (23) Lycées professionnels (LP), cinq (5) Lycées techniques (LT), vingt-deux (22) Collèges d'enseignement technique et de formation professionnelle (CETFP), vingt-trois (23) Établissements d'enseignement général à classes polyvalentes (EEGCP) et deux (2) Centres de formation professionnelle non formelle (CFPNF). Il est à noter également l'existence de deux cent douze (212) établissements d'EFTP privés selon les données de 2021 de la Direction de l'Enseignement Privé (DEP).

Quant au personnel enseignant, il est estimé à mille trente-neuf (1 039). Ces enseignants n'ont pas tous reçu de formation continue sur l'APC selon les Directions régionale des enseignements post-primaire et secondaire (DREPS) et les Directions provinciales des enseignements post-primaire et secondaire (DPEPS). Les journées d'animation pédagogique constituent les seuls cadres de formation continue des enseignants.

Depuis 2000, dans l'EFTP tertiaire, il a été décidé l'élaboration de référentiels pour toutes les spécialités. Ainsi, cela marquait le début de la réforme curriculaire selon l'APC. En effet, sur les onze (11) spécialités du BEP, sept (7) ont des référentiels dont cinq (5) ayant des arrêtés d'application connus. Au niveau des cinq (5) spécialités du CAP, aucune ne dispose de référentiel. Quant aux sept (7) spécialités du Bac Pro, six (6) disposent de référentiels dont deux (2) ayant des arrêtés d'application connus. Toutefois, les trois (3) séries du Baccalauréat technologique n'ont pas de référentiels.

Les encadreurs, eux, ont été tous formés à l'élaboration des référentiels selon les données primaires recueillies auprès de la Direction de l'encadrement pédagogique et la formation

initiale et continue (DEPFIC). De plus, il est à noter que les Conférences annuelles des inspecteurs de l'enseignement secondaire (CAIES) de 2005, 2019, 2021 et 2022 se sont tenues avec des thèmes portant essentiellement sur l'APC. Elles ont permis à ces acteurs de l'éducation d'échanger sur des questions liées aux programmes, méthodes et techniques pédagogiques, évaluations certificatives, et à la mise en œuvre des référentiels dans le cadre de l'APC. Cependant, on pourrait se poser la question de savoir pourquoi les enseignants de l'EFTP n'intègrent-ils pas l'APC dans leurs pratiques ?

Cette interrogation est d'autant plus fondée dans la mesure où l'harmonisation de cette réforme curriculaire intervient dans l'espace Union économique et monétaire ouest africain (UEMOA) en 2025 alors que la plupart des établissements de l'EFTP au Burkina Faso peinent encore à organiser les enseignements-apprentissages selon l'APC.

Au regard du manque de référentiels pour certaines spécialités, du peu de formations portant sur l'APC au profit des enseignants, de la non-organisation de l'enseignement et de l'évaluation selon l'APC, de l'insuffisance et de l'inadaptation des équipements au niveau des établissements, la mise en œuvre de l'APC dans l'EFTP tertiaire est en deçà des attentes. Les préoccupations ci-dessus mentionnées suscitent alors des réflexions et justifient le choix du présent thème de recherche d'où l'objectif visé est d'analyser les pratiques enseignantes sous les lentilles pédagogiques de l'APC.

Pour mener à bien cette étude, nous nous appuyons sur les approches constructiviste et socioconstructiviste. L'approche constructiviste considère que l'apprentissage ne consiste pas seulement à acquérir des connaissances, mais aussi à les construire soi-même en utilisation des schèmes mentaux préexistants. À cet effet, Margot (2004) et Jonnaert (2007) montrent l'importance de l'activité de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et le rôle essentiel de l'enseignant dans l'enseignement-apprentissage. L'approche constructiviste est donc une théorie qui préconise un apprentissage actif dans lequel les activités diverses participent à l'acquisition d'une compétence. C'est ainsi que l'approche constructiviste est recommandée dans l'APC.

Quant à l'approche socioconstructiviste, elle préconise que l'acquisition des compétences se fasse par l'interaction sociale et la construction collective des connaissances. Les individus apprennent en travaillant ensemble, en partageant leurs expériences et en collaborant sur les tâches communes. En conséquence, Roux (2001), Dumona et Boy (2008) nous permettent de comprendre l'importance de l'environnement social et culturel dans le développement cognitif de l'apprenant. Ces auteurs ont influencé les pratiques pédagogiques modernes telles que l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage par projet. De ce fait, l'approche socioconstructiviste est également prônée dans l'APC.

Les approches constructiviste et socioconstructiviste sont des théories d'apprentissage pertinentes pour le développement des compétences chez les apprenants du Bac Pro aspirant exercer plutôt des métiers. Pour trouver un fil conducteur au recueil de données, nous avons émis l'hypothèse de recherche selon laquelle les enseignants de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels n'intègrent pas l'APC parce qu'ils ne sont pas suffisamment formés à cette méthode pédagogique. Ainsi, la méthodologie de recueil des données se présente comme suit.

1. Méthodologie de recueil des données

Nous avons choisi la méthode mixte, car pour le présent travail de recherche, l'approche quantitative et celle qualitative sont utilisées pour plus d'efficacité selon Creswell et *al*. (2009) et Dumez (2015). Elle favorise, selon Nagels (2022), l'intégration systématique ou le mélange

de données quantitatives et qualitatives dans le cadre d'une recherche. Ainsi, les stratégies employées sont basées sur les questionnaires et les entretiens. L'étude s'intéresse à trois (3) régions dans lesquelles existent des établissements qui forment dans les spécialités de Baccalauréat professionnel de l'EFTP tertiaire.

Les enquêtes sont menées dans les régions du Centre, des Hauts-Bassins et du Centre-Ouest. Dans la région du Centre dont le chef-lieu est Ouagadougou, capitale politique du Burkina Faso, se trouvent le LPY et le LTN-ASL. Dans ces établissements, les spécialités de formation ouvertes sont Bureautique Secrétariat (BS), Bureautique Comptabilité (BC), Techniques de Vente et de Commercialisation (TVC), Restaurant et Cuisine. La région des Hauts-Bassins, quant à elle, a pour chef-lieu Bobo-Dioulasso, capitale économique du pays. Cette région abrite le LPRGO. Dans cet établissement public, les spécialités de formation existantes sont BS, BC et TVC. Pour ce qui est de la région du Centre-Ouest, elle a pour chef-lieu Koudougou, troisième grande ville du pays après Ouagadougou et Bobo-Dioulasso. La région abrite le LPNMY où deux (2) spécialités en technique tertiaire y sont ouvertes à savoir la Restauration et la Cuisine.

1.1 Population étudiée et échantillonnage

La population cible de cette étude concerne les enseignants, les censeurs, les chefs de travaux et les encadreurs pédagogiques. Les enseignants étant au cœur du système éducatif, il est difficile d'évoquer les spécialités du Bac Pro sans prendre en compte leurs avis. C'est pourquoi notre choix porte principalement sur les enseignants de l'EFTP tertiaire intervenant dans les spécialités du Bac Pro ou ayant tenu des classes dans ces spécialités. Selon la DEFTP (2022), le total des enseignants de l'EFTP tertiaire de notre zone d'étude est estimé à huit cent trente-cinq (835) pour toutes les spécialités du Bac Pro.

Les censeurs ou directeurs des études sont les intermédiaires entre l'administration et les enseignants dans les lycées techniques et professionnels au Burkina Faso. Ils ont la prérogative de programmer et de suivre l'exécution des cours et de viser les cahiers de textes selon l'arrêté n°2018-315/MENA/SG du 26 septembre 2018 portant attributions des responsables des établissements d'enseignement post-primaire et secondaire. Pour l'étude-ci, ils sont bien placés pour nous fournir des données fiables et pertinentes sur l'organisation des enseignements des spécialités concernées. La zone d'étude compte au total quatre (4) censeurs.

Les chefs de travaux, autres participants à l'enquête, sont les gestionnaires des ateliers, des matières d'œuvre pour les travaux pratiques selon l'arrêté n°2018-315/MENA/SG du 26 septembre 2018 portant attributions des responsables des établissements d'enseignement post-primaire et secondaire. La zone d'investigation compte au total quatre (4) chefs de travaux.

Les encadreurs pédagogiques, quant à eux, sont constitués d'Inspecteurs de l'enseignement secondaire servant dans les DREPS, les DPEPS et les structures centrales du MENAPLN. Ils sont des personnes ressources pouvant donner plus d'informations sur la réforme curriculaire en cours. À ce jour, les encadreurs pédagogiques sont chargés de la formation continue des enseignants dans les directions provinciales ou régionales. Ce sont des personnes habilitées pour nous renseigner sur l'objet de notre étude. Le nombre d'encadreurs pédagogiques concernés par l'étude est de vingt-sept (27), toutes structures confondues.

Les méthodes d'échantillonnage non aléatoire ou non probabiliste consistent à sélectionner les individus de la population cible sur la base de critères objectifs. Ainsi, nous avons retenu l'échantillonnage par quotas qui consiste, pour l'enquêteur, à interroger chaque catégorie définie sur la base de critères objectifs tels que le genre, l'âge ou encore la catégorie socio-professionnelle. De ce fait, notre échantillon est composé de trente (30) enseignants, quatre (4)

censeurs, quatre (4) chefs de travaux et sept (7) encadreurs pédagogiques issus des DREPS, des DPEPS et des structures centrales en charge de l'EFTP du MENAPLN de notre zone d'étude.

1.2. Instruments de collecte des données

Pour les besoins de cette enquête, deux (2) types d'instruments de collecte des données ont été retenus. Il s'agit du guide d'entretien avec les encadreurs pédagogiques et du questionnaire adressé aux censeurs, chefs de travaux et enseignants. À cet effet, nous avons élaboré un guide d'entretien en vue des entretiens avec les encadreurs pédagogiques de l'EFTP tertiaire en service dans les directions régionales concernées. L'entretien a également concerné un (1) encadreur de la Direction Générale de l'Accès à l'Éducation Formelle (DG-AEF) qui s'occupe du suivi des établissements techniques et un (1) autre de la Direction Générale de la Qualité de l'Éducation Formelle (DG-QEF) qui assure l'élaboration et la relecture des programmes/référentiels. La récolte des données, par la méthode de l'entretien, approfondit l'analyse des données quantitatives car les versions narratives sont des explications issues d'expériences des encadreurs pédagogiques.

Le questionnaire soumis aux enquêtés permet d'avoir des données quantitatives et de vérifier la mise en œuvre de la réforme curriculaire selon l'APC du point de vue administratif et pédagogique. Ces données facilitent la perception et la compréhension de l'ampleur du problème de la mise en œuvre de l'APC. Ainsi, des questionnaires sont adressés à des enseignants, censeurs et chefs de travaux des établissements concernés.

Les questionnaires et le guide d'entretien sont préalablement soumis à l'appréciation d'un nombre réduit de notre public cible. Des amendements faits sont pris en compte pour aboutir à des instruments compréhensifs qui sont utilisés pour le recueil des données.

2. Résultats de l'étude

Les résultats de l'étude prennent en compte ceux des questionnaires adressés aux participants concernés et la synthèse des entretiens réalisés avec les encadreurs pédagogiques.

2.1 Résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Le questionnaire adressé aux enseignants a servi à collecter les données telles que la qualification professionnelle, la possession et l'exploitation des référentiels, des textes administratifs d'application, la formation reçue portant sur l'APC, les difficultés rencontrées, leurs causes et les suggestions.

2.1.1 Qualifications professionnelles des enseignants

Les enseignants interrogés, titulaires du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET), représentent 77% contre 23% de titulaires du Certificat d'aptitude à l'enseignement technique (CAET). La majorité des enseignants sont titulaires du CAPET pouvant donc enseigner dans le cycle du Bac Pro selon les dispositifs réglementaires au Burkina Faso. Il est souhaitable de former les enseignants titulaires du CAET et intervenant par défaut dans ce cycle et ce, pour une bonne mise en œuvre de l'APC dans les cycles étudiés.

2.1.2 Possession et exploitation des référentiels par les enseignants

Parmi les enseignants interrogés, 70% d'entre eux affirment posséder au moins un référentiel de spécialité fonctionnelle. Cette possession des référentiels est répartie comme suit : 17% des enseignants ont uniquement le référentiel de Restaurant ou celui de TVC et 10% disposent soit du référentiel de BC, soit de celui de BS ou de Cuisine et 3% ont à la fois les référentiels de BC, BS et ceux de Restaurant et Cuisine. Les enseignants n'ayant aucun référentiel à leur disposition représentent 30% de l'échantillon. La figure 1 illustre les résultats obtenus.

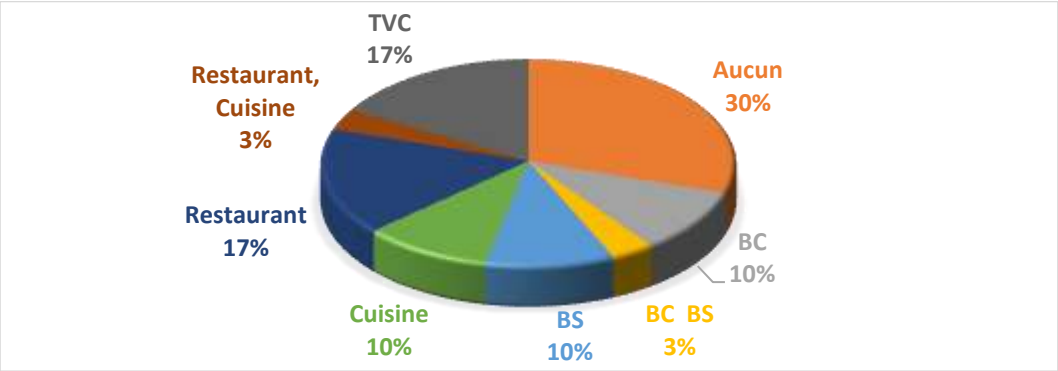


Figure 1: Possession des référentiels par enseignant

Quant à la possession des textes administratifs d'application des référentiels élaborés, les enquêtes montrent que 93% des enseignants interrogés ne possèdent aucun arrêté d'application de référentiel tandis que 7% en possèdent. Ces résultats indiquent que la majorité des enseignants n'ont aucun arrêté d'application de référentiel. Ce qui n'est pas souhaitable car les enseignants, même possédant les référentiels, peuvent ne pas se sentir obliger de les appliquer.

Concernant l'exploitation des référentiels par les enseignants, 60% de ceux investigués affirment exploiter les référentiels pour l'élaboration du contenu d'enseignement, 17% pour les documents pédagogiques, et 23% qui n'en utilisent pas. La majorité des enseignants (77%) exploitent donc les référentiels dans l'élaboration des contenus d'enseignement et des documents pédagogiques.

2.1.3 Formation des enseignants à l'APC et à l'exploitation des référentiels

Les enseignants interrogés affirment, à 47%, avoir bénéficié de formation à l'APC et à l'exploitation des référentiels. Concernant les cadres de leur formation, les enseignants formés indiquent à 27% en formation initiale, 17% en formation continue, 10% en autoformation et 46% pour aucun cadre de formation. Toutefois, 53% des enseignants investigués avouent n'avoir reçu aucune formation. La majorité des enseignants relèvent donc un manque de formation à l'APC, ce qui est préjudiciable à la bonne marche des activités pédagogiques. La figure 2 présente les cadres des formations reçues par les enseignants.

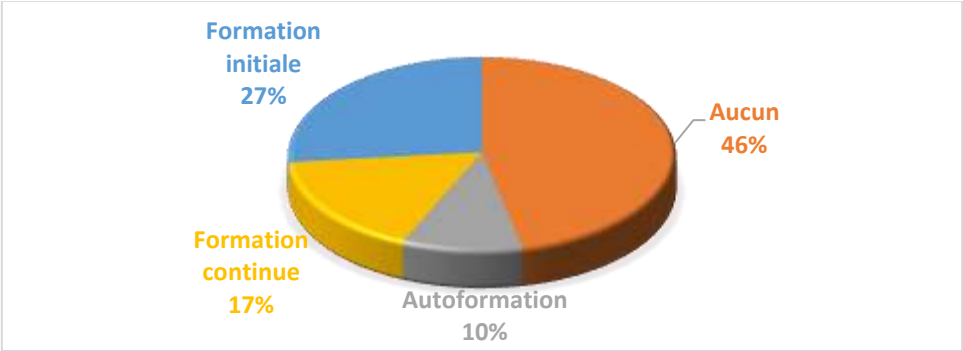


Figure 2 : Cadres des formations reçues par les enseignants

2.1.4 Difficultés rencontrées par les enseignants

Les enseignants interrogés indiquent, à 47%, la non-maitrise de l'exploitation des référentiels dans l'élaboration des contenus d'enseignement, à 20% la non-maitrise dans l'élaboration des documents pédagogiques. Parallèlement, 33% de leurs collègues indiquent n'avoir éprouvé aucune difficulté. La grande majorité des enseignants (67%) éprouvent des difficultés d'ordre pédagogique. Ce qui constitue une entrave à l'enseignement-apprentissage selon l'APC. Il

ressort aussi que 83% des enseignants ne possèdent même pas de guide d'exploitation des référentiels.

2.1.5 Causes des difficultés rencontrées par les enseignants

Les causes des difficultés rencontrées, selon les enseignants interrogés, sont la formation insuffisante (43%), le manque de référentiels (10%) et le manque de ressources (10%) telles que les manuels, les équipements spécialisés et les laboratoires. En revanche, 37% des enseignants n'ont signalé aucune cause de leurs difficultés. Toutefois, la grande majorité des enseignants (63%) relèvent comme causes des difficultés d'ordre pédagogique, l'insuffisance de la formation, le manque de référentiels et de ressources matérielles. À cela, il faut ajouter le manque de textes administratifs d'application des référentiels relevé par 93% des enseignants interrogés. Cela est à considérer comme cause des difficultés d'ordre institutionnel qui entravent la bonne mise en œuvre de l'APC.

2.1.6 Suggestions des enseignants pour une bonne mise en œuvre de l'APC

Ce sont 40% des enseignants sollicités qui suggèrent une formation, 20% préconisent l'élaboration et la disponibilisation des référentiels, alors que 7% sont pour l'acquisition des équipements. La figure 3 présente la répartition des enseignants par suggestion. Les résultats auxquels nous sommes parvenus laissent entrevoir des suggestions pertinentes montrant la volonté manifeste des enseignants pour une bonne mise en œuvre de l'APC dans les spécialités du Bac Pro tertiaire. Ce qui est une bonne chose, si les enseignants sont conscients des causes et de leurs difficultés.

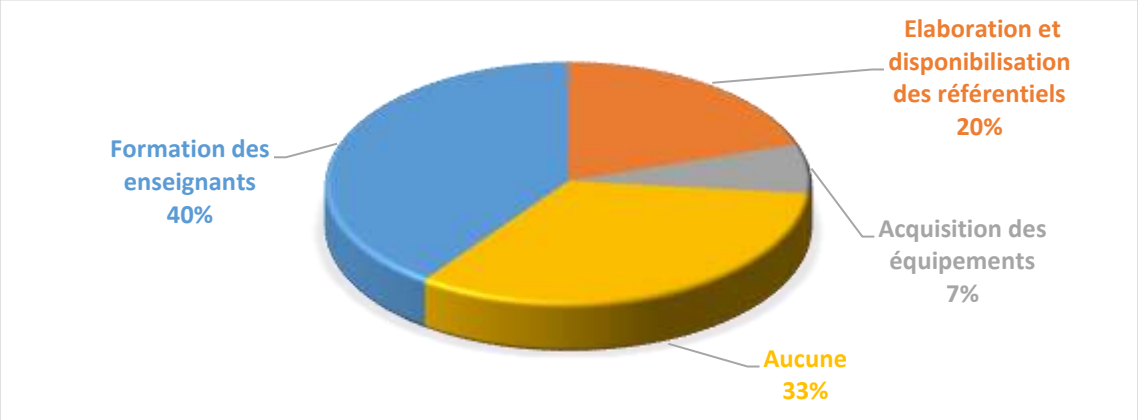


Figure 3 : Répartition des enseignants par suggestions

2.2 Résultats du questionnaire adressé aux censeurs

Le questionnaire adressé aux censeurs a permis de recueillir les données sur la qualification professionnelle, la connaissance de la reforme curriculaire selon l'APC, la possession des référentiels et des textes administratifs d'application, la programmation des enseignements, les difficultés rencontrées, leurs causes et les suggestions.

2.2.1 Qualification professionnelle des censeurs

Les censeurs enquêtés sont titulaires, à 67%, du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES), et à 33% du CAPET. Cependant, il serait judicieux de nommer ceux de l'EFTP, plus familiers aux disciplines enseignées et à l'application des référentiels comme base à la mise en œuvre de l'APC. Le censeur de l'enseignement général arrive sur un terrain peu bien maitrisé et aurait des difficultés dans les tâches de programmation modulaire et leur contrôle.

2.2.2 Connaissance de la reforme curriculaire selon l'APC par les censeurs

Sur les trois (3) censeurs interrogés, deux (2) ne connaissent pas la réforme curriculaire selon l'APC contre un (1) qui la sait. Au regard de ces résultats, il est surprenant que des censeurs des établissements d'EFTP publics ne connaissent pas la reforme curriculaire selon l'APC, vingt (20) ans après son entrée en vigueur.

2.2.3 Possession des référentiels et des textes administratifs d'application par les censeurs

Les censeurs interrogés affirment, à 2/3, posséder les référentiels de BC, BS, TVC contre 1/3 qui ne dispose d'aucun référentiel. Le constat est que tous les censeurs enquêtés n'ont pas à leur possession tous les référentiels des spécialités fonctionnelles du Bac Pro tertiaire. Cette situation peut sembler être normale car toutes les spécialités ne sont pas ouvertes dans les quatre (4) lycées de notre zone d'étude.

L'application des référentiels est régie par un arrêté pris par le ministre en charge de l'éducation. En guise d'exemple, nous avons l'arrêté n°2021-0058/MENAPLN/SG/DGREIP portant application des référentiels du Baccalauréat professionnel Hôtellerie-Restauration, option Cuisine. Les réponses fournies par les censeurs indiquent que 2/3 ne possèdent aucun arrêté d'application de référentiels tandis que 1/3 en dispose. Ce qui est incompréhensif pour des responsables qui doivent faire appliquer les textes en vigueur dans leurs établissements.

2.2.4 Programmation des enseignements par les censeurs

Les trois (3) censeurs interrogés affirment que la programmation des enseignements est annuelle. Ce qui n'est pas normal car la programmation des enseignements est prévue dans les référentiels à travers un logigramme des compétences et un chronogramme des séquences des objets de formation.

2.2.5 Difficultés rencontrées par les censeurs

Les censeurs enquêtés indiquent, à 1/3, la non-maitrise des référentiels dans l'élaboration de la programmation modulaire. Cependant, 2/3 d'entre eux n'ont révélé aucune difficulté. Ces résultats indiquent que la majorité des censeurs n'ont pas de difficultés pour la programmation modulaire. Mais, cela semble ne pas être véridique, du fait qu'aucun censeur ne programme les enseignements de façon modulaire dans les établissements étudiés.

2.2.6 Causes des difficultés rencontrées par les censeurs

Les censeurs interrogés n'ont donné aucune cause des difficultés rencontrées. Cela ne semble pas être véridique dans la mesure où il y a 1/3 des censeurs qui a affirmé rencontrer des difficultés. Ainsi, ce dernier devrait connaitre les causes de ses difficultés et les relever.

2.2.7 Suggestions des censeurs pour une bonne mise en œuvre de l'APC

Pour envisager des solutions adaptées aux difficultés rencontrées, les censeurs ont fait des suggestions telles que l'élaboration et la disponibilisation des référentiels (1/3), la communication intense sur l'APC (1/3) et aucune suggestion (1/3). Les suggestions faites sont pertinences mais, nous déplorerons le fait que des censeurs n'aient pu faire aucune suggestion.

2.3 Résultats du questionnaire adressé aux chefs de travaux

Les chefs de travaux interrogés indiquent tous être titulaires du CAPET. Ce niveau de qualification professionnelle est salutaire et est à encourager. Ce niveau élevé de qualification permet de comprendre facilement la démarche de l'APC et de faciliter son application.

2.3.1 Possession des référentiels et des textes administratifs par les chefs de travaux

Il ressort des réponses que 50% des chefs de travaux possèdent les référentiels de Restaurant et de Cuisine, 25% pour BS et TVC, et 25% ne disposent d'aucun référentiel. Le constat montre que tous les chefs de travaux ne disposent pas de l'ensemble des référentiels. Ce qui est difficile à comprendre car les référentiels indiquent des prescriptions à respecter.

Concernant les textes administratifs d'application des référentiels élaborés, 75% des chefs de travaux interrogés attestent qu'ils n'en possèdent aucun arrêté d'application des référentiels et 25% en disposent. La plupart des chefs de travaux n'ont pas les arrêtés d'application des référentiels. Ce qui n'est pas normal pour des responsables qui doivent faire appliquer les textes administratifs en vigueur dans leurs établissements.

2.3.2 Programmation des travaux pratiques par les chefs de travaux

Les chefs de travaux interrogés affirment, à 75%, programmer annuellement les cours tandis que 25% le font de façon modulaire. Le constat fait ressortir que la majorité des chefs de travaux font des programmations annuelles des enseignements. Ce qui ne tient pas compte du logigramme de compétences et le chronogramme de la formation issus du référentiel de formation.

2.3.3 Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'APC selon les chefs de travaux

Les chefs de travaux soutiennent tous que leurs difficultés se résument à la non-maitrise des référentiels dans l'élaboration des programmations modulaires. Cette difficulté est d'ordre institutionnel. De ce fait, c'est le problème de coordination des enseignements, voire de l'interdisciplinarité qui est posé et pourtant recommandée par l'APC.

2.3.4 Causes des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'APC selon les chefs de travaux

Il ressort, des réponses, que 75% des chefs de travaux enquêtés relèvent comme causes des difficultés rencontrées l'inadaptation des référentiels et le manque d'infrastructures et d'équipements. Le manque de soutien institutionnel est aussi mentionné par les chefs de travaux sondés comme une cause des difficultés d'ordre institutionnel. Parallèlement, 25% d'entre eux n'ont pas pu identifier les causes des difficultés rencontrées. Ce qui surprend un peu au regard du poste de responsabilité qu'ils occupent dans les établissements.

2.3.5 Suggestions des chefs de travaux pour une bonne mise en œuvre de l'APC

Les réponses obtenues montrent que 50% des chefs de travaux suggèrent l'acquisition des équipements, 25% demandent la relecture des référentiels et 25% n'ont rien suggéré. Le constat fait ressortir que la majorité des chefs de travaux ont formulé des suggestions pertinentes dans le sens de la réussite de la mise en œuvre de l'APC.

2.4 Synthèses des entretiens menés avec les encadreurs pédagogiques de l'EFTP tertiaire

Les encadreurs pédagogiques étant les garants de la qualité de l'EFTP tertiaire, des entretiens ont été réalisés avec eux pour mieux comprendre huit (8) aspects liés à la mise en œuvre de l'APC. Le premier aspect concerne la possession des référentiels des spécialités du Bac Pro tertiaire. Sur cet aspect, les encadreurs affirment posséder des référentiels de BC, BS, Cuisine, Restaurant et TVC. Il est à noter qu'aucun encadreur n'a à sa possession tous les référentiels cités. Ce qui est inadmissible, au regard de leur responsabilité dans l'application des référentiels. Le deuxième aspect porte sur l'application des référentiels et les pratiques pédagogiques des enseignants. Les encadreurs interviewés sont unanimes que les prescriptions des référentiels sont partiellement appliquées par les enseignants. Ces propos, venant des garants de la qualité de l'éducation, montrent clairement les défis à relever.

Le troisième aspect concerne les visites de classes. Les encadreurs interrogés indiquent que les visites de classes sont réalisées mais pas pour tous les enseignants du Bac Pro. L'insuffisance des visites de classes est préjudiciable aux enseignants car ils sont laissés à eux-mêmes dans les classes pour appliquer la réforme curriculaire complexe selon l'APC. Le quatrième aspect porte sur la formation continue portant sur l'APC au profit des enseignants. Les encadreurs sondés affirment que des formations sur l'APC sont souvent assurées mais pas pour l'ensemble des enseignants. Cela constitue un grand handicap pour les enseignants des spécialités du Bac Pro tertiaire au regard des enjeux liés à l'organisation du Baccalauréat harmonisé de l'UEMOA prévue pour 2025. Le cinquième aspect est relatif aux difficultés rencontrées. Les encadreurs enquêtés soulignent des difficultés telles que la non-maitrise de l'enseignement et de l'évaluation selon l'APC par les enseignants, la non-programmation modulaire. En outre, ils relèvent la non-maitrise des principes de l'APC par certains encadreurs, le dispositif d'évaluation toujours basé sur les principes de la Pédagogie par objectif (PPO). Les encadreurs de l'EFTP tertiaire semblent être moins outillés en APC que leurs collègues des disciplines scientifiques et des mathématiques. Le sixième aspect concerne les causes des difficultés rencontrées. Les encadreurs identifient les causes des difficultés d'ordre pédagogique telles que le manque de formation des enseignants et des encadreurs, le manque de ressources financières et matérielles, le manque de référentiels. Quant au septième aspect relatif aux causes des difficultés d'ordre institutionnel, ces acteurs du système éducatif relèvent la non-programmation modulaire, le manque de communication et le manque de volonté politique des autorités. Ainsi, ils pointent du doigt les sources des problèmes concernant l'APC. Le huitième aspect est relatif aux suggestions. Les encadreurs questionnés ont fait des suggestions telles que la formation des enseignants et des encadreurs, l'acquisition des équipements pour les établissements, la sensibilisation de la communauté éducative, la conception d'un dispositif APC pour le Burkina Faso et une réelle volonté politique des autorités. Le constat fait entrevoir des suggestions pertinentes dont ils souhaitent leur prise en compte pour un changement de paradigme dans la gouvernance de l'EFTP.

3. Discussion des résultats et suggestions

La discussion des résultats est menée sur les difficultés d'ordre pédagogique et institutionnel, les causes des difficultés d'ordre pédagogique et institutionnel et les stratégies pour une bonne mise en œuvre de l'APC.

3.1 Difficultés d'ordre pédagogique et institutionnel de la mise en œuvre de l'APC

Les réponses aux questions attestent que 47% des enseignants ne maitrisent pas l'exploitation des référentiels dans l'élaboration des contenus d'enseignement et 20% ne maitrisent pas l'élaboration des documents pédagogiques. Au total, 67% des enseignants ont des difficultés d'ordre pédagogique. Par ailleurs, parmi les enseignants, 70% possèdent des référentiels, 23% qui ne les exploitent pas pour les cours. Cela pourrait bien s'expliquer par le fait que tous les enseignants ne sont pas formés à l'exploitation des référentiels. Une exploitation judicieuse des référentiels par les enseignants nécessite donc une formation.

Tous les censeurs interrogés comme les chefs de travaux (2/3) ne font pas de programmation modulaire. Les censeurs (1/3) et les chefs de travaux (100%) affirment ne pas maitriser l'exploitation des référentiels dans l'élaboration de la programmation modulaire. Cela est la principale difficulté d'ordre institutionnel qui dénote d'une coordination des enseignements non conformes au logigramme de formation, d'où la nécessité d'un encadrement des enseignants par les inspections pédagogiques tertiaires.

Les encadreurs, pour leur part, confirment les difficultés relevées par les enseignants, les censeurs et les chefs de travaux. C'est ainsi que l'Encadreur pédagogique n°1 (EP1) affirme qu'« *une des difficultés de la mise en œuvre l'APC dans les spécialités du Bac Pro tertiaire est la programmation annuelle des cours qui ne respecte pas l'esprit des référentiels élaborés* ». Ces difficultés expliqueraient la non-appropriation des référentiels. C'est ainsi que EP2 atteste que : « *L'APC n'est pas appliquée jusqu'au bout car les principes des référentiels qui prévoient que les modules de formation soient enseignés et évalués par ordre d'antériorité, ne sont pas respectés avec une programmation annuelle et une utilisation de listing des programmes pour les enseignements. Cela qui fait que les spécialités du Bac Pro tertiaire sont dans un système hybride* ». EP3, quant à lui, ajoute que : *« Nous avons des référentiels mais nous n'avons pas encore changé de méthode d'évaluation car toujours traditionnelle donc pas conforme aux principes de l'APC ».*

Ainsi, l'ensemble des encadreurs interviewés reconnaissent que les pratiques enseignantes ne sont pas conformes aux principes de l'APC. Ce qui est préjudiciable au développement des compétences chez les apprenants tel que préconisé par un des précurseurs de l'APC à savoir Perrenoud (1990).

3.2.Causes des difficultés d'ordre pédagogique et institutionnel de la mise en œuvre de l'APC

Les résultats des questionnaires adressés aux enseignants, aux censeurs et aux chefs de travaux montrent que les causes des difficultés sont d'ordre pédagogique et institutionnel. Quant aux causes des difficultés d'ordre pédagogique, les enseignants, à 43%, pointent du doigt le manque de formation, et à 10% le manque de référentiels, le manque de ressources financières et matérielles. Toutefois, pour la mise en œuvre réussie de l'APC, il faut d'abord que tous les enseignants possèdent les référentiels.

Les réponses recueillies auprès des enquêtés indiquent que les enseignants (30%) ne possèdent d'aucun référentiel. Ce qui crée d'emblée une énorme difficulté pour les enseignants eux-mêmes car Pastrré, Mayen et Vergnaud (2006) recommandent l'analyse de situation de travail afin de mettre en place un dispositif de formation. Ainsi, les apprentissages réalisés ne sont pas conformes aux référentiels. En outre, les ressources matérielles, constituées essentiellement des équipements, doivent être mises à la disposition des enseignants pour leur permettre de développer des compétences chez les apprenants. Par ailleurs, EP4 identifie comme cause « *l'organisation en année scolaire du système éducatif burkinabé est inadaptée à la mise en œuvre des référentiels qui prévoient une organisation modulaire à savoir terminer avec l'enseignement et l'évaluation d'un module avant de passer à un autre* ».

Pour une bonne application des référentiels élaborés, il faut bien former les enseignants à leur exploitation surtout dans l'élaboration des contenus des enseignements. Or les données récoltées sur le terrain montrent que les enseignants (43%) n'ont reçu aucune formation. Le manque de formation des enseignants a été relevé dans plusieurs études comme celle de l'UNESCO (2006) qui souligne l'arrêt de la formation des enseignants à grande échelle pour des raisons financières. Cela a été également souligné par les encadreurs interviewés.

Quant aux chefs de travaux, en plus des causes susmentionnées, ils relèvent le manque de suivi et de coordination comme causes des difficultés d'ordre institutionnel. Ce manque de suivi et de coordination concerne les arrêtés d'application des référentiels selon 93% des enseignants interrogés, 2/3 des censeurs et 75% des chefs de travaux. Les arrêtés d'application des référentiels à eux seuls ne suffisent pas, c'est pourquoi il faut surtout des décrets d'application de l'APC portant organisation de l'année scolaire pour mieux situer tous les acteurs et les

partenaires du sous-système de l'EFTP. À cela, les encadreurs interviewés ajoutent le manque de volonté politique des autorités. Ainsi, EP5 affirme que *« les discours des autorités sont en déphasage avec les réalités de l'EFTP tertiaire »*. Les encadreurs pédagogiques investigués relèvent également le manque de ressources financières.

3.3.Principales stratégies pour une bonne mise en œuvre de l'APC

Les réponses des enseignants, des censeurs, des chefs de travaux et des encadreurs pédagogiques montrent des stratégies pour une bonne mise en œuvre de l'APC. Ainsi, les enseignants suggèrent la formation des enseignants (40%), l'élaboration et la disponibilisation des référentiels (20%) et l'acquisition des équipements (7%) pour les établissements d'EFTP. Quant aux censeurs, ils proposent une communication intense. Concernant les chefs de travaux, ils suggèrent la relecture des référentiels (25%). Les encadreurs pédagogiques, eux, conseillent la formation et le suivi régulier des enseignants, la programmation modulaire des cours, la sensibilisation de la communauté éducative, la conception d'un dispositif APC adapté au contexte du Burkina Faso. De ce fait, EP6 propose : « *la conception d'un système de certification adapté à l'APC, normalement avec l'APC on devait plus être aux règlements d'examens pour la certification, mais on n'est obligé de proposer des règles d'examens pour l'évaluation et la certification des apprenants alors que l'APC doit avoir un système d'évaluation et de certification propre et différent du système existant parce qu'on a discuté souvent sur le système de certification des apprenants* ». Par ailleurs, des encadreurs suggèrent une réelle volonté politique des autorités par la création d'un département ministériel unifiant toutes les structures en charge de l'EFTP.

Les suggestions faites par les participants à l'enquête sont non seulement pertinentes, mais à la portée des acteurs, des autorités et des partenaires du sous-système EFTP. Il faut noter que pour le cas de la mise en place du dispositif APC, une étude est en cours pour la définition d'une architecture de l'APC du Burkina Faso selon le rapport provisoire du Ministère des sports, de la jeunesse et de l'emploi (MSJE) (2023). Cette nouvelle architecture règlera également le problème du système d'évaluation et de certification des apprenants. En outre, sa mise en oeuvre répondra à de nombreuses questions en lien avec la mise en œuvre de l'APC dans l'EFTP au Burkina Faso.

3.4.Propositions

Pour opérationnaliser les résultats obtenus, nous dégageons deux (2) propositions.

Propositions 1 : des mesures incitatives à mettre en place pour renforcer le partenariat public-privé au niveau local, régional et national

Le secteur privé étant le moteur de la croissance économique et employeur des diplômés, il doit être mieux impliqué dans la mise en œuvre de l'APC dans l'EFTP. De ce fait, il faut faire comprendre aux entreprises les avantages et les responsabilités qu'elles ont en supportant l'EFTP. Ainsi, des mesures incitatives doivent être accordées aux entreprises partenaires telles que des allègements fiscaux, la mise en place d'un fonds d'appui à la formation continue de leur personnel. Cela permettra un partenariat gagnant-gagnant.

Propositions 2 : des formations à l'intention des enseignants et encadreurs

Les formations des enseignants et des encadreurs pédagogiques se feront à travers deux (2) sessions. La formation des encadreurs pédagogiques doit concerner l'ensemble des encadreurs de l'EFTP tertiaire. Elle sera assurée en une seule session par la DG-QEF en partenariat avec des enseignants-chercheurs de l'École normale supérieure (ENS) autour des communications en plénières et des travaux en atelier sur l'élaboration des référentiels, l'exploitation des

référentiels dans l'élaboration des contenus de cours, l'enseignement et l'évaluation selon l'APC. La formation se déroulera sur dix (10) jours avec la participation de cinquante (50) encadreurs de l'EFTP tertiaire courant 2024. Le coût de la formation est estimé à dix-sept million sept cent un mille (17 701 000) de Francs CFA à rechercher auprès des entreprises. Un cahier des charges sera conçu à cet effet.

La formation des enseignants, elle, sera assurée par les encadreurs formés. À partir des budgets alloués aux journées d'animation pédagogique de l'EFTP tertiaire, la DG-QEF recherchera des ressources financières supplémentaires auprès des entreprises. Chaque formation au niveau régional aura une durée de sept (7) jours. Au moins mille (1 000) enseignants toutes spécialités confondues sur le plan national bénéficieront de cette formation. Le coût de la formation est estimé à deux cent treize millions deux cent vingt-cinq mille (213 225 000) de Francs CFA. La formation sera assurée par la DG-QEF et les DREPS en partenariat avec des enseignants-chercheurs de l'ENS autour des communications en plénières et des travaux en atelier sur l'exploitation des référentiels dans l'élaboration des contenus de cours, l'enseignement et l'évaluation selon l'APC. Un cahier des charges sera également conçu à cet effet.

Conclusion

Le Burkina Faso fournit d'énormes efforts estimés à 17,4% du budget de l'État en 2020, 18,7% en 2021 et 19,3% en 2022 au niveau de son système éducatif, qui reste toujours inefficace en témoigne les difficultés d'insertion socio-professionnelle des jeunes diplômés. Plusieurs milliers de formés sont obligés de se rabattre, chaque année, sur les concours directs de la fonction publique. Pour un système éducatif permettant de faire face aux défis du développement socio-économique, l'État s'est engagé dans une réforme curriculaire basée sur l'APC. Cela est une réalité depuis vingt (20) ans dans l'EFTP avec des incohérences telles que la programmation annuelle des cours, l'enseignement et l'évaluation non conformes aux principes de l'APC, la cohabitation entre programmes et référentiels.

Pour recueillir les données, nous avons choisi la démarche méthodologique mixte à savoir quantitative et qualitative. Ainsi, à l'aide d'une enquête soutenue par des questionnaires et d'entretiens à l'aide d'un guide, nous avons interrogé quarante-quatre (44) acteurs clés de l'EFTP tertiaire dans les villes de Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et Koudougou. Les données quantitatives et qualitatives recueillies, leur analyse et interprétation, ont démontré que les enseignants, les censeurs, les chefs de travaux et les encadreurs pédagogiques rencontrent des difficultés. Les difficultés d'ordre pédagogique sont la non-maitrise des référentiels dans l'élaboration des contenus d'enseignement, des documents pédagogiques mais aussi la non-maitrise de l'enseignement et l'évaluation selon l'APC. Leurs causes, identifiées par les enquêtés, sont le manque de formation, le manque de référentiels, le manque de ressources financières et matérielles. La difficulté majeure d'ordre institutionnel est la non-maitrise des référentiels dans l'élaboration des programmations modulaires. Les enquêtés ont identifié des causes telles que le manque de formation, le manque de suivi et de coordination, le manque de soutien institutionnel, et le manque de volonté politique des autorités. Pour les enquêtés, ces causes entravent la bonne mise en œuvre de l'APC dans les spécialités du Bac Pro tertiaire. Ils ont déterminé des stratégies telles que la formation des enseignants et des encadreurs, l'élaboration et la disponibilisation des référentiels, l'acquisition des équipements, la communication intense, les relectures des référentiels, le soutien financier, institutionnel et administratif et une réelle volonté politique des autorités. Ces stratégies, une fois déterminées permettront une bonne mise en œuvre de l'APC au niveau des Bac Pro tertiaire. Pour une opérationnalisation des résultats de notre étude, nous avons formulé deux (2) propositions qui

sont le renforcement du partenariat public-privé et la formation des enseignants et des encadreurs.

Références bibliographiques

Anthony, G. (1979). Central Problems in Social Theory (éd. 4ème). (B. A. Angeles, Éd.) New York, États Unis d'Amérique : University of California Press.

Burkina Faso (2008). Politique Nationale d'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels du 23 juillet 2008.

Burkina Faso (2007). La loi n°013-2007/AN du 30 Juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation du Burkina.

Creswell, J. W. ; Fetters M. D. ; Plano Clark, V. L. et Morales, A. (2009). "Mixed Methods Intervention Trials". *In Mixed Methods Research for Nursing and the Health Sciences*, edited by S. Andrew, and E. Halcomb, 161–80.

DEFTP (2022). Rapport appui/conseil des établissements d'Enseignements et Formation Techniques et Professionnels. Rapport, Ouagadougou.

DGESS/MENAPLN (2021/2022). Tableau de bord des enseignements post primaire et secondaire, Ouagadougou.

Dumez, H. (2015). Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive. Vuibert : Paris.

Dumona, B. et Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1ère partie). O.S.P. l'orientation scolaire et professionnelle, pp. 347-363. Consulté le Juillet 29, 2023, sur https:/journals.openedition.org/osp/1722.

Jonnaert, P. (2007). Constructivisme. Montréal: Observatoire des réformes en éducatif.

Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éduction. (3ème édition), Guérin: Montréal.

Margot, P. (2004). Les grands éducateurs : Piaget chef de file du constructivisme. Consulté le Juillet 28, 2023, sur https://scholar.google.com = Margot et les grands éducateurs.

MENA (2018). Décret N°2018-1092/PRES/PM/MENA/MINEFID/MFPTPS du 03 décembre 2018 portant réglementation des fonction de chefs d'établissement et d'autres responsables dans les établissements d'enseignement post-primaire et secondaire.

MENA (2018). Arrêté N°2018-315/MENA/SG du 26 septembre 2018 portant attribution des responsables dans les établissements d'enseignement post-primaire et secondaire.

MENAPLN (2018). Arrêté N°2018-315/MENA/SG du 26 septembre 2018 portant attributions des responsables des établissements d'enseignement post-primaire et secondaire.

MENAPLN. (2021). Arrêté n°2021-0058/MENAPLN/SG/DGREIP portant application des référentiels du Baccalauréat professionnel Hôtellerie-Restauration, option Cuisine

MENAPLN (2021). Décret N°2021-1123/PRES/PM/MINEFID/MENAPLN/MESRI du 04 novembre 2021 portant organisation de l'examen du baccalauréat.

MSJE (2023). Rapport provisoire de l'étude pour la définition d'une architecture de l'APC au Burkina Faso. Ouagadougou.

Nagels, M. (2022). Les méthodes mixtes, une perspective pragmatique en recherche. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. hal-03857724.

Pastrré, P. ; Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Revue Française de pédagogie, pp. 145-198. Consulté le juillet 29, 2023, sur https://journals.openedition.org./rfp/157.

Raynal, F. et Rieunier, A. (2009). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. 497, 7ème. (ESF, Éd.), Abidjan.

Robert, K. M. (1968). Social Theory and Social Structure (éd. Revied and Enlanged Edition). New York : Free Press.

Roux, J-P. (2001). Socio-constructivisme et apprentissages scolaires. Consulté le 29 Juillet 2023 sur dcalin.fr/fichiers/jproux.doc.

UEMOA (2014). Manuel de référence pour l'harmonisation progressive des épreuves du baccalauréat progressive des épreuves du baccalauréatdans les États Membres de l'UEMOA.

UNESCO (2006). L'approche par compétences dans l'Enseignement Technique et la formation professionnelle. Dakar: Teeluck Bhuwanee.

L'EFFICACITE DES PRATIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE

SOMÉ Walièma Éric, TRAORÉ Amadou Tiémoko

Résumé

En tant qu'étude contributive à l'amélioration des pratiques d'évaluation des apprentissages de la géographie, cette recherche vise à analyser les pratiques en cours des enseignants lors des évaluations formatives au secondaire. Elle procède d'un constat effectué sur le terrain qui révèle que ces évaluations peinent à être réalisées de manière satisfaisante. Pour comprendre cet état de fait, la présente recherche ambitionne d'interroger les manières singulières des enseignants en matière d'évaluation par la formulation d'une hypothèse de base selon laquelle les pratiques en matière d'évaluation formative ne sont pas efficaces pour permettre une prise de décision éclairée. La vérification de cette hypothèse impose le recours à une méthodologie mixte de recherche et à des instruments diversifiés comprenant aussi bien des questionnaires qu'une grille d'observation de séances de cours. Les résultats obtenus indiquent que les pratiques d'évaluation formative manquent d'efficacité du fait de défaillances constatées dans le recueil et le traitement d'informations y relatives.

Mots-clés : Burkina Faso-géographie-évaluation formative- pratiques d'évaluation– efficacité.

Abstract

As a study contributing to the improvement of geography learning assessment practices, this research aims to analyze teachers' current practices during formative assessments in secondary school. It is based on an observation made on the ground which reveals that these evaluations are struggling to be carried out satisfactorily. To understand this state of affairs, it aims to question the practices of their implementation by formulating a basic hypothesis according to which formative evaluation practices are not effective in enabling informed decision-making. The verification of this hypothesis requires the use of a mixed research methodology and diversified instruments including both questionnaires and an observation grid for course sessions. The results obtained indicate that formative evaluation practices are ineffective due to shortcomings in the collection and processing of formative evaluation information.

Keywords: Burkina Faso-geography-formative evaluation- evaluation practices- effectiveness.

Introduction

L'évaluation formative constitue dans l'enseignement de la géographie une étape incontournable de la démarche pédagogique, Elle intervient à la fin d'un objectif général ; comme le précise un Arrêté ministériel (MESS[7], 2010) ou d'un savoir-faire selon une Note de service (MENAPLN[8], 2022). Elle vise à mesurer le niveau d'atteinte de l'objectif ou de la compétence. De par sa finalité, elle est une évaluation continue dont l'importance dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est indéniable (Ouédraogo, 2010). Elle constitue à la fois un soutien à l'apprentissage, un levier pour la réussite des élèves et un outil d'enseignement. C'est au regard de cette importance que Gerard & Roegiers, (2011, p75) estiment *« qu'il est quasiment impossible d'enseigner efficacement pour permettre l'apprentissage des élèves si l'évaluation n'accompagne pas le processus »*.

L'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage de la géographie, s'inscrit dans cette perspective d'amélioration de la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de la réussite des élèves de façon générale. Elle est réalisée au fur et à mesure du déroulement des activités de la classe et se présente comme une boussole pour guider et orienter les acteurs impliqués par les remédiations et les corrections qu'elle suscite. Mais cette évaluation ne trouve tout son sens que, si au bout du compte, elle aboutit à une prise de décision et d'actions concrètes pour améliorer l'apprentissage. La prise de décision est donc fondamentale dans le processus évaluatif parce qu'elle permet, selon Scallon (1974), de réaliser que l'évaluation n'est pas une fin en elle-même, mais un moyen qui est au service d'une prise de décision. Howe & Ménard (1993, p 58*)* rappellent à cet effet que « *si on fait de l'évaluation, quel que soit le contexte, c'est qu'on a des décisions à prendre, c'est qu'on cherche à agir ».* De Ketele (1993, p.68) partage cet avis et affirme que : *« toute évaluation menée autour des apprentissages a pour fonction principale de prendre une décision d'action et non simplement de faire un constat ».* Ces réflexions sur l'impérieuse nécessité de prise de décision dans le processus d'évaluation sont en cohérence avec la vision selon laquelle *« l'évaluation formative ne peut donner sa pleine valeur si l'enseignant éprouve de la difficulté à prendre des décisions d'évaluation pertinentes » (*Bourgeois, 2018, p. ix).

C'est cette difficulté à prendre des décisions d'évaluation pertinentes qu'éprouvent les enseignants lors des évaluations partielles. Elle s'exprime par l'absence de remédiation à l'issue de ces évaluations, situation qui nous amène, à travers cette étude, à interroger les pratiques de mise en œuvre des différentes étapes du processus évaluatif en vue d'en apprécier leur efficacité dans la prise de décision évaluative. Cela est d'autant plus vrai que la qualité de la prise de décision évaluative est tributaire de la qualité des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves et du traitement que l'enseignant fait de ces informations recueillies. Á ce sujet, Perrenoud (1988) affirme que pour qu'il y ait une prise de décision pertinente, il faudrait que l'enseignant dispose d'informations pertinentes et fiables sur l'apprentissage des élèves, et qu'il les interprète correctement. L'absence de remédiation à l'issue des évaluations partielles au secondaire suscite alors quelques interrogations : les pratiques de recueil des informations permettent-elles à l'enseignant de disposer d'informations pertinentes et fiables sur les apprentissages réalisés par les élèves ? Permettent-elles une interprétation correcte à même d'orienter une prise de décision pertinente ?

Alors, pour comprendre ces « *manières de faire l'évaluation formative des apprentissages* » en géographie au secondaire, d'après le titre emblématique d'un article scientifique de Morissette (2010), la question de recherche suivante a été formulée : en termes d'efficacité, comment les

[7] Ministère des Enseignements secondaire et supérieur
[8] Ministère de l'Education nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales

pratiques enseignantes d'évaluation formative se présentent-elles ? L'objectif visé par cette étude est d'évaluer la qualité de mise œuvre des évaluations formatives par les enseignants au cours des séances de géographie au secondaire au Burkina Faso.

Comme réponse anticipée à cette question de recherche, l'étude suggère que les pratiques de mise en œuvre des évaluations partielles au secondaire sont peu efficaces pour orienter une prise de décision satisfaisante.

La présente étude est organisée autour des points suivants : les orientations théoriques et le cadre méthodologique. Les orientations théoriques abordent le cadre conceptuel et l'ancrage théorique de cette étude. Le cadre méthodologique aborde la méthodologie de la recherche, les résultats de la recherche et la discussion de ces recherches.

1. Les orientations théoriques de la recherche

Les orientations théoriques de la recherche abordent d'une part le cadre conceptuel et d'autre part l'ancrage théorique.

1.1. Le cadre conceptuel

La compréhension de ce travail passe nécessairement par la clarification d'un certain nombre de concepts de base tels que les concepts d'évaluation formative, de pratiques évaluatives et d'efficacité synonyme d'évaluation formative,

1.1.1. Evaluation formative ou évaluation partielle en géographie

L'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire et de la géographie est une évaluation qui se situe en plein déroulement d'un cours. Elle s'effectue après chaque grande activité de la leçon correspondant à un objectif général et vise à en vérifier l'atteinte. Elle est aussi qualifiée de « partielle » parce qu'elle porte sur une partie de la leçon, c'est-à-dire sur chaque objectif général au fur et à mesure de l'exécution de la leçon et non sur toute la leçon. Telle que conçue, elle aboutit nécessairement à une remédiation des difficultés qu'elle aura permis d'identifier. L'évaluation formative est une évaluation d'inspiration behavioriste (Grégoire, 2008), liée à la pédagogie de la maitrise et la pédagogie par objectif. La régulation qu'elle suscite est rétroactive c'est-à-dire qu'elle se situe à la suite d'une séquence d'enseignement-apprentissage et constitue un retour sur les tâches non réussies, afin d'aider l'apprenant à surmonter ses difficultés. (Maunier, 2015). La régulation rétroactive ou remédiation apporte une réponse immédiate aux besoins des élèves. Le principe de ce type d'évaluation est semblable à celui documenté par Allal et Mottier (2005, p. 268) :

> Dans un premier temps, les activités d'enseignement/apprentissage sont réalisées en relation avec les objectifs de l'unité de formation. Une fois ces activités achevées, une évaluation formative est proposée aux élèves, généralement sous forme de contrôle papier-crayon. Les résultats de ce contrôle produisent un feedback à l'intention de l'enseignant et des élèves, et ils sont utilisés pour concevoir des démarches appropriées de correction destinées aux élèves qui ne maîtrisent lus encore les objectifs définis.

L'évaluation formative fonctionne donc selon un « *modèle triphasé*[9] » : apprentissage vérification – remédiation.

Sur le plan didactique, l'évaluation se déroule à la fin d'un objectif général (OG) et cherche à vérifier le niveau d'atteinte de chacun des objectifs spécifiques (OS) ou savoir-faire du même OG. Si les réponses aux items ou questions d'évaluation sont satisfaisantes, la décision découlant de ce résultat est le passage à une autre activité, un autre OG ou une nouvelle leçon. Dans le cas contraire, l'enseignant devra procéder

[9] Expression empruntée à Poitras-Bernier, O. (1995) (p.64). *Les effets de l'évaluation formative et des facteurs attributionnels sur la réussite scolaire* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation)

par des remédiations, un dispositif pédagogique mis en place, après évaluation de l'élève, pour combler des lacunes, corriger des apprentissages erronés. La réussite de l'évaluation est tributaire de la démarche utilisée.

1.1.2. La démarche d'évaluation partielle.

Selon De Ketele, (1989, p.5) évaluer consiste à :

> recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision.

Cette définition met en évidence un certain nombre d'opérations dans le processus évaluatif. Selon Allal (1979), trois étapes essentielles caractérisent l'évaluation formative : le recueil d'informations sur l'apprentissage des élèves, l'interprétation de ces informations et la prise de décision. Une hiérarchie existe entre ces opérations, dans le sens que la qualité d'une opération dépend de celles qui la précèdent.

Le recueil d'informations sur l'apprentissage consiste à la collecte d'informations utiles sur les progrès et les difficultés d'apprentissage des élèves. Cette étape est capitale car sa qualité conditionne la qualité des étapes suivantes du processus. Pour pouvoir favoriser une prise de décision cohérente, les informations récoltées sur l'apprentissage des élèves doivent être : pertinentes dans le choix, valides pour l'exploitation, fiables dans le recueil (De Ketele, 2011). Selon lui, ces qualités, consignées dans le tableau ci-dessous, peuvent être examinées autour des questions suivantes que l'enseignant doit se poser :

Tableau : Micro (recueil d'informations)

Micro-pertinence	*"Est-ce que je ne me trompe pas d'informations à recueillir ?"*
Micro-validité	*"La stratégie mise en place me donne-t-elle toutes les garanties que l'information que je vais recueillir est bien celle que je déclare vouloir recueillir*
Micro-fiabilité	*"La façon de recueillir l'information est-elle semblable d'une personne à l'autre, d'un endroit à l'autre, d'un moment à l'autre ?"*

Source : De Ketele, J. M. (1993, p.69).

L'interprétation des données récoltées sur l'apprentissage des élèves quant à elle, *« permet de donner un sens aux données recueillies afin de porter un jugement de qualité et de prendre des décisions appropriées »* (Durand, 2008, p.65). L'interprétation dans une évaluation formative ponctuelle comme l'évaluation formative est critériée. Ce type d'interprétation repose sur des critères et des indicateurs dans le but de diagnostiquer les facteurs qui sont à la source des difficultés d'apprentissage des élèves en vue d'une prise de décision.

La décision constitue la finalité du processus d'évaluation. Elle dépend des résultats de l'interprétation. En cas de constat de non-atteinte de l'objectif, l'enseignant peut apporter immédiatement des correctifs aux erreurs constatées, engager des activités de remédiation pour la classe ou reprendre l'enseignement de l'objectif concerné.

1.1.3 Pratiques évaluatives des enseignants de géographie

Les pratiques évaluatives sont des manières concrètes plus ou moins formalisées de penser, d'agir, d'utiliser les outils, les procédures, les langages, les codes et normes et les traces qui se rapportent à l'évaluation des apprentissages (Mottier Lopez, 2015). Elles regroupent divers aspects de la situation d'évaluation, allant de la conception à la sélection des instruments d'évaluation et à leur mise en œuvre (Kaboré, 2021). Pour Gagné et al. (1989), les pratiques

d'évaluation sont l'ensemble des éléments impliqués dans le processus d'évaluation visant à déterminer, à l'intérieur d'une classe donnée, dans quelle mesure les objectifs d'enseignement ont été atteints ou à quel niveau se situent les élèves. Leroux **(**2009) intègre dans sa définition l'origine des savoir-faire des enseignants. Pour elle, la pratique d'évaluation est un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant, lequel repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'élève pour porter un jugement et prendre une décision. Dans notre contexte, les pratiques évaluatives résument tout ce que fait et dit l'enseignant et les moments qu'il choisit pour les réaliser. Les documents officiels que sont les curricula et leurs guides indiquent les moments, le niveau et les manières possibles de le faire.

1.1.4 Efficacité des pratiques évaluatives

Talbot (2012), considère qu'est *« efficace »* ce qui produit l'effet attendu ou ce qui permet de parvenir à ses fins, d'atteindre ses objectifs. Le terme « efficacité » est un terme assez ambigu et exige que l'on se pose la question de savoir quels sont les objectifs que les pratiques d'évaluation doivent atteindre. Selon lui, les pratiques évaluatives efficaces sont celles qui permettent à l'enseignant de se rendre compte du taux de réussite des élèves, de repérer les difficultés éventuelles des élèves, de modifier le rythme des activités d'enseignement. L'efficacité s'apprécie à travers des critères de qualité. Un critère est un point de vue à partir duquel une œuvre, un produit ou une performance est évaluée (Scallon, 1988). Selon Bourgeois (2018, p.7), *« c'est au moyen des critères d'évaluation qu'il est possible d'interpréter les données recueillies sur l'apprentissage afin de mieux comprendre l'écart qui sépare le travail de l'élève du niveau de performance attendu »*. Les critères d'évaluation des apprentissages sont variés, mais les plus utilisés selon Roegiers (2004) sont : le critère de pertinence (adéquation de la production à la situation), le critère de correction (utilisation correcte des concepts), le critère de cohérence (utilisation d'une démarche logique, sans contradiction interne), le critère de complétude (caractère complet de la réponse), le critère de profondeur des propositions émises (par exemple dans l'analyse de problèmes sociaux, historiques, géopolitiques,…). L'indicateur, quant à lui, est un indice observable et mesurable d'un critère. L'indicateur précise le critère et permet de l'opérationnaliser. L'indicateur est donc un signe visible, un élément recueilli dans la production qui permet à l'enseignant de porter un jugement sur le niveau d'atteinte de l'objectif. Dans notre étude les critères devant servir à mesurer l'efficacité de l'évaluation sont de trois ordres : la qualité de la formulation des consignes et questions d'évaluation en vue du recueil d'informations, la qualité et la proportion des réponses satisfaisantes des apprenants

Pour notre étude, nous retenons que les pratiques efficaces d'évaluation sont celles qui permettent à l'enseignant de disposer d'informations pertinentes, fiables et valides sur l'apprentissage des élèves, et dont l'analyse et l'interprétation lui permettront d'envisager des actions de remédiation une occasion pour l'enseignant de se remettre aussi en cause.

I.2 L'ancrage théorique

L'ancrage théorique behavioriste de l'évaluation formative se justifie par l'approche pédagogique en vigueur dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire-géographie au Burkina Faso : la pédagogie par objectif (PPO) dans les casses de 4è, 3è, et terminale et l'APC dans les classes de 6è, 5è, 2nde et première. Les curricula de 2010 sont déclinés en objectifs généraux que l'enseignant se doit de démultiplier en objectifs spécifiques congruents entre eux, avec les activités d'enseignement-apprentissage et avec les tâches d'évaluation. L'enseignant doit évaluer chaque OG à travers ses OS afin de s'assurer que cet OG est maitrisé avant d'aborder un autre OG. L'évaluation formative dans ces conditions est axée sur le produit de

l'apprentissage et accorde à l'enseignant un rôle central dans la mesure où c'est lui qui planifie et prend en charge tout le processus d'évaluation. L'élève demeure alors un acteur passif dans tout le processus.

Les reformes intervenues dans l'enseignement de l'histoire-géographie au Burkina Faso en 2010 et 2022, bien que maintenant un paradigme centré sur les objectifs et (ou) les compétences, recommandent l'utilisation des méthodes dites actives d'inspiration constructiviste et socioconstructiviste. Dans cette perspective, les élèves, acteurs de la construction du savoir doivent être aussi des acteurs actifs du processus l'évaluation. Selon ces paradigmes constructiviste et socioconstructiviste, les élèves construisent le savoir individuellement ou avec les pairs sous la guidance de l'enseignant. Dans cette perspective, l'évaluation en cours d'apprentissage ne se limite plus aux produits de l'apprentissage c'est-à-dire aux comportements observables, mais s'intéresse davantage au processus de construction du savoir car *« si le produit est défectueux, c'est qu'il y a des lacunes dans le processus »* selon Aylwin, U. (2015, p.26), le produit de l'apprentissage, selon lui, n'étant que le résultat d'un processus.

2. La méthodologie

2.1 Champ et population d'étude

La réalisation de cette étude a nécessité d'adopter une approche mixte qui allie l'approche quantitative et l'approche qualitative. L'approche quantitative consiste à mesurer des phénomènes, et ce, par l'entremise de l'analyse de données numériques (Fortin, 2010). Cette approche nous permet de dégager, à partir de questionnaires, des données chiffrées sur les pratiques de mise en œuvre des évaluations partielles au secondaire. L'approche qualitative quant à elle permet de donner un sens aux pratiques d'évaluations partielles observées en classe et aux déclarations non quantifiables des encadreurs pédagogiques et des professeurs d'histoire-géographie enquêtés.

Le champ de cette étude est la région des Cascades au Burkina Faso. La population cible est constituée d'enseignants, d'encadreurs pédagogiques et de leçons d'histoire-géographie. Les pratiques évaluatives faisant partie des pratiques enseignantes, les professeurs d'histoire-géographie constituent alors les personnes les mieux indiquées pour fournir des informations utiles sur la manière de réaliser cette activité. Les encadreurs pédagogiques de par leur qualité de superviseurs, de conseillers et d'animateurs sont des personnes ressources susceptibles de fournir des informations précieuses sur la qualité des pratiques des enseignants en classe. Les observations de leçons permettent de comparer les pratiques déclarées des enseignants et les pratiques effectivement observées en situation de classe.

La collecte des données pour la réalisation de ce travail a concerné vingt-huit (28) enseignants d'histoire-géographie, cinq (5) encadreurs d'histoire-géographie, neuf (09) séances de leçons observées qui nous ont permis d'apprécier la mise en œuvre de vingt (20) évaluations partielles.

2.2. Les instruments de collecte de données

Pour cette étude, deux (2) types instruments ont été utilisés. Il s'agit des questionnaires adressés aux enseignants d'histoire-géographie et aux encadreurs pédagogiques et une grille d'observation de l'évaluation formative dans la conduite d'une leçon.

Comme méthode de traitement et d'analyse des données récoltées, nous avons utilisé le tableur Microsoft Excel pour traiter les données quantitatives afin d'en dégager des proportions. Il s'est agi ensuite de réaliser une analyse descriptive de ces données. En ce qui concerne les données qualitatives, elles ont été traitées manuellement. Ensuite une analyse de contenu a consisté à mettre en relief des éléments observés et des déclarations des enquêtés qui paraissent

caractéristiques pour les hypothèses que nous voulons vérifier, en retenant quelques questions d'évaluations et certaines déclarations.

3. Résultats

La présentation des résultats est organisée en deux (2) sections. La première section fait l'état des pratiques de recueil des informations sur les apprentissages des élèves lors des évaluations partielles au secondaire. La seconde est consacrée à l'analyse des données sur les pratiques d'interprétation des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves pendant les évaluations partielles au secondaire.

3.1. Présentation et analyse des données sur les pratiques de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves lors des évaluations formatives au secondaire

L'examen des résultats montre que les enseignants utilisent majoritairement l'oral comme modalité des évaluations partielles. En effet, 89,29% des professeurs enquêtés affirment utiliser des questions orales pour l'évaluation partielle. L'utilisation de la forme orale pour les évaluations s'est imposée comme la forme privilégiée des évaluations certainement du fait du temps relativement court accordé à cette activité. La pratique de l'oral comme forme d'évaluation formative est confirmée lors des observations de leçons. En effet, 100% des évaluations formatives faites lors des observations étaient à l'oral.

Les questions ouvertes à réponses brèves constituent le type de questions utilisé par la majorité des enseignants. 57,14% des enseignants disent utiliser ce type de question pour les évaluations partielles. 100% des questions d'évaluations formatives observées étaient des questions ouvertes à réponses brèves. Les questions ouvertes à développement qui sont les types de questions les mieux adaptées pour évaluer les habiletés complexes au secondaire sont peu utilisées. Seulement 10,71% des enseignants affirment utiliser ce type de questions. Ce faible recours aux questions ouvertes à développement se justifie selon les enseignants enquêtés par le peu de temps accordé à l'évaluation dans la conduite de la leçon et par la complexité de son appréciation.

Dans une évaluation formative à visée vérificatrice de l'atteinte ou non des objectifs, l'atteinte ou non d'un OG est subordonnée à la maitrise par les élèves des différents OS qui composent cet objectif. Pour ce faire, chaque élève doit être évalué sur l'ensemble des OS issu de la démultiplication de l'OG. 96,43%, des enseignants interrogés reconnait ne vérifier la maitrise de chaque OS que chez quelques élèves de la classe. Ce qui sous-entend que l'atteinte de l'OG n'est pas vérifiée chez la majorité des élèves. Les observations de leçons ont permis de constater qu'effectivement les élèves ne sont pas soumis à l'évaluation des différents OS de l'OG étudié. En effet, aucun élève sur les 534 présents lors des différentes observations de leçons, n'a été évalué sur l'ensemble des dimensions d'un OG évalué.

Il ressort aussi des résultats que très peu d'élèves sont évalués pendant les évaluations partielles. Sur 534 élèves présents dans l'ensembles des classes visitées, seulement 41 élèves ont répondu à une question d'évaluation formative, ce qui ne représente que 7,68% de l'effectif total. Par exemple, dans une classe de première, les deux (2) questions d'évaluation pour vérifier l'atteinte d'un OG ont été validées par le professeur à partir de la réponse de seulement deux (2) élèves sur un effectif de 73 élèves, ce qui ne représente que 2,74% des élèves. Les échantillons d'élèves sur lesquels les professeurs se basent pour valider l'atteinte des objectifs sont donc très faibles.

Il ressort aussi de l'observation des leçons que les items d'évaluation formative ne sont pas souvent en congruence avec l'objectif évalué. La congruence, selon Morissette (1984, p. 123), « *fait référence à l'accord logique entre la tâche de mesure et son objectif spécifique*

correspondant ». Lors des observations de leçons, 80% des questions d'évaluation formative n'étaient pas congruentes avec le niveau taxonomique de l'objectif évalué.

Les items d'évaluations manquent de précision et de clarté. Cela est dû, selon les encadreurs enquêtés à l'absence de verbes-consignes qui ont pour rôle de rendre explicite et univoque la consigne de la tâche à réaliser.

3.2 Les pratiques d'interprétation des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves.

Pour l'interprétation des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves, les professeurs enquêtés affirment qu'ils prévoient des réponses pour chacune des questions d'évaluation et que c'est à partir de ces réponses qu'ils jugent et valident celles des élèves. L'interprétation et la validation des réponses des élèves sont faites sans détermination préalable de critères et d'indicateurs de réussite. En effet, 92,86% des professeurs enquêtés disent qu'ils ne déterminent pas de critères ni d'indicateurs. Ces résultats montrent que les professeurs ne disposent pas d'éléments probants pour attester le niveau d'atteinte des objectifs.

4. Discussion des résultats

Dans la mise en œuvre des évaluations formatives deux exigences sont à observer. Il s'agit de la qualité des pratiques de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves et de celle des pratiques d'interprétation des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves.

4.1. La qualité des pratiques de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves

Les pratiques de qualité de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves sont celles qui permettent d'obtenir des informations pertinentes, valides et fiables. (Roegiers ,2007).

4.1.1 De la pertinence des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves lors des évaluations partielles

La pertinence fait référence à la relation étroite qui doit exister entre les items de l'instrument et les comportements attendus et prévus dans les objectifs spécifiques. La pertinence, selon Roegiers (2007, p.61), *« met en jeu le choix du type d'informations à recueillir »* Il s'agit de la cible de l'évaluation, c'est-à-dire les objets sur lesquels porte l'évaluation. Ces objets sont selon Howe et Menard (1993) citant Stiggins (1991) : la connaissance, le savoir-faire, les habiletés intellectuelles supérieures. Au secondaire, la majorité des objectifs sont des habiletés intellectuelles supérieures correspondant aux niveaux taxonomiques analyse - synthèse - évaluation (Gauthier, & Saint-Onge,1980). Dans la mise en œuvre des évaluations formatives au secondaire, la prédominance de l'utilisation des questions ouvertes à réponses brèves ne permet pas à l'enseignant de prendre la mesure de toute la compétence dont l'élève doit faire montre pour l'évaluation d'habiletés complexes. Ce type d'items n'est pas adapté aux types d'habiletés complexes du niveau secondaire qui nécessitent des réponses élaborées permettant d'apprécier toutes les facettes de la compétence évaluée. Les informations issues de cet outil sont donc peu pertinentes.

Les questions d'évaluation posées en classe ne sont pas univoques. En effet, 60,00% des questions posées n'étaient pas très explicites et manquaient de verbes consignes. Par exemple, dans une classe de seconde, une question a été formulée comme suit : « qu'est-ce que la tectonique des plaques » pour évaluer l'OS « Expliquer la tectonique des plaques ». Les réponses données par les élèves :

- « *La tectonique des plaques est le mouvement des plaques lithosphériques* ».

- *« La tectonique des plaques est une théorie qui explique les mouvements des plaques lithosphériques ».*

Toutes ces réponses sont insuffisantes car l'enseignant attendait une explication de la tectonique des plaques et non une simple définition. Il a donc fallu plusieurs reformulations pour aboutir à l'explication de la théorie par les élèves. L'utilisation de verbes préciserait donc la consigne et éviterait les multiples reformulations.

4.1.2 De la validité des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves lors des évaluations partielles.

La validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer (Laveault & Grégoire, 2002). Il existe plusieurs types de validités (Tardif, 1993). Pour apprécier la validité des informations issues du recueil des informations sur l'apprentissage des élèves, l'étude s'est intéressée à la validité de contenu. Elle est définie dans le dictionnaire de Legendre (1988, p.634), comme :

> *« Le type de validité qui indique le degré de :*
>
> *a- congruence de chacun des items avec l'objectif mesuré ;*
>
> *b- représentativité de l'ensemble des items d'un instrument de mesure en regard de ce qu'on veut mesurer. »*

L'absence de congruence entre les items d'évaluation et les objectifs évalués relevée lors des enquêtes et constatée dans les pratiques en classe rend les informations peu valides. En outre, l'évaluation d'un OG se fait à travers ses différents OS dont chacun constitue une composante de la compétence à évaluer. L'atteinte de l'OG est donc subordonnée à l'atteinte de l'ensemble des OS. Or dans la mise en œuvre des évaluations formatives au secondaire, la réalité du terrain indique que lorsque qu'un OG comprend deux OS, l'évaluation formative prend en compte les deux OS. Par contre, lorsqu'ils dépassent deux, la logique n'est plus appliquée : la question de temps est évoquée pour réduire l'évaluation à quelques OS, ce qui signifie que la vérification de l'atteinte de l'OG par le biais de l'évaluation formative n'est en réalité pas effectuée. La conclusion que l'on peut tirer est que les enseignants ne mesurent pas ce qu'ils prétendent mesurer. En effet on ne peut se prononcer sur le niveau de réalisation de l'OG si on n'a pas évalué tous les OS de cet OG.

Il ressort des résultats que très peu d'élèves sont évalués pendant les évaluations partielles. Seulement 41 élèves sur 534 élèves ont donné des réponses exactes aux questions d'évaluation des enseignants. Les 493 restants ne se sont pas exprimés ni pour, ni contre, ce qui biaise la qualité de l'évaluation. Par exemple, dans une classe de première, les deux (2) questions d'évaluation pour vérifier l'atteinte d'un OG ont été validées par le professeur à partir de la réponse de seulement deux (2) élèves sur un effectif de 73 élèves ce qui ne représente que 2,74% des élèves. Les échantillons d'élèves sur lesquels les professeurs se basent pour valider l'atteinte des objectifs sont donc très faibles. Par ailleurs, l'atteinte de l'OG n'est pas vérifiée chez les élèves car aucun élève sur les 534 présents n'a été évalué sur l'ensemble des dimensions des OG évalués.

4.1.3 De la fiabilité des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves lors des évaluations partielles.

La fiabilité, se définit comme l'aptitude des résultats à demeurer les mêmes, même si les données ont été recueillies par « quelqu'un d'autre », à un autre moment, à un autre endroit, dans un autre contexte et/ou dans d'autres conditions (Roegiers, 2004). La prédominance de l'oral comme modalité de mise en œuvre des évaluations formatives affecte la fiabilité des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves. En effet, les résultats sur le degré de

maitrise d'un objectif seraient sans doute différents si les mêmes questions étaient administrées aux élèves à l'écrit. Les questions fermées posées à l'oral ne permettent pas de recueillir des informations suffisamment claires et riches pour faire avancer le cours. Par ailleurs, le manque de clarté des questions d'évaluation, c'est-à-dire l'absence de verbes consignes, peut affecter la fiabilité des informations car le caractère équivoque des items du fait de l'absence de verbes consignes induit les élèves en erreur alors qu'ils seraient capables de produire des réponses justes à la condition que la question soit bien formulée. De plus, les pratiques de validation des objectifs à partir d'un faible échantillon d'élèves, peu représentatif de l'effectif de la classe, entament la fiabilité des informations recueillies.

Nous pouvons conclure que les pratiques de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves dans la mise en œuvre des évaluations formative ne sont pas efficaces car elles ne permettent pas à l'enseignant d'obtenir des informations pertinentes, valides et fiables sur l'apprentissage des élèves à même d'orienter des actions de remédiation.

4.2 La qualité des pratiques d'interprétation des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves

La qualité de l'interprétation des informations recueillies lors de l'évaluation est tributaire de la qualité des informations recueillies.

4.2.1. L'interprétation des réponses orales

L'oral comme forme d'évaluation, l'utilisation de questions fermées, la non congruence des items avec les objectifs évalués, l'absence de verbes-consignes dans les items d'évaluation, la non évaluation de l'ensemble des différents objectifs spécifiques et la soumission de peu d'élèves aux évaluations partielles conduisent à des informations peu pertinentes.

La détermination des critères et des indicateurs pour apprécier la maitrise des objectifs de niveaux taxonomiques complexes s'inscrit dans une perspective constructiviste. En effet, depuis les reformes des programmes et curricula d'histoire-géographie en 2010 (MESS, 2010), les instructions recommandent la mise en œuvre des méthodes actives. Dans ce contexte, l'évaluation des apprentissages devient un processus actif lié à la construction des apprentissages de l'élève. La détermination des critères et les indicateurs sont alors nécessaires pour situer les niveaux de difficultés dans la construction du savoir de chaque élève et pour identifier les obstacles dans l'appropriation des connaissances. En l'absence de critères et d'indicateurs de réussite, l'appréciation de l'atteinte des objectifs est dichotomique : « Juste » ou « pas juste », « exact », « inexact », alors que l'évaluation vise à situer l'élève sur son degré de maitrise de l'objectif afin de favoriser une autorégulation de son processus d'apprentissage. En somme, l'absence de critères et d'indicateurs de réussite dans l'appréciation des productions des élèves ne permet pas à l'enseignant de fournir à l'élève une rétroaction lui permettant une autorégulation, facteur du développement de son autonomie dans l'apprentissage

4.2.2. L'interprétation des réponses non exhautives

Alors qu'en classe de Français par exemple, l'évaluation formative est réalisée à l'écrit, permettant ainsi à l'enseignant de faire une synthèse des réponses et d'en déduire le taux de réussite, la situation est toute différente en géographie. En effet, les informations recueillies auprès des apprenants ne tiennent pas compte des réponses de tous les élèves : le professeur pose une question d'évaluation, un seul élève répond, il valide la réponse qu'il fait endosser à toute la classe. Il procède comme si tous les apprenants ont donné une réponse juste. Or dans une classe de soixante-dix élèves, la bonne réponse d'un seul élève ne saurait être la réponse de toute la classe. Peut-être que dans cette classe, tout le monde n'est pas du même avis. Les dérives, c'est que lorsque la réponse est juste, le professeur en tire la conclusion que tout le

monde a compris le cours. En revanche quand elle est fausse, il poursuit en interrogeant d'autres élèves car il lui faut fournir la preuve que ses objectifs sont atteints et qu'il a le quitus pour passer à autre chose. Á défaut de procéder comme en Français, il est cependant souhaitable que toute réponse d'un apprenant soit « démocratisée », c'est-à-dire appréciée par toute la classe en vue d'avoir avoir idée sur la proportion de ceux qui auraient réussi à donner une bonne ou une mauvaise réponse.

En guise de synthèse, nous pouvons dire que les pratiques de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves mises en œuvre par les enseignants d'histoire-géographie, à savoir : l'oral comme forme de l'évaluation, l'utilisation d'items ouverts à réponses brèves, la non congruence des items avec les objectifs évalués, l'absence de verbes-consignes dans les items d'évaluation, la non évaluation de l'ensemble des différents objectifs spécifiques et la soumission de peu d'élèves aux évaluations partielles, ne permettent pas à l'enseignant de disposer d'informations fiables, pertinentes et valides à même d'éclairer une prise de décision évaluative. De même, la non détermination de critères et d'indicateurs de réussite par les enseignants lors des évaluations formatives ne permettent pas de poser un diagnostic clair des difficultés qu'éprouve l'élève dans son apprentissage afin de lui fournir une rétroaction pour une remédiation de ces difficultés. Nous pouvons donc déduire que les pratiques de mise en œuvre des évaluations formatives ne sont pas efficaces pour orienter une prise de décision pertinente, ce qui confirme notre hypothèse de départ.

Conclusion

L'évaluation formative apparait comme un outil efficace pour la réussite des élèves. Dans l'enseignement-apprentissage de la géographie au secondaire, cette évaluation intervenant après chaque partie (objectif général) de la leçon est aussi appelée évaluation partielle. L'absence d'actions de remédiation après ces évaluations nous a amené à interroger les pratiques de sa mise en œuvre. Cette étude s'est fixée comme objectif principal de recherche : *« Evaluer les pratiques de mise œuvre des évaluations formatives dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire géographie au secondaire au Burkina Faso »*. Et nous nous sommes posé la question principale suivante : *Quelle est l'efficacité des pratiques de mise en œuvre des évaluations formatives dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire-géographie au secondaire ?* Pour répondre à cette question, nous avons émis une hypothèse principale : « *Les pratiques de mise en œuvre des évaluations formatives en histoire-géographie au secondaire ne sont pas efficaces ».* Afin de vérifier cette hypothèse, des investigations ont été menées sur le terrain en vue de collecter des données sur les pratiques de mise en œuvre des évaluations formatives au moyen de deux (2) types d'outils : les questionnaires adressés aux enseignants et aux encadreurs pédagogiques et une grille d'observation de l'évaluation formative dans une séance d'enseignement-apprentissage.

Au regard des résultats des enquêtes, nous sommes amenés à conclure que les pratiques de recueil des informations sur l'apprentissage des élèves ne sont pas efficaces pour orienter une prise de décision car les informations sur les apprentissages des élèves issues de ces pratiques, ne sont ni pertinentes, ni valides, ni fiables. Ces critères de pertinence, de validité et de fiabilité sont ceux nécessaires pour une prise de décision éclairée (Roegiers, 2007). Les résultats des enquêtes sur les pratiques d'interprétation des informations recueillies sur l'apprentissage des élèves confirment que ces pratiques ne sont pas efficaces car ne permettant pas à l'enseignant de pouvoir identifier les difficultés des élèves pour leurs apporter des correctifs nécessaires.

Pour une amélioration des pratiques dans la mise en œuvre des évaluations partielles, il serait nécessaire de passer de l'oral à l'écrit comme modalité de sa mise en œuvre des évaluations partielles, d'améliorer les instruments de collectes des informations sur les apprentissages des élèves, de déterminer des critères et d'indicateurs de réussite pour des appréciations efficaces

des informations recueillies. L'entrée en vigueur prochaine de l'APC dans l'enseignement postprimaire et secondaire au Burkina Faso, ouvre une nouvelle perspective pour les pratiques des évaluations formatives.

Références bibliographiques

Allal, L. & Mottier, L. (2005). *L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française.* OCDE, *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, 265-290

Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In ALLAL & CARDINET & PERRENOUD (éd.). (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang. pp.

Bourgeois, L. (2018). *Rôle de la collaboration entre enseignants pour soutenir la qualité des décisions d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement et de la rétroaction*. (Doctoral dissertation, Université d'Ottawa)

De Ketele, J. M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (25), 89-106.

De Ketele, J. M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. Revue française de pédagogie, 103(1), 59-80.

De Ketele, J.M. (1989) L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.*

Durand, M. J. (2008). *La démarche d'évaluation dans une approche basée sur le jugement professionnel*. Vie pédagogique, 148, 63-67.

Fortin, M.- F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.

Gagné, G., Lazure, R., Spenger-Charolles, L. et Ropé F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome I. Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Bruxelles/Paris/Montréal : De Boeck/Éditions Universitaires/INRP/PPMF

Gerard, F. M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII (1), 75-92

Grégoire, J. (2008). Grégoire, J. (2008). Introduction. Dans : Jacques Grégoire éd., *Évaluer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive* (pp. 13-16). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.grego.2008.01.0013

Guimard P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires.* Rennes : PUR

Howe, R., & Ménard, L. (2015). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. v. 7, no 3, mars 1994, p. 21-27. Pédagogie collégiale.

Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke)

Kaboré, N. D. (2021). *Les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative : qu'en est-il dans les politiques évaluatives à l'enseignement primaire, post-primaire et secondaire au Burkina Faso*. Maîtrise en mesure et évaluation, Québec, Canada.

MESS (2010). *Arrêté n°2010- 360 /MESSRS/SG/DGIFPE fixant les programmes d'histoire et de géographie de l'enseignement post primaire et de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel*, Ouagadougou, 21 septembre 2010.

Maunier, S. (2015). *L'évaluation formative en classe, dans les interactions entre enseignant et étudiants, selon une perspective ethnométhodologique*, Université du Québec à Trois-Rivières

MENAPLN (2022). *Note n°00853 du 20 septembre 2022 portant généralisation des nouveaux curricula de la réforme curriculaire,* Ouagadougou

Ouédraogo, T. (2010). *L'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire-géographie en classe de Terminale : état des lieux et perspectives.* Mémoire professionnel, Koudougou : ENS

Morrissette, J. (2010). « Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages ». Sarrebruck, Allemagne : Éditions universitaires européennes, *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 228–229. https://doi.org/10.7202/1016772ar

Perrenoud P. (1988). *La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue* in INRAP Évaluer l'évaluation, Dijon, pp 203-210.

Roegiers, X. (2009). *L'APC, qu'est-ce que c'est ?* EDICEF

Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves.* Éditions De Boeck, Bruxelles. 363 p.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages : l'instrumentation.* Québec : Les Presses de l'Université Laval. 263 p.

Scallon, G. (1974). *L'Évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation*. Prospectives, vol. 10, no 4, oct. 1974, p. 263-269.

Saré**,** E. D. **(2021).** *Les items de savoir-faire en histoire-géographie : leur prise en compte dans les épreuves d'évaluation en classe de troisième***.** Mémoire professionnel. Koudougou : ENS

Tapsoba/Yougbaré, P. (2019). *La problématique de la formulation et de l'évaluation des objectifs spécifiques du domaine psychomoteur en histoire-géographie au post-primaire au Burkina Faso : cas de la classe de 6ème*. Mémoire professionnel

Talbot, L. (2012). *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives.* Questions vives. Recherches en éducation, 6(18), 129-140.

Tardif, J. (1993). *L'évaluation dans le paradigme constructiviste*. Texte tiré de *L'évaluation des apprentissages*. Réflexions, nouvelles tendances et formation. Coll. Sous la direction de René Hivon. Université de Sherbrooke, Canada. P.27-56.

ANALYSE COMPARÉE DES CURRICULA DE FORMATION AVANT ET APRÉS L'UNIVERSITARISATION DE L'INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT ET DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN (ISSDH)

PAKODE Sakré, KYELEM Mathias, SAWADOGO Amidou

Résume

A l'instar de nombreux pays dans le monde, la formation des cadres sportifs, de jeunesse et d'enseignants d'Education Physique et Sportive au Burkina Faso a intégré le système universitaire. Ce processus d'universitarisation entraine entre autres une réorganisation des curricula de formation, conformément aux exigences qu'impose le système LMD. Cet article s'inscrit dans une perspective didactique, avec pour objectif de faire une analyse descriptive comparative des curricula de formation entre l'ancien modèle et le nouveau système de formation en licence STAPS. Á travers une analyse thématique de contenu documentaire, il ressort des résultats que la plupart des modules prescrits dans l'ancien modèle de formation ont été reconduits dans le nouveau système. Les modules pratiques aussi bien que théoriques occupent également une place importante dans les deux systèmes. Toutefois, au contraire de l'ancien modèle de formation qui a été très dynamique, le nouveau système est caractérisé par une certaine homogénéité.

Mots clés : licence STAPS, curricula de formation, ISSDH, analyse didactique.

Abstract

Like many countries in the world, the training of sports executives and Physical Education and Sports teachers in Burkina Faso has integrated the university system. This process leads, among other things, to a reorganization of training curricula, in accordance with the requirements imposed by the LMD system. This article is part of a didactic perspective, with the objective of carrying out a comparative descriptive analysis of the training curricula between the old model and the new STAPS license training system. Through a thematic analysis of documentary content, the results show that most of the modules prescribed in the old training model have been carried over into the new system. Practical as well as theoretical modules also occupy an important place in both systems. However, unlike the old training model which was very dynamic, the new system is characterized by a certain homogeneity.

Keywords : *STAPS license, training curriculum, ISSDH, didactic analysis.*

Introduction

La formation des cadres techniques sportifs et des enseignants d'EPS dans les écoles et instituts dans plusieurs pays, a intégré le système universitaire depuis l'avènement des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). Dans ce sens, les instituts de formation des cadres de jeunesse et des sports ont adopté le système LMD, une mise en œuvre du processus de Bologne (Fraj, 2019) et offrent des programmes adaptés aux besoins des États membres de l'espace. Les réformes dans le domaine des sciences de l'éducation induisent des changements dans l'organisation des contenus et modalités de formation. Cet article s'inscrit dans un contexte particulier d'universitarisation (Collinet et Terral, 2010), des instituts et écoles de formations professionnelles au niveau national.

1. Universitarisation des instituts de formations

Le processus d'universitarisation est un mouvement institutionnel, politique et épistémologique qui consiste en une forme d'adaptation des programmes et contenus de formation aux normes scientifiques de la formation supérieure et du développement, institutionnellement intégré d'une activité de recherche (Alanbagui, 2018 ; Rullac, 2016 ; Léziart, 2007).

C'est dans ce contexte d'universitarisation des établissements de formation professionnelles au Burkina Faso, que l'Institut des Sciences du Sport et du Développement Humain (ISSDH) a été rattaché à l'Université Joseph Ki-Zerbo de Ouagadougou en 2015, à l'effet répondre aux nouveaux défis de développement dans le domaine qui est celui de l'éducation, des sports et de la jeunesse. L'universitarisation de l'ISSDH se justifie par le fait que le statut de cet établissement créé en 1976 semble ne plus répondre aux exigences de l'évolution des pratiques (Bako, 1992).

Dans ce processus en cours, les futurs cadres d'éducation physique et sportive suivront désormais leur formation dans les UFR STAPS organisée en deux volets. Le volet théorique qui comprend les sciences de la vie (anatomie, physiologie, biomécanique, etc.), les sciences humaines et sociales (histoire, psychologie, sociologie), les sciences de l'intervention ainsi que des enseignements des disciplines transversales (informatique, langue). Le volet de formation pratique renvoie principalement à l'enseignement des disciplines sportives. Le processus d'universitarisation des filières STAPS dans les pays de la sous-région s'inscrit dans les orientations de la CONFEJES.

- **Les principales orientations de la CONFEJES**

La Conférence des Ministres de la Jeunesse et des Sports de la Francophonie (CONFEJES) est une institution intergouvernementale, créée en 1969 entre les États et gouvernements membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Elle est une instance francophone de la coopération qui œuvre pour la promotion de la jeunesse, du sport et des loisirs des pays membres de cet espace. Une de ses missions au début de sa création, est de former les cadres supérieurs francophones dans les instituts à vocation régionale et les cadres d'exécution dans les instituts nationaux (Compaoré, 2012). Les orientations de la CONFEJES sont entre autres le développement des sports, des loisirs culturels et éducatifs, la formation des formateurs le développement des activités de recherche.

A la lumière de ses objectifs et programmes, la formation des cadres techniques se traduit par la promotion des activités de recherche pour renforcer la crédibilité scientifique des instituts nationaux de formation en STAPS, développer la qualité dans la conception et la réalisation des programmes de formation dans le but d'améliorer l'efficacité pédagogique des instituts nationaux de formation dans le domaine des sports et loisirs. La CONFEJES en tant

qu'organisme instigateur de la dynamique d'universitarisation des instituts de son espace, a œuvré à l'ouverture du CTS STAPS au CAMES, en plus de son appui à la formation des cadres universitaires dans les domaines des sports, de la jeunesse et des loisirs au niveau de l'ISSDH.

- **Aperçu historique INJEPS (devenu ISSDH)**

L'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et des Sports (INJEPS) de Ouagadougou, devenu Institut des Sciences du Sport et du Développement Humain (ISSDH) a ouvert ses portes en 1976. Á son ouverture, l'INJEPS accueillait uniquement des étudiants pour le cycle de Maîtres d'EPS dont la formation dure trois (3) ans, la section professorat Adjoint d'EPS est intervenue en 1984, celle des Conseillers d'Éducation Permanent a connu sa première promotion en 1997, tandis que la branche des Maîtres d'Éducation permanente a été ouverte à partir de 1999. Jusqu'à son universitarisation en 2015, l'INJEPS de Ouagadougou sous la tutelle administrative du Ministère des Sports a été le gros pourvoyeur des enseignants d'EPS dont une partie est mise à la disposition des ministères en charge des enseignements, des cadres sportifs, de jeunesse et d'éducation féminine. Le tableau ci-après montre l'évolution de la formation à l'institut des sports en termes de certifications.

Tableau n° 1 : Evolution de la formation à l'INJEPS

Promotions	Niveau recrutement	Années concernées	Durée (années)	Diplôme	Catégorie
Maitre d'EPS (BEPC)	BEPC	Jusqu'en 2002	03	CAMEPS	C3
Maitre d'EPS (BAC)	BAC	2005 à 2019	02	CAMEPS	B1
PAEPS	BAC	2003 et 2004	04	CAPAEPS	A2
PEPS	DEUG2	2006 à 2019	03	CAPEPS	A1

L'ISSDH (ex INJEPS) a pour mission d'assurer la formation initiale et continue des cadres des ministères en charge des sports, de la jeunesse, de l'éducation physique, de l'éducation féminine ainsi que ceux des structures fédérales. L'institut assure également les formations en développement professionnel des étudiants-fonctionnaires. C'est une formation professionnelle qui a pour objectif de renforcer les compétences professionnelles des travailleurs. Elle concerne par exemple les maîtres d'EPS (catégorie C3 et B1), qui reviennent à l'institut pour deux ans de formation pour sortir avec le CAPEPS. Ils sont reclassés dans la catégorie A1 de fonction publique. Quant aux promotions de Professeurs Adjoints d'EPS (PAEPS), ils ont été reclassés en A1 des Professeurs d'EPS (PEPS) à l'issu d'un concours de reclassement, après avoir totalisé un minimum de cinq (5) sur le terrain et une année de formation.

- **Organisation actuelle de l'ISSDH**

Le processus d'universitarisation de l'ISSDH en marche depuis 2015, vise à offrir des perspectives dans le cadre de l'harmonisation des contenus de formation en STAPS au niveau national et sous régional, à favoriser le développement de la recherche dans les domaines concernés. La formation y est organisée autour des filières d'étude que sont les STAPS, STASE et Médecine sportive (celle-ci n'est pas encore opérationnelle).

La licence STAPS se résume en un cycle de formation d'une durée de trois ans soit six semestres, présentant un tronc commun de trois (3) semestres (S1, S2 et S3) et les trois (3) autres (S4, S5 et S6) pour la phase de spécialisation. Le tronc commun comporte une formation

fondamentale généralisée visant l'enrichissement moteur et l'acquisition des connaissances dans les différentes sciences et techniques. Durant cette phase, les étudiants sont soumis à tous les modules de formation, théorie comme pratique dans les APSA. Les autres semestres portés vers la spécialisation visent l'affinement technique, tactique et théorique dans les disciplines concernées. Il existe deux pans concernant la formation en licence STAPS à l'ISSDH, à savoir une formation théorique orientée entre autres vers les disciplines scientifiques et une formation pratique relative aux APS.

La formation théorique comprend d'une part la théorie relative aux disciplines pratique, et d'autres part les modules relatifs aux sciences d'appui. Concernant les sciences d'appui on distingue :

- les sciences biologiques appliquées aux Activités Physiques et Sportives (APS) qui comprennent les disciplines telles que la Physiologie de l'effort, Biomécanique, Traumatologie du sport, anatomie, diététique…

- les sciences humaines et sociales appliquées aux APS, à travers des disciplines telles que la Psychologie du sport, Sociologie des organisations sportives, Psychosociologie du sport, Histoire du sport, Épistémologie des pratiques corporelles et Anthropologie du sport.

- enfin, les sciences de l'intervention en APS, qui regroupe les disciplines suivantes : Didactique des disciplines, Entraînement sportif, Entrepreneuriat sportif.

Quant à la formation pratique elle consiste à pratiquer un certain nombre d'activités sportives collectives (football, basket-ball, hand-ball, volley-ball, le rugby etc.) et individuelles (gymnastique, l'athlétisme, judo, lutte, natation, etc.). Le but est de permettre à l'étudiant d'apprendre les gestes et techniques pour pouvoir les enseigner ensuite aux élèves et aux sportifs (Fraj, 2019, 58). Dans cette modalité de formation, les formateurs tentent d'apporter des outils pratiques pour former les étudiants à des situations d'enseignement/entrainement.

Comme dans la plupart des instituts de formation STAPS, il existe quatre parcours de formation en STAPS à l'ISSDH. Il s'agit des parcours Éducation et Motricité (EM), Management Sportif (MS), Activité Physique Adaptées et Santé (APAS), et Entraînement Sportif (ES). Si dans les parcours APAS et MS, les étudiants sont dispensés de pratiques d'APSA lors de la phase de spécialisation, il n'en est pas de même des spécialités telles que ES et EM. Dans ces spécialités, la formation pratique en APSA se poursuit notamment dans les disciplines d'options (Athlétisme, gymnastique, sports de combat, etc.).

Le stage pratique occupe une place importante dans le cursus de formation des étudiants en STAPS. Il est effectué durant cette phase de formation dans les spécialités et permet de faire le lien entre les contenus théoriques abordés lors du parcours universitaire et la découverte des réalités inhérentes aux milieux professionnels. Ainsi, les étudiants sont orientés vers des milieux professionnels qui correspondent à leur domaine de spécialité. Les étudiants des parcours EM effectuent leur stage dans le milieu de l'enseignement (les établissements scolaires), ceux du parcours ES vont dans les clubs ou centre d'entrainement sportif. Concernant les étudiants en MS, ils partent dans les structures de gestion et services administratif, tandis que leurs camarades en APAS sont accueillis dans les milieux de prise en charge éducative et sportive, des groupes spécifiques (Spécial Olympique). Cet article représente une étude exploratoire de notre travail de thèse portant sur l'analyse de la relation théorie-pratique en formation STAPS à l'ISSDH de Ouagadougou.

2. Cadre théorique

Le cadre théorique mobilisé dans cette étude est celui de la didactique curriculaire, en ce sens que celle-ci fournit des repères permettant de penser les changements qui interviennent (Lange

et Victor, 2006). La nature de savoirs mobilisés et les modalités de mise en œuvre impliquent de prendre en compte les facteurs importants aux situations d'enseignement/apprentissage.

1.1. Revue de littérature

De nombreux travaux de recherche ou de réflexions ont été menés relativement au domaine de la formation dans les filières STAPS, sous divers angles.

L'une des dimensions évoquées dans la formation en STAPS par bon nombre d'auteurs, est sa nature pratique. Les STAPS sont une filière de formation orientée vers la pratique des APSA (Léziart, 2007), cela à travers un volume horaire conséquent de pratiques sportives (Dastugue, Escalie et Chalies, 2017). Ces auteurs expliquent cette dimension pratique de la formation STAPS à la lumière des dispositifs curriculaires. Selon eux, les maquettes de formation initiale en Licence STAPS sont construites à partir de ce postulat qui favorise la pratique d'APSA nécessaire dans la formation des enseignants, des éducateurs sportifs et entraineurs.

Le travail de thèse de Lauzis (2020) est une analyse comparative à travers des récits de vie d'enseignants d'EPS en France, avant et après l'universitarisation de la formation au milieu des années 1970. Il ressort de son étude que le processus d'universitarisation a induit un changement tant au plan des conditions de formation qu'au niveau de l'exercice de métier d'enseignant d'EPS. Ces changements constatés se rapportent au niveau de qualification et de formation du personnel, à l'uniformisation de la formation (temps, statut, niveau de recrutement), aux profils d'entrée et de sortie des étudiants, à l'importance de sciences d'appui aux et débouchés professionnels etc. Toutefois, il note des éléments constants qui traversent les deux périodes. Il s'agit des compétences physiques à posséder, de la diversité des contenus pratiques et théoriques, du temps accordé à la pratique physique.

Pour Escriva (2008), la formation au CAPEPS constitue l'héritage des filières STAPS. Les enseignants du secondaire pouvaient logiquement attendre des STAPS qu'elles développent de nombreuses recherches sur l'enseignement, en particulier scolaire, étant donné qu'il s'agissait d'une discipline universitaire qui s'origine dans des pratiques professionnelles. Dans la perception des enseignants d'EPS, dans le cadre de son étude, la nouvelle formation en STAPS doit être au service de leurs pratiques éducatives.

La réflexion de Baba-Moussa (2018), porte sur la perception d'étudiants sur l'importance des pratiques d'APSA en formation STAPS. Pour les étudiants interrogés, les situations vécues en formation dans les APSA sont essentielles car elles permettent de connaitre les difficultés des élèves auxquels ils s'adresseront plus tard, d'identifier des situations d'apprentissage réutilisables parmi celles proposées en formation, et d'avoir de l'expérience de la pratique des différentes APSA et de l'évaluation.

Quant à Fraj (2019), il a fait une analyse des deux curriculums de formation dans les Instituts Supérieurs de Sports et de l'Education Physique (ISSEP) tunisiens. L'ancien modèle des enseignants d'EPS et le nouveau modèle de formation dans le cadre du système LMD. Il montre que le nouveau curriculum de la licence fondamentale en éducation physique hérite des contenus de formation des curricula de l'ancien modèle de formation, en dehors des unités de formation transversales et des unités optionnelles. De même, le nouveau curriculum LMD reprend également les mêmes modalités de formation de l'ancien modèle de formation à savoir : les cours magistraux, les travaux dirigés et les travaux pratiques. Quant aux sciences contributoires et pratiques d'APSA, elles ont préservé leur place entre l'ancien ou nouveau curriculum de formation. Par exemple, dans l'ancien modèle de formation, les sciences contributoires occupaient 29,40% dans le curriculum du Diplôme d'Étude Universitaire en Education Physique (DUÉP) et 41,95% dans le curriculum de Maitrise en Education Physique (MÉP). Alors que dans le nouveau curriculum LMD la proportion de ce volet de formation

correspond à 32,88 % par rapport au volume horaire global. Le volet de formation pratique, occupait 30,76 % dans la formation DUÉP et 35,58% dans la formation MÉP. Dans la formation à l'obtention de la Licence Fondamentale en Education Physique (LFÉP) il a maintenu presque le tiers du volume horaire global avec 33,92%. Toutefois, il fait remarquer que dans l'ancien modèle de formation, la proportion du volet relatif à la formation à l'intervention éducative était plus importante par rapport à celle de la formation pour l'obtention de la LFÉP.

Pour ce qui concerne l'ISSDH, des travaux de réflexion ont été menés en vue de contribuer à l'amélioration de son fonctionnement. La question de la formation professionnelle à l'institut national des sports (devenu ISSDH) de Ouagadougou a été au cœur de la réflexion de Bako (1992). Le rôle de cet établissement de formation est fondamental, en ce sens qu'il doit, au regard de ses missions, prendre en compte toutes les dimensions de la pratique sportive.

Dans le cadre de la mise en œuvre de la Politique Nationale des Sports et des Loisirs (PNSL,2016), l'ISSDH est placé au cœur des stratégies de développement des sports, des loisirs et de l'éducation physique. En effet, dans le contenu de la PNSL, cette institution de formation devra assurer la formation initiale et continue adéquate, à travers la mise en œuvre de programmes de formation adaptés, pour pouvoir répondre aux besoins du mouvement sportif et aux exigences des emplois. Ainsi, il est nécessaire de procéder à l'ouverture de nouvelles filières pour prendre en charge l'évolution des besoins du mouvement sportif et des loisirs (PNSL, 2016). Dans ce sens, le rôle de l'ISSDH est capital au regard des objectifs stratégiques contenus dans la PNSL, notamment la valorisation des ressources humaines.

Lors du séminaire sur le développement du sport et des loisirs, tenu à Ouagadougou les 18,19 et 20 juin 2018, la problématique de l'adéquation entre la formation qui est dispensée à l'ISSDH et la satisfaction des besoins réels de développement du sport et des loisirs (Bako, 2018), a été au cœur des débats. L'objectif poursuivi à travers ce séminaire est d'examiner la pertinence et l'efficacité des stratégies ainsi que des cadres de formation dans le domaine des sports et loisirs, en vue de faire, des propositions pertinentes pour un dispositif de formation plus adapté répondant aux besoins des acteurs.

1.2. Problématique

La formation STAPS à l'ISSDH qui intervient à la faveur de l'universitarisation de l'institut national des sports marque sa distinction avec l'ancien modèle de formation au CAPEPS dont elle a hérité, sur un certain nombre d'aspects. L'organisation des cours, la plus grande diversité des modules théoriques, des parcours, les formateurs ainsi que les perspectives d'emplois.

Notre étude est entreprise dans un contexte national marqué par de nombreuses critiques de la part d'étudiants, de formateurs et de cadres techniques sportifs, portant sur l'aspect trop théorique, conceptuel et abstrait de la formation STAPS dans sa version universitarisée, différente de la formation au CAPEPS. Á la différence de l'ancien modèle de formation au CAPEPS, la formation dans la filière STAPS se caractérise par une présence importante des modules théoriques dans la maquette de formation. L'importance de cette partie théorique pourrait s'expliquer par la diversité des profils de formateurs notamment les enseignants-chercheurs, des différents parcours, des débouchés ainsi que les profils de sortie des étudiants. Dans ce sens, Léziart, (2007), souligne que les UFR STAPS proposent des formations originales différentes de celles qu'elles assuraient lorsque leur mission concernait essentiellement la formation au CAPEPS.

Certains acteurs émettent des réserves par rapport à une véritable contribution des cours théoriques et des recherches aux développement des compétences pratiques. Nombreux sont ceux qui pensent que l'institut des sports ne pourra plus être en phase avec sa vocation à former des cadres sportifs, qu'il va trahir sa vocation sportive. Alors que pour Léziart (2007), le champ

des STAPS n'a de sens que par les pratiques auxquelles il renvoie et les connaissances pratiques assurent sa reconnaissance sociale et sa spécificité. En ce sens, le cursus de la formation STAPS accorde une place de choix aux différentes disciplines sportives (Terral, Dubois et Gojard, 2017), en vue de développer chez les étudiants des connaissances approfondies en lien avec les APS dans leurs dimensions techniques, scientifique et institutionnelles.

D'autres auteurs évoquent une sorte de déprofessionnalisation de la formation STAPS dans les UFR. Ainsi, selon Lascaud (2002), il y a une déprofessionnalisation de la formation STAPS, notamment avec l'intervention en grand nombre des enseignants-chercheurs**.** En effet, avec le passage à l'Université, la formation du professeur d'EPS n'est plus la seule finalité de l'institution de formation. Les maquettes des études STAPS montrent progressivement un passage vers une formation généraliste en sciences et techniques et un recul très net de la professionnalisation en dehors des modules optionnels. Toutefois, l'intervention des enseignants-experts des disciplines sportives permet de pallier la situation de déprofessionnalisation observée en formation en STAPS. Comme le souligne Lascaud les enseignants du second degré privilégient la professionnalisation et œuvrent pour un maintien de la formation des enseignants d'EPS au sein des STAPS.

Les théories didactiques sont au cœur des stratégies de développement des approches en matière d'enseignement/apprentissage et de formations. Notre recherche s'inscrit dans cette perspective didactique curriculaire, en tentant d'appréhender l'organisation de la formation en licence STAPS à l'ISSDH des futurs enseignants d'EPS et encadreurs sportifs. L'objectif de cet article est de faire une analyse comparative des curricula de l'ancien modèle de formation CAPEPS avec ceux de la licence STAPS sous le régime LMD.

3. Démarche méthodologique

La démarche méthodologique utilisée dans cette étude qualitative est la recherche documentaire. Celle-ci est définie comme étant toute activité de recherche au cours de laquelle les données recueillies sont obtenues à partir de sources écrites, physiques ou numériques tels que les documents prescriptifs, livres, revues, dossiers, rapports etc. (Quivy et Campenhoudt, 2006). Nous nous sommes intéressés aux documents tels que les programmes et curricula de formation, les manuels didactiques, les supports de cours, les emplois de temps ainsi que les rapports d'activités en rapport avec la formation à l'ISSDH. La stratégie de recueil des documents a été faite à la lumière de nos objectifs de recherche. Ces documents obtenus auprès des responsables, enseignants-formateurs de l'ISSDH et certains anciens étudiants, ont fait l'objet d'un traitement préliminaire qui a pour but de mettre en lumière, d'après une grille préconçue, les renseignements tels que l'auteur, la nature et objet du document, les date et bénéficiaires.

La technique de l'analyse thématique de contenu (Bardin, 2013), a été utilisée pour analyser les curricula de la formation en licence STAPS en comparaison avec les curricula de l'ancien modèle de formation. L'outil conçu pour cette technique de collecte de données est la grille d'analyse documentaire. Elle a été conçue dans le but de pouvoir exploiter divers documents prescriptifs ou descriptifs utilisés dans le cadre de la formation des étudiants. Le traitement consiste après sélection, à observer les caractéristiques des documents, à les lire et relire, à en faire une critique les informations contenues en vue d'une synthèse. Une analyse thématique manuelle de contenu documentaire est utilisée. Cette analyse va consister à identifier les informations contenues dans les corpus synthétisés, conformément aux objectifs de recherche.

4. Résultats

Dans cette partie de la présentation et analyse des résultats, nous procédons à une analyse descriptive des curriculums de formation de l'ancien modèle de formation et du nouveau modèle de formation STAPS du système LMD. Nous faisons ressortir, à travers des tableaux, les différents modules d'enseignement et modalités de formation ainsi que les volumes horaires qui leur sont consacrés. Ainsi, l'analyse qui est de nature comparative est faite entre les deux modèles de formation.

3. 1. Analyse descriptive de l'ancien modèle de formation

L'ancien modèle de formation est celui qui existait avant l'universitarisation de l'ISSDH intervenue en 2015. Cette formation était professionnelle et visait deux diplômes, à savoir le Certificat d'Aptitude à la Maitrise d'Education Physique et Sportive (CAMEPS) et le Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive (CAPEPS). Il y a eu aussi la formation au Certificat d'Aptitude au Professorat Adjoint d'Education Physique et Sportive (CAPAEPS), qui durait quatre (4) années. Celle-ci a concerné seulement deux promotions, celles de 2003-2007 et 2004-2008. Il faut noter que dans le fond, le curriculum de formation au CAPAEPS n'est pas différent de celui du CAPEPS notamment au plan des contenus de formation. Le tableau ci-après met en évidence les différents diplômes acquis dans l'ancien curriculum de formation à l'INJEPS (devenu ISSDH).

Tableau n° 2 : Les diplômes obtenus dans l'ancien modèle de formation

Titre	Durée (année)	Niveau de recrutement
CAMEPS	02	BAC
	03	BEPC
CAPAEPS	04	BAC
CAPEPS	03	DEUG2

Dans l'ancien système de formation, il y a eu deux types de formation au CAMEPS. Les études pour l'obtention du CAMEPS durant deux (2) ans pour les étudiants recrutés avec le diplôme de Baccalauréat. Avant 2005, elles duraient trois (3) ans avec pour niveau de recrutement le Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC). Quant aux diplômes de CAPAEPS et CAPEPS, la formation durait respectivement quatre (4) et trois (3) ans. Les tableaux n°3, 4, 5 et 6, qui suivent sont des descriptions des curricula de formation pour l'obtention des différents certificats d'aptitude en EPS dans l'ancien modèle de formation à l'institut des sports.

Tableau n° 3 : Curriculum de formation au CAMEPS (Bac +2)

Les modules	***Nombre de matières***		***VHG***	***%***
	1ère an.	*2ème an.*		
Sciences biologiques	*02*	*02*	*240*	*10*
Sciences humaines et sociales (SHS)	*03*	*03*	*360*	*15*
Théorie et pratique d'intervention éducative	*01*	*02*	*168*	*7*
Matières pratiques	*11*	*11*	*1320*	*54*
Autres modules	*2*	*4*	*336*	*14*
Total	***30***	***35***	***2424***	***100***

A la lumière des valeurs inscrites au tableau ci-dessus, pour le CAMEPS (Bac +2), le volet de la formation pratique est constitué de 10 disciplines sportives programmés en première année (9 mois) et en deuxième année (6 mois). Le Volume d'Heures Global (VHG) consacré aux matières pratiques disciplinaires est de 1320 heures soit 54 % du volume horaire global. Le volet de la formation dans les sciences contributoires regroupe les sciences biologiques, les sciences humaines et sociales. Sur les deux années, ce volet est constitué de dix (10) matières dont quatre (4) en sciences biologiques et six (6) en SHS. Le nombre d'heures réservé aux sciences biologiques (Anatomie, physiologie, biomécanique) est de 240 heures, soit 10% du VHG, tant disque celui des SHS correspond 360 heures, soit 15 % du VHG. Le volet intervention regroupe les cours de didactique, de pédagogie, de Théorie et Méthodologie Générale de l'Entrainement Sportif (TMGES). Le volume horaire consacré à ce module est de 168 heures, soit 7% du volume horaire total. Les autres matières comme anglais, TEEO, cumulent 336 heures, ce qui représente 14 % du VHG.

Tableau n° 4 : Curriculum de formation au CAMEPS (BEPC +3)

Les modules	***Nombre de matières***			***VHG***	***%***
	1ère an.	*2ème an.*	*3ème an.*		
Sciences biologiques	*02*	*02*	*01*	*360*	*10,2*
Sciences humaines et sociales (SHS)	*02*	*02*	*01*	*360*	*10,2*
Théorie et pratique d'intervention	*03*	*02*	*01*	*432*	*12,3*
Matières pratiques	*10*	*10*	*-*	*1440*	*41,1*
Matières d'option (6 mois)	*-*	*10*	*-*	*480*	*13,7*
Autres modules	*02*	*03*	*01*	*432*	*12,3*
Total	***30***	***35***	***04***	***3504***	***100***

La formation directe au CAMEPS (BEPC + 3 ans) est celle qui a prévalu depuis la création de l'institut des sports jusqu'en 2005. Dans cette formation, le volet de la formation pratique est constitué de 10 disciplines sportives programmés durant les deux premières années. Le VHG consacré aux matières pratiques est de 1440 heures soit 41, % du volume horaire global. Le nombre d'heures réservé aux sciences biologiques est de 360 heures, soit 10% du VHG, celui des SHS représente également 360 heures, soit 10% du VHG. Le volume horaire consacré au module d'intervention est de 432 heures, soit 12 % du VHG. Les autres modules comme anglais, Technique d'Expression Ecrite et Orale (TEEO), rédaction administrative, totalisent 432 heures, ce qui représente 12 % VHG. Le volume horaire réservé aux options disciplinaires est environ 480 heures soit 14 % du VHG. Le stage en milieu professionnel qui est effectué en deuxième année (deux mois de stage d'observation) et en troisième année (un stage pratique de six mois dans les lycée et collèges).

Tableau n° 5 : Curriculum de formation aux CAPAEPS

Les modules	***Nombre de matières***				***VHT***	***%***
	1ère an.	*2ème an.*	*3ème an.*	*4ème an.*		
Sciences biologiques	*02*	*04*	*01*	*-*	*504*	*11 ,6*
Sciences humaines et sociales	*04*	*03*	*01*	*-*	*576*	*13,3*
Théorie/pratique d'intervention	*02*	*02*	*01*	*-*	*360*	*8,3*
Technologie et pratiques des APS	*10*	*10*	*00*	*-*	*1440*	*33,3*
Matière d'option	*-*	*-*	*10*	*10*	*720*	*16,6*
Autres modules	*02*	*04*	*03*	*01*	*720*	*16,6*
Total					***4320***	***100***

Par rapport à la formation pour l'obtention du CAPAEPS, le volume horaire qui est consacré au volet de la formation pratique est de 1440 heures, soit 33 % du VHG. Les modules d'intervention représentent 360 heures, soit 8 %. Dans le volet des sciences contributoires, le nombre d'heures réservé aux sciences biologiques est de 504 heures, soit 11 % du VHG tant disque celui des SHS est de 576 heures, ce qui représente 13 % du VHG. Les autres modules comme anglais, TEEO, informatique, etc., comptent pour 720 heures soit 16 % du VHG. Quant au stage en milieu professionnel, il a une durée deux (2) mois dans les services du ministère en charge des sports. La quatrième année a été consacré aux travaux de recherche pour la rédaction des mémoires de fin d'étude.

Tableau n° 6 : Curriculum de formation aux CAPEPS

Les modules	***Nombre de matières***			***VHT***	***%***
	1ère année	*2ème année*	*3ème année*		
Sciences biologiques	*02*	*03*	*01*	*432*	*10,7*
Sciences humaines et sociales	*04*	*02*	*01*	*504*	*11,8*
Théorie/ pratique d'intervention	*01*	*02*	*01*	*288*	*7*
Technologie et pratiques des APS	*11*	*11*	*00*	*1584*	*37,2*
Autres modules	*02*	*04*	*04*	*720*	*16,9*
Matière d'option	*-*	*10*	*10*	*720*	*16,9*
Total				***4248***	***100***

Par rapport à la formation pour l'obtention du Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive (CAPEPS), le volume horaire qui est consacré au volet de la formation pratique disciplinaire est de 1584 heures, soit 37 % du VHG. Les modules d'intervention représentent 288 heures, soit 7 % du VHG. Dans le volet des sciences contributoires, le nombre d'heures réservé aux sciences biologiques est de 432 heures, soit environ 11 %, tant disque celui des SHS et 504 heures ce qui représente 12 % du VHG. Les autres modules comme anglais, TEEO, informatique, etc., comptent pour 720 heures soit 17 % du VHG. Il faut y ajouter le stage en milieu professionnel est effectué en troisième année. Il a une durée de deux (2) mois dans les services du ministère en charge des sports. Les six (6) mois de la dernière année ont été consacrés aux travaux de recherche pour la rédaction des mémoires de fin d'étude.

3. 2. Analyse descriptive du nouveau curriculum de formation STAPS

Les études en licence STAPS dans le contexte du nouveau modèle de formation LMD durent six semestres soit trois ans. Contrairement à l'ancien modèle de formation qui était professionnelle, la formation pour la licence STAPS est mixte, c'est-à-dire à la fois professionnelle et académique. Elles sont constituées d'un ensemble cohérent d'unités d'enseignement (U.E), totalisant normalement 180 crédits. En effet, chaque semestre comprend 14 semaines de cours et de 4 à 6 unités d'enseignement représentant 30 crédits. Le niveau de recrutement pour la formation en licence STAPS est le Baccalauréat. Le volume horaire global de la formation est 4320 heures. On distingue d'une part les unités d'enseignement obligatoires qui se déclinent en unités fondamentales et unités transversales et d'autre part les unités optionnelles. Les stages en milieu professionnels pour les étudiants en licence STAPS durent un (1) mois en deuxième année et deux mois (45 jours ouvrables) en troisième année. Le diplôme acquis dans le nouveau curriculum de formation STAPS est la licence STAPS dans les différentes spécialités EM, ES, MS et APAS.

Les volumes horaires réservés aux différents modules dans le nouveau curriculum de licence STAPS dans les spécialités EM et ES, sont résumés dans les tableaux n°7 et 8 ci-dessous.

Tableau n° 7 : Curriculum de formation en licence STAPS (spécialité EM)

Les modules	***Nombre de crédits***	***Volume horaire***			***VHT***	***%***
		CM	*TD*	*TP*		
Les sciences biologiques appliquées aux APS	*18*	*270*	*162*	*00*	*432*	*10*
Les SHS appliquées aux APS	*17*	*255*	*153*	*00*	*408*	*9,44*
Unité d'intervention	*13*	*195*	*117*	*00*	*312*	*7,22*
Unité de formation pratique	*88*	*96*	*696*	*1320*	*2112*	*48,89*
Unités transversales	*11*	*165*	*99*	*00*	*264*	*6,11*
Autres modules	*19*	*285*	*171*	*00*	*456*	*10,55*
Préprofessionnalisation	*14*	*-*	*-*	*336*	*336*	*7,78*
Total	*180*	*1266*	*1398*	*1656*	*4320*	*100*

Au regard des données du tableau ci-dessus, on constate que dans le curriculum de la licence STAPS, dans la spécialité Education et Motricité (EM), le volume horaire consacré aux sciences biologiques est 432 heures, soit 10 % du VHG de formation. Toujours dans ce volet des sciences contributoires, 408 heures sont réservées aux unités des sciences humaines et sociales, soit 9,44 % du VHG. Le volume horaire consacré aux unités des matières pratiques est de 2112 heures soit 48,89 % du VHTG. Les unités transversales portent principalement sur les outils de communication (les langues), de traitement informatique et statistiques ainsi que l'initiation à la recherche. Le volume horaire qui leur est consacré est de 264 heures soit 6,11 % du VHG. Les autres unités de formation représentent 456 heures soit 10,55 % du VHG. On compte dans ces unités, les modules de déontologie, secourisme, compétences complémentaires etc. Le volume d'heure consacré à la préprofessionnalisation ou stage est de 336 heures soit 7,78 %. Les stages sont effectués dans les établissements scolaires.

Tableau n° 8 : Curriculum de formation en licence STAPS (spécialité ES)

Les modules	***Nombre de crédits***	***Volume horaire***			***VHT***	***%***
		CM	*TD*	*TP*		
Les sciences biologiques appliquées aux APS	*28*	*420*	*252*	*00*	*672*	*15*
Les SHS appliquées aux APS	*21*	*315*	*189*	*00+*	*504*	*11,67*
Unité d'intervention	*4*	*60*	*36*	*00*	*96*	*2,2*
Unité de formation pratique	*75*	*00*	*675*	*1125*	*1800*	*41,67*
Unités transversales	*20*	*300*	*180*	*00*	*480*	*11,11*
Autres modules	*12*	*180*	*108*	*00*	*288*	*6,67*
Préprofessionnalisation	*20*	*00*	*00*	*480*	*480*	*11,11*
Total	*180*	*1275*	*1440*	*1605*	*4320*	*100*

A la lumière du tableau ci-dessus, on constate que dans le curriculum de la licence STAPS, dans la spécialité Entrainement Sportif (ES), le volume horaire consacré aux sciences biologiques est 672 heures, soit 15 % du VHG de formation, alors que 504 heures sont réservées aux unités des sciences humaines et sociales, soit 11,67 %. Le volume horaire consacré aux unités des matières pratiques est de 1800 heures soit 41,67 % du VHTG. Le volume horaire consacré aux unités transversales est de 480 heures soit 11,11 % du VHG. Les autres unités de formation représentent 288 heures soit 6,67 %. Le volume d'heure consacré à la préprofessionnalisation est de 480 heures soit 11,11 %. Les étudiants de cette spécialité effectuent leur stage dans les structures du mouvement sportif national comme les clubs.

4. Discussion

Au contraire du nouveau curriculum, il faut noter que l'ancien modèle de formation a été très dynamique. En effet, il est marqué par un certain nombre de changements, au plan du niveau de recrutement, de la durée de formation et par conséquent du diplôme obtenu. Jusqu'à l'avènement de l'universitarisation, la stratégie politique était d'avoir des cadres techniques dotés d'un bagage intellectuel et technique plus élevé des profils sortants. De la formation à l'obtention du CAMEPS à celle du CAPEPS, il y a une évolution conséquente du volume horaire consacré aux APSA. L'ancien modèle de formation professionnelle a été dynamique, alors le nouveau modèle s'inscrivant dans le système LMD est uniforme, homogène et conforme à des standards internationaux de formation STAPS. Ce qui correspond à l'analyse de Lauzis (2020), à travers les récits de vie des enseignants suite à l'universitarisation des contenus de formation des professeurs d'EPS en France.

A l'inverse du curriculum du modèle LMD qui est organisé en semestres, dans l'ancien modèle de formation, les modules étaient annuellement programmés, dispensées sous forme théorique et pratique. Certaines matières d'enseignement telles que les disciplines sportives étaient programmées sur l'ensemble des deux (2) années de formation. Le volume horaire moyen par matière (théorique et/ou pratique) est d'environ 60 heures par an. En fait, les séances de cours duraient 1h30 à 3 h par semaine tout au long de l'année académique qui durait 09 mois. Dans la pratique, certains cours annuellement programmés étaient dispensés de façon bloquée, et cela est souvent dû aux contraintes de temps de enseignants-formateurs chargés de ces cours.

L'ancien modèle de formation au CAPEPS était un peu de type tutorial et ne laisse pas assez de temps à l'étudiant pour s'autoformer aussi bien au plan théorique que pratique, ce qui peut

affecter la capacité d'autonomisation de l'étudiant. Alors que le nouveau modèle de formation du système LMD accorde à l'étudiant une partie du temps consacré au cours. Il dispose de 09 heures par crédits pour ses recherches ou pratique disciplinaire de son choix. Tout cela, favorisé par le développement des outils technologiques qui permettent l'autonomisation de l'apprenant.

Cependant, il faut noter que le volume horaire consacré à la pratique représente une proportion importante dans les deux cas. Par exemple les volumes horaires dans le curriculum de formation au CAPEPS et en licence STAPS spécialité EM, sont respectivement 1584h, soit 37% du VHT et 1800 h soit 41% du VHT.

Concernant la préprofessionnalisation, dans l'ancien modèle de formation, après 2005, le stage pratique ne se faisait plus dans les établissements scolaires. Les étudiants effectuaient leur stage dans les structures administratives du ministère de sports ou dans les structures associatives du mouvement sportif national. Le stage dans les lycées et collèges ne reprend que dans le cadre de la formation en licence STAPS, avec notamment les étudiants de la spécialité Education-Motricité, destinés prioritairement à l'enseignement dans les lycées et collèges en EPS. Ainsi, avec les différentes spécialités qui caractérisent la formation STAPS dans le nouveau système LMD, il y a plus de diversification des structures accueil pour le stage que dans l'ancien modèle de formation.

Conclusion

Cette analyse vise à mettre en évidence les changements opérés sur l'architecture de formation des techniciens du domaine de la jeunesse, de l'éducation physique et des sports, notamment l'introduction de nouveaux modules dans le programme de formation STAPS, dans le cadre de l'universitarisation de l'ISSDH. La démarche méthodologique utilisée est la recherche documentaire avec la technique de l'analyse de contenu.

Les résultats indiquent que le nouveau curriculum de formation STAPS reprend presque tous les modules d'enseignement prescrits dans l'ancien modèle de formation que ce soit les matières théoriques ou les disciplines sportives. L'analyse a révélé que les différentes technologies et pratiques des APS occupent une place importante dans les deux modèles de formation et qu'on retrouve pratiquement les mêmes disciplines sportives dans les deux modèles de formation.

S'agissant des sciences contributoires, elles prennent une place importante dans les différents enseignements. Egalement, le temps d'enseignement qui leur est réservé n'a pas connu une évolution conséquente, en dépit de l'intervention d'enseignants-chercheurs. Par exemple, les volumes horaires qui sont consacrés à ce volet des sciences contributoires dans le curriculum CAPAEPS et dans celui de la licence STAPS sont sensiblement les mêmes.

Références bibliographiques

Alanbagi, Y. (2018). Les savoirs en STAPS : quelle mobilisation pour la formation du futur professeur d'éducation physique et sportive ? *ADRESE/CIRNEF » Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle », 51 (4),* p. 67- 86. https://hal.archives-ouvertes.fr

Baba-Moussa, AR. (2018). Approche comparative du rapport au savoir chez les étudiants de l'INJEPS de Porto Novo et de l'IUFM de Caen : entre savoirs théoriques et pratiques d'APSA. *Actes des séminaires des 8, 9 et 11 janvier 2018 à l'Université d'Abomey Calavi (UAC – Campus d'Abomey-Calavi), à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) et à l'Ecole Normale d'Instituteurs (ENI) de Porto-Novo.*

Baba-Moussa, AR. et Garncarzyk, C. (2005). Les stratégies de préparation - des étudiants inscrits au professorat d'EPS : entre savoirs théoriques et pratiques d'APSA, Former

des enseignants-professionnels, savoirs et compétences : *Actes de colloque*, IUFM de Nantes.

Bako, B. (1992*). Réflexion sur les problèmes de gestion du sport de haute compétition au Burkina Faso* [Mémoire de fin d'étude, Institut National Supérieur de l'Education Populaire et du Sport [INSEPS] Dakar, Sénégal).

Bako, B. (2018). *Améliorer la contribution du sport et des loisirs à la croissance de l'économie nationale*, Séminaire sur le développement du sport et des loisirs, Ouagadougou le 18, 19 et 20 juin 2018.

Bardin, L (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01

Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181. URI : https://id.erudit.org/iderudit/031604ar DOI : https://doi.org/10.7202/031604ar

Brohm J.-M. (1991). Critique des fondements de l'éducation physique : les S.T.A.PS., une imposture majeure, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1 (2), p. 31-70 Université de Caen

Collinet C. et Terral P. (2010). La recherche universitaire en EPS depuis 1945 : entre pluralité scientifique et utilité professionnelle. *Carrefours de l'éducation, 30,* p. 169-186. https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education, DOI 10.3917/cdle.030.0169

Compaoré, D. (2012). *Le sport, analyseur de la place de l'Afrique dans la coopération internationale : l'exemple de la politique sportive de la France en Afrique-Burkina Faso (1960- 2010)* [thèse de doctorat, Université Sud – Paris]. https://tel.archives-ouvertes.fr

Dastugue, L., Escalie, G. et Chalies, S. (2017). Faire pratiquer des activités physiques, sportives et artistiques dans la formation STAPS : quelle contribution à la professionnalisation des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement ? *eJRIEPS* doi.org/10.4000/ejrieps.4797

Escriva, B. (2008). L'improbable interdisciplinarité des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). *Dans Recherche en soins infirmiers* 2 (93), p. 114-118, https://doi.org/10.3917/rsi.093.0114

Fraj, H. (2019). *La formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie après l'implantation du modèle LMD : point de vue des acteurs sur l'ancien et le nouveau curriculum ainsi que sur la professionnalisation,* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Tunisie]. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16384

Lange, J.-M. et Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à …. la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia, 28,* p. 85-100, DOI:10.4267/2042/23954

Lascaud, M. (2002). La formation du " prof de gym " s'est-elle diluée dans les STAPS ? Proposition de réponse en trois dates et quelques commentaires ? *Journée AEEPS*, Clermont Ferrand, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03155644

Lauzis, T. (2020). *Étude comparée de récits de vie professionnelle d'enseignants d'EPS avant et après l'universitarisation des formations : hommes et femmes, s'agit-il du même*

métier ? [Thèse de doctorat en Education. Université de la Réunion, France]. https://tel.archives-ouvertes.fr

Léziart Y. (2012). Les STAPS et les sciences d'appui. Dépendance ou autonomie ? », in : F. Matthieu, *Les sciences du corps en mouvement. Innovations et traditions théoriques en STAPS,* 398-400. https://www.cairn.info/revue-science-et-motricite, DOI 10.3917/sm.050.0081

Léziart, Y. (2007). L'évolution des formations en Staps (1987-2007). *STAPS*, Rennes France.

Mrayeh, M. (2010). *De l'ingénierie de la formation universitaire à l'appropriation des compétences professionnelles en matière d'enseignement de l'ÉPS*. [Thèse de Doctorat, Université de Tunis, Tunisie].

Quivy, R.., Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Bordas.

Rullac, S. (2016). « L'académisation des écoles de formation professionnelle du travail social en France : contextualisation et caractérisation d'un processus à l'issue incertaine », Sociétés et jeunesses en difficulté N°16, mis en ligne le 15 mars 2016, consulté le 07 février 2022. URL : http://journals.openedition.org/sejed/8104

Terral, P., Duboi, F. et Gojard, L. (2017). Les tensions entre esprit d'entreprendre émancipateur et esprit d'entreprise procédural : l'exemple des STAPS, *Formation emploi*, 140, 47-65. URI : https://id.erudit.org/iderudit/1094559ar DOI : https://doi.org/10.7202/1094559ar

DÉVOLUTION DE LA SITUATION AUX APPRENANTS DANS LA PHASE D'INTRODUCTION DE LA SÉANCE DE LECTURE EN CLASSE DE SECONDE

MBENGUE Bounama

Résumé

Cet article s'intéresse à la didactique du français particulièrement à la dévolution de la situation d'apprentissage aux élèves durant des séances de lecture en classe de seconde. Du point de vue théorique, nous nous appuyons sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) qui permet d'appréhender les gestes professionnels de l'enseignant à travers des descripteurs comme le triplet de genèse (la mésogenèse, la topogenèse, la chronogenèse) et le quadruplet de l'action didactique (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser). Nous nous intéressons au geste de dévolution dans les phases d'introduction de séances de lecture tout en accordant une part non négligeable à la bipolarisation de l'analyse autour des couples dévolution-chronogenèse, dévolution-mésogenèse et dévolution-topogenèse afin de mieux examiner la problématique de la responsabilisation des élèves *in situ* en début de séance. La méthodologie adoptée est l'analyse mésoscopique des pratiques de classe de trois professeurs filmées et transcrites à l'aide du logiciel transana.

Mots-clés: didactique, dévolution, chronogenèse, mésogenèse, topogenèse.

Summary

This article focuses on the teaching of French, particularly the devolution of the learning situation to students during reading sessions in second grade. From a theoretical point of view, we rely on the Theory of Joint Action in Didactics (TACD) which allows us to understand the professional gestures of the teacher through descriptors such as the triplet of genesis (mesogenesis, topogenesis, chronogenesis) and the quadruplet of didactic action (define, devolve, regulate, institutionalize). We are interested in the gesture of devolution in the introductory phases of reading sessions while granting a significant part to the bipolarization of the analysis around the couples devolution-chronogenesis, devolution-mesogenesis and devolution-topogenesis in order to better examine the problem of empowering students in situ at the start of the session. The methodology adopted is the mesoscopic analysis of the classroom practices of three teachers filmed and transcribed using the transana software.

Keywords: didactics, devolution, chronogenesis, mesogenesis, topogenesis.

Introduction

Cette réflexion s'inscrit dans la thématique générale de l'analyse des pratiques et des gestes professionnels de l'enseignant *in situ* et plus particulièrement sur le geste de dévolution de la situation d'apprentissage aux élèves dans le but de leur permettre de prendre leur responsabilité dans le jeu didactique en début de séance de lecture de texte en classe de français dans le cycle secondaire du Sénégal. En effet, cet exercice de lecture ou d'étude de texte est à la base de l'enseignement de la culture littéraire au lycée. De plus, il prépare l'élève à lire et analyser avec méthode tout au long de sa scolarité des textes d'auteurs indiqués dans le programme de l'enseignement du français. C'est la raison pour laquelle, l'étude du comportement de celui en classe interagissant avec le professeur et les pairs autour d'un objet-texte est un moyen de l'orienter, de le rendre autonome en lui soulignant sa position dans le milieu dès l'entame du texte à étudier dans la classe afin qu'il s'engage pour devenir le principal artisan de son apprentissage à travers la position qu'il occupe dans le milieu. Pour cela, nous nous appuyons sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Mercier, 1999 ; Sensevy, 2001, 2007; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) enrichie par la théorie des situations (Brousseau, 1990), du modèle des gestes didactiques (Bucheton & Soulé, 2009) etc. pour décrire l'activité du professeur et des élèves. Du point de vue méthodologique, ce travail s'appuie sur des données issues d'observations de pratiques effectives de trois professeurs qui constituent notre échantillon. La méthode d'analyse des données est articulée autour de la description du geste professionnel de dévolution des enseignants sur le plan mésoscopique afin de mieux appréhender la gestion du temps didactique, l'occupation de l'espace et du milieu dans le respect du contrat didactique qui lie professeur et élève. Cet article est structuré en trois parties. La première balise le cadre théorique qui explique la dévolution comme moyen d'enrôlement des apprenants, définit les concepts, énonce la problématique et les hypothèses. La deuxième partie ayant trait à la méthodologie clarifie les choix opérés tant du point de vue de l'échantillon et de ses caractéristiques, du recueil et de l'analyse des données que de l'échelle et de l'outil d'analyse. Quant à la troisième partie, elle présente les résultats de la recherche en termes de rapport dévolution-milieu, dévolution topogenèse et dévolution-chronogenèse. Ce dernier aspect des résultats renvoie à la gestion de la mémoire didactique, du temps légal et du tandem savoir nouveau et ancien comme véhicule du temps didactique.

1. Cadrage théorique

Le cadre théorique s'articule autour de trois points à savoir la revue de la littérature sur la question de la dévolution afin de mieux comprendre ses dimensions, la problématique de la recherche, la clarification des concepts de triplet de genèse, des descripteurs qui sont couplés à la notion de dévolution.

1.1.La dévolution, un moyen d'enrôler les élèves

Dévoluer désigne ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail. Le professeur dans sa pratique de classe doit amener les élèves à prendre leur responsabilité en s'engageant dans le jeu didactique. Il doit les motiver de sorte qu'ils adhèrent au travail qui leur est soumis en mettant en œuvre les stratégies nécessaires à la réussite qui est attendue d'eux. Dans tout le processus d'enseignement, le professeur aura pour rôle, d'enrôler les élèves, de les inciter à tout moment à assumer cette responsabilité d'investir le milieu par le biais de leurs connaissances personnelles avec l'idée de gagner ce jeu. Cependant, il faut préciser que cette dévolution s'effectue dans le respect du contrat didactique.

La notion de dévolution est intrinsèquement liée à la fonction topogenétique du fait que celle-ci s'intéresse à la distribution des contenus épistémiques aux différents transactants. Elle est aussi fonction de la notion de mésogenèse car le travail du professeur consiste à aménager le milieu afin d'offrir la possibilité aux élèves de lever l'énigme contenu dans la situation. Dans le rapport dévolution-chronogenèse, l'introduction de nouveaux objets de savoirs, le passage d'un savoir à un autre est toujours l'occasion d'engager les élèves à accepter de jouer le jeu, de prendre la responsabilité de leur apprentissage afin d'apprendre d'eux-mêmes (Sensevy, 2001, 2007 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leonie, 2000).

Kerneis, Le Paven, Morales & Lefer-Sauvage (2018) considèrent que, pour dévoluer, le professeur oriente l'attention des élèves sur le milieu et fournit des éléments et des pistes, pour orienter l'attention des élèves vers le contrat didactique. Il fait preuve de réticence didactique car il connait l'objet de savoir mais le cache en taisant ce qu'il sait pour permettre aux élèves de chercher par eux-mêmes la réponse adéquate à la question. Aussi, il adopte une position topogénétique haute par rapport à cette recherche de solution. Enfin, du point de vue de la Chronogenèse, il intervient par moment. Il donne des pistes et de nouvelles orientations pour faire avancer les élèves dans leur activité.

Quant aux élèves, investis de la responsabilité d'apprendre, ils doivent accepter de jouer le jeu en explorant les situations en toute liberté avec les connaissances dont ils disposent pour remporter la partie. Ils ont le devoir de tenir la direction de leur apprentissage en toute autonomie sans l'ingérence du professeur. Á ce niveau, ils prennent une position phare dans le topo et doivent apprendre d'eux-mêmes. Á l'opposé, il appartient au professeur, dans sa fonction mésogénétique, d'aménager le milieu de dévolution et d'inciter les élèves à la recherche et à la production de savoirs en faisant preuve de réserve comme le suggère le contrat didactique. Dans sa fonction topogenétique, le professeur transfère la responsabilité dans une situation a-didactique, organise les interactions (horizontale, verticale), se déplace et intervient dans les groupes ou auprès d'un élève pour une assistance didactique mais faible. La fonction chronogénétique est liée à la durée impartie à chaque objet de savoir, les moments de transition d'un savoir à un autre, la gestion de la mémoire didactique (rappels et anticipations).

Brousseau (1988) et Bessot (2017) considèrent la dévolution comme un acte de transfert de responsabilité par lequel, le professeur délègue à l'élève l'initiative d'une situation d'apprentissage ou de résolution d'un problème, précisément d'une situation a-didactique, c'est-à-dire une situation dénuée de toute intention didactique où un enseignant décide de la connaissance à apprendre. Il appartient alors à l'élève de se mettre dans la dynamique de recherche, de réflexion, de production car la conséquence est que le professeur souhaite non seulement que l'élève trouve la bonne réponse mais par lui-même. Aussi le professeur aura le devoir dans une telle situation à communiquer ce savoir sans le dévoiler. Il s'agit, dans une situation d'action, de demander à l'élève ou au groupe classe de trouver, en toute autonomie, la bonne réponse, voire la méthode par laquelle on passe pour arriver à tel résultat, sans pour autant que le professeur l'ait enseignée. C'est un moment de tâtonnement expérimental, d'essais, d'erreurs et de rectification sans l'aide de l'enseignant. Cependant, il faut reconnaitre avec Bennour (2014) que pendant cette phase a-didactique, le professeur n'est pas passif mais intervient plutôt judicieusement, sans empiéter sur les connaissances nouvelles et la manière de les acquérir par les élèves.

La notion de milieu est fondamentale dans les moments de jeu didactiques en ce sens qu'elle permet d'une part un ancrage des situations a-didactiques, d'autre part, qu'elle est le lieu de référence et de fonctionnement des savoirs dans les moments de validation. Par rapport à ce milieu, on considère que : « *le système antagoniste du joueur dans une situation est pour le joueur comme pour l'observateur, une modélisation de la partie de l'univers à laquelle se réfère*

la connaissance en jeu et les interactions qu'elle détermine » (Brousseau, 1988, pp. 320-321). En effet, le milieu est construit par le professeur qui met en situation l'élève afin qu'il y évolue en apprenant et en s'exerçant tout en ignorant les intentions du professeur. Celui-ci cache son jeu du fait de la nécessité de la relation didactique qui lui impose de ne pas révéler à l'élève ce qu'il doit faire sous peine de trahir son enseignement. Alors le paradoxe dans ce milieu est inhérent d'un côté à la volonté de transmettre un savoir, d'enseigner et de l'autre à la réticence didactique conditionnée par des conventions tacites ou diffuses que Brousseau appelle contrat didactique. La rupture de ce contrat produit des phénomènes tels que l'*effet Topaze* ou l'*effet Jourdain* qui sont une manifestation d'une forte assistance didactique. (Brousseau, 1988).

Donc, l'enseignant adopte une posture d'accompagnement en orientant les apprenants vers les ressources disponibles, en laissant du temps pour la réflexion et la discussion. Cette posture est difficile pour les enseignants novices qui ne supportent ni le silence de l'activité des élèves, ni le bruit des échanges entre eux (Bucheton & Soulé, 2009).

1.2.Clarification conceptuelle

Le professeur gère le temps didactique (chronogenèse) ainsi que les positions des acteurs (topogenèse) qui interviennent et l'opportunité de renforcer ou d'introduire de nouveaux savoirs dans le milieu (mésogenèse).

1.2.1. La chronogenèse

Le chronogenèse c'est le temps didactique, la disposition du savoir sur l'axe du temps. En parcourant les objets à enseigner par le biais d'une suite de phases, de séances ou de séquences, le professeur se fixe comme objectif de faire avancer les élèves en connaissances. Lorsque ceux-ci gagnent, c'est-à-dire s'approprient le savoir, il a fait avancer le temps didactique. Alors, l'apparition successive des objets de savoir est le fondement du temps didactique qui progresse lorsque le professeur introduit un savoir nouveau dans le milieu.

1.2.2. La topogenèse

Le professeur assume une position dans le topo (proposer des situations, des exercices, encourager, motiver, engager, poser des questions…) de même, les élèves assument une position de ce topos (écouter, questionner, chercher, essayer, participer, s'engager dans le travail, aller au tableau, corriger des exercices…). Aussi en changeant de position, de posture, en occupant moins d'espace symbolique, en mettant les élèves au-devant, il est dans la gestion de la topogénèse (Sensevy, 2001, 2007). Ainsi, le professeur doit garder une « position topogénétique basse », au plus près de l'expérience des élèves, pour ne pas leur imposer son expérience. Aussi son efficacité tient à la prise de distance par rapport au travail des élèves tout en se donnant les moyens d'en prendre connaissance afin de pouvoir leur suggérer de manière appropriée ce qui pourrait les bloquer ou les faire avancer (Mercier, 1999).

1.2.3. La mésogenèse

La mésogenèse est constituée des éléments du milieu qui donnent vie au savoir, des objets de savoir de la transaction didactique. C'est-à-dire, elle renvoie aux objets matériels et symboliques par lesquels les élèves investissent une situation liée à un domaine de savoir précis. Ces objets matériels comme les artéfacts sont des éléments de la situation que les élèves manipulent en fonction de leurs connaissances ou des énoncés qui leur sont proposés.

1.3.Problématique de la recherche

La problématique cerne les questions de recherche par rapport à la dévolution de la situation d'apprentissage aux élèves pour leur permettre de prendre leur responsabilité.

1.3.1 Question-problème-générale

Comment les enseignants s'y prennent-ils pour faire la dévolution ?

1.3.2 Questions-problèmes-spécifiques

Comment les enseignants prennent-ils en charge le rapport dévolution-milieu ?
Comment les enseignants prennent-ils en charge le rapport dévolution topogenèse ?
Comment les enseignants prennent-ils en charge le rapport dévolution-chronogenèse ?

1. Cadrage méthodologique

Le cadrage méthodologique penche sur l'échantillonnage et ses caractéristiques, le recueil et l'analyse des données, les échelles et l'outil d'analyse.

1.1.L'échantillon et ses caractéristiques

Nous nous proposons de procéder à l'échantillonnage de commodité car les sujets sont choisis en raison de leur accessibilité et de la proximité. Les professeurs choisis ont été coptés sur la base de leur professionnalisme à partir des rencontres et animations pédagogiques. Ainsi, l'échantillon compte trois enseignants qui sont filmés chacun dans une séance de lecture :

- Un professeur titulaire du CAES (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement secondaire) qui n'a enseigné qu'au cycle secondaire.
- Un professeur titulaire du CAEM (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement moyen) puis du CAES qui a enseigné au cycle moyen avant d'être réaffecté au cycle secondaire ;
- Un professeur titulaire du CAP (Certificat d'Aptitude pédagogique) puis du CAES qui a exercé à l'élémentaire avant d'être au cycle secondaire.

Tableau n° 1 : synthèse caractéristiques des professeurs du corpus

Professeur	**Etablissement**	**Nombre de séances filmées**		**Effectif**	**Classe**
P1 professeur titulaire du CAEM (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement moyen) puis du CAES qui a enseigné au cycle moyen avant d'être réaffecté au cycle secondaire ;	Etablissement 1	1 séance	3 séances de lecture (étude de texte)	49	**Seconde L et S**
P2 professeur titulaire du CAES (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement secondaire) qui n'a enseigné qu'au cycle secondaire	Etablissement 2	1 séance		31	
P3 professeur titulaire du CAP (Certificat d'Aptitude pédagogique) puis du CAES qui a exercé à l'élémentaire avant d'être au cycle secondaire	Etablissement 3	1 séance		41	
3 enseignants	**3 établissements**	**3 séances**		**121**	

2. Le recueil et l'analyse des données

Les données recueillies sont issues de l'observation et l'enregistrement des gestes de l'enseignant et de l'activité des élèves *in situ* par le biais de deux caméras dont l'une est associée à un micro fixé sur le professeur.

Pour traiter les données, nous avons fait une description ethnographique des actions et communications de l'enseignant et des élèves durant le processus d'enseignement-apprentissage dans le but de retracer la trame de l'activité enseignante.

2.1.1. Les échelles d'analyse

Les professeurs sont nommés P1, P2 et P3 et une séance de lecture, en fonction des thèmes ou de concepts introduits ou de tâches spécifiques, est découpée en phases**,** en sous-phases et en épisodes. Dans le cadre de cet article, nous limitons notre analyse sur une phase d'introduction d'une séance de lecture de texte.

Tableau n º 2 : les échelles d'analyse

Découpage	**Durée**	**Echelle d'analyse**
Séance	Heure Minutes	Mésoscopique
Phase	Minutes	
Sous-phase	Minutes	
Episode	Secondes	Microscopique

2.1.2. Transana pour analyser les gestes professionnels

Nous avons fait une analyse du geste professionnel de dévolution par le biais du logiciel transana pour savoir comment les enseignants s'y prennent-ils pour rendre les enfants autonomes et leur donner l'opportunité de prendre leur responsabilité. Il s'agit donc d'analyser le geste de dévolution des enseignants *in situ*.

3. Résultats de la recherche

Dans cette phase d'introduction, les professeurs veulent que les élèves prennent leur responsabilité en s'engageant dans le jeu. Pour déterminer cet engagement, nous avons retenu trois descripteurs ou catégories d'analyse appelés le triplet de genèse pour opérationnaliser ce geste de dévolution du savoir. Ce sont : la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse.

3.1.Le rapport dévolution-milieu

Dans la mésogenèse, les professeurs aménagent le milieu afin d'inciter les élèves à jouer le jeu pour le gagner. Pour cela, ils présentent des objets de transaction à savoir des textes-supports, des consignes de lecture, définissent la méthode de lecture, organisent le milieu de dévolution de manière frontale, reformulent la consigne de lecture en cas de besoin conformément à la réticence didactique. Dans tout le processus d'enseignement, le professeur aura pour rôle, d'enrôler les élèves, de les inciter à tout moment à assumer cette responsabilité d'investir le milieu avec leurs connaissances personnelles avec l'idée de gagner le jeu. Cependant, il faut préciser que cette dévolution s'effectue dans le respect du contrat didactique. Dans ce sens, Kerneis et al. (2018) considèrent que pour dévoluer, le professeur oriente l'attention des élèves sur le milieu et fournit des éléments et des pistes pour guider les élèves vers l'atteinte du contrat de lecture.

Dans ce sens P1, annonce la méthode de lecture (« aujourd'hui nous allons faire une lecture métho-méthodique »), propose un texte-support (« défi à la force »), oriente la lecture des élèves (« vous allez examiner le para/ le paratexte ») et l'objectif de lecture dans ce moment de dévolution (« ensuite quelqu'un va nous faire une brève situation »).

(0:00:00.0)P1: Allez donc aujourd'hui nous allons faire une lecture métho-méthodique n'est-ce pas/le titre c'est défi à la force/maintenant/dans un grand I/vous allez examiner le para/ le paratexte/donc examen du paratexte/ paratexte ou péritexte/Vous allez l'examiner ensuite quelqu'un va nous faire une brève situation d'accord

Quant à P2, il n'a annoncé ni la méthode de lecture, ni le titre du texte-support, encore moins l'objectif de lecture. Il distribue un support et demande de le lire silencieusement (« vous avez

ce texte sous les yeux vous allez le lire silencieusement ») et oriente la lecture des élèves (« attention aux notes de bas de page ») malgré cela, les élèves s'exécutent.

(0:00:00.0)1 P2 maintenant vous avez ce texte sous les yeux vous allez le lire silencieusement et surtout en faisant attention aux notes de bas de page …

Le professeur P3 entre de plein pied dans le jeu car après avoir distribué le support, il annonce implicitement la méthode (« *vous mettez situation* ») et convoque la mémoire didactique de la classe en faisant rappeler les éléments de la situation (« *Vous rappelez les éléments de la situation* »).

(0:00:59.8)1 P3 Voilà on peut démarrer hen/ les vautours / I vous mettez situation // Vous rappelez les éléments de la situation

Dans la mésogenèse, les professeurs P1, P2 et P3 aménagent le milieu afin d'offrir la possibilité aux élèves de lever l'énigme, c'est-à-dire de situer le texte. Ils font aussi preuve de réticence didactique conformément au rapport contrat-milieu car ils connaissent le savoir contenu dans chaque support mais se gardent de le dire. Ils taisent ce qu'ils savent pour permettre aux élèves de chercher par eux-mêmes la réponse adéquate à la question.

Après la dimension mésogénétique, il faut retenir que la notion de dévolution est intrinsèquement liée à la fonction topogenétique car cette dernière s'intéresse à la distribution des contenus épistémiques aux différents transactants.

3.2..Le rapport dévolution topogenèse

En effet, pour une efficacité de son interaction avec les élèves, nous avons déjà signalé que le professeur doit faire preuve de réticence didactique mais celle-ci doit s'accompagner de la valence perlocutoire car s'il ne peut pas tout dire alors il doit faire faire. C'est la raison pour laquelle, chacun d'eux occupe une position topogenétique haute et engage les élèves.

Extraits des films des professeurs du corpus

Position très haute des trois professeurs dans la classe durant la séance de lecture

En illustre ce graphique des mots-clés de la série dévolution qui donne une vue synthétique des positions des différents acteurs.

Graphique n° 1 : mots-clés de la série dévolution

On voit que les élèves de P2 et P3 s'engagent dans le travail à la suite de la consigne de lecture qui leur est donnée. Par contre P1, devant le silence, encourage et engage ses élèves dans la recherche d'indices textuels pour élaborer une situation du texte.

P1 : *(0:02:04.5)/allez// allez qui va s'essayer/tu as levé la main/vas-y/non on ne lit pas/je dis que on examine le paratexte/ensuite on fait une petite situation/d'accord(0:02:38.4)//c'est bon/alors/qui va entrer dans la danse//n'est-ce que pour faire la situation vous avez besoin du paratexte non/ alors quels sont les éléments du paratexte/*

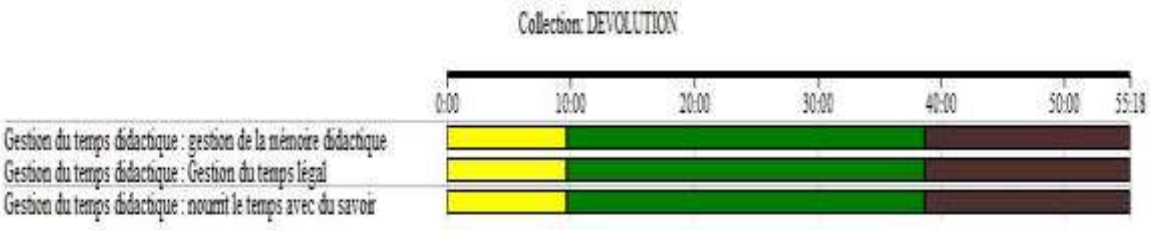
Les tournures interrogatives (« Qui va essayer ?», « Qui va entrer dans la danse ?») placent l'interlocuteur (« l'élève ») dans l'alternative de répondre ou de ne pas répondre ; aussi, elles imposent le cadre dans lequel doit inscrire la réponse de l'élève (Maingueneau, 1999). Ainsi, face à la non-réponse des élèves, le professeur fait recours à l'impératif. L'usage de l'impératif (« allez, allez ») suivi de l'interrogation atteste que P1 veut engager les élèves vers la recherche. D'ailleurs, la modalité impérative se caractérise dans le discours de P1 par sa dimension pragmatique et vise à agir sur l'auditeur, c'est-à-dire l'élève cherche à lui donner un comportement à adopter (Benveniste, 1966). Alors, il est clair que P1 cherche à enrôler ses élèves dans la tâche de production d'une situation du texte-support en s'appuyant sur des indices paratextuels.

Entre outre, les gestes didactiques spécifiques des professeurs entrent dans cette dynamique du faire-faire et de la réticence didactique. En considérant le graphique de la collection dévolution, la remarque est qu'ils font observer le texte-support, font lire leurs élèves, font situer le texte et font trouver l'idée générale.

En somme, les élèves investissent le milieu aménagé par P1, P2, P3 avec différents textes-supports produits dans le cadre du mouvement de la Négritude et des consignes de lecture et occupent des positions différentes car si certains sont dans logique de recherche comme chez P2 et P3 par contre ceux de P1 semblent assez timides d'où les interventions de ce dernier pour encourager et engager afin de les motiver de sorte qu'ils adhèrent au travail qui leur est soumis en mettant en œuvre les stratégies nécessaires à la réussite qui est attendue d'eux.

3.3.Le rapport dévolution-chronogenèse

Dans le rapport dévolution-chronogenèse, l'analyse s'intéresse à la gestion de la mémoire didactique, au temps institutionnel et au temps didactique.



Graphique n º 2 : Dévolution et temps didactique

3.3.1. La gestion de la mémoire didactique

Dans les moments de dévolution, l'analyse de la mémoire didactique passe par une mise en relief des moments où la mémoire est convoquée aussi bien dans sa fonction de rappel (référence à la mémoire de la classe, de l'élève, des activités scolaires et/ou de l'objet enseigné) que dans sa fonction d'appel et d'anticipation (Schneuwly, Cordeiro, & Dolz, 2005). Les rappels engagent les élèves à faire appel à leur mémoire afin de confronter les nouvelles connaissances à celles anciennement mobilisées créant ainsi une contradiction interne sur la connaissance des élèves. Il est question pour les élèves d'engager des pratiques apparemment

semblables à celles dont ils se souviennent et qui, de fait, sont nouvelles (Fluckiger & Mercier, 2002). Le rappel permet d'activer une connaissance ou une méthodologie déjà ancrée et la transférer lors de la situation de lecture ou d'explication de texte. Dans ce cas, la mise en mémoire porte sur une notion et une procédures ou technique (Védrines & Schneuwly, 2018). C'est dans cette dynamique que P1 demande à ses élèves de rappeler les éléments du paratexte :

P1 : n'est-ce que pour faire la situation vous avez besoin du paratexte non/ alors quels sont les éléments du paratexte

L'attente du professeur est que les élèves répondent par le titre du texte (« Défi à la force »), l'auteur (« David Diop »), le titre du recueil (« Coups de pilon ») « *et bien d'autres types de signaux accessoires … qui procurent au texte un entourage* » (Genette, 1982, p. 10) comme la maison d'édition, la date d'édition, les notes de bas de page qu'elle nomme les éléments du péritexte, c'est-à-dire qui se trouvent en un emplacement que l'on peut situer dans le texte. Le péritexte est à distinguer de l'épitexte qui renvoie aux informations hors texte comme les interviews, les entretiens, les correspondances, les journaux intimes (Genette, 1987).

Si le rappel renvoie à la notion de « paratexte » chez P1, pour P3 il réfère à celle de « situation » car celui-ci oriente ses élèves vers les composantes d'une situation de texte : (« P3 **:** vous rappelez les éléments de la situation »). Á la question du professeur les élèves répondent :

(0:01:15.4)2 EE livre

(0:01:17.1)3 P3 œuvre

(0:01:20.3)4 EE date de publication

(0:01:24.4)5 P3 oui

(0:01:24.8)6 EE genre / courant littéraire /

Le rappel de la mémoire didactique est une occasion de revenir sur les savoirs stabilisés afin de pouvoir bâtir de nouvelles connaissances, c'est-à-dire faire une situation du texte « Les vautour » de David Diop

Bref, le lien entre passé, présent et futur de l'action didactique donne une certaine la spiralité au temps didactique dans la mesure où durant l'apprentissage, la circulation du savoir s'effectue par la reprise et le réaménagement des connaissances antérieures, en vue de la construction d'autres (Chopin, 2012).

De même, la mémoire didactique est parfois orientée vers la culture littéraire, un patrimoine que l'élève a acquis dans son parcours antérieur. Dans ce dialogue qui suit, le professeur dès l'entame de l'explication de texte, plus précisément au moment de trouver les éléments nécessaire pour situer le texte revient sur des acquis antérieurs, en atteste l'emploi récurrent des expressions « *nous avons dit* », « *nous avions dit* », « *on avait dit* ». Dans ce passage, le professeur P2 fait rappeler les noms des principaux auteurs de la Négritude et leur nationalité. Ce rappel est une occasion pour étaler les connaissances des élèves dans un domaine précis.

(0:08:11.2)23 P2: très bien nous avons aussi Léopold Sédar Senghor/ très bien maintenant oui nous avons dit il y a justement Aimé Césaire Léon Gontran Damas et Léopold Sédar Senghor / et Aimé Césaire il est de quelle nationalité nous avions dit / il est de quelle nationalité oui

(0:08:42.9)24 E: Antilles

(0:08:43.6)25 P2: des Antilles oui plus précisément / oui

(0:08:55.2)27 P2 : nous avions dit qu'il est de quelle nationalité/ sinon heu pour Léopold Sédar Senghor /

(0:09:19.1)28 EE: sénégalais

(0:09:22.0)29 P2: très bien il est séné- sénégalais / vous levez la main/ ensuite Léon Gontran Damas/ oui

(0:09:28.6)30 E: Guyane

(0:09:28.9)31 P2: très bien on avait dit qu'il est né de la Guy- de la Guyane/ et heu Aimé Césaire/

(0:09:42.1)32 E: il est antillais

(0:09:44.5)33 P2: il est antillais oui heu les Antilles c'est vague/ précisément dans quel dans quel dans quel île/ nous avions dit il est de la de la Martinique/

Certes ces moments de rappel témoignent de la culture de la classe et de son passée mais dans ce cas précis de P2, les digressions sur la nationalité des poètes qui a pris 1mn 30 éloignent l'apprenant du savoir en jeu. Cette rupture du temps légal porte atteinte à l'avancée du temps didactique. En effet, dans ces moments de dévolution ce qui est nécessaire c'est la prise de distance et la mise en scène des élèves afin qu'ils s'appuient sur leur culture littéraire en vue de faire une situation. Par conséquent, ces mentions au passé enchâssés dans le présent didactique rappellent bien évidemment des connaissances du passé de la classe mais ne permettent pas au professeur de faire progresser le savoir dans la classe (Chopin, 2012). D'ailleurs, cette mise en lien entre les éléments de savoir passés et nouveaux permet d'établir une continuité et une cohérence du savoir enseigné (Tiberghien, 2012) mais doit s'effectuer dans le respect du temps disponible, des savoirs en jeu et des objectifs fixés préalablement.

La mémoire didactique est aussi orientée vers les anticipations qui montrent l'intérêt et l'utilité du savoir en jeu. Dans ce sillage, la mise en mémoire, lorsqu'elle est centrée sur des démarches plus globales de lecture, compréhension et interprétation, permet de dire aux élèves ce qu'on a fait et ce qu'on fait maintenant voire ce qu'on va faire. Cette anticipation est une occasion de cadrage de l'activité dans l'espace temporel (Védrines & Schneuwly, 2018). C'est le cas de P2 qui rappelle le contenu des séances précédentes et annonce la portée de celle présente.

P2 : suite à l'étude que nous avons eu à faire sur la Négritude et l'exploitation du texte « notre pays » de Langston Hughes nous passons à l'exploitation d'un autre texte

La mémoire didactique dans cette classe de P2 se manifeste par le rappel des savoirs déjà installés dans la culture de la classe et annonce de nouveaux objectifs et fixe les élèves sur l'avenir du processus d'enseignement et apprentissage.

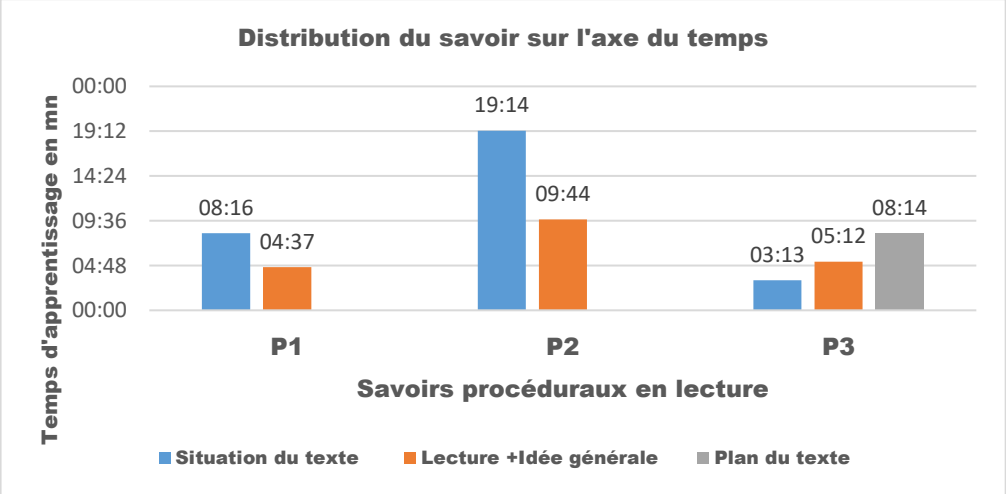
En somme, dans le rapport dévolution-chronogenèse, les professeurs insistent sur la mémoire didactique qui s'illustre à travers les savoirs déjà stabilisés, savoirs passés-nouveaux et les anticipations liées au projet pédagogique, à l'avenir, la continuité et traitement futur du savoir.

3.3.2. La gestion du temps légal, temps institutionnel, temps de l'horloge

Le temps didactique désigne les effets du temps alloué à l'enseignement au temps légal ou temps d'horloge en termes d'apprentissage pour les élèves, c'est-à-dire l'effet du temps institutionnel sur la diffusion de connaissances dans la classe. Dit autrement, c'est la disposition du savoir sur l'axe du temps.

Tableau n º 3 : Synopsis des phases de l'introduction d'une leçon de lecture des trois professeurs

P1		P2		P3	
Axe du temps	**Disposition du savoir**	**Axe du temps**	**Disposition du savoir**	**Axe du temps**	**Disposition du savoir**
	Lecture méthodique d'un texte de la Négritude		Lecture d'un texte de la Négritude avec la méthode SLIPEC		Lecture d'un texte de la Négritude avec la méthode SLIPEC
	EXAMEN DU PARATEXTE		**SITUATION DU TEXTE**		**SITUATION DU TEXTE**
8mn 16s	Ce texte poétique intitulé « défi à la force » est extrait du recueil de poème *Coups de pilon*. Son auteur David Diop est un ardent défenseur de la cause des noirs	**19mn 14s**	. Ce poème en prose est tiré de *Cahier d'un retour au pays natal* publié en 1939 du poète de la Négritude Aimé Césaire	**3mn 13s**	Par un jeu de questions-réponses, le professeur tente d'amener les élèves à situer le texte en leur posant des questions sur le genre littéraire, le recueil, la date de publication, son auteur, le mouvement littéraire et sa dimension militante.
	HYPOTHESE DE LECTURE		**LECTURE ET IDEE GENERALE**		**LECTURE ET IDEE GENERALE**
4mn 37s	Dans ce texte le poète David Diop appelle ses frères à la résistance ou bien à la révolte	**9mn 44s**	Dans ce texte Aimé Césaire tout en décrivant sa maison paternelle évoque aussi leur vie familiale	**5mn 12s**	à travers ce poème David Diop dénonce avec force avec force les mauvais traitements (animosité méchanceté racisme) subis par les Noirs
	AXES DE LECTURE		**PLAN DU TEXTE**		**PLAN DU TEXTE**
				8mn 14s	ce poème pourrait être étudié suivant deux mouvements: d'une part l'exploitation et la souffrance des Noirs et d'autre part l'espoir
13mn		**29mn**		**17mn**	



***Graphique n º 3 :* gestion du temps et des contenus des trois professeurs**

En considérant le tableau et le graphique ci-dessus, il est évident qu'en ce qui concerne ce qui doit être et ce qui est, c'est seulement P3 qui satisfait cet aspect car il est le seul à réaliser dans sa classe les savoirs procéduraux relatifs à l'introduction pour une étude de texte comme la situation, la lecture, l'idée générale et le plan. Il manque dans les pratiques de P1 et P2 le plan du texte. Quant à la gestion du temps légal, il est celui qui tient mieux le chronomètre. En effet, il passe 3mn dans la situation du texte alors que P1 et P2 en font respectivement 8mn et 19mn. En réalité si situer un texte est ancré dans la mémoire didactique de la classe, il ne devrait

prendre autant de temps surtout avec P2. Pour ce qui est de la lecture et de l'idée générale, c'est P1 qui fait moins de temps sur ce savoir avec 4mn 37 s au moment où P3 en fait 5mn 12s et P2 y passe 9mn 44s. De ce qui précède, il est clair que P3 gère mieux que les autres professeurs, le temps d'apprentissage durant cette phase d'introduction de la leçon de lecture.

3.3.3. Le tandem savoir nouveau et ancien comme véhicule du temps didactique

L'introduction de nouveaux objets de savoirs, le passage d'un savoir à un autre est toujours l'occasion d'engager les élèves à accepter de jouer le jeu, de prendre la responsabilité de leur apprentissage afin d'apprendre d'eux-mêmes ((Sensevy, Mercier, & Schubauer-Leonie, 2000), (Sensevy, 2001, 2007)). Dans ce sens, en parcourant les objets à enseigner par le biais d'une suite de sous-phases de l'introduction, le professeur fait avancer les élèves en connaissances. En d'autres termes, l'introduction successive de nouveaux savoirs au cours de la phase « Introduction » que nous avons décomposée en trois « sous-phases », le professeur fait progresser le temps didactique dans la mesure où les élèves acquièrent de nouveaux savoirs, avancent d'un niveau. Ainsi, le professeur passe du temps sur les nouveaux savoirs et passe vite sur les anciens. Dans ce sens, la pratique de P3 est caractéristique du premier cas. En effet, le professeur n'insiste pas sur le rappel des éléments de la situation car dans la mémoire didactique de la classe, les élèves sont habitués à situer des textes.

(0:00:59.8)1 P3 Voilà on peut démarrer hen/ les vautours / I vous mettez situation // Vous rappelez les éléments de la situation

(0:01:15.4)2 EE livre

(0:01:17.1)3 P3 œuvre

(0:01:20.3)4 EE date de publication

(0:01:24.4)5 P3 oui

(0:01:24.8)6 EE genre / courant littéraire /

Le professeur n'insiste pas trop car il s'agit ici de faire un simple rappel comme socle pour bâtir une situation. Il indexe à chaque éléments de la situation un contenu tiré du texte-support et laisse l'initiative aux élèves de rédiger leur texte. Quand P3 prend moins de trois minutes pour amorcer la situation, son collègue consacre beaucoup de temps sur les savoirs déjà là, connus de tous les élèves et qui n'influent pas d'ailleurs sur l'installation des nouveaux savoirs. En effet, après avoir distribué le texte, le professeur P2 donne du temps aux élèves afin de leur permettre de lire et de relever des indices. Á la suite de cela, il amorce la situation du texte en ces termes :

Voilà très bien c'est c'est partie très bien heu justement heu / selon vous quel est l'auteur de ce texte/vous levez la main oui Diallo

(0:06:28.5)4 E: Aimé Césaire

(0:06:29.2)5 P2: Aimé Aime Césaire très bien heu qu'est-ce qu'on peut dire de Aimé Césaire/ oui Diallo

Il utilise 1mn17s pour interagir avec ses élèves sur la vie de Césaire. Ensuite, il consacre 3mn14s sur les autres poètes de la Négritude en revisitant leur nationalité et leurs publications.

A part Aimé Césaire qui peut me citer un autre ou deux autres poètes de ce mouvement-là oui

(0:07:57.6)20 E: Léon Gontran Damas

Il revient sur Césaire pour compléter la situation du texte

Maintenant heu oui l'œuvre Cahier d'un retour au pays natal est selon vous heu / quand est-ce que ce ce recueil a été publié/ quand est-ce que ce recueil a été publié/ oui

(0:11:24.1)47 E: en 1939

Puis sont consacrées à la distinction entre poésie et prose, la notion de description, la figure de l'anaphore, la dimension esthétique du texte.

(0:12:56.8)61 E: c'est la description

(0:13:40.9)66 P2: oui des romans / oui comment on appelle maintenant ces textes que nous avons dans un roman hum comment on appelle ces extraits de de roman hun / c'est des textes en en pro-en prose très bien (…) mais aussi y a des éléments qui renvoient à la poé- à la poésie (…) elle a parlé de l'es- de l'esthétique et précisément qu'est-ce que vous entendez par esthétique

(0:15:07.2)67E: Par exemple au début de la phrase

(0:15:17.8)75 E: Au bout du matin

(0:15:18.4)76 P2:Très bien et comment on appelle ce procédé-là?

(0:15:35.8)82 E: Anaphore

(0:15:37.2)83 P2: Très bien c'est une ana- anaphore

Et enfin, il stabilise une situation.

C'est bon très bien donc nous allons résumer pour la situation heu oui c'est c'est c'est bien un peu mais en rectifiant nous n'avons pas un poème mais disons un poème en en prose/ donc disons ce poème en prose oui tu peux reprendre oui

(0:16:27.9)84 E : tiré du recueil Cahier d'un retour au pays natal écrit par Aimé Césaire un poète de la Négritude et publié en 1939

(0:16:33.7)85 P2: Très bien donc on peut je pense prendre cela / donc en grand I heu vous prenez ce que vient de dire votre votre camarade / grand I situation du du texte / situation du texte / oui vous répétez/

Lorsque l'enseignant nourrit le temps avec du savoir, il assure ainsi la chronogenèse en faisant avancer le temps didactique. En effet, il passe du temps d'horloge sur les objets de savoirs nouveaux qui font avancer le temps didactique et passe vite sur les objets obsolètes, supposés connus qui arrêtent le temps et il se limite au rappel des gestes utiles à la tâche qu'il donne (Mercier, 1999). Dans sa pratique, P2 occulte les déclencheurs d'avancement du temps didactique, c'est-à-dire les actions qui font émerger un élément nouveau de l'objet mais insiste beaucoup sur ce qui a été travaillé auparavant (Canelas-Trevisi, 2010). D'ailleurs, l'augmentation du temps légal n'est pas associée à un gain d'efficacité car une durée supplémentaire serait superflue (Chopin, 2006). P1 stabilise une situation dont la production a duré 19mn 24s. Son collègue P1 aussi passe du temps sur la situation parce qu'il termine après 11mn 29s au moment où P2 en fait beaucoup moins car il en a consacré moins de 3mn. Ils arrivent tous les trois au même résultat, à la même production qui comporte les mêmes contenus, sauf P3 qui va au-delà en annonçant le plan de l'étude de texte.

4. Discussion des résultats

Les différents résultats auxquels nous sommes parvenus ont permis de constater que dans le rapport dévolution-milieu les professeurs aménagent le milieu avec des supports et des consignes et font preuve de réticence didactique étant donné qu'ils connaissent le savoir et se gardent de le divulguer afin de permettre aux élèves de chercher par eux-mêmes les éléments

de la situation du texte étudié. Ainsi, après avoir aménagé le milieu, les professeurs conscients de leur position, incitent les élèves à investir le milieu et à s'inscrire dans une dynamique de recherche en les encourageant et en les motivant par divers moyen discursifs (Benveniste, 1966 ; Maingueneau, 1999). Dans le rapport dévolution-chronogenèse, les professeurs insistent sur la mémoire didactique qui s'illustre à travers les savoirs déjà stabilisés, savoirs passés/nouveaux et les anticipations liées au projet pédagogique, à l'avenir, la continuité et traitement futur du savoir (Schneuwly, Cordeiro, & Dolz, 2005 ; Védrines & Schneuwly, 2018). En effet, certains gèrent mieux que d'autres le temps d'horloge, c'est à dire le temps d'apprentissage durant cette phase d'introduction de la leçon de lecture car ils font avancer le temps didactique en nourrissant ce temps avec du savoir. En d'autres termes, ils insistent sur les objets de savoirs nouveaux qui font avancer le temps didactique et passent vite sur les objets obsolètes, supposés connus qui ont été déjà travaillés. Ils démontrent que l'élasticité du temps ne rime pas obligatoirement avec le gain de savoir (Canelas-Trevisi, 2020 ; Chopin, 2006 ; Mercier, 1999).

Conclusion

Cet article est une contribution dans le domaine de la recherche sur le geste professionnel du professeur en classe de français dans le cycle secondaire du Sénégal. L'idée était de décrire l'action conjointe du professeur et des élèves *in situ* dans les moments de dévolution de la situation d'apprentissage afin de voir comment l'enseignant délègue la responsabilité du jeu aux apprenants. Ainsi, après avoir clarifié la notion de dévolution et de triplet de genèse et défini le protocole d'analyse dans la perspective mésoscopique, il est évident que les professeurs de notre corpus et leurs élèves ont eu des comportements différents dans la situation d'enseignement-apprentissage de la lecture plus particulièrement de la phase d'introduction. Si certains professeurs ont bien aménagé le milieu avec des artéfacts et des consignes permettant aux élèves de l'investir facilement, d'autres ont eu du mal à entrer dans le jeu et à y entrainer leurs apprenants. Les enseignants ont occupé une position topogenétique haute. Certes l'étude de texte est une activité orale mais ils pouvaient faire des aménagements qui leur permettent d'occuper moins d'espace afin de mettre en avant les élèves pour qu'ils puissent interagir entre eux et employer divers stratégies de lecture. En outre, la mémoire didactique même si elle est sollicitée, parfois on a l'impression que les élèves découvrent certaines notions pour la première fois. Quant à la gestion de la chronogenèse, elle n'a pas été homogène car certains ont omis des éléments faisant partie intégrante de la méthodologie de l'étude du texte voire passer plus de temps institutionnel sur des étapes de la lecture. Néanmoins, malgré ces remarques les enseignants ont pu grâce à des stratégies variées comme les relances, la réticence didactique, faire avancer le temps didactique dans le processus d'enseignement et apprentissage durant les séances de lecture.

Références bibliographiques

Bennour, N. (2014). *L'engagement disciplinaire productif des élèves dans l'action didactique conjointe en gymnastique : études de cas dans deux établissements contrastés en Tunisie*. [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail]. https://theses.hal.science/tel-01214514/document

Benveniste, E. (1966). *Problème de linguistique générale.* Gallimard.

Bessot, A. (2017). Une introduction à la didactique. *archives ouvertes* .

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathéùatiques*, 9 (*3*), 309 - 336. HYPERLINK "https://revue-rdm.com/1988/le-contrat-didactique-le-milieu/" https://revue-rdm.com/1988/le-contrat-didactique-le-milieu/

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des podtures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda des préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique, 3(3)*, 29-48. HYPERLINK

"https://journals.openedition.org/educationdidactique/543" https://journals.openedition.org/educationdidactique/543

Canelas-Trevisi, S. (2010). *Les objets et les actions en classe de français*. Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes. Université Lyon 2. HYPERLINK "https://hal.science/hal-00533686/document" https://hal.science/hal-00533686/document

Chopin, M.-P. (2006). Temps d'enseignement et temps didactique approche didactique de la question du temps dans l'enseignment des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire. *Carrefour de l'éducation*, 1 (21), 53-71. HYPERLINK "https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-53.htm" https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-53.htm

Chopin, M.-P. (2012). Reprendre la leçon, renouer le temps didactique :spiralité du temps du savoir et ajustementcontractuel de début de séance en physique seconde. *Éducation et didactique, 6 (3)*, 21-40. HYPERLINK "https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1619" https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1619

Fluckiger, A., & Mercier, A. (2002). Le rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur. *Revue Française de Pédagogie, n° 141*, 27-35. HYPERLINK "https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2912" https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2912

Genette, G. (1982). *Palimpsestes, la littérature au second degré.* Seuil.

Genette, G. (1987). *Seuils.* Seuil.

Kerneis, J., Le Paven, M., Morales, G., & Lefer-Sauvage, G. (2018). Les fonctions du didactique en théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) : enrôler, comprendre, expliquer. HYPERLINK "https://hal.science/hal-02382755/document" https://hal.science/hal-02382755/document .

Maingueneau, D. (1999). *Syntaxe du français.* Hachette.

Mercier, A. (1999). *Sur l'espace-temps didactique études du didactique, en sciences de l'éducation.* Provence - Aix-Marseille I. HYPERLINK "https://hal.science/hal-01988539/document" https://hal.science/hal-01988539/document .

Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). Á la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation, n°14*, 77-93. HYPERLINK "https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36382" https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36382

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudouin, & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). De Boeck supérieur.

Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leonie, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherche en didactique des mathématiques, 20 (3)*, 263-304. HYPERLINK "https://revue-rdm.com/2001/vers-un-modele-de-l-action/" https://revue-rdm.com/2001/vers-un-modele-de-l-action/

Tiberghien, A. (2012). Analyse d'une séance de physique en seconde :quelle continuité dans les pratiques ? *Éducation et Didactique, 2012, 6 (3),* 97-123. HYPERLINK "https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1510" https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1510

Védrines, B., & Schneuwly, B. (2018). Mémoire didactique : ce qui est rappelé et anticipé. Dans C. Ronveaux, & B. Schneuwly (dir.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (pp. 444–468). Peter Lang.

LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LA DICTÉE Á L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU GRAND LOMÉ OUEST AU TOGO

AWOKOU Kokou, KPANTE Ounone, TABATI Tchilabalo

Résumé

La dictée est l'une des activités d'apprentissage de l'orthographe français ; c'est un exercice très redouté par les apprenants. Les piètres notes obtenues en dictées au BEPC de 2016 à 2020 dans la région pédagogique du Grand Lomé en est une preuve, car plus de la moitié des candidats ont obtenu la note zéro sur vingt : 65,89% en 2016, 54,20% en 2017, 73,55% en 2018, 82,33% en 2019, 79,61% en 2020 (DExCC, 2021). Cette recherche vise à comprendre les facteurs explicatifs des faibles performances des apprenants en dictée. S'inspirant de la théorie de la motivation scolaire de R.Viau (2009), qui conditionne les apprentissages par la perception de compétence, de contrôle et de la valeur de la tâche, des entretiens ont été réalisés avec les élèves et les enseignants de français. L'analyse de ces entretiens ont permis de mettre en évidence le faible niveau des apprenants en dictée comme résultante des perceptions négatives des élèves de cet exercice scolaire et du manque d'activités visant l'acquisition des compétences en français.

Mots clés : Dictée, Performance, Perceptions, Elèves, Lomé.

Abstract

Dictation is one of the activities for learning French spelling; it is an exercise very feared by learners. The poor grades obtained in dictations at the BEPC from 2016 to 2020 in the Greater Lomé educational region are proof of this, because more than half of the candidates obtained a zero grade out of twenty: 65.89% in 2016, 54.20% in 2017, 73.55% in 2018, 82.33% in 2019, 79.61% in 2020 (DExCC, 2021). This research aims to understand the explanatory factors for learners' poor performance in dictation. Inspired by R.Viau's theory of academic motivation (2009), which conditions learning through the perception of competence, control and the value of the task, interviews were carried out with students and teachers of French. The analysis of these interviews made it possible to highlight the low level of learners in dictation as a result of the students' negative perceptions of this school exercise and the lack of activities aimed at acquiring skills in French.

Keywords : Dictation, Performance, Perceptions, Students, Lomé.

Introduction

L'enseignement/apprentissage du français au Togo a commencé depuis l'époque coloniale. En effet, après la première guerre mondiale, les Français s'emparent du Togo et instaurent leur langue à partir de 1920 au détriment de l'allemand et de l'anglais (Lange, 1991). Depuis lors, le français est devenu la principale langue d'enseignement et de l'administration togolaise. De plus, toute évaluation certificative, était centrée prioritairement sur la maitrise du français, notamment sur la compétence en dictée. À cet examen, tout candidat ayant obtenu la note 00/20 en dictée était automatiquement déclaré « incompétent » et n'avait plus le droit de poursuivre son examen parce qu'ayant totalisé cinq fautes ou plus (Ouro, 2009, p. 42). Ainsi dans les perceptions communes des élèves, la dictée est à la fois « le drapeau et l'épouvantail » de l'école, notamment par le rôle qu'elle a occupé dans le passage du primaire au secondaire. Dans cette optique, Cabanel (2002, P. 87) souligne que les élèves considèrent l'activité de la dictée comme l'épreuve reine, qui condense les efforts inlassables, les peurs, les échecs, les rancœurs aussi, et les attaques. Cet exercice scolaire qui est une opération par laquelle une personne lit à haute voix un texte cohérent selon un rythme qui permet à des auditeurs de le retranscrire est très mal perçu par ceux-ci (L. De Landsheere, 2000). Les apparents ne sont pas motivés s'agissant de la dictée parce qu'ils la perçoivent comme une « bête noire » (Togo, 2018, p.54). Alors que c'est la motivation qui est le facteur déterminant dans l'apprentissage d'une langue.

En effet, selon Viau (2009), les perceptions de « compétence », de la « valeur d'une activité » et de « contrôlabilité » de l'élève sont à l'origine de la motivation scolaire. La perception de sa compétence à accomplir une activité est une perception de soi par laquelle une personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate. La perception de la valeur d'une activité se définit comme étant le jugement que l'élève porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité en fonction des buts qu'il poursuit et la perception de contrôlabilité se définit comme le degré de contrôle qu'un élève croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur les résultats qui en découlent. Il affirme à cet effet que la motivation est « un phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1994, p. 7). Pour vérifier le lien entre les perceptions et les faibles performances des apprenants de l'inspection de l'enseignement secondaire général du grand Lomé ouest du Togo en dictée nous avons analysé les notes de ces derniers sur cinq années successives au CEPD et au BEPC de 2016 à 2020.

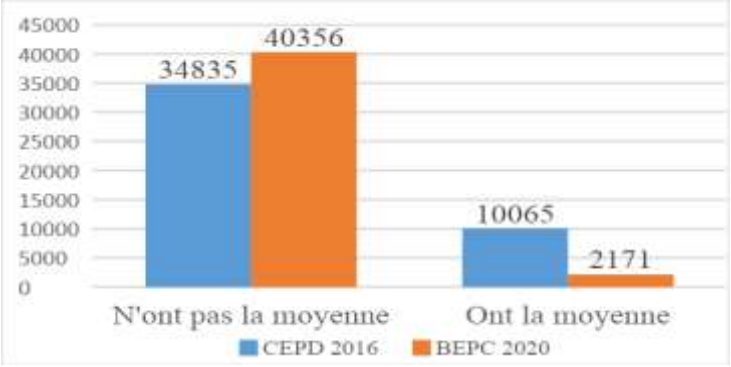
En 2017, sur 43527 candidats ayant passé le Certificat d'Etude du Premier Degré (CEPD), 47,23% ont obtenu une note de zéro sur dix. De plus, en 2018, 73,09% ont obtenu la note zéro. Au CEPD 2019, 54,43% ont obtenu une note de zéro sur dix. Une légère amélioration est notée en 2020 où seul 4,59% des candidats ont obtenu zéro sur dix. L'amélioration du score des élèves en dictée au CEPD 2020 serait liée à l'allègement des programmes à cause de la pandémie de COVID-19 et du temps (trois mois) du confinement qui aurait permis aux élèves de réviser et de s'entrainer en dictée. Notons ainsi que l'analyse de ces différentes notes du CEPD de 2016 à 2020, nous permet de déduire aisément l'existence des difficultés des élèves en dictée depuis le primaire ; car le tableau ci-dessous confirmera la persistance des mauvaises performances des élèves au premier cycle du secondaire général dans cette activité d'apprentissage.

Tableau n° 1 : Notes des élèves du BEPC de 2016 à 2020 dans la région pédagogique Grand Lomé.

Années	Candidats ayant composés	Ont obtenu 0 sur 20		Ont obtenu de 1 à 9,99		Ont obtenu de 10 à 20	
		Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
2016	36791	24244	65,89	8782	23,86	3764	10,23
2017	38902	21087	54,20	11900	30,58	5914	15,20
2018	39074	28739	73,55	8247	21,10	2084	5,33
2019	43105	35491	82,33	6484	15,04	1129	2,61
2020	43239	34423	79,61	5933	13,72	2171	5,02

Source : Données calculées à partir des statistiques de la DEx-CC, novembre 2021

Au regard de l'analyse des notes des élèves du BEPC de 2016 à 2020 dans la région pédagogique Grand Lomé, nous constatons que la dictée constitue un facteur déterminant de l'échec des élèves. En effet, on note une persistance de ce phénomène au BEPC 2017, 2018, et 2019 car les pourcentages des notes des élèves ayant obtenu la moyenne au cours de ces trois années successives ce sont progressivement baissés. Au BEPC 2017, le pourcentage des élèves qui ont obtenu entre 10 et 20 en dictée est de 15,20%. L'année suivante au BEPC 2018, on note une baisse remarquable des candidats ayant obtenu la moyenne. Seulement 5,33% des candidats ayant composé dans la circonscription pédagogique du Grand-Lomé ont obtenu la note comprise entre 10 et 20. La réduction du nombre d'élèves qui ont obtenu la moyenne est vraiment alarmante car, on note une baisse de près de 9,87% par rapport aux résultats du BEPC de l'année précédente. S'agissant des notes de la dictée au BEPC 2019, nous remarquons une baisse considérable du pourcentage d'élèves qui ont eu la note comprise entre 10 et 20. Ce pourcentage qui s'élève à 2,61% constitue la preuve que la dictée est l'une des disciplines qui font échouer les élèves à l'examen du BEPC. Avec ce résultat nous pouvons sans contester conclure qu'il existe des difficultés persistantes chez les élèves du collège concernant l'apprentissage de l'orthographe française. La figure n° 1 ci-dessous illustre clairement les mauvaises notes des élèves au BEPC 2020 dans la région pédagogique Grand Lomé.



4. Figure n° 1 : Notes des élèves au CEPD 2016 et BEPC 2020 dans la région pédagogique grand Lomé.

Source : Données calculées à partir des statistiques de la DEx-CC, novembre 2021

L'observation de cette figure permet de se rendre à l'évidence du « chaos orthographique sans autre forme de procès »[10]. Cela est une preuve de la persistance des lacunes des élèves en dictée au BEPC 2017, 2018, et 2019. À cet examen certificatif qui marque la fin du premier cycle du secondaire, 79,61% des candidats ont obtenu la note de 0 sur 20. Nous pouvons alors aisément déduire que les difficultés qu'éprouvent les apprenants depuis le primaire n'ont pas pu être résolues malgré les quatre années passées au collège. De plus, l'on remarque que le pourcentage de ceux qui ont eu la moyenne en dictée (5,02%) au BEPC 2020 est en encore plus faible par rapport au pourcentage des notes en dictée des candidats au CEPD 2016 (10,23%). Cette situation laisse présager d'innombrables interrogations sur le dispositif d'enseignement/apprentissage du français, de même que sur les pratiques pédagogiques dans le secondaire général au Togo. Car, nous remarquons à travers cette analyse que non seulement les élèves n'améliorent pas leurs scores en dictée durant les quatre années passées au collège, mais également leurs notes dans cette évaluation vont de mal en pis. Il est donc clair que les difficultés des élèves du premier cycle du secondaire général en dictée se ressentent dès le primaire avant même l'entrée en sixième.

Le problème de recherche à travers cette analyse de la situation est que la dictée est un exercice scolaire qui est pratiquée dans le système togolais depuis la classe de CE1 soit huit années qu'elle est pratiquée, à raison de quatre années au primaire et quatre années au premier cycle du secondaire. Cependant, les élèves du premier cycle du secondaire général du Grand Lomé ouest du Togo éprouvent d'énormes difficultés en dictée. Cela est matérialisé par les multiples zéro qu'ils obtiennent au brevet d'étude du premier cycle.

Cette situation d'inconfort nous a amené à nous interroger sur les facteurs explicatifs de la faible performance des apprenants du premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général du Grand Lomé Ouest en dictée. Ainsi, cette recherche ambitionne de voir si la perception négative qu'ont les élèves de la dictée et le manque d'activités visant l'acquisition des compétences en français, expliquent cette incapacité des élèves du premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général du Grand Lomé Ouest à avoir de bons scores en dictée.

1. Méthodologie

La région éducative concernée par notre étude est celle du Grand Lomé. C'est l'une des six régions éducatives située au sud du Togo. Le choix de cette région éducative s'explique par le fait que c'est elle qui compte le plus grand nombre de collège d'enseignement général dans le pays. C'est également la région qui a le plus grand effectif au premier cycle du secondaire parmi les six régions éducatives que comptait le Togo en 2020, avant la subdivision de la région des plateaux en deux (Annuaire national des statistiques scolaires 2020-2021, P. 71, 75 et 83). Nous voyons clairement que la région éducative du Grand Lomé compte le nombre le plus élevé d'établissements et d'élèves au premier cycle du secondaire au Togo. C'est la raison majeure qui a orientée le choix de cette région éducative.

Par ailleurs, cette région est composée de deux inspections au niveau secondaire général. Il s'agit de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général du Grand-Lomé Est et de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général du Grand-Lomé Ouest ; cette dernière est la zone de réalisation de notre étude. Ce choix s'explique d'abord par le fait que nous-même, exerçant dans cette zone, les contacts et les déplacements s'en trouvent grandement facilités. Ensuite, parce que dans la région éducative du Grand Lomé, c'est l'inspection qui regorge le

[10] Chaos orthographique sans autre forme de procès : Introduction du livre de Danièle COGIS ; « Pour enseigner et apprendre l'orthographe » p7.

plus de Collèges d'Enseignement Général. Cela parait aussi judicieux parce que c'est seulement au premier cycle du secondaire que se pratique la dictée.

1.1. Techniques de collectes, de traitement et d'analyse des données

Le questionnaire adressé aux élèves, est constitué d'une cinquantaine de questions subdivisées en trois parties à savoir : identification du répondant, ses performances en dictée, et la description de l'importance de la lecture et de la dictée d'apprentissage sur la réussite de l'épreuve de la dictée. Il a permis de vérifier l'impact de l'insuffisance de ces activités sur la performance scolaire des élèves du premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général du Grand Lomé Ouest en dictée.

Le guide d'entretien semi-dirigé a porté sur les perceptions que les élèves ont de l'épreuve de la dictée. Ce guide a permis de recueillir les données chez les élèves et les enseignants, l'influence des perceptions des élèves de la dictée sur leur performance dans cette activité d'évaluation des compétences en orthographe française. Les thèmes généraux abordés lors de l'entretien ont porté sur la perception des élèves de la valeur de l'épreuve de la dictée, de leur compétence et sur leur contrôlabilité de cette épreuve.

Les données quantitatives issues des questionnaires sont traitées à l'aide des statistiques descriptives. Pour ce faire nous avons utilisé le logiciel SPSS 21.

Le logiciel QDA Miner Lite nous a permis de traiter quantitativement les données qualitatives issues des entretiens semi-dirigés. C'est un logiciel qui a pour fonction d'analyser des transcriptions d'entretiens individuels et de groupes de discussion en vue de comparer les fréquences d'apparition des mots clés dans les propos des enquêtés. La technique d'analyse de contenu nous a également permis de traiter ces données qualitatives.

1.2. Type d'échantillonnage et échantillon de l'étude

Notre population d'étude a pris en compte de façon générale les élèves du premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire General du Grand-Lomé Ouest (IESG-GLO). Nous avons choisi de façon volontaire 11 % de la population totale des élèves d'où : 1569 x 11/100 = 172,59 approximativement égal à 173 élèves.

Les quotas des enquêtés dans chaque établissement sont définis en fonction du nombre d'élèves qui s'y trouvent ; la technique de la règle de trois a servi à cet effet. En prenant le CEG Alinka Nyivémegblé et le CEG Lomé Zongo qui comptent respectivement 743 et 826 élèves.

5. Tableau N° 2 : Récapitulatif de la répartition des élèves selon l'école fréquentée.

Les établissements	Effectifs			Echantillons
	Filles	Garçons	Total	
CEG Lomé Zongo	397	429	826	91
CEG Alinka Nyivémegblé	328	415	743	82
Total	725	844	1569	173

Source : Pré-enquête, avril 2022

Les enseignants des établissements du public du premier cycle de l'IESG-GLO pour le compte de l'année scolaire 2021-2022 selon les chiffres mis à notre disposition par la Direction Régionale de l'Éducation du Grand-Lomé, sont au total 778 soit 544 de sexe masculin et 234 qui sont de sexe féminin. S'agissant des entretiens avec les enseignants, notre échantillon est de 11 enseignants de français choisis par la méthode d'échantillonnage de convenance.

Dans l'impossibilité de rentrer en contact avec les enseignants à cause des évaluations de fin d'année, nous n'avons pu mener des entretiens qu'avec ceux qui sont disponibles. Prévu pour 11 enseignants nous n'avons définitivement pu interroger que huit ; ce qui constitue notre échantillon final.

2. Résultats

Les résultats de notre recherche portent sur la perception des élèves de la dictée et sur les activités d'apprentissage du français.

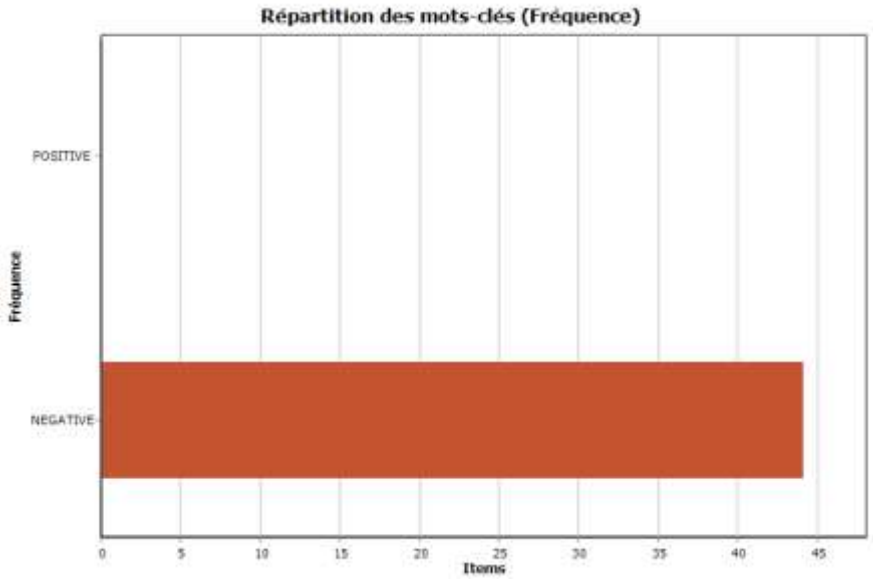
2.1. La perception de la dictée par les élèves

Les résultats sont présentés selon le modèle suivant : la perception qu'ont les élèves de la facilité ou de la difficulté de la dictée, leurs opinions sur la place qu'occupe la dictée dans leur réussite scolaire, et les représentations qu'ils se font des objectifs que vise cet exercice.

- **La perception de la facilité ou de la complexité de la dictée par les élèves**

Les enquêtés perçoivent la dictée comme un exercice difficile ; la majorité d'entre eux pensent que la dictée est un exercice complexe. 157 élèves enquêtés affirment que la dictée est difficile. Seulement 5 personnes disent qu'elle est une activité accessible et facile. Au total 97 % des enquêtés perçoivent la dictée comme difficile contre seulement 3 % qui pensent le contraire.

Les perceptions qu'ont les élèves de l'épreuve de la dictée sont négatives selon les enseignants enquêtés. Ils affirment que les élèves ne fournissent pas des efforts à cause du fait qu'ils perçoivent cette épreuve comme très difficile et donc impossible de réussir. Sur l'ensemble des enseignants avec lesquels nous avons eu des entretiens, la perception négative de la dictée par les élèves est revenue à une fréquence de 44 fois ; c'est ce qu'indique la figure ci-dessous.



6. Figure n°3 : Fréquence d'affirmation de la perception négative de la dictée par les élèves.

Source : Construit par l'auteur à partir des données de l'enquête de terrain, mai 2022

La figure n°3 conçue grâce au logiciel QDA Miner Lite, illustre la fréquence à laquelle les enseignants interviewés affirment que les élèves ont une mauvaise perception de la dictée. En effet ils ont réitéré 44 fois que la perception que les élèves ont de la dictée est négative. Aucun des huit enseignants n'a soutenu le contraire. La partie « Items » graduée de 0 à 45 à une échelle de cinq, représente la fréquence à laquelle les deux mots clés (perception positive ou négative) sont revenus dans les propos des enseignants enquêtés.

Par ailleurs, la mauvaise perception de la dictée par les élèves est à noter à travers les propos de l'enseignant 3 :

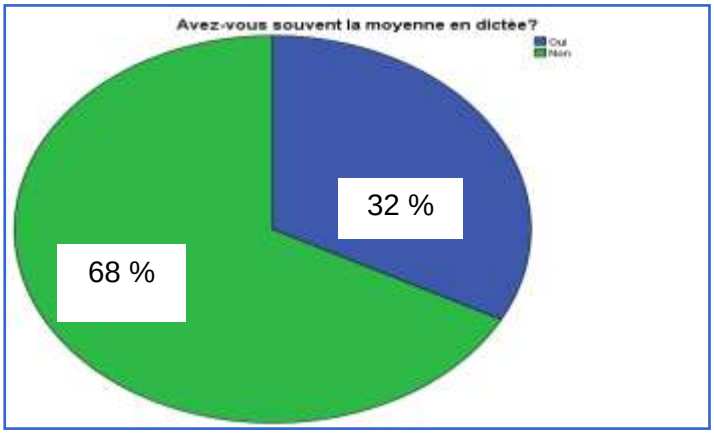
> les élèves ont une très mauvaise représentation de l'épreuve de la dictée. Ils se disent qu'ils ne peuvent pas avoir de bonnes notes en dictée, pour eux c'est une bête noire. Ils trouvent que le français en général est trop difficile et quoi qu'ils fassent, ils n'auraient pas de bonnes notes. Et c'est ce qui fait qu'ils ne s'appliquent pas à fournir des efforts en vue d'avoir de bonnes notes dans cette matière (Propos recueillis le 17 mai 2022).

Les opinions négatives qu'ont les élèves sur la dictée sont renchéries par l'enseignant 6 en ces termes :

> les élèves pensent que la dictée n'est pas une matière qui peut les aider à passer en classe supérieure. Ils se disent que la dictée est très difficile et que le français n'étant pas leur langue, quoi qu'ils fassent, ils n'obtiendront pas une bonne note donc mieux vaut ne pas s'efforcer. La plupart pensent également que la dictée c'est toujours zéro il est inutile de faire des efforts car cet effort ne serait pas récompensé. Et du coup ils ne se gênent plus pour réussir cette matière. Ils se disent qu'il y a d'autres matières qui peuvent leur permettre de réussir plus aisément. Ils considèrent la dictée comme une sanction et non une évaluation (Propos recueillis le 18 mai 2022).

- **Les opinions des élèves sur la place qu'occupe la dictée dans leur réussite scolaire**

Les enquêtés pensent que les notes qu'ils obtiennent en dictée influent négativement leurs résultats scolaires. Ils affirment que la dictée fait baisser leur performance scolaire. 110 enquêtés soit 68 % affirment que les notes qu'ils obtiennent en dictée ne leur permettent pas de faire accroitre leurs moyennes de passage en classe supérieure. 52 enquêtés soit 32 % disent que les notes qu'ils obtiennent en dictée leur sont bénéfiques et permettent d'accroitre leur performance scolaire. C'est ce qu'illustre le diagramme circulaire ci-dessous (figure n°4).



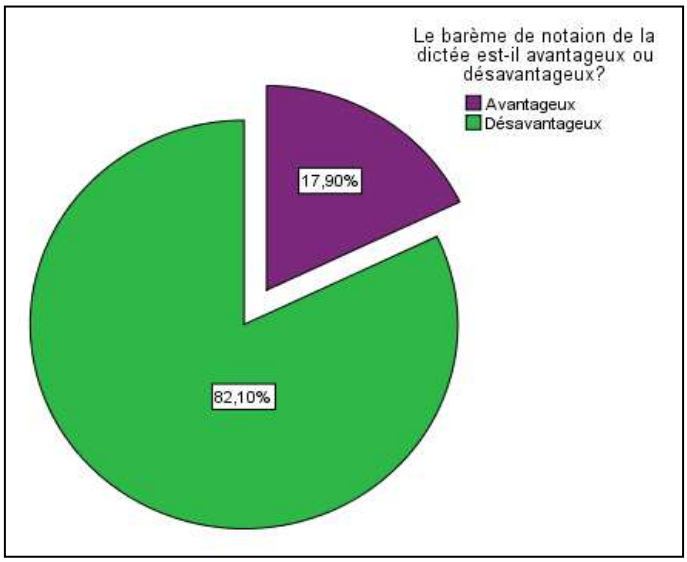
7. Figure n°4 : Répartition des enquêtés selon qu'ils aient souvent la moyenne ou pas en dictée.

Source : Construit par l'auteur à partir des données de l'enquête de terrain, mai 2022

La majorité des enquêtés souhaitent la suppression de la dictée des outils d'évaluation. 155 élèves du premier cycle du secondaire soit 96 % de ceux qui ont accepté de se soumettre à notre questionnaire affirment qu'ils émettent le vœu qu'on supprime la dictée du système éducatif. Seulement 7 enquêtés soit 4 % affirment qu'ils ne souhaitent pas qu'on la supprime des activités d'évaluation de l'orthographe française.

- **La perception sur le barème de notation de la dictée**

Le barème de notation est mal perçu par les enquêtés. La majorité pense qu'il est désavantageux et donc sa suppression serait salutaire. Ils affirment que le barème de la notation est la principale cause de leurs faibles notes en dictée. 133 élèves n'approuvent pas la pondération de la dictée soit 82 % contre seulement 18 % qui pensent que le barème de la notation est avantageux.



8. Figure n°5 : Répartition des enquêtés selon leur perception sur le barème de la notation.

Source : Construit par l'auteur à partir des données de l'enquête de terrain, mai 2022

Les enquêtés ont une perception négative du barème de notation de la dictée, c'est ce qui motive les apprenants à souhaiter la suppression de la dictée des activités d'évaluations en français. Pour un élève de la classe de troisième, la façon de corriger la dictée est l'une des causes des mauvaises notes des élèves. Selon lui :

> les critères de correction de la dictée ne sont pas favorables pour nous. Les enseignants ne font que souligner les fautes. Ils soustraient ensuite les points sans en donner aux mots bien orthographiés. Même si c'est une longue dictée avec les mots difficiles, ils ne se préoccupent pas de ce qui est juste (Elève au CEG Lomé Zongo en classe de troisième).

Au cours de nos entretiens individuels, un enseignant a fustigé le barème de notation de la dictée au premier cycle du secondaire général en ces termes :

> La dictée est une bête noire pour les élèves à cause de ses critères de notation. C'est une évaluation qui torture inutilement les apprenants. On a l'habitude de résumer toutes les connaissances des élèves en français à leur capacité à bien faire ou non la dictée. Moi par exemple je n'avais presque jamais la moyenne en dictée mais, j'ai évolué normalement dans les études. C'est à cause de la manière dont les élèves sont saqués en traquant exclusivement les fautes, sans pour autant récompenser les mots bien écrits qui ne les encourage pas à apprendre les cours que nous leur donnons (Enseignant 7, propos recueillis le 19 mai 2022).

- **Les perceptions des élèves sur le déroulement de l'épreuve de la dictée**

La plupart des élèves enquêtés pensent que la façon de dicter y compris les règles qui entourent cette épreuve leur est défavorable. 135 enquêtés trouvent défavorable la façon de dicter soit 83 % contre 17 seulement qui trouvent qu'elle leur est favorable, soit 17 % des enquêtés. Les questions ouvertes auxquelles ont été soumis les élèves nous ont permis de recueillir les propos d'un élève du CEG Lomé Zongo qui s'insurge contre la façon dont certains enseignants font la dictée. Il affirme à ce sujet que :

> certains professeurs font très mal la dictée. Ils ne prononcent pas bien les mots. Quand ils parlent on confond les mots et cela nous décourage. Parfois il y a certains qui sont trop rapides et nous n'arrivons pas à suivre surtout si dans l'autre classe ils sont déjà en avance ou en retard. Si vous avez la chance d'avoir un professeur qui dicte bien vous aurez de bonnes notes en dictée, mais si c'est le contraire, vos notes seront toujours minables (Elèves au CEG Lomé Zongo en classe de troisième).

Dans cette même logique, un autre enquêté affirme que :

> pendant la dictée, nous n'avons même pas le droit de parler ni de poser des questions si nous sommes en retard. Même si le professeur file trop vite, on ne doit pas l'interpeller, ni lui demander de dicter à haute voix s'il le faisait à basse voix. Des fois on est obligé de sauter les mots, et cela nous pénalise énormément (Elèves au CEG Alinka Nyiévemégblé en classe de troisième).

- **Les activités permettant l'acquisition des compétences en dictée.**

Le modèle d'enseignement / apprentissage du français au premier cycle du secondaire général tel que décrit dans le programme formel a été utilisé (PAREC, 2018).

2.2. Les activités d'acquisition des compétences en dictée

- **La récitation**

Les huit enseignants affirment qu'ils ne font pas les récitations avec les élèves à cause de la densité du programme et des effectifs pléthoriques. 93 % des élèves enquêtés disent qu'ils ne mémorisent pas les textes qu'ils lisent. Ils pensent que c'est un exercice fastidieux et pas trop utile pour apprendre la dictée.

- **La lecture**

Dans le but de savoir si tous les enquêtés lisent effectivement ; nous avons posé la question de savoir le nombre d'élèves qui arrive à lire pendant une séance de lecture.

9. Tableau n° 3 : Répartition des enquêtés selon le nombre d'élèves qui lisent pendant une séquence de lecture.

Nombre d'élèves qui lisent pendant une séance de lecture	Effectifs	Pourcentage
Moins de la moitié des élèves	125	77,1
Plus de la moitié des élèves	36	22,3
Tous les élèves	1	0,6
Total	162	100

Source : Enquête de terrain, mai 2022

Les enquêtés affirment que moins de la moitié des élèves arrivent effectivement à lire pendant une séance de lecture en classe. 125 élèves soit 77,1% disent qu'une grande partie des élèves n'arrivent pas à lire pendant le cours de lecture. En outre, 36 enquêtés disent que dans leurs classes, plus de la moitié des élèves arrivent à lire. Seulement un élève sur les 162 enquêtés, soit 0,6 % affirment que tous les élèves lisent effectivement pendant le cours de français dédié à la lecture.

En outre, concernant l'existence de manuels de lecture dans les deux établissements, les enquêtés reconnaissent à l'unanimité qu'il n'en existe pas.

À ce sujet, nous avons interrogé les enseignants de français pour savoir comment ils se prennent pendant les séances de lecture avec les élèves. Avec quels outils (livres) ils arrivent à faire lire les élèves. À cet effet un enquêté affirme :

> nos établissements scolaires ne sont pas dotés en livres de lecture, nous n'avons non plus de bibliothèques, les quelques rares livres qui sont d'ailleurs très insuffisants et qui sont dans le bureau du directeur ne nous sont pas accessibles, tu dois faire des pieds et des mains pour y avoir accès, alors que chaque jour on fait la lecture pendant le cours de français. C'est ce qui nous amène à demander aux élèves de photocopier certains textes que nous étudions avec eux. Mais malheureusement nos élèves n'en font même pas, et nous sommes obligés de leur demander de s'attrouper autour des quelques-uns qui ont fait les photocopies de ces textes (Enseignant 1, propos recueillis le 16 mai 2022).

91,9 % des enquêtés disent qu'ils ne fréquentent pas les bibliothèques. 78 % affirment qu'ils ne lisent que lorsqu'ils sont obligés. 33 % (84 % des filles contre seulement 6 % des garçons) disent avoir lu entièrement une œuvre littéraire, mais ce ne sont que les romans au programme. 86 % affirment qu'ils n'ont pas de manuels de lecture. Cependant, les enseignants enquêtés disent qu'ils font lire les élèves en classe.

À la question de savoir par quel moyen les enseignants font lire les apprenants malgré les effectifs pléthoriques préalablement avancés par ceux-ci et du manque de manuels de lecture, un enquêté affirme :

> les parents d'élèves préfèrent acheter les livres de mathématiques ou de sciences physiques au détriment des manuels de lecture. De plus, nos établissements scolaires ne sont pas dotés en livres de lecture, nous n'avons non plus de bibliothèques, les quelques rares livres qui sont d'ailleurs très insuffisants et qui sont dans le bureau du directeur ne nous sont pas accessibles ; tu dois faire les pieds et des mains pour y avoir accès. C'est ce qui nous amène à demander aux élèves de photocopier certains textes que nous étudions avec eux. Mais malheureusement nos élèves n'en font même pas, et nous sommes obligés de leur demander de s'attrouper autour des quelques-uns qui en ont fait (Enseignant 1, propos recueillis le 16 mai 2022).

- **L'étude de la langue**

L'étude de la langue concerne l'apprentissage de l'orthographe, de la grammaire et du vocabulaire. Ainsi, à la question de savoir si les élèves s'exercent dans les activités d'étude de la langue, un enseignant affirme que :

> non, ils n'apprennent pas les cours de français puisqu'ils affirment que l'on n'apprend pas le français. Ils n'accordent pas d'importance aux règles de la langue française qu'on leur donne à l'école. Ils sont souvent scotchés à apprendre les matières scientifiques dans lesquelles ils ont souvent aussi de mauvaises notes. Les élèves négligent vraiment le français. (Enseignant 5, propos recueillis le 18 mai 2022.

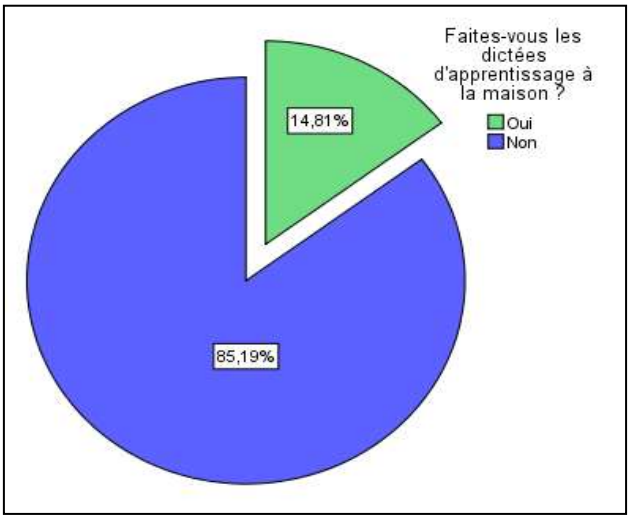
Un autre enseignant pense plutôt que même les élèves qui lisent ont souvent des difficultés dans l'utilisation des règles apprises pour bien écrire en français. À cet effet il affirme :

> les élèves n'apprennent le français que lorsqu'il y a un devoir ou une composition. Et là même ils le font d'une façon non appliquée. Ce qui fait qu'ils ne maitrisent pas les règles grammaticales en vue de mieux les appliquer lors des évaluations. Ils ne savent pas que le français est comme les mathématiques, il faut d'abord maitriser les règles ensuite il faut être en mesure de les appliquer dans les différentes rédactions (Enseignant 2, propos recueillis le 18 mai 2022).

73 % des élèves enquêtés disent qu'ils ne se préoccupent pas des règles grammaticales lorsqu'ils lisent un texte ; qu'ils ne se contentent que de l'information. 64,9% affirment la même chose s'agissant des messages qu'ils écrivent sur les réseaux sociaux. 70,5 % disent qu'en dehors des cours qu'ils font en classe, ils n'apprennent le français qu'uniquement lorsqu'il y a une évaluation.

- **La dictée d'apprentissage**

Les enquêtés affirment qu'ils ne font par régulièrement la dictée d'apprentissage. Les huit enseignants disent qu'ils font les dictées d'apprentissage avec les élèves.



10. Figure n°4 : Répartition des enquêtés selon leurs activités d'entrainement en dictée d'apprentissage à la maison.

Source : Construit par l'auteur à partir des données de l'enquête de terrain, mai 2022

Les enquêtés qui affirment ne pas faire les dictées d'apprentissage à la maison sont au total 138 soit 85,2 %. Ceux qui disent pratiquer les dictées d'apprentissage sont au nombre de 24 soit 14,8 %.

Par ailleurs, un enseignant enquêté déclare :

> non, les élèves ne s'exercent pas en dictée d'apprentissage. Souvent les parents prennent des répétiteurs dans les matières scientifiques, et négligent le français. C'est aussi la cause de la démotivation des élèves à s'adonner au français. La preuve lors des dictées préparées les élèves ne s'en sortent pas. Même s'ils sont informés à la veille que la dictée portera sur un texte dont ils disposent ils vont ramasser des zéros. Avec l'avènement des smartphones, ils n'ont plus le temps pour s'exercer en dictée. S'il y a certains qui le font ils sont à compter au bout des doigts (Enseignant 7, propos recueillis le 19 mai 2022).

En outre, un autre enseignant affirme à propos de l'apprentissage des règles grammaticales par les élèves que :

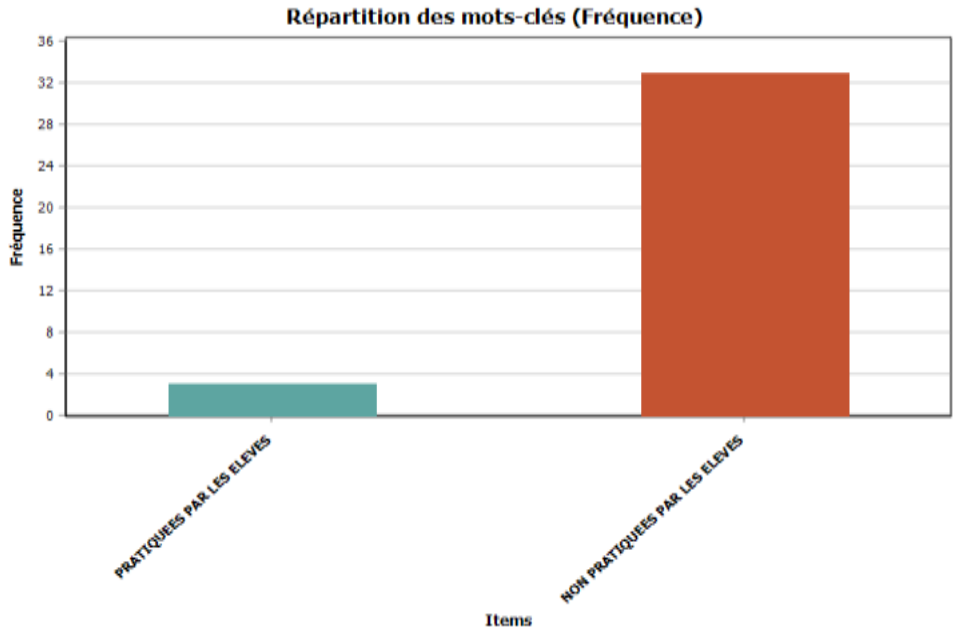
> non, ils n'apprennent pas les cours de français puisqu'ils affirment que l'on n'apprend pas le français. Ils n'accordent pas d'importance aux règles de la langue française qu'on leur donne à

> l'école. Ils sont souvent scotchés à apprendre les matières scientifiques dans lesquelles ils ont souvent aussi de mauvaises notes. Les élèves négligent vraiment le français (Enseignant 5, propos recueillis le 18 mai 2022.

Un autre enseignant pense plutôt que même les élèves, qui lisent, ont souvent des difficultés dans l'utilisation des règles apprises pour bien écrire en français. Á cet effet il affirme :

> les élèves n'apprennent le français que lorsqu'il y a un devoir ou une composition. Et là même ils le font d'une façon non appliquée. Ce qui fait qu'ils ne maitrisent pas les règles grammaticales en vue de mieux les appliquer lors des évaluations. Ils ne savent pas que le français est comme les mathématiques, il faut d'abord maitriser les règles ensuite il faut être en mesure de les appliquer dans les différentes rédactions (Enseignant 2, propos recueillis le 18 mai 2022).

En outre, nos entretiens nous ont permis de relever dans les propos des enseignants la fréquence à laquelle les mots-clés (pratiquées par les élèves à la maison et non pratiquées par les élèves à la maison) reviennent. Ceci a été possible grâce au logiciel de traitement de données qualitatives QDA Miner Lite (figure 5).



11. Figure n°5 : Répartition de la fréquence d'utilisation des mots-clés (dictées d'apprentissage et non pratiquées) selon les propos des enseignants enquêtés.

Source : Construit par l'auteur à partir des données de l'enquête de terrain, mai 2022

L'analyse qualitative nous a permis de comptabiliser au total 33 fois l'item « non pratiquées par les élèves ». Le fait que les dictées d'apprentissage ne soient pas pratiquées par les élèves à la maison est plus élevé que l'item « pratiquées par les élèves ». Les enseignants interviewés ont affirmé seulement trois fois que certains élèves pratiquent les dictées d'apprentissage à la maison.

Les résultats de notre recherche tendent à établir un lien entre la faible performance des élèves en dictée, la perception négative qu'ont les élèves et du manque d'activités d'apprentissage de la langue française.

En effet, la perception de l'élève sur l'importance de son score en dictée pour sa réussite scolaire détermine sa motivation à s'engager véritablement dans les apprentissages de la langue française. Celui-ci s'évertuera en traitant les exercices de français qu'on lui donne en classe.

Cependant, l'élève qui a une perception négative de la dictée, ne fait pas d'effort, parce qu'il trouve cet exercice trop difficile. On peut alors conclure que si l'élève a une perception positive de la dictée, mieux il a de bonnes notes. Á l'inverse s'il a une perception négative de la dictée, il aura assez de difficultés à avoir de bonnes performances dans cette discipline scolaire. C'est ce type d'élèves (96 %) qui souhaitent sa suppression.

En outre, les activités et les multiples stratégies qu'adoptent les élèves en vue de l'apprentissage du français déterminent leurs compétences en dictée. Parmi ces activités, la lecture est prépondérante. Ainsi la disponibilité des manuels de français constitue un facteur non négligeable dans l'apprentissage de cette langue. Cependant force est de constater que la plupart des parents n'adhèrent pas à l'achat des œuvres littéraires au programme (72,2%). Ils négligent ces manuels indispensables à l'étude de la langue d'enseignement au Togo. Ils préfèrent acheter des livres de mathématiques ou de sciences physiques. Ceci empêche les élèves d'étudier et d'avoir de bonnes notes en dictée. Ainsi on peut établir une interdépendance entre l'achat des manuels de français et la performance scolaire des élèves en dictée.

Par ailleurs, avoir les manuels de français sans les exploiter véritablement, ou fréquenter régulièrement la bibliothèque sans faire une lecture sélective des œuvres utiles à l'apprentissage des règles orthographiques françaises ; ne suffirait pas pour avoir une bonne performance en dictée. Seul le bon usage et le choix scrupuleux des livres permettront l'acquisition véritable des compétences en français en générale et de façon spécifique en dictée car elle est l'une des formes d'évaluation des compétences en orthographe française (Levier, 2019). En plus de ce qui précède, l'apprentissage des cours de français à la maison et éventuellement l'usage du français comme langue de communication à la maison sont également les facteurs favorables à l'acquisition de compétences en français et par ricochet en dictée.

3. Discussion

La réussite scolaire passe inéluctablement par la parfaite maitrise de la langue d'enseignement. L'élève doit maitriser l'orthographe pour espérer réussir ses études. S'agissant de l'évaluation des compétences en français, l'un des outils dédiés à cette fin est la dictée. C'est une épreuve qui permet d'évaluer le niveau d'acquisition de compétences orthographiques des élèves en français (Cogis, 2005). Elle est très redoutée par la plupart des apprenants à cause des mauvaises notes qu'ils obtiennent. Les résultats de notre recherche révèlent qu'au premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement du Secondaire Général du Grand Lomé Ouest, les élèves ont non seulement une perception négative de l'épreuve de dictée, mais également ils ne pratiquent pas les activités qui devraient les aider à réussir cette discipline. Notre discussion s'articule autour de deux points fondamentaux.

Les perceptions négatives qu'ont les élèves de la dictée constituent le premier aspect de notre discussion. En effet, les résultats de nos recherches sur l'impact des perceptions négatives qu'ont les élèves de l'épreuve de dictée sont en conformités avec ceux de Bégin (2009). C'est une recherche menée au Québec pendant plus de trois ans et qui a porté entre autres sur le rôle des facteurs socioaffectifs dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale (ou d'usage) chez les élèves québécois de 6e année du primaire. Dans cette étude, il a montré que les élèves faibles en orthographe se distinguent des élèves forts par le fait qu'ils éprouvent une motivation extrinsèque plus élevée. Les élèves qui ont une mauvaise représentation de l'orthographe ont également de mauvaises notes dans cette discipline. La concordance des deux résultats, bien que ce soit dans deux contextes différents (Togo et Québec), pose le problème de la motivation des élèves dans les activités d'apprentissage. Ceci s'explique par le fait que :

> plus l'élève est apte à orthographier correctement, plus les commentaires qu'il reçoit sont positifs et, à l'inverse, moins il est compétent en orthographe, plus les commentaires qu'il entend sont

> négatifs. L'élève développe ainsi son sentiment de compétence en se basant sur ses performances antérieures en orthographe dans un premier temps, il peut, dans un second temps, s'appuyer sur la rétroaction qu'on lui donne par rapport à cette performance (Bégin, 2009, p. 151).

Il ressort donc que l'élève doit trouver un intérêt personnel en vue de s'engager à réussir aisément la dictée ; Viau (1998) parle à cet effet de « la perception de la valeur d'une activité ». Selon lui :

> la perception de la valeur d'une activité se définit comme étant le jugement que l'élève porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité en fonction des buts qu'il poursuit. Des interrogations comme : « Pourquoi je ferais les lectures que le prof m'a demandé de faire ? » ; ou « Discuter entre nous des romans qu'on doit lire ! À quoi cela va me servir plus tard ? », traduisent bien le peu de valeur que certains élèves accordent à des activités pédagogiques qui leur sont proposées dans les cours de français. Un élève qui ne voit aucun intérêt ou aucune utilité aux activités qu'il doit accomplir est généralement démotivé. Ainsi, si un élève ne voit pas l'intérêt ou l'utilité de lire, d'écrire ou de s'exprimer oralement, il y a de fortes chances qu'il ne s'engagera pas dans ces activités sous prétexte qu'elles ne lui apportent rien (Viau, 1998, p. 46).

Les faibles performances qu'ont les apprenants en dictée et qui « décrédibilisent notre système éducatif »[11] viennent du fait qu'ils perçoivent la dictée comme une évaluation qui consiste à dicter un texte d'auteur et à sanctionner les erreurs commises (J.-P. Jaffré, 1992). Cette situation démotive les apprenants à s'engager véritablement dans les activités qui peuvent leur permettre d'améliorer leurs notes en dictée. Ceci nous permet d'aborder le deuxième volet de notre discussion. En effet, l'analyse des résultats de notre recherche démontre clairement que les dictées d'apprentissage qui devraient permettre d'améliorer la performance scolaire des élèves ne sont pas pratiquées. Ce résultat est comparable aux études de Brissaud et Cogis, (2011) qui ont déduit que la pratique quotidienne de la dictée permet de consolider les connaissances déjà acquises qui seront appliquées à des contextes variés.il pensent à cet effet qu' :

> de nombreuses pratiques encore désignées sous le terme de dictées apportent des variations importantes au dispositif d'origine, pour qu'il devienne un véritable temps d'apprentissage actif et plus seulement un temps d'évaluation et de sanction (…) On peut raisonnablement penser que ces pratiques amènent l'élève à travailler de façon plus explicite et sera plus efficace en dictée (Brissaud et Cogis, 2011, p. 78).

En outre, s'agissant de l'importance de la langue de communication à la maison sur les performances des apprenants en dictée, les résultats de notre étude sont similaires aux résultats du rapport de l'UNESCO, (2016). Ce rapport indique qu'il existe une corrélation possible entre le fait de maîtriser la langue d'enseignement et la réussite des élèves. Zirotti, (2006) quant à lui a montré dans une étude que le fait de n'avoir pas accès à l'instruction dans la langue qu'on comprend, a des conséquences négatives sur les apprentissages. Selon Benson, (2004) ; Bühmann et Trudell, (2007) ; et Pinnock, (2009), les enfants apprennent mieux lorsque la première langue d'enseignement est leur langue maternelle. Ces études bien que faisant l'apologie des langues maternelles sont conformes à nos résultats parce qu'elles montrent également l'impotence de la langue de communication à la maison sur la réussite scolaire. Cette variable est à manipuler avec beaucoup de réserves parce que la réussite scolaire liée à la langue d'enseignement et la langue de communication à la maison, peut toutefois avoir des effets négatifs quand, à cause de l'enseignement dans la langue dominante, les enfants n'acquièrent

[11] Expression de prise dans l'article de Fulbert EKONDI : « L'incidence des notes de la dictée dans les résultats scolaires en République du Congo : cas des élèves du CM2 dans la circonscription scolaire d'Ignié » ; Université Marien Ngouabi (Congo)

pas la maîtrise de la langue qui est celle de leur famille et de leur entourage et perdent ainsi le contact avec leur propre héritage culturel (Ball, 2014).

Par ailleurs, plusieurs études comparées à la nôtre ont montré l'absence d'activités de lecture chez les élèves. Pourtant c'est une activité déterminante dans l'apprentissage d'une langue. Shahar-Yames & Share (2008) et Ouellette (2010) ont démontré que la lecture engendre une meilleure mémorisation de l'orthographe des mots étudiés. Dans cette optique, Compaoré et *al.* (2009) ont démontré dans une étude que les habitudes de lecture des élèves impactent les performances scolaires de ceux-ci. Selon eux, les élèves qui ont de mauvaises notes en français sont ceux qui ne lisent pas ou qui lisent très peu. Ils sont parvenus à la même conclusion que nous en ce sens que la présence d'une bibliothèque peut être un élément incitateur à sa fréquentation et par conséquent à la l'amélioration du rendement scolaire en dictée grâce à la pratique de la lecture par les élèves. Nous pensons que cette étude est à bien des égards comparables à nos résultats dans la mesure où elle démontre que la motivation d'un élève à pratiquer la lecture dépend de la disponibilité des manuels de lecture ou des bibliothèques. Á cet effet ces auteurs affirment que :

> si les infrastructures abritant les centres de lecture sont inexistantes ou éloignées des établissements, on peut enregistrer un nombre réduit d'élèves lecteurs et de livres lus. Et en conséquence le nombre d'apprenant ayant de mauvaises notes en français serait élevé. L'éloignement d'un centre de lecture constitue un handicap pour l'élève qui veut lire. Il est possible que le nombre réduit de livres lus par les élèves soit dû à des attitudes qui défavorisent la lecture. Peut-être les élèves trouvent que la lecture n'est pas essentielle (Compaoré et *al.,* 2009, p. 132).

Bien que tout le monde s'accorde sur le fait que les manuels scolaires sont des outils indispensables pour l'apprentissage de la langue française, nos établissements scolaires surtout ceux du primaire n'en disposent nullement pas. Or c'est à ce niveau que les élèves doivent apprendre à lire et développer le goût à la lecture. Au Togo, la relation entre le nombre d'élèves et le nombre de manuels de lecture dans les écoles primaires publiques pour l'année scolaire 2017-2018 est de 0,7 soit un manuel pour moins de deux élèves (RESEN Togo, 2018, p. 82). La situation n'est pas meilleure dans les autres pays. Le ratio élèves / manuels scolaires au Bénin pour le compte de l'année scolaire 2011-2012 est de 0,8 soit environ 10 % des élèves qui ne disposent dans les faits d'aucun livre pour soutenir leur apprentissage en lecture (RESEN Bénin 2014, p. 202). En Côte d'Ivoire, le coefficient de détermination entre le nombre de manuels de français et le nombre d'élèves par école est à peine de 0,27. Ceci indique que dans 73 % des écoles, le nombre de manuels n'est pas en relation avec le nombre d'élèves (RESEN Côté d'Ivoire, 2016, p.131). Au Mali, le pourcentage des établissements du premier cycle fondamental qui n'ont pas de bibliothèques pour l'année scolaire 2010-2011 est de 96,9 % et pour l'année scolaire 2014-2015 est de 93,7 % (RESEN Mali, 2017, P.121).

Les établissements scolaires ne disposent pas de bibliothèques ni de manuels de lecture ; les élèves non plus n'en disposent pas à titre personnel parce que leurs parents ne préfèrent qu'acheter les livres de mathématiques ou de sciences physiques (Abassi et Brugeilles, 2015, p. 155). Cependant, « à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire ce sont désormais les mathématiques qui posent le plus de difficultés d'apprentissage aux élèves, contrairement à la fin du cycle primaire » (RESEN, 2017, p.65). Cette situation suscite plusieurs interrogations : Quelles sont les raisons explicatives de ce choix par les parents ? Et quels sont les facteurs explicatifs des mauvaises performances des apprenants en mathématiques malgré ce choix des parents ? En fin, quels doivent-être les mécanismes de financement, de production, de distribution et de gestion des manuels en vue de les rendre plus accessible et inciter par la même occasion les apprenants à s'adonner à la lecture ? Telles sont les questions qui méritent d'être posées lors des prochaines recherches.

Conclusion

Les multiples fautes que commettent les élèves du premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement du Secondaire Général du Grand Lomé Ouest dans les productions, notamment en dictée, sont la résultante d'un ensemble de lacunes qu'ils traînent avec eux depuis le primaire et qui entachent la qualité du système éducatif togolais. Cette mauvaise performance des apprenants en orthographe française a un impact négatif sur leur cursus scolaire car, le français est la langue d'enseignement au Togo.

Cette étude a permis de voir si la perception qu'ont les apprenants de la dictée et le fait qu'ils ne s'exercent pas suffisamment en français sont les facteurs explicatifs de leurs faibles performances au premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement du Secondaire Général du Grand Lomé Ouest. Les données et les propos recueillis nous ont permis de confirmer nos deux hypothèses de départ : les élèves ont de faibles performances en dictée parce qu'ils ont une perception négative de cette matière ; et parce qu'ils ne pratiquent pas suffisamment les activités visant l'acquisition des compétences en français ; alors que pour réussir la dictée, les élèves doivent régulièrement lire et s'exercer avec les dictées d'apprentissage. Cependant, les propos recueillis montrent que les élèves ne pratiquent pas suffisamment ces activités qui sont la clé d'une bonne acquisition de compétence en dictée.

Références bibliographiques

Angoujard, A. (1994). Dictée ou tâches problèmes ? Dans *Savoir orthographier*, 7482 INRP, Paris : Hachette éducation.

Awokou K. (2011), Les difficultés d'apprentissage liées à la maîtrise du français en milieu universitaire: cas des nouveaux étudiants de l'Unité Universitaire de Technologie de l'Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest au Togo, *Particip'Action,* (3), 375 390. Lomé : Université de Lomé.

Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles* ! Paris : Seuil.

Belbey S. (2020). *Le rôle de la dictée négociée dans la remédiation* (Mémoire de Master Académique, Université Mohamed Boudiaf-M'Sila).

Bégin, C. (2009). Le rôle de la motivation à apprendre l'orthographe chez les élèves de 6e année du primaire québécois. *Québec français*, (154), 146-147. https://id.erudit.org/iderudit/1845ac

Blanche-Benveniste, C. et Chervel, A. (1969). *L'orthographe*. Paris : Maspero.

Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de minuit.

Brissaud, C. (2015). Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de Troisième ? Du décalage entre prescription et acquisition des élèves. *Le français aujourd'hui, 190*, 61-72. DOI : 10.3917/lfa.190.0061.

Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Paris : Delagrave.

Brissaud, C. et Mortamet, C. (dir.), (2015). La dictée, une pratique sociale emblématique. *Glottopol* : Université de Rouen. http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html.

Buisson Ferdinand, (1887), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 8 tome 2, pages 588-589.

Catach, N. (1986). *L'Orthographe française, Traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.

Catach, N. (1991). *L'orthographe en débat, dossiers pour un changement avec la liste complète des mots rectifiés*. Paris : Nathan.

Compaoré, F., Kevane M. et Sissao J. (2009). « Habitude de lecture et performances scolaires. Le cas des élèves des classes de 3e et de 12re de la ville de Ouagadougou, Burkina Faso », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF),* 2009, n°4, p.83-90.

Cisse, A. (2002). Description syntaxique et morphologique des fautes liées aux interférences linguistiques dans les textes écrits des élèves des collèges du Togo. *ÉTUDES TOGOLAISES. Revue Togolaise des Sciences. 3*(1-2).

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe nouveaux enjeux, pratiques nouvelles écoles, collège*. Paris: Delagrave.

Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : PUF.

Ekondi F. (2021), L'incidence des notes de la dictée dans les résultats scolaires en République du Congo : cas des élèves du CM2 dans la circonscription scolaire d'Ignié, *Lakissa*, (2), 84-95: Université Marien Ngouabi

Gak, V. G. (1976). *L'orthographe du français : essai de description théorique et pratique* (trad I. Vildé-Lot). Paris : SELAF.

Geoffre, T. (2014). Vers le contrôle orthographique d'élèves de cycle 3 de l'école primaire : Quels outils didactiques ? DOI : 10.4000/lidil.3468.

Guernier, M.-C., Barré-de Miniac, C., Brissaud, C. et Mout, T. (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et avec l'école*. Grenoble : UGA Éditions.

Jaffré, J.-P. (2013b). Propos sociologiques sur l'orthographe. Dans N. Gettliffe, et J.-P. Meyer (dirs.), *La carrière des mots, Mélanges offerts à Jean-Christophe Pellat* (p. 11-20). Strasbourg : Université de Strasbourg.

Jaffré, J.-P. et Brissaud, C. (2006). Homophonie et hétérographie, un point nodal de l'orthographe. Dans R. Honvault-Ducrocq, (dir.), *L'Orthographe en question* (p. 145-168). Mont-Saint Aignan : Publications des Universités de Rouen et du Havre.

Le Levier, H. (2019). Représentations de l'orthographe chez des élèves de collège et de lycée. Dans C. Mortamet (dir.), *L'Orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, Références bibliographiques représentations* (p.177-198). Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Le Levier, H., Brissaud, C. et Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques*, 177-178.

DOI : 10.4000/pratiques.4464

Lucci, V. et Millet, A. (Éds.). (1994). *L'orthographe de tous les jours enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris: Honoré Champion.

Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditions.

Sandon, J.-M. (2002). L'acquisition de l'orthographe chez l'enfant de 7 à 11 ans : une évolution dans la manière de penser l'écrit. Dans G. Haas (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée* (p. 43-58). Dijon: SCÉRÉN-CRDP de Bourgogne.

Togo N. (2018). Les difficultés d'apprentissage de l'orthographe dans le système éducatif malien : cas du groupe scolaire second cycle de Darsalam, cap de Koutiala (Mali) par *UCAO-UUba- Bamako-Mali* - Master recherche.

Trosseille, B. et Brissaud, C. (2015). Entretien : La place de la dictée dans les évaluations conduites par la DEPP. Dans C. Brissaud et C. Mortamet (dirs.), La dictée, une pratique sociale emblématique. Glottopol, 26. En ligne :http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html

LA QUESTION DE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DANS LES LYCÉES : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN FRANCE ET AU SÉNÉGAL

DIA Ibrahim Samba Mody

Résumé

Notre réflexion s'inscrit dans une étude comparative de la pratique de la liberté pédagogique en France et en Afrique (particulièrement au Sénégal). Nous mettons en exergue les contraintes qui encadrent cette liberté, ainsi que les mécanismes mis en place par certains enseignants afin de les surmonter. Nous soulignons aussi que cette liberté est souvent remise en question, notamment par les autorités éducatives et, dans ce sens, notre texte propose également des solutions pour faciliter l'exercice de cette liberté pédagogique.

Nous avons choisi de prendre le cas de l'enseignement de la philosophie afin d'analyser de façon spécifique, les contraintes, les opportunités et les solutions concernant la pratique de la liberté pédagogique dans cette discipline. En nous appuyant sur des témoignages et des rapports d'inspecteurs, nous mettons en exergue (tout au long de notre réflexion), l'importance de la formation continue des enseignants, de la collaboration entre eux et du dialogue avec les autorités éducatives pour faciliter l'exercice de la liberté pédagogique et améliorer l'efficacité des établissements scolaires.

Mots clés : Liberté pédagogique, Enseignants, Formation continue, Collaboration, Philosophie.

Abstract

Our study is part of a comparative analysis of the practice of pedagogical freedom in France and Africa (particularly in Senegal). We highlight the constraints that frame this freedom, as well as the mechanisms employed by some educators to overcome them. Furthermore, we emphasize that this freedom is often questioned, especially by educational authorities. In this regard, our paper also offers solutions to facilitate the exercise of pedagogical freedom.

We have chosen to focus on the teaching of philosophy to better analyze, in a specific context, the constraints, opportunities, and solutions regarding the practice of pedagogical freedom in this discipline. Drawing on testimonials and reports from inspectors, we stress throughout our reflection the importance of ongoing teacher training, collaboration among educators, and dialogue with educational authorities to facilitate the exercise of pedagogical freedom and enhance the effectiveness of educational institutions.

Keywords: Pedagogical freedom, Teachers, Ongoing training, Collaboration, Philosophy.

Introduction

Quand on s'intéresse à son étymologie, on constate que le terme « pédagogie » vient du grec « *παιδαγωγία* » qui vient de « *παιδός* » qui signifie « enfant » dans la traduction française. Donc le terme « *παιδαγωγία* » fait référence à l'action de conduire, éduquer, élever des enfants. Dans la culture grecque antique, il y avait un esclave qui était spécialement chargé de porter les affaires de l'enfant qu'il accompagnait à l'école et l'aidait à réciter ses devoirs.

C'est au XVème Siècle que le terme a fait son entrée dans la langue française et, il a fallu attendre le XVIIIème Siècle pour qu'il soit accepté par l'académie française. Le Robert le définit comme étant la « *science de l'éducation des enfants (et par extension, des adultes)* ». Selon Émile Durkheim, la pédagogie est une « *réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation* » (E Durkheim, 1938, p.10).

Cependant, elle n'est pas qu'une simple théorie sur l'éducation : elle a aussi une dimension pratique qui consiste à mettre en œuvre des méthodes, des programmes, des astuces, en vue de faciliter l'apprentissage. Pour Ferdinand Buisson (2007, p. 2) il s'agit d'une science de l'éducation tant physique qu'intellectuelle et morale.

Si nous débutons par la définition de ce terme central à notre réflexion c'est pour insister sur le fait qu'aujourd'hui la plupart des enseignants des différentes disciplines semble d'accord sur le fait qu'il faudrait s'adapter à la constitution et au rythme des jeunes apprenants, pour une éducation efficace. En témoigne le nombre sans cesse croissant de réformes visant à promouvoir les pédagogies dites actives (par exemples la création de certains établissements spécifiques où on applique la méthode Freinet[12]). Ces nouvelles approches pédagogiques peuvent être définies comme un ensemble de méthodes ayant en commun l'objectif de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. On pourrait dire qu'il s'agit de se mettre au niveau de l'élève, de cheminer avec lui tout en favorisant les méthodes qui le rendraient libre de penser, d'agir par lui-même.

Mais, si le but visé par ces « nouvelles pédagogies » c'est de rendre l'élève libre, est-ce qu'elles permettent à l'enseignant d'être tout autant libre ? Autrement dit, est-ce qu'elles lui permettent d'exercer une certaine liberté pédagogique ?

Cette expression est encadrée par le code de l'éducation (France) comme suit : « *La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'*éducation *nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection »* (2023, p 1558)

En lisant cet article du code de l'éducation, on comprend qu'en plus de la contrainte d'adaptabilité au niveau des élèves, l'enseignant doit se soumettre à un programme et aux instructions du ministère de tutelle ainsi qu'à l'établissement dans lequel il exerce et aux différents corps d'inspection. Cela semble poser beaucoup de difficultés puisqu'on croirait que l'enseignant bénéficie plus d'une liberté surveillée que d'une véritable liberté d'enseigner.

D'ailleurs, en commentant cet article, Philippe Meirieu exprime son étonnement face à cet encadrement de la liberté pédagogique qui est « bornée » par « *les décisions hiérarchiques qui en encadrent l'exercice* » Tout en n'étant « *nullement pas limitée par le « conseil pédagogique »* dont la mission, selon les mêmes textes officiels, *est de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements* » (Meirieu, 1991, p.2). Il

[12] C'est une méthode développée par le pédagogue français Célestin Freinet au début du 20e siècle. Elle promeut une approche de l'enseignement basée sur l'idée de la liberté pédagogique et de l'expression libre des élèves. Pour lui, chaque enfant, sous la direction d'un enseignant, doit pouvoir s'exprimer, se responsabiliser, coopérer, expérimenter et s'ouvrir sur le monde. L'objectif de cette approche éducative est de rendre l'apprentissage amusant, engageant et adapté aux besoins individuels des élèves.

semblerait d'ailleurs que même si l'article en question « défini » le terme « liberté pédagogique », dans le sens où il fixe les limites de son domaine de possibilité, il n'en fixe pas pour autant le sens précis.

En effet, que faut-il réellement entendre par « Liberté pédagogique » ? « *On appelle liberté pédagogique,* nous dit Eirick Prairat, *la liberté que tout enseignant a de choisir les méthodes qui lui semblent les mieux appropriées pour atteindre les objectifs assignés par les instructions officielles* » (Eirick Prairat, 2019, p.1). À ce propos, pour aller dans le même sens que cet article L912-1-1 du code de l'éducation, il faudrait préciser que l'enseignant ne choisit pas les programmes ni les missions qui lui sont assignés. La liberté dont il est question ici « *porte sur la pratique pédagogique et les médiations à mettre en œuvre pour organiser une classe et la faire apprendre.* ». (ibid)

Ainsi, il semble clair que dans le domaine pédagogique, l'enseignant n'est pas totalement libre dans son enseignement. Il doit faire face à un certain nombre de contraintes afin d'atteindre l'objectif assigné par sa profession : partager des connaissances avec les apprenants, dans le but de faire d'eux des citoyens accomplis et autonomes.

Cet encadrement de la liberté pédagogique semble nécessaire puisque dès qu'il est question de liberté, certaines dérives et/ou certaines contradictions pourraient apparaître. C'est d'ailleurs cette particularité du concept « liberté » qui a fait dire à Paul Valéry : « Liberté : « *c'est un de ces détestables mots qui ont plus de valeur que de sens, qui chantent plus qu'ils ne parlent* » (Paul Valéry, 1931, p 951). C'est ce pourquoi, concernant la pédagogie, il ne s'agit pas pour les enseignants d'appliquer la définition commune de la liberté en faisant ce qu'ils veulent.

C'est en ce sens que Prairat précise ce qui suit : « *cette liberté n'est pas la licence de faire ce que l'on veut, comme on veut et quand on veut* » (Prairat, op cit, p2). Autrement dit, elle ne consiste pas à choisir une méthode au gré de ses lubies ou de ses humeurs. Il s'agit bel et bien d'une liberté encadrée puisqu' « *Un professeur est libre de ses options didactiques et de ses choix pédagogiques sous réserve qu'ils correspondent à l'état actuel des connaissances et au niveau intellectuel des élèves dont il a la charge.* » (ibid). Et il conclut son raisonnement en affirmant que « *La liberté pédagogique n'est donc pas, comme certains ont pu le dire, contraire à l'idée qu'il existerait des « bonnes » et des « moins bonnes » pratiques* »[13]. (ibid)

C'est ce type de conception de la liberté pédagogique qui engendre des interrogations telles que : qui fixe la frontière entre les « bonnes » et les « moins bonnes » pratiques en matière d'enseignement ? Sur quels fondements se baser pour faire ces choix ? D'autant plus qu'il n'existe pas de listes officielles de « bonnes pratiques » pédagogiques à appliquer ou de « mauvaises pratiques » à bannir[14]. Sans compter le fait que la pédagogie étant avant tout le rapport entre un adulte et un enfant, il faudrait que le premier s'adapte sans cesse au second en expérimentant sans cesse de nouvelles méthodes.

De plus, si le conflit éclate parfois entre certains enseignants et leur hiérarchie concernant cette frontière, c'est parce que la question de la légitimité de ces contraintes qui encadrent la liberté pédagogique se pose. Entre le fait de fixer des objectifs pédagogiques à un enseignant et lui

[13] Dans le même sens, Emile Durkheim a façonné un modèle éducatif qui restreint la liberté individuelle de l'enseignant. À ses yeux, l'en seignant doit acquérir la capacité de se plier aux règles, et il semble ne pouvoir remettre en question aucune d'entre elles par simple conviction. En d'autres termes, même si les enseignants disposent d'une marge de manœuvre dans leur approche pédagogique, cette latitude est soumise aux normes et aux attentes de l'ensemble de la communauté scientifique et éducative. (Durkheim, 1925)

[14] Cependant, Quand le curriculum formel est bien conçu, les instructions officielles et les plans de cours préconisent aux enseignants des méthodes à appliquer qu'ils peuvent améliorer mais pas remettre en cause.

suggérer la démarche à suivre ainsi que les outils à utiliser, quelle est la limite de cet encadrement de la liberté pédagogique ?

En plus de ces questions générales, nous nous poserons spécifiquement la question de savoir : quelle est la place de la liberté pédagogique dans l'enseignement de la philosophie ? c'est-à-dire, comment les enseignants de philosophie allient-ils l'exigence de liberté prônée par leur discipline et les contraintes imposées par l'encadrement de la liberté pédagogique ? Pour faire simple, il s'agira de voir si la liberté de l'enseignant de philosophie, malgré toutes les spécificités de cette discipline, peut rimer avec la liberté pédagogique telle que conçue à travers les textes de la République Française.

Cette réflexion ne se limitera pas à l'enseignement de la philosophie en France, puisque, nous poserons les mêmes questions dans le cadre de l'enseignement de la philosophie au Sénégal. À la lecture des divers documents sur la question de la liberté pédagogique, nous avons associé une enquête de terrain auprès d'une dizaine d'enseignants de philosophie exerçant aussi bien en France qu'au Sénégal. Cela s'est fait sous la forme d'un questionnaire qui leur a été soumis afin de recueillir leurs avis sur la pratique de la liberté pédagogique dans leur discipline Concrètement, notre plan se présente comme suit : dans un premier temps, nous analyserons la genèse du concept « liberté pédagogique » ainsi que les contraintes qui encadrent sa mise en pratique ; dans un second temps, nous aborderons les stratégies mises en places par les enseignants et, par les administrations, pour rendre effective cette liberté pédagogique.

Cette étude comparative s'impose puisqu'en matière de réflexions et de textes législatifs, la France semble plus avancée que le Sénégal. Ainsi, il s'agira de voir ce qui a été fait chez eux et dont on peut s'inspirer et, ce qui a été fait chez nous et qu'on pourrait rectifier. En plus, en tant qu'héritière du système éducatif français, à travers la colonisation, il est clair que le rapprochement entre les deux pays serait intéressant pour voir si les principes de l'enseignement de la philosophie et ceux de la liberté pédagogique s'appliquent universellement ou pas.

1. Genèse et évolution du concept de « Liberté pédagogique »

Peut-on vraiment parler de liberté pédagogique quand on sait que chaque État, en fonction des convictions politiques du gouvernement en place, oriente l'éducation de ses concitoyens sous l'influence d'idéologies précises ? Ce qu'il faut comprendre dès le départ de cette réflexion c'est qu'il n'y a pas d'unanimité quant à la définition exacte de l'expression « liberté pédagogique ». C'est en ce sens que certains pays à l'instar de la France et du Sénégal orientent cette liberté pédagogique non pas dans le sens où les enseignants seraient libres de choisir quoi enseigner aux élèves mais plutôt dans le sens où ils seraient libres de choisir comment enseigner ce que l'État a imposé comme programme. Ainsi, en fonction des régimes politiques (et des réformes consistant à introduire des procédés qui sont en phase avec l'idéologie choisie), on assiste à une confrontation entre certains corps d'enseignants et l'État. Par exemple, en France, en 2005 il y eût l'introduction de l'évaluation par compétences des élèves qui a connu une forte opposition de la part de certains enseignants de philosophie surtout. L'argument avancé était que cette réforme avait pour fondement une vision néo-libérale de l'éducation qui veut qu'on éduque les élèves pour en faire de futurs bons employés. Une conception qui ne cadre pas avec la conviction selon laquelle l'école devrait plutôt former de futurs bons citoyens, imprégnés des valeurs Républicaines[15]. Avant de revenir sur l'opposition entre ces deux conceptions de l'école française en général et de l'enseignement de la philosophie en particulier, intéressons-nous à quelques repères historiques qui nous permettraient de mieux saisir la portée de ce débat autour de la liberté pédagogique.

15

1.1.Un idéal de la République

Depuis le XIXe siècle, avec la création de l'école publique gratuite, sous la direction de Jules Ferry, la question de la liberté pédagogique a été posée. Bien que le terme ne fût pas encore en usage, des réflexions étaient menées et des mesures prises pour son effectivité. Dans sa circulaire du 16 juin 1880, Jules Ferry encourageait déjà les enseignants à se réunir en « *conférences spéciales* » pour choisir leurs manuels scolaires ; il soulignait le fait que cette démarche collective contribuerait à développer leur esprit pédagogique et leur sens critique (Lelièvre, 2021, p.11). Donc, les enseignants avaient progressivement acquis la liberté de réformer l'enseignement en discutant entre eux. Ils ont été mis dans des conditions de réflexion collective en vue de mieux adapter ce qu'ils sont chargés d'enseigner, donnant ainsi naissance à une forme de liberté pédagogique.

Quelques années auparavant, dans le même esprit, Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire en France, adressait une note à Jules Ferry, alors ministre de l'Instruction publique. Concrètement, il y soutenait qu'il serait préjudiciable d'imposer aux enseignants leurs outils pédagogiques et qu'au contraire, il n'y avait aucun inconvénient à leur laisser choisir librement (Buisson, 2017, p2). Buisson critiquait également l'époque où les enseignants étaient réduits à de simples « *manœuvres de l'alphabet* » sous l'autorité du conseil municipal, du château ou de l'église, et affirmait que les instituteurs français méritaient toute la confiance possible (Buisson, Ibid.). Il apparaît clairement des propos de Ferry et Buisson que, même si le terme « liberté pédagogique » n'était pas encore utilisé, la République faisait déjà la promotion de cette notion dans les faits. Notamment en ce qui concerne le choix des manuels scolaires. Philippe Merieu (ibid) soulignait à ce propos que contrairement à la monarchie de Juillet, où François Guizot avait imposé des « *manuels officiels* », l'École de la République favorisait la diversité et la liberté. Donc, la liberté pédagogique était déjà promue et n'avait jamais été remise en question, sauf sous le régime de Vichy.

Finalement, ce n'est qu'en 2005 que l'expression « liberté pédagogique » a été inscrite dans les textes officiels avec la loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (dite « loi Fillon »). Bien que cette loi ait été élaborée et promulguée après un débat national et de nombreuses consultations, elle n'a jamais fait l'unanimité en ce qui concerne son application. En effet, elle a été perçue comme un moyen de contrôler et d'orienter le système éducatif selon l'idéologie politique promue par le gouvernement de l'époque. Ainsi, même si elle a eu le mérite de définir pour la première fois le cadre de la liberté pédagogique, elle n'a pas échappé à la controverse car, l'éducation des citoyens soulève des enjeux cruciaux pour l'avenir de la nation.

Cette attention accordée au concept de « liberté pédagogique » n'a pas été effective partout. Par exemple en Afrique, et plus particulièrement au Sénégal, le débat n'a pas encore été posé. Dans ce pays, l'État fixe les orientations du système éducatif et les enseignants s'attèlent à les mettre en œuvre. En plus de ces directives étatiques, les enseignants doivent faire face à une pression sociale dû à la perception négative que les populations ont de l'école dite « française ». Les contraintes qui pèsent sur l'exercice de la liberté pédagogique en France et au Sénégal, c'est le point que nous aborderons dans la suite de notre analyse.

1.2.De la France au Sénégal : quelle liberté pédagogique pour les enseignants de philosophie ?

En France, en plus de délimiter les contours de la liberté pédagogique, la loi Fillon sur l'éducation a introduit la mise en place de ce qu'on a appelé « l'évaluation par compétences ». Cela consiste à évaluer les élèves en fonction d'une liste de compétences à maîtriser dans une discipline spécifique. L'avantage est de permettre à l'enseignant de suivre progressivement l'élève et d'identifier à chaque fois, où celui-ci est le moins compétent ou pas du tout et quels

sont ses acquis. Pour l'élève, cela lui offre l'opportunité de « *travailler sur ses faiblesses et de réviser en amont* » (Sacoche Sesamath, 2012, p4).

Cette méthode d'évaluation s'inscrit dans le cadre des pédagogies dites actives, qui visent à rendre l'élève acteur de son apprentissage. Contrairement aux pédagogies traditionnelles, les pédagogies actives ne reposent pas sur l'autorité d'un adulte considéré comme le seul détenteur du savoir, et qui le transmettrait aux plus jeunes à coup de récompenses et de sanctions. Ce changement de paradigme aurait dû être accueilli favorablement, notamment par les enseignants de philosophie en particulier, qui se revendiquent comme héritiers de la pensée rationnelle et libre. Cependant, cela n'a pas été le cas, parce que cette approche pédagogique pose deux difficultés fondamentales.

Premièrement, il semble que cette loi ait servi de prétexte au gouvernement conservateur en place pour orienter et contrôler le système éducatif français. De ce fait, en se basant sur la légitimité (et la légalité) du pouvoir qui lui a été conféré, le ministre de l'éducation nationale a pu établir une conception précise (ou plutôt sa conception précise) de la liberté pédagogique et de la façon dont elle devrait être appliquée. Comme le mentionne Meirieu :

> « *C'est à lui [le ministre de l'éducation nationale] de déterminer les objectifs d'apprentissage jugés essentiels pour la citoyenneté, ainsi que les référentiels de formation à tous les niveaux permettant de se déplacer sans pénalité sur l'ensemble du territoire. Il garantit ainsi, en principe, que les finalités de l'École - déterminées par les textes fondateurs de la République et précisées par la loi - sont bien incarnées dans ses instructions, et que ces instructions sont respectées par tous les acteurs* » (Meirieu, 2022, p.3).

Autrement dit, c'est le ministre qui établit les objectifs pédagogiques, tout en laissant aux enseignants la liberté de choisir les méthodes et les outils pédagogiques. Il est donc évident que les enseignants ne décident ni de la destination ni des ressources du voyage, mais simplement de l'itinéraire à suivre. Il s'agit ici, comme mentionné depuis le début de notre réflexion, d'une liberté pédagogique encadrée (voire surveillée) ; car, en réalité, les enseignants ne peuvent pas s'éloigner du cadre légal défini.

Cela met en évidence la prééminence de la politique sur l'éducation. Bien qu'il soit vrai que « *l'on doit admettre la compétence du politique – en tant que légitimité et capacité d'action – sur les finalités et les programmes* » (ibid.), il faut également reconnaître que le ministre « *n'a aucune compétence – ni au sens intellectuel ni au sens juridique – pour dicter le comportement des enseignants dans leur classe et légiférer, en amont et à leur place, sur leurs décisions quotidiennes* » (ibid.). Dans la mesure où :

> « *Chaque situation pédagogique est unique, avec des élèves dont les parcours individuels sont tous différents, et dont le regroupement est inédit ; chaque situation dépend d'événements spécifiques passés et d'événements présents imprévus ; et même s'il existe des similitudes, voire des modèles d'interprétation utilisables dans de nombreuses situations, ils n'exonèrent jamais l'enseignant de prises de décisions, parfois minimes mais toujours cruciales. La manière de s'adresser aux élèves et d'écrire au tableau, le choix d'un exemple ou d'un exercice, d'un temps de travail en groupe ou de réflexion personnelle, ainsi que l'articulation des apprentissages entre eux, et par rapport aux prérequis ou aux questions des élèves… tout cela relève bien de la responsabilité de l'enseignant* » (ibid.)

Ainsi, il serait normal et légitime que l'enseignant puisse jouir d'une liberté pédagogique lui permettant d'évaluer toutes les situations d'apprentissage et de prendre les mesures nécessaires en toute responsabilité.

Deuxièmement, et c'est à ce niveau que les enseignants de philosophie sont spécifiquement interpellés, en prenant officiellement le contrôle de l'orientation pédagogique, le gouvernement libéral ne pouvait qu'en profiter pour y asseoir sa vision libérale de l'éducation. Or, derrière l'idéologie politique libérale se trouve un fondement philosophique (une doctrine philosophique précisément), qui ne cadre pas nécessairement avec la doctrine philosophique la mieux partagée par la majorité des enseignants de philosophie[16]. Pourtant, pourrait-on objecter, en France et comme dans bon nombre de pays, on n'enseigne pas une philosophie officielle dans les écoles[17] ; de plus, il est clair que dans les normes, l'enseignant de philosophie ne devrait pas avoir de préférences quant à une doctrine à enseigner puisque cela n'est pas son rôle. Mais, dans les faits, les choses ne sont pas aussi claires.

Dans ce sens, Irène Pereira avance l'hypothèse selon laquelle l'enseignement de la philosophie depuis la Troisième République sert à légitimer la domination bureaucratique exprimée dans l'État républicain (Pereira, 2018, p. 21). En des termes plus clairs, elle avance l'idée selon laquelle, au sortir d'une période d'instabilité politique[18] qui a abouti à l'instauration d'un régime républicain dit « Troisième République », le nouveau système éducatif français s'est organisé à l'intérieur d'un système politique bureaucratique fortement inspiré de certains philosophes rationalistes tels Kant, Rousseau et Platon. Les théories politiques de ces auteurs se caractérisent par le respect que le citoyen doit aux règles impersonnelles et générales édictées par un État central et tout puissant. À ce propos, Max Weber stipule : « *Dans le cas de la domination statutaire, on obéit à l'ordre impersonnel, objectif, légalement arrêté, et aux supérieurs qu'il désigne, en vertu de la légalité formelle de ses règlements et dans leur étendue* » (Weber, 1914, p.67). Autrement dit, le respect et le suivi des lois et règlements se justifient par le fait que dans leur mise en œuvre, il est fait de sorte qu'elles ne parlent pas à un tiers, leur caractère impersonnel leur donne une certaine légitimité d'application sur tous.

Pour rappel, le courant philosophique rationaliste s'oppose historiquement au courant empiriste, qui a également des ramifications dans tous les domaines de la vie humaine. Dans le domaine politique, l'approche rationaliste, qui met en avant le primat des règles édictées par la communauté, prend le nom de République. À l'inverse, l'approche empiriste se base sur les libertés individuelles et s'appelle le libéralisme. Dans un système républicain, l'accent est mis sur la formation de citoyens soumis à l'autorité étatique, tandis que dans un système libéral, il s'agit de former des citoyens libres, évoluant selon leurs capacités et aspirations personnelles.

Par conséquent, le fait que la Troisième République se soit construite autour des idéaux des philosophies rationalistes a fortement influencé l'enseignement de la philosophie en France. Pereira rapporte qu'Hervé Boillot a montré l'existence d'une doctrine implicite de l'enseignement de la philosophie qui expliquerait la résistance de la philosophie dans le secondaire face à l'introduction de réformes pédagogiques (Pereira, 2018, p. 21).

Il semble donc que le débat sur la liberté pédagogique en France porte sur le contrôle du système pédagogique afin de l'orienter vers une certaine idéologie politique. Concernant spécifiquement l'enseignement de la philosophie, cette liberté pédagogique est remise en cause car de nombreux

[16] Dans les lignes qui suivent, nous préciserons de quelle doctrine il s'agit.

17. Et cela, en phase d'ailleurs avec la pensée kantienne qui veut qu'«'il n'y a pas de philosophie qu'on puisse apprendre : on ne peut apprendre qu'à philosopher » (Kant, 1765, p 68) mais aussi depuis l'instauration de la IIIème République.

18. En 80 ans le pays a connu sept régimes politiques : trois monarchies constitutionnelles, deux républiques, deux empires ainsi qu'une guerre civile opposant plusieurs communes insurrectionnelles françaises au gouvernement dit « de Versailles ».

enseignants ne se retrouvent pas dans les courants philosophiques promus à travers certains objectifs pédagogiques. Par exemple, Louis Pinto (1986) révèle qu'implicitement, certains positionnements philosophiques tels le relativisme et le pragmatisme sont sanctionnés par certains correcteurs.

Ainsi, même si la liberté pédagogique existe, elle semble être encadrée autant par les exigences d'un programme imposé par le ministère de l'éducation que par les réticences des enseignants de philosophie à s'ouvrir à certains courants de pensée. Cette situation nous incite à nous demander ce qu'il en est de la liberté pédagogique dans l'enseignement de la philosophie au Sénégal.

Le système éducatif sénégalais, que nous avons choisi d'étudier en relation avec la pratique de la liberté pédagogique, est très respecté et envié dans toute la région africaine. Cela est attesté par le grand nombre d'étudiants africains d'autres pays qui viennent y étudier dans ses universités. Cependant, il existe certaines lacunes, notamment dans la formation des enseignants de philosophie. Sur l'ensemble du territoire national, avec plus de 5 universités, il n'y a qu'un seul département pour chacune de ces deux disciplines, toutes deux présentes uniquement à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). Cette situation a conduit Malao Kanté à déclarer que :

> « *Le Sénégal est l'un des pays africains les plus respectés en matière d'éducation et de recherche. Son paysage universitaire est parmi les plus rayonnants en termes d'offres de formation. Cependant, il est également l'un des rares pays où l'enseignement de la philosophie n'existe que dans une seule faculté* » (Malao Kanté, 2022, p. 2).

Ce phénomène, tel que rapporté par Malao Kanté, peut s'expliquer par le fait qu'il y a très peu de professeurs de philosophie à l'université et que le taux d'échec est très élevé dans ce département.

Il est clair que dans le contexte sénégalais, la liberté académique rencontre des obstacles spécifiques en plus de ceux rencontrés en France. Comme en France, le Sénégal se définit comme une République basée sur les valeurs de la citoyenneté et du civisme. Cependant, il s'est simplement contenté de « copier » les grandes lignes de la politique éducative française. Shanda Tonme a dénoncé cette situation, qui est commune à un certain nombre de pays africains (surtout francophones), en affirmant que « *l'Afrique cherche encore sa voie, et peut-être qu'elle ne cherche même rien du tout, se contentant de reproduire tranquillement ce que la colonisation lui a laissé* » (Shanda Tonmé, 2009, p. 127). Il n'est donc pas surprenant que la situation soit la même en ce qui concerne la question de la liberté académique pour les enseignants de philosophie. En fait, le même souci hiérarchique de contrôler ce qui pourrait être dit et fait par les enseignants de philosophie dans les lycées, est présent au Sénégal comme en France.

Comme en France, la philosophie au Sénégal est considérée comme une discipline majeure qui devrait « couronner » le programme scolaire en dernière année. Ainsi, les mêmes problèmes se posent en ce qui concerne le niveau des élèves, leur capacité d'expression, la longueur du programme, la disponibilité des enseignants de philosophie et la pertinence des références citées. On peut comprendre que pour atténuer les conséquences négatives de toutes ces difficultés cumulées, les formateurs des enseignants, notamment au département de philosophie de la FASTEF (Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la formation), mettent une rigueur particulière dans l'orientation de ce qui doit être enseigné en philosophie au Sénégal.

Ainsi, les enseignants de philosophie au Sénégal, ne sont pas tenus d'enseigner une « philosophie officielle » puisqu'il n'y a pas de doctrine proprement dite, mais plutôt un ensemble de notions regroupées en quatre domaines (ou axes), qui doivent être présentées selon

diverses approches philosophiques. On pourrait donc dire qu'au Sénégal, l'enseignant de philosophie est libre de préparer son cours en respectant la cohérence du programme proposé tout en faisant appel aux références qu'il estime pertinentes. Cependant, cela n'est qu'une apparence puisque, dans les faits, certains auteurs sont privilégiés au détriment d'autres. C'est une sorte d'omission volontaire que subissent certains auteurs, notamment de l'école empirique. De plus, tout est fait pour mettre en avant uniquement l'aspect rationnel de l'homme tout en occultant le débat sur la contribution des sens. Cette question est rarement abordée dans le troisième domaine consacré à l'épistémologie. Ce qui est avancé ici n'est pas qu'une opinion personnelle : c'est un avis corroboré par plusieurs enseignants de philosophie exerçant depuis plusieurs années mais aussi par des facteurs que nous allons expliciter dans les lignes qui suivent.

Selon une enquête que nous avons menée auprès des étudiants-professeurs en philosophie à la FASTEF, la notion de liberté pédagogique n'est pas clairement définie dans les textes mais, il est communément admis qu'une fois affecté à une classe, l'enseignant est libre dans sa démarche et dans le choix de ses outils pédagogiques. Cependant, comme ils le rapportent eux-mêmes à travers cette phrase souvent répétée par leurs formateurs : « *ici, faites ce que nous vous disons ; dans vos classes, vous ferez ce que vous voulez* ». Il apparaît donc clairement que cette liberté pédagogique est strictement encadrée. En effet, pendant toutes les années de formation, le futur enseignant de philosophie doit s'habituer à certaines façons de faire, de penser et d'agir. Ainsi, à la sortie de la formation, même s'il aspire à appliquer ses propres méthodes, les réflexes appris pendant la formation auront un certain poids sur sa volonté. De plus, même s'il parvient à appliquer sa propre démarche pédagogique, que fera-t-il face au système dans lequel la majorité de ses collègues applique rigoureusement les automatismes enseignés par les formateurs ?

Nous attirons l'attention ici sur le fait que les réalités rencontrées par certains enseignants de philosophie « sur le terrain », dans les salles de classe, n'ont parfois rien à voir avec ce qui a été simulé ou rencontré durant leur formation. Certains font face, parfois, à des élèves ayant des niveaux de langue extrêmement bas ou évoluant dans un environnement psycho-social difficile. De ce fait, soit l'enseignant de philosophie reste à son niveau pédagogique en appliquant à l'aveugle ce qu'on lui a appris de façon générale soit il s'adapte au contexte en mettant en place une approche spécifique pouvant faciliter l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés.

En outre, dans le RAPPORT DU SEMINAIRE-ATELIER PORTANT REFORME DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU SECONDAIRE, publié en 2004 (Société Sénégalaise de philosophie et ministère de l'éducation), et proposant une référence bibliographique à l'endroit des enseignants de philosophie, on y retrouve majoritairement (pour ne pas dire exclusivement) des ouvrages et auteurs en rapport étroit avec le courant rationaliste en philosophie. Aucune mention des œuvres de Hume, Berkeley, Condillac ou autres auteurs du courant empirique. Les auteurs du rapport précisent cependant que « bien entendu, chacun est invité à y apporter une complétude personnelle » (p. 5)

Cependant, il est clair que le contexte social sénégalais ne permet pas une manifestation de la liberté académique à certains degrés. C'est particulièrement le cas lorsqu'il s'agit de notions liées aux normes sociales, à la tradition ou à la religion, où l'enseignant de philosophie n'est pas entièrement libre de les questionner sans pour autant que certains élèves se sentent offensés[19].

[19] Et s'il persiste, il pourrait également faire face à l'hostilité de la population. Il faut comprendre qu'au Sénégal, l'école n'est pas un espace protégé de la colère des populations mécontentes de ce qui est enseigné à leurs enfants. Dans certaines localités, plusieurs parents sont réticents à laisser leurs enfants poursuivre leurs études car ils considèrent que l'école ne leur enseigne que "des choses occidentales"

Cela malgré le pouvoir qui lui est accordé d'organiser sa classe et son cours comme il le souhaite. Le fait est qu'au Sénégal, le poids des croyances religieuses et des traditions familiales se fait sentir même dans l'environnement scolaire. Face à ses élèves, l'enseignant de philosophie sera toujours confronté à une certaine résistance lorsqu'il s'agira d'exercer une pensée critique sur certains préjugés. C'est dans ce contexte que la liberté philosophique de l'enseignant se laisse compléter par la liberté pédagogique qui, elle, fixe le cadre de déploiement de la pensée.

2. Pour une Liberté pédagogique efficace, comment s'adapter aux contraintes légitimes ?

La question de la légitimité des contraintes à la liberté pédagogique.

Parler de contraintes à la liberté pédagogique du professeur peut être compliqué et encore paradoxal si on cherche à les rendre légitimes. La raison est que l'école, dans son étymologique « schola » en latin, désigne le temps de loisir consacré à l'étude. D'ailleurs, même dans son sens grec « scholè » duquel est dérivé le mot latin, il signifie « loisir ». Or, derrière cette notion, il y a l'idée de liberté, de décontraction ; à l'origine, l'école était conçue comme un espace pouvant servir à l'épanouissement des individus. « *L'école, nous dit Henry Pena, est inventée pour que le petit homme puisse cultiver ses facultés, par des études délivrées, des contraintes du moment* » (Henry Pena-Ruiz, 2005, p 23.)

Ainsi, ce qu'il faut comprendre c'est que ce loisir était orienté dans l'unique but de faciliter l'acquisition des connaissances et des compétences requises pour que les individus deviennent des citoyens utiles à leur communauté. Des cités grecques aux États modernes, «*la mission traditionnelle de l'école républicaine -instruire pour former l'autorité de jugement du futur citoyen* » (ibid., p 17.) Il apparaît donc que dans son essence même, la liberté pédagogique est un corollaire à l'apprentissage scolaire.

Partant de ce constat, il est normal de se demander ce qui pourrait faire que la liberté pédagogique soit contrainte et de façon légitime ?

Ce qu'il faut comprendre c'est que dans l'idéal, l'enseignant, comme tout fonctionnaire ou travailleur ne peut aucunement se permettre d'effectuer son travail sans aucune règle. Il est en effet soumis à certaines contraintes qui trouvent leur légitimité de deux forces : une externe et une interne. C'est à dire que dans son travail, le professeur obéit nécessairement à une force extérieure qu'on appelle autorité ou à des obligations qui lui sont internes liées à la déontologie.

Pour ce qui est de la contrainte extérieure appelée autorité, elle est dans la majeure partie des cas incarnée par un État et exercée par ses services (académies ou ministères). L'État exerce ainsi une autorité sur les enseignants pour tracer les limites dans lesquelles leurs enseignements devront se dérouler. La légitimité d'une telle contrainte peut s'expliquer différemment. D'abord, on peut noter le fait que c'est l'État qui met en place une politique éducative, il choisit le système éducatif adéquat à la formation qu'il veut donner à ses citoyens : il définit et finance son système éducatif.

L'encadrement de la liberté pédagogique semble donc être une nécessité. En effet, que serait une liberté sans contraintes ? Que serait une liberté sans la définition des conditions de possibilités de cette liberté ? En ce sens, il faudrait comprendre que la liberté pédagogique n'est pas une licence accordée à l'enseignant pour faire ce qu'il veut quant à l'enseignement à

dans le but de les détourner de leurs valeurs culturelles, traditionnelles. Parfois, les parents ou certaines autorités religieuses (ou traditionnelles) émettent des avertissements aux jeunes apprenants concernant l'enseignement de la philosophie.

dérouler. Cette liberté pédagogique ne doit pas être l'expression d'un caprice mais plutôt d'une responsabilité par rapport aux idéaux et aux valeurs de la République. C'est en restant focalisé sur ces idéaux et ces valeurs que tout enseignant devrait dérouler son cours tout au long de l'année. Ainsi, c'est pour garantir qu'aucun enseignant ne va s'éloigner des objectifs de l'école de la République, que ce cadre est nécessaire.

De ce fait, les enseignants sont des acteurs pour la réalisation de ce projet étatique. La conséquence logique est que les enseignants ne peuvent aucunement profiter d'une liberté entière tant dans le choix des programmes que dans l'organisation des classes. Ils sont donc tenus de suivre les directives de l'État pour que les objectifs de l'école puissent être atteints. Ensuite, cette autorité étatique qui s'exerce comme une contrainte à la liberté pédagogique est légitime parce sans elle, on ne parlerait pas de l'école mais des écoles. En effet, si chaque professeur avait la latitude d'enseigner ce qu'il veut et comme il veut, le concept d'éducation nationale perdrait son sens. Simplement parce que les élèves recevront des formations aussi différentes les unes des autres.

Cela veut dire qu'une liberté pédagogique non encadrée renforcerait les inégalités. Par exemple, si les enseignants, les établissements, les parents, les élèves, avaient le droit de choisir ce qui devrait être enseigné et comment cela devrait l'être, il y aurait déséquilibre. Car, on se retrouverait avec autant de programmes que d'enseignants ou d'établissements. Et, face à cela, on verrait bien que les classes sociales les plus aisées auraient la possibilité d'avoir accès à des types d'enseignements que les autres classes défavorisées. Là encore, on constate que pour être en conformité avec l'idéal d'égalité promue par la République, un encadrement de la liberté pédagogique est nécessaire. Voilà donc pourquoi, dans son article L'autorité éducative au risque de la modernité, Eirick Prairat, en parlant de l'autorité éducative positive pour la différencier de l'influence négative, affirme explicitement que l'enseignant doit obligatoirement se soumettre à cette autorité incarnée par l'État. Et que cette autorité ne doit en rien être vue une opposition à sa volonté enseigner, elle est plutôt nécessaire pour que son enseignement se fasse normalement. Ainsi « *l'autorité n'est pas contraire à l'idéal d'autonomie, elle en est la condition de possibilité* ». (E Prairat, 2012, p 15).

De là, on peut retenir que le professeur de philosophie qui voit sa liberté pédagogique contrainte par la politique de l'État doit comprendre cette contrainte est à la fois légitime et nécessaire. Mieux, cela ne signifie pas qu'il cède une partie de sa liberté à quelqu'un qui ne le mérite pas ou qui ne partage pas les mêmes intérêts ; il doit se dire que l'État est le principale garant d'une bonne école et que donc ses services sont à même de bien faire usage de cette autorité :

> « *Si l'autorité n'est pas simple domination, c'est parce qu'elle appelle de celui qui est en position basse dans la relation une forme d'obéissance qui est radicalement distincte de celle qui est impliquée dans la relation de pouvoir. Obéir aux recommandations de son médecin n'est pas se soumettre aux injonctions d'un voyou qui vous menace* » (ibid, p 16) ajoute E Prairat.

En résumé, la légitimité de cette autorité, qui peut être comprise comme une contrainte à la liberté pédagogique, se prouve par le fait que c'est l'État le garant de l'éducation et donc le premier responsable de tout le système éducatif.

Les contraintes à liberté pédagogique du professeur trouvent aussi leur légitimité dans la pratique déontologique qui doit le guider. En effet, l'enseignant a en lui des principes, des préceptes qu'il se dicte lui-même et qui l'empêchent de profiter d'une liberté entière dans son enseignement. Être enseignant, c'est se contraindre donc à une certaine déontologie de

l'enseignement qui permet de garder son objectivité et sa volonté de bien faire les choses dans l'objectif de participer à la réussite de ses élèves ; c'est à dire leur bonne formation. Ainsi donc, s'il ne peut pas tout se permettre, si sa liberté pédagogique ne signifie pas enseigner ce qu'il veut et comme il le veut, c'est parce qu'il se tient à des règles éthiques et déontologiques qui conditionnent son travail.

Dans cette perspective, le professeur Pierre-Etienne Vandamme, dit ceci de la déontologie du professeur :

> « *La déontologie, éthique des devoirs et impératifs a priori, a le mérite de la simplicité : une fois déterminées les règles d'action adéquates, elles demeurent valables en toutes circonstances* » (Pierre - Étienne Vandamme 2013, p 172).

L'aspect le plus important dans cette affirmation est le fait qu'elle nous dit comme la déontologie du professeur, une fois acquise, comment elle peut la contrainte et guider son action en tout temps. Une fois que leur légitimité est démontrée, dans la partie suivante, nous chercherons à savoir en quoi peuvent consister exactement ces contraintes à la liberté pédagogique.

3. Les solutions mises en œuvre pour concilier la pratique de la liberté pédagogique et les contraintes qui la limitent

- ***Les solutions individuelles promues par les enseignants de philosophie eux-mêmes***

Adapter le contenu du cours

Que ce soit en France ou au Sénégal, les enseignants peuvent adapter le contenu de leurs cours en tenant compte des exigences du programme officiel tout en y intégrant leurs propres approches pédagogiques. Cela leur permettrait de respecter les directives de l'État tout en conservant une certaine liberté dans la manière d'aborder les sujets. C'est dans cet ordre d'idée que Meirieu souligne le fait que malgré l'organisation du programme, l'enseignant se voit offrir la possibilité de l'adapter par rapport à sa classe. C'est-à-dire que c'est dans la marge accordée par l'autorité centrale que l'enseignant peut se mouvoir et être complètement libre. On peut parler ici d'une conséquence négative et d'une conséquence positive de la délimitation du cadre de la liberté pédagogique par le gouvernement et les académies. Conséquence négative dans la mesure où l'enseignant de philosophie se voit confirmé dans son incapacité à décider de ce qui devrait être enseigné (programme, contenu, thèmes, auteurs principaux, etc.). Conséquence positive parce qu'il lui reste la latitude de choisir comment enseigner le contenu imposé. Et, c'est à ce niveau qu'il peut vivre pleinement sa liberté pédagogique. Parlant par exemple du programme imposé, Merieu affirme ceci :

> « *Contrairement à ce qu'on nomme un référentiel, le programme n'est pas seulement à l'école une injonction globale qui définirait les objectifs qui doivent être atteints par tous à l'issue du parcours. C'est aussi la définition d'une progression qui, certes peut être adaptée par chaque enseignant* » (Meirieu, 2015, p 82)

Concrètement, concernant la manière de dérouler son cours, un enseignant pourrait créer les conditions d'un environnement inclusif. En effet, Pour avoir plus de liberté, le professeur pourrait diviser sa classe en plusieurs catégories, tout en faisant de sorte que son enseignement concerne tous élèves. Cela reste possible tant qu'il ne fait pas une telle catégorisation de façon définitive, mais en admettant la possibilité de changement de catégories par les élèves. Cela pourrait favoriser un environnement d'apprentissage inclusif en encourageant la diversité des opinions et en veillant à ce que tous les élèves se sentent à l'aise pour exprimer leurs idées. Cela

peut contribuer à une meilleure compréhension des sujets abordés et à une plus grande liberté pédagogique « *Tout se passe*, nous dit Merieu, *comme si les éducateurs ressentaient le besoin impérieux de toujours classer leurs élèves dans des catégories. Au départ, simplement pour disposer d'une prise sur eux et faciliter leur apprentissages* » (Meirieu, ibid, p 89)

Utiliser des méthodes pédagogiques variées

En employant diverses méthodes pédagogiques, les enseignants peuvent s'assurer que leurs élèves comprennent les concepts clés tout en encourageant la réflexion personnelle et la discussion. Cela peut inclure des débats, des études de cas, des travaux de groupe, etc.

- ***Solutions mises en œuvre par les administrations scolaires pour faciliter l'exercice de la liberté pédagogique***

Soutenir la formation continue des enseignants

Les administrations scolaires peuvent soutenir la formation continue des enseignants en leur offrant des opportunités de développement professionnel. Cela peut inclure des ateliers, des conférences et des formations en ligne pour les aider à améliorer leurs compétences pédagogiques et à mieux comprendre les enjeux liés à la liberté pédagogique. En ce sens, Samba Yacine cisse dans *Politique et philosophie pour une éducation moderne,* soutien que les enseignants doivent progressivement être formés sur des pédagogies leur permettant de combler leurs imperfections, notamment la sensation d'être chosifié, de n'être que des répétiteurs. Il écrit à ce propos :

> « *Une pédagogie qui verse dans un scientisme étroit fait courir le risque d'oublier sa mission de moyen au service d'une œuvre qui la dépasse : la formation de l'Homme. C'est heureux que la pédagogie moderne ait fait une avancée significative en considérant l'analyse du sujet humain.* » (2008, p 83).

Encourager la collaboration entre enseignants

Les établissements scolaires peuvent encourager la collaboration entre enseignants en mettant en place des espaces de travail partagés, des réunions régulières et des groupes de discussion. Cela permettrait aux enseignants de partager leurs expériences, leurs idées et leurs stratégies pour surmonter les défis liés à la liberté pédagogique.

- ***Établir un dialogue constructif avec les autorités éducatives***

Les administrations scolaires peuvent établir un dialogue constructif avec les autorités éducatives (Inspection d'Académie, Ministère) en les tenant informées des pratiques pédagogiques innovantes et en plaidant pour une plus grande autonomie des enseignants. Cela peut contribuer à une meilleure compréhension des enjeux liés à la liberté pédagogique et à une évolution progressive des politiques éducatives.

Du point de vue de Torres, dans le dialogue avec les enseignants, l'administration a intérêt d'intégrer le poids « *de nouvelles démarches pédagogiques et didactiques qui doivent substantiellement intégrer la révolution numérique et les modes de diffusion de la connaissance.* » (J C Torres, op cit, p. 19)

Conclusion

Réfléchir sur la notion de liberté pédagogique parait bien problématique. Rien que la participation du mot liberté dans sa composition peut le prouver. On comprend alors que faire un travail comparatif sur comment cette notion est vécue dans deux pays avec des systèmes scolaires non identiques est on ne peut plus complexe. C'est donc pour réduire les difficultés d'analyses que nous nous avons orienté notre regard sur la pratique de la liberté pédagogique

spécifiquement concernant l'enseignement de la philosophie dans les lycées, en France et au Sénégal. Pour mener à bien cette réflexion, nous nous sommes appuyés à la fois sur des ressources théoriques et sur des enquêtes de terrain.

Ainsi, l'objectif de notre approche était de voir comment la liberté pédagogique, dans l'enseignement de la philosophie, est appliquée au Sénégal et en France et dans quelle mesure les professeurs de philosophie peuvent sentir une telle liberté entravée par le programme, la préparation du cours, son déroulement ou son évaluation.

Dans le premier axe de notre réflexion, nous avons abordé la naissance et de l'évolution de la notion de liberté pédagogique en France. Cela nous a permis de saisir le sens actuel du terme et les différentes problématiques qu'il impose dans l'actualité scolaire. Dans le même sens, une comparaison de la pratique de la liberté pédagogique dans le système français et celui sénégalais nous a permis d'identifier quelques points de similitudes et de divergences. Nous avons immédiatement constaté que ce n'est pas la même évolution. Il apparaît que les professeurs de philosophie au Sénégal bénéficient moins de cette liberté pédagogique.

Dans le second axe, nous avons porté un regard sur les contraintes auxquelles font face les enseignants de philosophie, dans la pratique de leur liberté pédagogique et nous avons terminé notre réflexion par une tentative d'énumération de solutions pouvant faciliter l'exercice de la liberté pédagogique par les enseignants.

En somme, cette réflexion nous a permis de comprendre que la liberté pédagogique se dessine comme le terrain d'expression propre à chaque enseignant, où il peut déployer ses choix quant aux méthodes d'enseignement, aux exercices proposés, et même à la manière dont l'évaluation s'opère. C'est un espace où la créativité et la personnalisation de l'enseignement trouvent leur place, tout en respectant les cadres définis par les programmes et les orientations du ministère de l'éducation nationale, et en tenant compte des lignes directrices du projet propre à chaque école ou établissement.

Chaque enseignant se voit ainsi investi de la liberté de choisir les voies pédagogiques qui lui semblent les plus adaptées à son contexte et à ses élèves. Toutefois, au-delà de cette latitude, il émerge une notion de "bonne" pratique de cette liberté, tracée par des limites définies. La liberté pédagogique, par conséquent, ne se déploie pas sans une certaine responsabilité, devenant à la fois une nécessité et un devoir. Toutefois, cette autonomie pédagogique peut se voir ébranlée par des réformes qui, sous le prétexte de promouvoir "les bonnes pratiques", cherchent à exercer un contrôle plus rigoureux sur l'activité pédagogique.

Références bibliographiques

Bibliographie

Code de l'éducation, Edition 17, 2023.4.

Durkheim, E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.

Dictionnaire de pédagogie, dirigé par Ferdinand Buisson (extraits), Paris, Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2017, article « Instituteur – Institutrice »

Lelièvre (2021), *L'École d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire*, Paris, Odile Jacob, 2021.

Weber, M, (1914). La *domination*, traduction inédite par isabelle kaliwski, Paris, la decouverte, 2014.

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer - éthique et pédagogie*, 1991.

Paul , V. (1931). R*egard sur le monde actuel*, Paris, éditions du Sagittaire, 1931.

Prairat, E. (2019). *Propos sur l'enseignement*. Paris, PUF, 2019.

Rapport du séminaire-atelier portant réforme de l'enseignement de la philosophie, 2004.

Shanda T. (2009), Fondements culturels du retard de l'Afrique Noire, Paris, Harmattan.

Webographie :

- http://www.meirieu.com/LIVRES/LIBERTEPEDAGOGIQUE.pdf .
- https://sacoche.sesamath.net/index.php?page=presentation__faq_presentation__pourquoi_evaluer_competences
- http://www.meirieu.com/LIVRES/LIBERTEPEDAGOGIQUE.pdf
- https://rt25.hypotheses.org/prochaines-manifestations/communications/session-1-les-dominations-en-mal-de-legitimite/les-enseignants-de-philosophie-dans-le-secondaire-face-aux-nouvelles-pedagogies-et-a-la-rationalite-manageriale
- https://www.xibaaru.sn/la-philosophe-nexiste-que-dans-une-seule-et-unique/
- https://www.lemonde.fr/education/article/2019/03/25/la-liberte-pedagogique-des-enseignants-n-est-pas-incompatible-avec-la-preconisation-de-bonnes-pratiques_5440976_1473685.html

UN MODÈLE PRÉCURSEUR POUR ÉTAYER L'ENSEIGNEMENT DE LA COULEUR DES OBJETS EN OPTIQUE PAR LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION

ZONGO Issa, ZOUNDI Christian

Résumé

L'enseignement de l'optique se heurte à des représentations initiales chez les élèves liées à la familiarité de l'objet d'étude qu'est la lumière. Cet article s'interroge sur l'impact d'un modèle précurseur sur la situation de départ d'une démarche d'investigation lors d'une séquence d'apprentissage en optique au collège. Partant d'un questionnaire sur l'ombre, la lumière transmise et la couleur des objets, l'étude a consisté à identifier d'abord quelques représentations initiales des élèves en optique. Á partir d'une analyse de séances de cours suivies d'entretiens de type auto-confrontation fondée sur la théorie de l'activité, elle a ensuite permis d'apprécier particulièrement les situations de départ élaborées par les enseignants. Cette analyse comparative de séances de cours sur la couleur des objets en classe de 3ème montre enfin que l'utilisation d'un modèle précurseur semble contribuer à l'élaboration d'une situation de départ concourant à la mise en œuvre efficace de la démarche d'investigation.

Mots clés : Optique, démarche d'investigation, situation de départ, modèles précurseurs, théorie de l'activité.

Summary

The teaching of optics comes up against initial representations among pupils linked to the familiarity of the object of study which is light. This article examines the impact of a precursor model on the starting situation of an investigative approach during a learning sequence in optics in junior high school. Starting with a questionnaire on shadows, transmitted light and the color of objects, the study first identified some of the pupils' initial representations of optics. Based on an analysis of lesson sessions followed by self-confrontation interviews founded on activity theory, it then enabled a particular appreciation of the starting situations elaborated by the teachers. This comparative analysis of lesson sessions on the color of objects in 4th grade shows that the use of a precursor model seems to contribute to the development of a starting situation that contributes to the effective implementation of the investigative approach.

Keywords: Optics, investigative approach, starting situation, previous models, activity theory

Introduction

L'enseignement de l'optique en physique n'est pas toujours sans biais malgré ses multiples applications et la familiarité de la lumière (Kaminski, 1989, p. 990). Cet article s'interroge sur l'association de deux méthodes recommandées pour l'enseignements des sciences : le modèle précurseur MP (Weil-Barais, Lemeignan, et Martinand, 1994, p. 98) et la démarche d'investigation DI (Coupaud, 2014, p. 122). Le point commun de ces méthodes est l'entrée dans l'enseignement par les représentations initiales des élèves. Mathé, Méheut & Hosson (2008, p. 47) trouvent que la qualité de la situation-problème peut compromettre la mise en œuvre de la DI. En quoi un modèle précurseur peut-il contribuer à la formulation de cette situation de départ d'une démarche d'investigation lors d'un enseignement de la couleur des objets en optique au collège ?

Astolfi & Develay (1989) désigne la " représentation " comme le "déjà-là conceptuel", une interprétation collective de certaines réalités sociales. Les représentations se forment sur le long de la vie à partir de l'action de la culture parentale, de sa pratique sociale, de l'influence de divers médias, de l'activité professionnelle et sociale (Coupaud, 2014, p. 123). Ce concept désigne les systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou non (Reuter et al., 2007, p. 200). La familiarité de lumière crée, en effet, des représentations que les enseignants sous-estiment (Kaminski, 1989, p. 990). L'ombre est parfois assimilée à une espèce d'image ou "compagnon" de l'objet, les enfants comprennent le mot "lumière" comme synonyme de "lampe " (Morge *et al.*, 2007, p. 129). La lumière est confondue à la source ou à la zone d'éclairement et non à l'entité invisible en propagation (Kaminski & De Hosson, 2006, p. 105). La lumière est considérée comme visible de profil (Kaminski, 1989, p. 979). Les élèves considèrent un dispositif optique comme le "rassembleur" d'une information optique qui, sans lui, se diluerait dans l'espace, la lentille mince est réduite au rôle de "retourneur" d'une image qui se transporte en bloc jusqu'à l'écran (Colin & Viennot, 2000, p. 31). Autant de représentations non exhaustives qui ne facilitent pas la construction des connaissances d'optique chez les apprenants.

La didactique des sciences envisage l'articulation et l'élaboration des représentations différentes en modèles compatibles aux modèles scientifiques (Ravanis, 2010, p. 5). Le concept de modélisation se réfère aux études sur les démarches de construction, de validation et d'utilisation de modèles alors que la construction des modèles se base sur les articulations progressives entre le registre empirique, le registre formel et le registre cognitif (Lemeignan *et al.*, 1993, p. 26). Ravanis propose de s'adapter aux ressources cognitives des élèves en tenant compte de leurs représentations initiales. « *Le qualificatif précurseur associé au mot modèle signifie qu'il s'agit de modèles préparant l'élaboration d'autres modèles*». (Lemeignan *et al.*, 1993, p. 26). « *Que peuvent nous offrir ces entités intermédiaires entre les premières représentations qu'ont les élèves du monde physique et les modèles des sciences physiques ?* » (Ravanis, 2010, p. 5).

L'enseignant identifie les représentations initiales de ses élèves pour arriver à la proposition d'un modèle intermédiaire entre celles-ci et le modèle admis scientifiquement. L'enseignement s'appuyant sur les modèles précurseurs permet alors une analyse à priori de la situation d'enseignement/apprentissage.

Les jeunes distinguent la science de l'école de celle des médias (Venturini, 2004, p. 5). Cette dernière serait prestigieuse, fascinante et les jeunes déclarent en avoir confiance et de l'intérêt. Et pour une compréhension des sciences Morge *et al.* (2007, p. 15) préconisent une formation de scientifiques s'appuyant sur les trois dimensions sans discrimination à savoir l'acquisition des savoirs, l'appropriation d'une méthode et la prise en compte des aspects culturels. L'entrée

en vigueur des nouveaux programmes a consacré la prise en compte de ces trois dimensions avec la prescription de la démarche d'investigation comme méthode privilégiée d'enseignement (Morge *et al.,* 2007, p. 16). Pour promouvoir l'enseignement des sciences, l'Inspection générale française des sciences physiques et chimiques s'interrogeait en 1996 sur la méthode pédagogique appropriée pour les jeunes. Cette recherche de cohérence entre les différentes disciplines a conduit les auteurs des programmes à mettre l'accent sur la démarche d'investigation comme méthode d'enseignement privilégiée pour les sciences (Morge *et al.,* 2007, p. 16-17). En effet, selon Wozniak (2012, p. 1464), tout commence en 1996 par le projet "la main à la pâte" et il s'agissait d'opérationnaliser une méthode d'enseignement dans laquelle les enfants observent un système, le manipulent, argumentent et discutent leurs idées, construisent leurs connaissances.

Le ministère de l'éducation nationale française instruit la démarche d'investigation pour l'enseignement des sciences en sept étapes comme suit (Venturini &Tiberghien, 2012, p. 96) :

- « le choix d'une situation-problème par le professeur ;
- l'appropriation du problème par les élèves ;
- la formulation de conjecture, d'hypothèses explicatives, de protocoles possibles ;
- l'investissement et la résolution du problème conduite par les élèves ;
- l'échange argumenté autour des propositions élaborées ;
- l'acquisition et la structuration des connaissances ;
- l'opérationnalisation des connaissances.

La référence à la théorie de l'activité nécessite une clarification conceptuelle. L'activité est ce que fait le sujet didactique et concerne tout ce qu'il met en œuvre dans l'accomplissement d'une tâche et cette dernière désigne ce qui est à faire (Reuter et al., 2007, p. 9). La description de la tâche permet de dégager les conditions nécessaires à l'exécution de l'action et d'orienter l'activité cognitive du sujet (Leplat & Pailhous, 1977, p. 155). La Théorie de l'Activité (TA) est un cadre conceptuel pour étudier les actions comme des processus combinant les niveaux individuels et sociaux (Bourguin & Derycke, 2005, p. 6-7; Zongo, 2022, p. 87). L'activité, unité fondamentale de l'analyse, est un système cohérent de processus mentaux internes, d'un comportement externe et de processus motivationnels combinés et dirigés pour réaliser des buts conscients. Elle a une structure hiérarchique à trois niveaux : l'activité (haut niveau) réalisée grâce aux actions (niveau intermédiaire) elles-mêmes réalisées grâce aux opérations (bas niveau).

Outre les problèmes conceptuels, l'optique a un vocabulaire particulier, des noms propres, des conventions de résolution des exercices. Le concept de la dualité onde-particule de la lumière en optique physique, celui du rayon lumineux invisible, impossible à isoler mais fondamental en optique géométrique et le faible niveau mathématique des élèves la rendent difficilement accessible. Selon Morge *et al.* (2007, p. 16) des rapports s'élèvent contre le type d'enseignement des sciences et préconisent un enseignement dans lesquels les élèves sont plus actifs. Les difficultés d'harmonisation des contenus et d'élaboration de progressions annuelles communes permettent des spéculations curriculaires (Kalali, 2008, p.183). La dernière transposition didactique étant entièrement à la charge de l'enseignant, tout se joue au niveau de son degré de professionnalisme et de sa conscience professionnelle.

Au Burkina Faso, l'inachèvement des programmes scolaires au secondaire est une réalité incontestable (Barro, 2007, p. 70). Parmi les parties non abordées au secondaire figure l'optique alors qu'elle est au premier plan des contenus au premier cycle universitaire. De son étude, il ressort que les étudiants l'incriminent en premier dans leur échec universitaire. Les curricula de physique du secondaire préconisent un enseignement expérimental alors que la pratique reste magistrale. La surcharge des enseignants de physique à cause de la vacation, les effectifs élevés

des classes, le manque de matériel didactique en sont des causes. La méthode expérimentale conduite en classe se résume à des activités de description (Zoundi, 2014, p. 33). Le problème soulevé, les hypothèses, le protocole et même l'interprétation sont fournis par l'enseignant dans une approche magistrale. La démarche d'investigation n'est pas connue dans le système éducatif burkinabè. Il est nécessaire de rechercher une méthode appropriée pour l'enseignement des sciences.

Quelles sont alors les représentations initiales des élèves en optique principalement sur les notions de la couleur de l'ombre, la lumière transmise et la couleur des objets ? En quoi un modèle précurseur construit sur la base des représentations initiales identifiées améliore-t-il la situation de départ (Boilevin, 2005, p. 16) d'une démarche d'investigation (Mathé *et al.*, 2008, p. 57; Venturini & Tiberghein, 2012, p. 104; Coupaud, 2014, p. 128) et partant les apprentissages des élèves dans l'enseignement de l'optique au collège ?

1. Méthodologie

1.1.Participants et contexte

L'étude s'est déroulée au Burkina Faso dans une approche comparative entre les niveaux d'études et l'expression d'une diversité de représentations initiales. Pour attaquer les représentations initiales la préenquête a touché 49 élèves de 4ème et 99 de 3ème deux collèges de la ville de Koudougou. Un enseignant burkinabè a accepté suivre trois séances de formation portant sur la démarche d'investigation et présenter le cours sur la couleur des objets selon cette méthode :

primo en 3ème A sans modèle précurseur (98 élèves dont 51 garçons et 47 filles)

et secundo en 3ème B avec modèle précurseur (98 dont 43 garçons et 55 filles).

Tableau n°1 : Échantillon de la recherche

	Enquête par questionnaire				Observations de classe			Total
Niveau d'étude	4ème A	3ème A	3ème IV	Total	3ème A Sans MP	3ème B Avec MP	Total	
Total par niveau d'étude	49	48	51	148	98	98	196	344

Source : Notre enquête

1.2.Dessein de recherche et méthodologie

Les étapes suivantes semblent pertinentes :

Identifier les représentations initiales des élèves sur les notions de la couleur de l'ombre, la lumière transmise et la couleur des objets : enquête par questionnaire avec une fiche d'enquête au Burkina Faso;

Construire un modèle précurseur sur la base des représentations initiales identifiées en lien avec la couleur des objets et identifier son apport pédagogique sur les apprentissages des élèves lors d'un enseignement de la couleur des objets par la démarche d'investigation : observations de cours avec une grille d'évaluation au Burkina Faso.

L'analyse des données allie les approches qualitative et quantitative.

1.3.La construction du questionnaire pour identifier les représentations initiales des élèves

Pour d'abord identifier spécifiquement les représentations des élèves par rapport à la couleur de l'ombre, à la nature de la lumière et aux phénomènes physiques liés à la lumière transmise, une fiche d'enquête a été élaborée. Elle présente sept situations en physique comprenant 12 questions ouvertes, qui peuvent être rassemblées en trois parties selon le concept visé (couleur de l'ombre ; nature de la lumière et la lumière transmise ; couleur d'un objet).

1.4. Description des trois situations

1.4.1. L'ombre d'un objet selon la couleur de l'objet et celle de la lumière

Trois situations se présentent :

dans les situations I et II on éclaire un ballon de football blanc d'abord avec une lumière blanche puis avec une lumière rouge tandis que

dans la situation III on éclaire une balle de tennis jaune avec une lumière blanche.

Il est ensuite demandé aux élèves de dessiner ce qu'ils observeraient sur un écran blanc puis de donner une explication à leur schéma.

1.4.2. La lumière transmise par des objets colorés transparents:

la situation IV décrit un cas où la lumière du soleil entre en interaction avec des rideaux rouges et les objets de la chambre paraissent teintés en rouge.

dans la situation V, la lumière du soleil est en prise avec des verres colorés

dans la situation VI elle est en contact avec deux verres colorés accolés, l'un rouge et l'autre vert. Il est demandé aux élèves leurs observations du phénomène physique et d'en donner une explication.

*1.4.3. La couleur des objets***:**

comment les élèves conçoivent la notion de la couleur des objets, s'ils lient la couleur des objets à celle de la lumière qui les éclairent.

la situation VII présente également un cas de synthèse soustractive mais plus complexe que précédemment. Il s'agit d'une tomate rouge et d'un verre contenant de la menthe verte. Placée dans le verre contenant la menthe ou simplement derrière le verre contenant la menthe la tomate paraît noire.

Tableau 2 : La structure du questionnaire

Concept visé	**Situations**
1. L'ombre d'un objet selon la couleur de l'objet et celle de la lumière	I: Lampe blanche - ballon blanc - écran blanc II : Lampe rouge - ballon blanc - écran blanc III : Lampe blanche -balle jaune - écran blanc
2. La lumière transmise par des objets colorés transparents	IV : Expliquer le fait que dans la journée les objets d'une chambre aux rideaux rouges sont rouges. V : Le phénomène observé lorsque des verres colorés sont exposés au soleil et d'en donner une explication. VI : Le phénomène observé lorsque deux verres l'un rouge et l'autre vert sont accolés au soleil et d'en donner une explication.

3. La couleur des objets	VII : Expliquer le fait qu'une tomate rouge parait noire dans un verre contenant de la menthe verte.

Source : Notre fiche d'enquête

Trois enseignants de sciences physiques des établissements ont accepté volontiers administrer le questionnaire à leurs élèves. Après deux entretiens ont été réalisés avec deux d'entre eux et ont permis de constater que leur traitement et leur administration du questionnaire ont été similaires.

Les réponses des élèves ont été recensées puis classées selon les catégories de réponse suivantes : Correct ; Partiellement correct ; Intermédiaire ; Non correct ; Non interprétable et Pas de réponse.

1.5. Séances de cours au Burkina Faso

Afin de faire émerger chez les élèves un modèle intermédiaire entre leurs représentations initiales et le modèle scientifique sur la couleur des objets, la procédure de l'intervention appelée stratégie « Prédiction-Constat-Interprétation » a été utilisée. Cette stratégie devant susciter chez l'apprenant un modèle précurseur du modèle savant (Zongo et al., 2023, p. 1121)se décline en cinq étapes comme suit :

- demande de prédiction ;
- réalisation d'une expérience ;
- demande d'observation plus ou moins guidée ;
- formalisation du résultat de l'observation relatif à la prédiction interrogée ;
- demande d'explication et d'interprétation du phénomène.

Les deux cours (sans et avec le modèle précurseur) ont été faits selon la démarche d'investigation avec pour l'objectif spécifique "Montrer que la couleur d'un objet dépend de la lumière qui l'éclaire". Les deux situations de départ ont été comparées à l'aide d'une grille d'évaluation des situations de départ.

La grille d'évaluation des apprentissages a permis de collecter des données sur les apprentissages des élèves selon que l'enseignant utilise ou non un modèle précurseur.

1.5.1. Séance sans modèle précurseur

La tâche prescrite qui constitue la situation de départ a été la suivante :

Pendant la nuit tu as sur ta table d'étude des objets colorés. Une coupure d'électricité survient.

Quelle est la couleur de chacun de ces objets sur ta table?

Qu'est-ce qui fait apparaître la couleur ?

Quelle expérience peux-tu réaliser pour expliquer ce phénomène?

Complète le tableau ci-dessous en inscrivant la lettre initiale de la couleur de l'objet:

Tableau n°3: Couleur d'un objet suivant la lumière

Lumière / Objet	Blanche	Bleue	Rouge	Verte
Rouge				
Vert				

Bleu				

Après avoir noté la description et le protocole de l'expérience, les élèves ont procédé à l'expérimentation afin de remplir le tableau "couleur des objets". Les élèves ont amené des torches à lumière blanche avec des sachets plastiques transparents et colorés devant servir de filtres de lumière.

Activité :

1) Couvre la tête de la torche avec un filtre coloré de sorte que la torche produise une lumière colorée ;

2) Éclaire successivement trois objets colorés (bleu, rouge, vert) avec de la lumière colorée (bleue, rouge, verte).

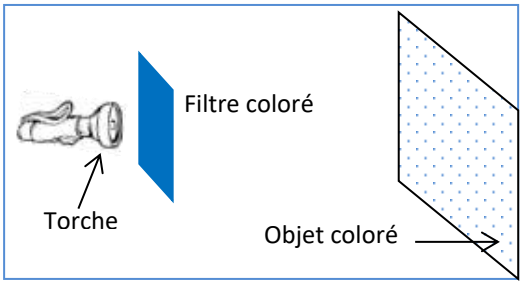


Figure 1: Schéma de l'expérience servant à déterminer la couleur d'un objet (séance 1).

1.5.2. Séance avec modèle précurseur

Situation de départ proposée :

Pendant tes études nocturnes tu as sur ta table d'étude plusieurs objets. Une coupure d'électricité survient.

- Quelle est la couleur de chacun de ces objets sur ta table ?
- Qu'est-ce qui fait apparaître la couleur ?

Le capuchon d'un stylo bleu, celui d'un stylo vert, le couvercle bleu d'une bouteille d'eau minérale et le couvercle rouge d'une bouteille de vinaigre sont sur ta table d'étude.

Eclaire chacun de ces objets premièrement avec une lumière bleue, puis avec une lumière rouge et enfin avec une lumière verte.

Quelle sera la couleur de chacun de ces objets dans chacune des lumières colorées ? Consigne tes résultats prévisionnels dans le tableau ci-dessous en y écrivant la lettre initiale de la couleur de l'objet.

Que faire pour vérifier ces résultats prévisionnels ?

Propose un mode opératoire permettant de trouver la couleur de chaque objet vu successivement sous les trois lumières colorées suivantes : Bleue, Rouge et Verte.

Consigne les résultats de tes investigations dans un tableau similaire au précédant en y écrivant la lettre initiale de la couleur de l'objet

Les élèves n'ont rien amené pour leur propre manipulation. L'enseignant disposait du support d'une lampe de table avec des lampes émettant des lumières simples colorées différentes.

Activité :

1°) Éclaire successivement des objets de trois types de couleur suivants bleu, rouge et vert par exemple le capuchon d'un stylo bleu, celui d'un stylo vert, la couverture verte d'un cahier, le

couvercle bleu d'une bouteille d'eau minérale, le couvercle rouge d'une bouteille de vinaigre avec de la lumière colorée (bleue, rouge, verte).

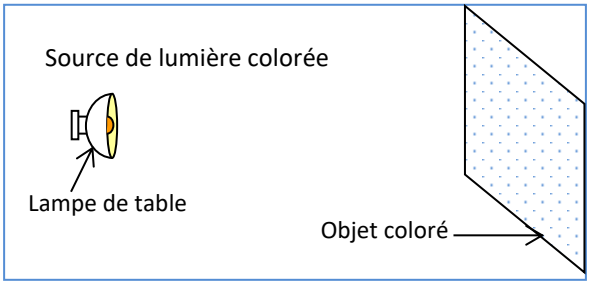


Figure 2 : Schéma de l'expérience servant à déterminer la couleur d'un objet (séance 2).

Dans un critère d'évaluation donné des deux séances, la note 1 correspond à une faible performance tandis que la note 5 correspond à la performance la plus élevée et 3 désigne une performance moyenne. Le total des points est fixé à 60 pour la grille d'évaluation des apprentissages des élèves et à 35 pour la grille d'évaluation de la situation de départ. La somme totale des points donne une note chiffrée attestant le degré de performance atteint par la classe. Dans un souci de validité la même grille a été donnée à l'enseignant pour une autoévaluation. La moyenne des points obtenus par l'enseignant et les nôtres constituent l'indicateur de comparaison des deux séances.

2. Résultats et discussion

Test de vérification du sérieux des réponses des élèves du Burkina Faso

Des tests de Khi2 ont été effectués à partir des résultats obtenus :

les situations 1, 2, 3, 4, 5 et 6 présentent 5 modalités, le ddl = 5-1 = 4 ;

la situation 7 présente 6 modalités, le ddl = 6-1 = 5 :

Tableau 4: Valeurs des Khi2 calculés

	$4^{ème}$ A	$3^{ème}$ A	$3^{ème}$ IV
Situation 1	42,33	38,46	57,14
Situation 2	48,24	78,88	96,16
Situation 3	30,49	78,67	96,35
Situation 4	47,22	42,21	37,33
Situation 5	111,71	32,83	53,61
Situation 6	124,78	55,54	32,82
Situation 7	132,35	105,25	71,94

Source : Notre recherche

Au risque d'erreur admise $\alpha = 5\ \%$:

un Khi2 théorique de 9,488 pour un ddl = 4

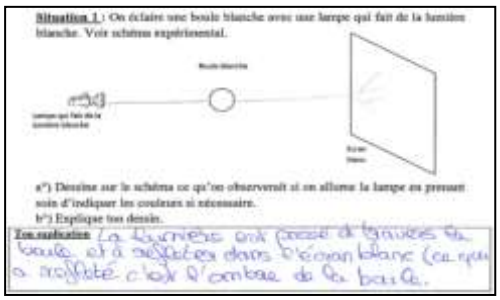
un Khi2 théorique de 11,070 pour un ddl = 5

Les Khi2 calculés sont tous supérieurs au Khi2 théoriques. L'hypothèse H0 est donc rejetée au profit de l'hypothèse H1.

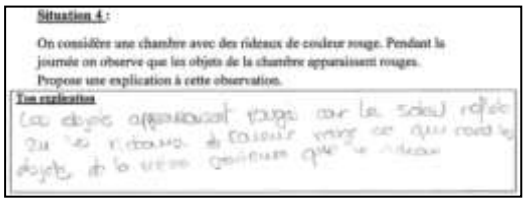
Les résultats obtenus de l'enquête ne sont pas dus à l'échantillonnage encore moins à un remplissage aléatoire de nos fiches d'enquête. Ils témoignent effectivement des représentations initiales des élèves par rapport aux phénomènes physiques présentés.

Des représentations initiales des élèves sur les notions d'optique

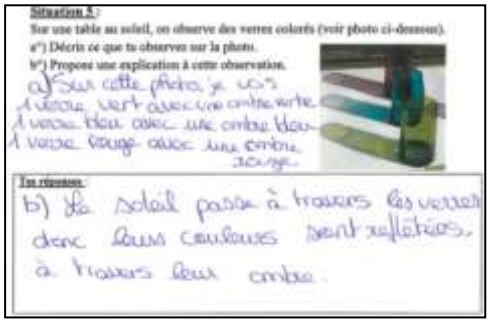
Ces quelques extraits 1, 2 et 3 des réponses des élèves témoignent de la présence effective de représentations initiales chez les élèves en optique précisément sur la notion de la couleur de l'ombre, de la lumière transmise et de la couleur des objets.



Extrait 1 : Lumière non bloquée par la boule opaque et confusion entre reflet et ombre



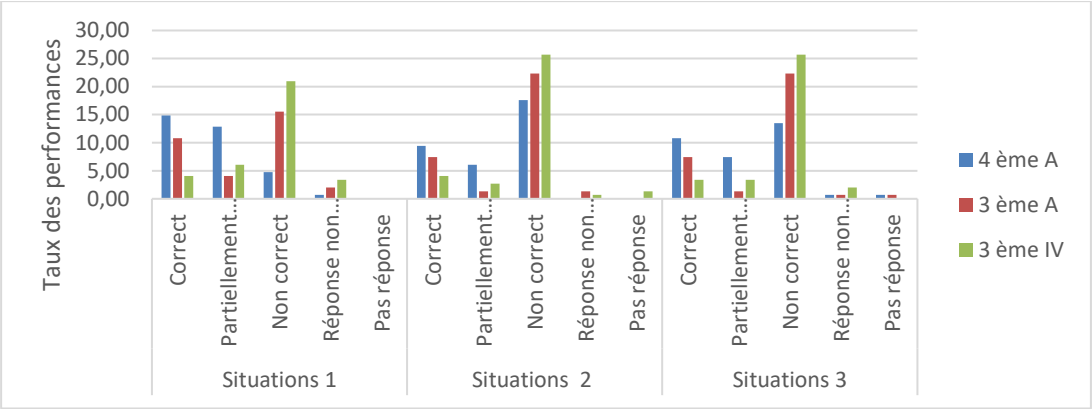
Extrait 2 : Non identification du phénomène physique, confusion entre lumière et source lumineuse et confusion entre reflet et transmission



Extrait 3 : Confusion entre reflet et transmission, confusion entre lumière et source lumineuse et confusion entre lumière transmise et ombre.

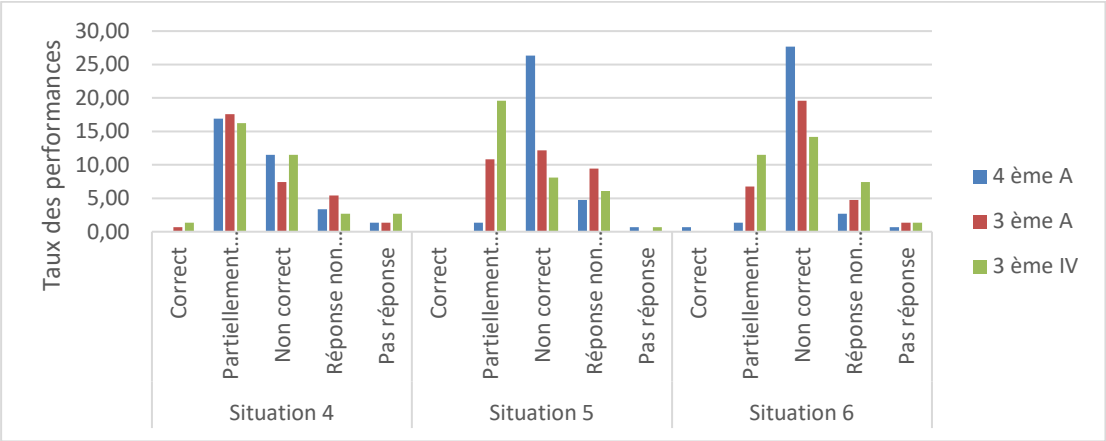
Analyse graphique des verbatims des élèves selon 5 catégories de réponses

Les Graphiques 1, 2 et 3 présentent le récapitulatif des fréquences de réponses recueillies par situation et par niveau d'étude sur la base de l'effectif total de 148 élèves ayant répondu au questionnaire sur la base des critères. Le graphique 1 donne une représentation des fréquences des réponses des élèves sur les situations 1, 2 et 3 ayant trait à la couleur de l'ombre.



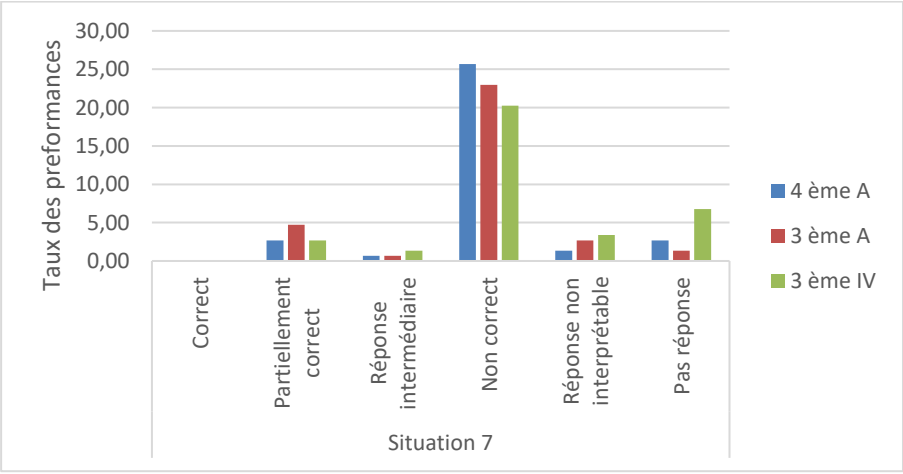
Graphique 1 : les fréquences des réponses des élèves pour les situations 1, 2 et 3

Le graphique 2 représente les fréquences des réponses de ces mêmes élèves sur les situations 4, 5 et 6 se reportant à la lumière transmise.



Graphique 2 : les fréquences des réponses des élèves pour les situations 4, 5 et 6

Le graphique 3 représente les fréquences des réponses sur la situation 7 : la couleur des objets.



Graphique 3 : les fréquences des réponses des élèves pour la situation 7

Les constructions graphiques 1, 2 et 3 font remarquer une performance plus élevée chez les élèves de 4ème que ceux de la 3ème. Pour une situation donnée les fréquences des élèves de 4ème et de 3ème sont sensiblement égales pour la catégorie "Correct" alors que dans la catégorie "Non

correct" celles des élèves de 3ème sont nettement supérieures aux autres. Normalement les élèves de 3ème devraient être plus à l'aise que ceux de 4ème pour répondre au questionnaire. Si ce dernier cas de figure est respecté force est de constater que ce sont les élèves de 4ème qui s'illustrent mieux dans le questionnaire que ceux de la 3ème.

Au moment de l'administration du questionnaire, en début d'année, les enseignants n'avaient pas encore abordé l'optique. Les élèves de 4ème du Burkina ont donc répondu aux différentes questions sur la base de leurs pré-acquis, de leurs déjà-là conceptuels (Astolfi,1990; Therer, 1993). Cela témoigne de la présence des représentations initiales en leur sein. Les fréquences de réponses de ces élèves dans les catégories "correct" et "partiellement correct" pour une situation donnée ne sont pas nulles. Les représentations des élèves ne sont donc pas toujours erronées, fausses.

Approche didactique susceptible de faire évoluer les représentations des élèves

Pour faire évoluer les représentations initiales identifiées vers le modèle scientifique, il s'avère nécessaire de montrer au niveau du collège que lorsque la lumière rencontre un système optique, selon sa nature, 04 phénomènes peuvent se présenter à savoir le phénomène d'ombre, de réfraction, de réflexion et/ou de diffusion. Ces phénomènes sont interprétés soit par l'optique géométrique soit par l'optique physique. Le modèle scientifique se décline comme suit :

La lumière blanche du jour est composée entre autres ou dans le visible de sept lumières simples colorées dites couleurs de l'arc-en-ciel qui sont le rouge, l'orange, le jaune, le vert, le bleu, l'indigo et le violet.

La lumière se propage de sa source aux objets éclairés en suivant des lignes droites et donne à travers les systèmes optiques des images réelles ou virtuelles.

Les éléments sont synthétisés dans la figure 3 ci-dessous, en ce qui concerne les idées des élèves.

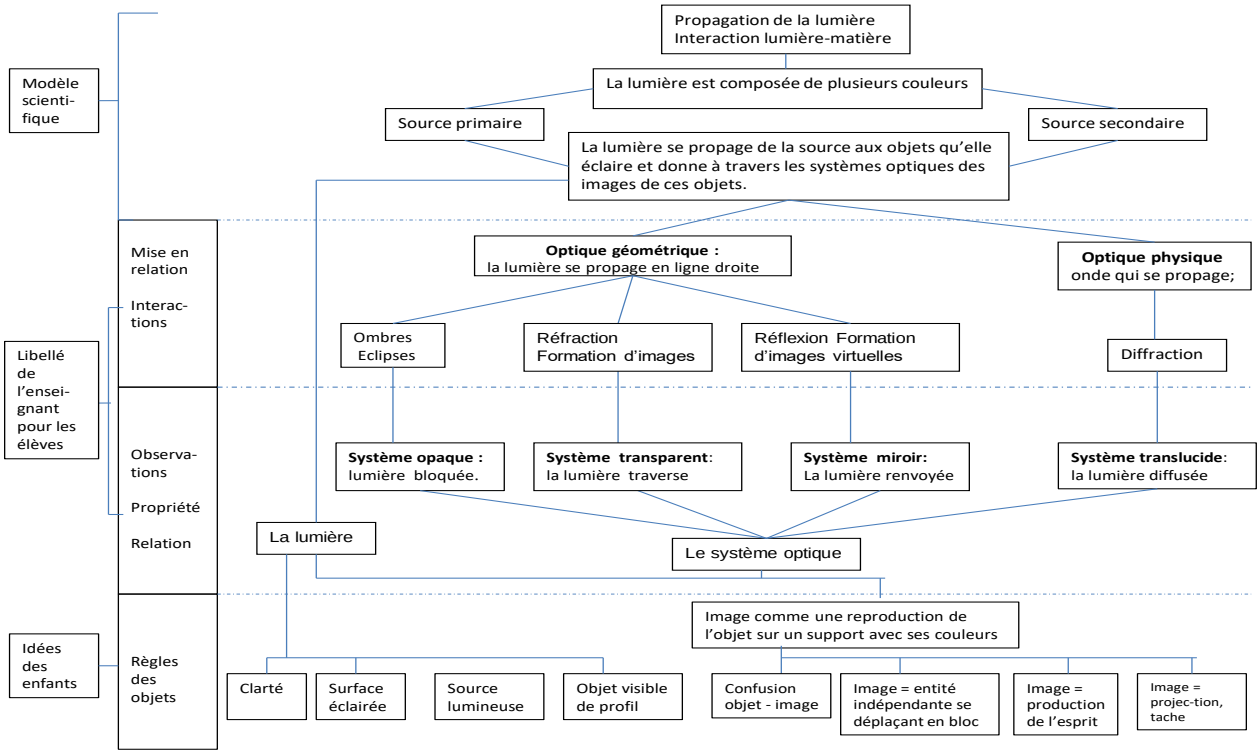


Figure 3 : Evolution possible des représentations initiales des élèves (Zongo, 2015)

Deux séances de cours au Burkina Faso : sans et avec le modèle précurseur

Les observations des situations de départ sur la base de la grille d'évaluation ont donné la note de 24 sur 35 points (68,57%) pour la première séance et la note de 33 sur 35 points (94,28%) pour la seconde. Ce qui dénote un impact positif du modèle précurseur sur la situation de départ.

2.4.1. La première séance de cours : sans modèle précurseur

La mise en commun des observations individuelles a donné le résultat suivant :

Tableau n°5 : Séance 1 : Couleur de l'objet, activité des élèves.

Lumière / objet	Blanche	Bleue	Rouge	Verte
Rouge (R)	R	B, R, N	R	V, R, N
Vert (V)	V	B, V, N	R, V, N	V
Bleu (B)	B	B	B, R, N	V, B, N

Les cases contenant plusieurs lettres dénotent le manque de concordance dans l'appréciation de la couleur observée. L'enseignant corrige en donnant le tableau ci-après avec la recommandation de réessayer l'expérience à la maison.

Tableau n°6 : Couleur de l'objet - Séance 1 : Correction de l'enseignant

Lumière / objet	Blanche	Bleue	Rouge	Verte
Rouge	R	N	R	N
Vert	V	N	N	V
Bleu	B	B	N	N

Tableau 7 : Photos des résultats de l'expérience menée par l'enseignant (Zongo, 2015)

Lumière / Objets	**Blanche**	**Bleue**	**Rouge**	**Verte**
rouges				
verts				
bleus				

2.4.2. La deuxième séance de cours : avec modèle précurseur

La mise en commun des observations individuelles a donné le résultat suivant :

Tableau 8: Couleur de l'objet - Séance 2 : Activité des élèves

Lumière / Objet	Blanche	Bleue	Rouge	Verte
Rouge	R	N	R	N
Vert	V	N	N	V
Bleu	B	B	N	N

L'enseignant n'a plus eu besoin de procéder à une correction car le tableau proposé par les élèves est juste. Il a ensuite demandé aux élèves de comparer les résultats obtenus et leurs prévisions et de donner selon eux une interprétation du phénomène. Les élèves ont pu eux-mêmes proposer la conclusion attendue par l'enseignant. Elle s'énonce comme suit : "La couleur d'un objet dépend de la lumière qui l'éclaire". Les autres séquences de la démarche d'investigation ont été mises en œuvre plus facilement que celles de la première séance.

Pour l'apprentissage des élèves dans la première séance, une moyenne de 29 est obtenue sur 60 points contre une moyenne de 47,5 sur 60 points pour la seconde séance de cours. La première note représente 48,33% des points tandis que la seconde représente 79,16% des points. Dans le cas de la première séance en la moyenne des points est en deçà des 30 points sur 60 soit 50% des points. La différence des points obtenus à la première séance et à la deuxième séance donne 18,5 soit 30,83%. Cet écart de points est suffisamment élevé. Le modèle précurseur semble donc avoir un apport positif sur les apprentissages des élèves. L'utilisation de modèle précurseur améliore l'apprentissage des élèves dans l'enseignement de l'optique par une démarche d'investigation au collège.

Discussion

Une fiche d'enquête a permis d'identifier spécifiquement les représentations initiales des élèves sur les notions de la couleur de l'ombre, de la lumière transmise et de la couleur des objets. Elle a été soumise à des élèves de $4^{ème}$ et $3^{ème}$ au Burkina Faso. Cette enquête a révélé une performance plus élevée des élèves de la $4^{ème}$ que ceux de la $3^{ème}$. Cela témoigne de la persistance de ces représentations même après l'enseignement. L'enseignant, devant l'illustration des élèves de $4^{ème}$ dans le questionnaire d'enquête, suggère que l'optique de la classe de $3^{ème}$ soit une continuité de l'optique de la classe de $4^{ème}$. L'enseignant burkinabè suggère d'étendre les applications de la DI et du MP aux différentes parties des sciences physiques qui s'y prêtent.

La comparaison des observations de deux séances de cours (sans et avec le modèle précurseur) sur la couleur des objets faites en $3^{ème}$ A et en $3^{ème}$ B d'un établissement scolaire au Burkina Faso indique que le modèle précurseur construit sur la base des représentations initiales liées à la notion de la couleur des objets dénote un impact positif du modèle précurseur sur la situation de départ. Cette étude montre en effet une modification de la situation de départ par l'enseignant pour prendre en compte la stratégie « Prédiction-Constat-Interprétation ». Cela a modifié et a adapté la situation de départ à une situation physique précise du vécu quotidien des élèves. Cet aspect prévisionnel introduit une forme de motivation supplémentaire pour les élèves qui le

perçoivent comme un défi à relever. Ainsi, ils comprennent vite la tâche prescrite, prennent la mesure de leur responsabilité et de leur rôle puis s'y engagent volontiers sans gêne.

Donc, la prise en compte des représentations initiales des élèves. Cet aspect pédagogique est une aide à la décision pour l'enseignant dans ses choix d'outils, de techniques, de méthodes pédagogiques et même d'une situation - problème pour le franchissement des obstacles épistémologiques ;

La demande de prédiction dans la stratégie du modèle précurseur peut intervenir dans la formulation de la situation de départ, l'appropriation du problème par les élèves d'une démarche d'investigation. Lorsque les élèves comprennent la situation présentée les formulations de conjectures, d'hypothèses explicatives et de protocole expérimental deviennent alors possibles ;

L'aspect guide de l'enseignant en fonction des représentations initiales des élèves lors des différents constats d'infirmation ou de confirmation des hypothèses émises peut se situer au niveau de l'investigation ou la résolution du problème conduite par les élèves et de l'échange argumenté autour des propositions élaborées.

Le modèle précurseur semble apporter une motivation supplémentaire aux élèves et une contribution non négligeable à la mise en œuvre des autres étapes de la démarche d'investigation notamment l'émission d'hypothèse, la proposition de protocole.

Conclusion

Devant un contexte d'enseignement /apprentissage des sciences de plus en plus difficile, une désaffection grandissante des jeunes pour l'apprentissage des sciences, cet article est une réflexion sur l'association de deux méthodes pédagogiques particulièrement conseillées pour l'enseignement des sciences : la démarche d'investigation DI et le modèle précurseur MP. L'étude a révélé que des concepts scientifiques notamment optiques telles que la couleur de l'ombre, la nature de la lumière, la notion de la lumière transmise, la notion de la couleur des objets sont particulièrement difficiles à construire. L'enquête préliminaire a montré une performance plus élevée des élèves de la 4ème que ceux de la 3ème témoignant ainsi la persistance des représentations même après l'enseignement.

La comparaison de deux séances de cours indique que le MP semble apporter une motivation supplémentaire aux élèves et une contribution non négligeable à la mise en œuvre des autres étapes de la DI. L'appréhension de l'amélioration des apprentissages par les MP et l'impact de ces derniers sur la définition de la situation de départ d'une démarche d'investigation exigent cependant un échantillonnage particulièrement représentatif, plusieurs observations de classe aussi bien orientées sur les interventions des enseignants que les apprentissages des élèves.

Références bibliographiques

Astolfi, J. P., & Develay, M. (1989). La didactique des sciences. *Paris, PUF (coll.«Que sais-je*.

Astolfi, J.-P. (1990). *Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage*. Recherche et formation. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR008-02.pdf (Consulté le 29/04/2015)

Barro/Pitroipa, A. (2007). *Problématique de la transition enseignement secondaire - enseignement supérieur : Analyse de quelques causes d'échecs en Physiques et en Chimie des étudiants de première année*. Mémoire d'inspecteur. Publication Université de Koudougou.

Boilevin, J.-M. (2005). Enseigner la physique par situation problème ou par problème ouvert.

Aster, « Problème et problématisation », *40*, 13-37. http://documents.irevues.inist.fr/ handle/2042/8854 (Consulté le 26/04/2014)

Bourguin, G., & Derycke, A. (2005). Systèmes Interactifs en Co-évolution Réflexions sur les apports de la Théorie de l'Activité au support des Pratiques Collectives Distribuées. *Revue d'Interaction Homme-Machine*, *6*(1). http://europiaproductions.free.fr/RIHM/V6N1/2-RIHM-Article%20Bourguin-Derycke%20PDF.pdf (Consulté le 20/05/2015)

Colin, P., & Viennot, L. (2000). Les difficultés d'étudiants post-bac pour une conceptualisation cohérente de la diffraction et de l'image optique. *Didaskalia*, *17*, 29-54. http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/23893 (Consulté le 19/05/2014)

Coupaud, M., & Castéra, J. (2014). Démarches d'investigation dans l'enseignement des sciences et de technologie : représentations et appropriation par les enseignants de collège. In *Cahier de la recherche et du développement - Actes des 8° rencontres scientifiques de l'ARDiST Marseille 2014* (p. 121-131). Revue Skholê 18(1).

De Hosson, C., & Kaminski, W. (2006). Un support d'enseignement du mécanisme de la vision

inspiré de l'histoire des sciences. *Didaskalia*, *28*, 101-126. http://documents.irevues.inist. fr/handle/2042/23955 (Consulté le 24/05/2014)

Kalali, F. (2008). L'enseignement des sciences expérimentales, ou le débat récurrent du culturel versus utilitaire: quels problèmes? *Spirale, 42*, 183–194.

Kaminski, W. (1989). Conceptions des enfants et des autres sur la lumière. *Bulletin de l'Union des Physiciens, 716*, 973–996. http://www.lacambrecouleur.be/pdf/BUP716.pdf (Consulté le 01/05/2014)

Lemeignan, G., & Weil-Barais, A. (1993). *Construire des concepts en physique: l'enseignement de la mécanique*. Hachette.

Leplat, J., & Pailhous, J. (1977). La description de la tâche: statut et rôle dans la résolution de problèmes. *Bulletin de psychologie*, *332*, 149–156.

Mathe, S., Meheut, M., & De Hosson, C. (2008). Démarche d'investigation au collège: quels enjeux? *Didaskalia*, *32*, 41-76. http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/23980 (Consulté le 26/04/2014)

Morge, L., & Boilevin, J.-M. (2007). *Séquences d'investigation: physique-chimie: au collège et au lycée*. Scérén-CRDP Auvergne.

Ravanis, K. (2010). Représentations, Modèles Précurseurs, Objectifs-Obstacles et Médiation-Tutelle: concepts-clés pour la construction des connaissances du monde physique à l'âge de 5-7 ans. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, *5*(2), 1–12. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273319421001 (Consulté le 26/04/2014)

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Delville, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (1ère édition). De Boeck Université. http://publimath.irem.univ-mrs.fr/biblio/PGE07034.htm (Consulté le 26/05/2014)

Therer, J. (1993). Nouveaux concepts en didactique des Sciences. *Bulletin de la Société géographique de Liège, 28*(01), 5-10. http://www.hallot.eu/bsglg/uploads/BSGLg-1993-28-01_THERER--.pdf (Consulté le 12/11/2014)

Venturini, P. (2004). Note de synthèse-Attitudes des élèves envers les sciences : le point des recherches. *Revue française de pédagogie, 149*, 97–121.

Venturini, P., & Tiberghien, A. (2012). La démarche d'investigation dans le cadre des nouveaux programmes de sciences physiques et chimiques : étude de cas au collège. *Revue française*

de pédagogie, 180, 95–120. http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RFPED_180_0095 (Consulté le 26/04/2014)

Weil-Barais, A., Lemeignan, G., & Martinand, J. L. (1994). Approche développementale de l'enseignement et de l'apprentissage de la modélisation. *Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences*, 85–113.

Wozniak, F. (2012). Modélisation et Démarche d'investigation. In J.-L. Dorier & S. Coutat (Éds.), *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21è siècle*

- *Actes du Colloque EMF2012 (GT10)* (p. 1464-1475). http://www.emf2012.unige.ch/index.php/actes-emf-2012 (Consulté le 26/04/2014)

Zongo, I., (2015). *L'enseignement de l'optique au collège par la démarche d'investigation : Quel impact des modèles précurseurs sur la situation de départ d'une démarche d'investigation ?* [Mémoire]. Université d'Aix-Marseille. 124 p.

Zongo, I. (2022). *Analyse et développement des méthodes et pratiques d'enseignement liées à l'éducation à l'environnement et à la gestion des déchets pour les enseignants des lycées et collèges dans le domaine de la chimie au Burkina Faso* [PhD Thesis, Université Libre de Bruxelles et Université Norbert Zongo], 529 p. http://hdl.handle.net/2013/

Zongo, I., Bougouma, M., & Moucheron, C. (2023). Proposal for a Didactic Tool on Teaching Practices Related to the Selective Sorting of Plastic Waste According to Relative Density in High Schools : Case Study in Burkina Faso. *Journal of Chemical Education, 100*(3), 1118-1127. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00629 (Consulté le 05/04/2023)

Zoundi, C. (2014). *Place des modèles et de la modélisation dans l'enseignement-apprentissage de la physique en classe de seconde C. État des lieux et perspective. Cas des établissements scolaires de la ville de Ziniaré*. Mémoire d'inspecteur. Publication Université de Koudougou.

EFFET DE L'UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE SUR LES APPRENTISSAGES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU BURKINA FASO

KABORÉ Issa, NANA Brigitte, SAWADOGO Amidou

Résumé

L'éducation physique et sportive (EPS) joue un rôle essentiel dans le développement intégral des élèves. Cette étude explore les effets de l'utilisation des TIC en EPS sur l'apprentissage des élèves dans les établissements scolaires. Etude transversale à visée descriptive, l'enquête a été réalisée au moyen d'un questionnaire en ligne de type Google forms auprès des enseignants d'EPS. L'analyse des résultats a permis de rapporter que 42% des enseignants utilisent moyennement les TIC contre 12% qui utilisent quotidiennement. Aussi, 75% des enseignants disent que les élèves sont concentrés pendant les séances avec les TIC. Ces résultats mettent en évidence l'effet positif de l'utilisation des TIC lors des séances d'EPS. Il apparait clairement que la formation des enseignants est nécessaire pour assurer une utilisation efficace et bénéfique des TIC. L'utilisation des TIC pendant les cours peut être des perspectives pour améliorer la pratique de l'EPS dans les établissements scolaires.

Mots clés : Enseignants d'EPS ; EPS ; Technologie en EPS ; Système Educatif ; Formation

Abstract

Physical and sports education (PE) plays an essential role in the comprehensive development of students. This study explores the effects of the use of ICT in PE on student learning in schools. A cross-sectional study with a descriptive aim, the survey was carried out using an online questionnaire such as Google forms among PE teachers. The analysis of the results revealed that 42% of teachers use ICT on an average basis compared to 12% who use it daily. Also, 75% of teachers say that students are concentrated during ICT sessions. These results highlight the positive effect of the use of ICT during PE sessions. It is clear that teacher training is necessary to ensure effective and beneficial use of ICT. The use of ICT during lessons can be a perspective for improving the practice of PE in schools.

Keywords: PE teachers; EPS; Technology in PES; Educational system; Training

Introduction

La technologie de nos jours est devenue un outil indispensable pour l'acquisition des connaissances pour l'enseignant et pour les élèves eux-mêmes(Da & De, 2022). En effet, cette prise de conscience sur l'importance sur ces outils technologiques dit amener les acteurs de l'éducation à avoir un regard critique sur le système éducatif afin d'adopter des méthodes d'enseignement pour faire face à l'évolution de la technologie. Selon TEYSSEDRE, (2012) les technologies de l'information et de la communication sont l'ensemble des outils informatiques qui permettent de représenter, de capter, de traiter et de distribuer les informations sous toutes ses formes (symboliques ou analogiques).

L'utilisation de la technologie lors des séances d'éducation physique et sportive est une extrême importance car elle met l'élève au centre de l'apprentissage (Taillard & Simon-malleret, 2012). Par exemple, avec la projection des vidéos ou images téléchargées sur les sites internet ou même filmées lors des séances d'apprentissage, l'élève arrive à évaluer et à s'autoévaluer à travers l'image qu'il perçoit dans l'écran. La technologie de l'information et de la communication permet à l'élève de faire une comparaison des éléments déjà exécutés, porter un jugement sur lui-même puis essayer de planifier ses actions à venir. Quant à l'enseignant, la recherche incessante d'actualisation des cours et les nouveaux défis, lui permettent d'expérimenter les nouvelles techniques d'enseignement (pédagogie/ didactique) et cela est une source de motivation pour lui-même et ses élèves (Lhopital & Cece, 2018). L'utilisation de la technologie dans l'enseignement de l'EPS nécessite une certaine maitrise des outils (Eloirdi et al., 2020). Et pour promouvoir son utilisation certaines actions doivent être entreprises : la formation des enseignants d'éducation physique et sportive et les encadreurs afin d'accroitre leurs compétences dans le domaine.

À l'ère du numérique, apprendre et enseigner autrement doivent être la principale problématique pour comprendre l'influence des outils technologiques sur les apprentissages en milieu scolaire. Le développement des nouvelles technologiques ont progressivement pris place dans l'enseignement et dans l'apprentissage moderne mettant en évidence les lacunes des méthodes traditionnelles (Wang & Wei, 2020). La technologie est de nos jours devenue un outil indispensable pour l'acquisition des connaissances pour l'enseignant et pour les élèves eux-mêmes (Da & De, 2022). Cette prise de conscience sur l'importance de ces outils doit amener les acteurs de l'éducation à avoir un regard critique sur le système éducatif afin d'adopter des méthodes d'enseignement en fonction de l'évolution de la technologie. Ainsi, l'utilisation de la technologie dans les systèmes éducatifs crée un climat favorable entre les enseignants et les élèves en stimulant le plaisir d'apprendre et de partager les connaissances. (Da & De, 2022).

De nos jours, l'utilisation de la technologie par les enseignants en milieu scolaire est devenue une chose récurrente et particulièrement chez les enseignants d'éducation physique et sportive (Mischenko et al., 2020). L'utilisation de ces outils technologiques leur permet de se préparer en amont, d'être efficace et de gagner en temps lors des séances (Marchesnay, 2013; Sandeep, 2018). Pendant les séances théoriques, l'installation du matériel technologique est l'une des conditions pour le démarrage du cours (ordinateur, projecteur) et certains utilisent uniquement les tablettes pour dispenser les cours. Par exemple, l'utilisation des banques de données permet aux élèves de se remémorer à tout instant. L'enregistrement des vidéos lors des séances précédentes ou les vidéos téléchargées ont un effet positif sur la quantité et la qualité de pratique des élèves. Leur visionnage permet de relancer l'activité physique des élèves en termes de motivation et de temps de pratique. Grace aux outils technologiques, les élèves assument leurs responsabilités et développent l'esprit critique lorsqu'ils s'engagent dans des activités d'équipe (Luptáková & Antala, 2017).

La technologie de l'information et de la communication dans l'enseignement est bénéfique et apporte une réelle contribution lors des séances d'éducation physique et sportive (Marchesnay, 2013). Elle crée de la motivation, la valorisation du travail de l'élève et facilite leur apprentissage. Les outils technologiques sont utilisés pour classer, retrouver et lire des fichiers numériques à des fins d'enseignement et apprentissage (Morieux, 2017). En éducation physique et sportive, l'action motrice réalisée par l'exécutant lors d'un apprentissage est souvent éphémère et aussi visible uniquement par les observateurs (Julien & Alain, 2019). Grâce à l'utilisation des outils technologiques, l'élève arrive à revoir son action. Ce qui lui permet d'observer ses défauts, de mieux les comprendre et de chercher à s'améliorer dans les prochaines séances.

La motivation est l'une des facteurs principaux dans l'utilisation de la technologie lors des séances d'éducation physique et sportive (Legrain et al., 2015). Les outils technologiques jouent un rôle indispensable dans les apprentissages/enseignement (Zhao & Normal, 2015). De l'enseignant à l'élève, chacun trouve de l'énergie spéciale et un intérêt personnel pour s'investir davantage dans l'activité (Julien & Alain, 2019). L'importance de l'utilisation des technologies éducatives ne se discute plus. À travers cette étude qui consiste à explorer le milieu de l'enseignement de l'EPS au Burkina Faso, deux objectifs spécifiques ont été fixés.

Le premier objectif a consisté à évaluer l'effet de l'intégration des outils technologiques sur les séances d'éducation physique et sportive et le second vise à examiner l'influence des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage chez l'enseignant et chez les élèves.

Avec ces objectifs, deux hypothèses de recherche ont été émises. Premièrement, nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'intégration appropriée des outils technologiques dans les séances d'éducation physique et sportive peut susciter l'engouement des élèves. Deuxièmement, nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'utilisation des outils technologiques peut améliorer les compétences techniques et la prise de décision des élèves lors des séances d'éducation physique et sportive.

Dans le but répondre à ces objectifs et à nos hypothèses, deux questions de recherche clés ont été formulées. Il s'agit premièrement pour nous d'explorer Comment l'utilisation des outils technologiques tels que les tablettes, les ordinateurs et projecteurs peut-elle influencer la motivation des élèves à s'engager lors des séances ? Et deuxièmement, analyser dans quelle mesure l'utilisation de ces outils peut-elle faciliter l'enseignement et l'apprentissage des compétences chez l'enseignant et chez les élèves ?

1. Outils et méthodes

1.1.Nature et type d'études

Étude transversale de type descriptif et exploratoire, elle a été réalisée de février à mai en 2023 sous forme de questionnaire. Elle s'est effectuée dans les lycées et collèges dans les treize régions du Burkina Faso. La population d'étude a concerné les enseignants d'EPS de la sixième à la dix-septième promotion formées à l'École Normale Supérieure de Koudougou. Pour le choix des interviewés, la méthode non probabiliste et la technique de l'échantillonnage des volontaires ont été utilisées pour la réalisation de l'enquête par questionnaire en ligne de type Google forms. Le questionnaire est subdivisé en trois grandes parties : la première comporte des questions permettant d'identifier les profils du participant, la seconde comporte des questions à choix multiples permettant de comprendre l'effet de l'utilisation de la technologie lors des apprentissages en éducation physique et sportive et la troisième partie comporte des questions ouvertes permettant de recueillir les opinions des enseignants d'EPS sur l'utilisations de ces outils technologiques. Le sondage des volontaires suppose que c'est l'unité statistique c'est à dire l'enseignant d'EPS des lycées et collèges sus- cités qui décide volontairement de

renseigner le questionnaire. Au total trois cent quarante (340) enseignants d'EPS ont renseigné le questionnaire en ligne.

1.2.Mode de traitement des données

Les données collectées par le questionnaire ont été traitées avec le logiciel Epi Info, version 7.2.4. Les questions ouvertes ont été traitées par la méthode d'analyse de contenu. L'analyse a été centrée sur les différents thèmes (l'importance de l'utilisation des TIC, les suggestions pour une utilisation efficace et bénéfique des TIC dans l'enseignement).

2. Résultats

Les résultats de cette étude sont présentés dans les tableaux n°1, n°2 et n°3 et dans les graphiques 1, 2 et 3.

Le tableau n°1 montre le récapitulatif des différentes caractéristiques sociodémographiques des enseignants ayant participé à l'enquête. Constitué au total de 340 enseignants d'éducation physique et sportive qui ont participé à l'enquête, nous avons enregistrés 311 soit 91% d'hommes et 29 soit 9 % de femmes qui ont remplis le formulaire d'enquête.

Quant à l'ancienneté en tant qu'enseignant d'éducation physique et sportive, on a 24% qui ont une ancienneté de 1 à 2 ans ; 33% qui ont une ancienneté de 3 à 4 ans ; 30% qui ont une ancienneté de 5 à 6 ans et 13% qui ont une ancienneté de 7 à 12 ans.

Pour ce qui est de la participation des différentes promotions, nous avons 13% de la sixième à la onzième promotion ; 12% pour la douzième promotion ; 18% pour la treizième promotion ; 14% pour la quatorzième promotion ; 19% pour la quinzième promotion ; 8% pour la seizième promotion et en fin 15% pour la dix-septième promotion.

Tableau n°1 : Profil des participants à l'enquête

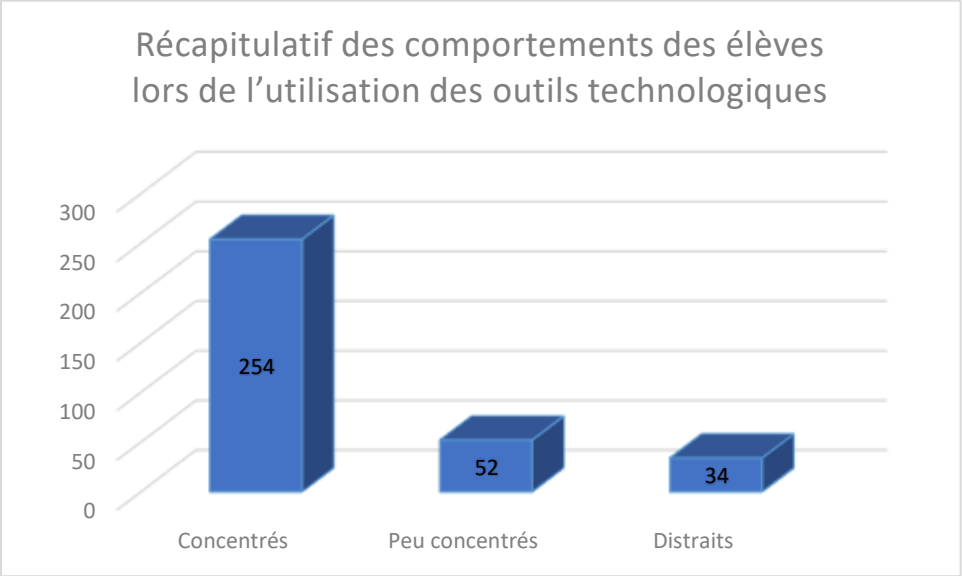
Caractéristiques sociodémographiques								
Sexe			**Ancienneté**			**Taux de participation**		
	Fréquence	**%**		**Fréquence**	**%**		**Fréquence**	**%**
Femmes	29	9%	1 à 2 ans	81	24%	6ème à 11ème promotion	43	13%
Hommes	311	91%	3 à 4 ans	112	33%	12ème promotion	41	12%
Total	340	100 %	5 à 6 ans	104	30%	13ème promotion	63	19%
			7 à 12 ans	43	13%	14ème promotion	47	14%
			Total	340	100 %	15ème promotion	65	19%
						16ème promotion	29	8%

17ème promotion	52	15%
Total	340	100 %

Le tableau n°2 montre le récapitulatif de la fréquence d'utilisation et les ressentis après l'utilisation des TIC. Pour la fréquence d'utilisation des outils technologiques, nous avons enregistrés 46% des enseignants d'éducations physique et sportive qui l'utilisent peu ; 42% des enseignants qui l'utilisent moyennement et 12% des enseignants qui les utilisent de façon quotidienne. Quant aux sentiments des enseignants après l'utilisation des outils technologiques pendant leurs séances, on a 65% des enseignants qui disent être satisfaits ; 23% des enseignants disent qu'ils sont peu satisfaits et 12% des enseignants disent qu'ils ne sont pas satisfaits après l'utilisation des outils technologiques.

Tableau n°2 : Récapitulatif de la fréquence d'utilisation et les ressentis après l'utilisation des TIC

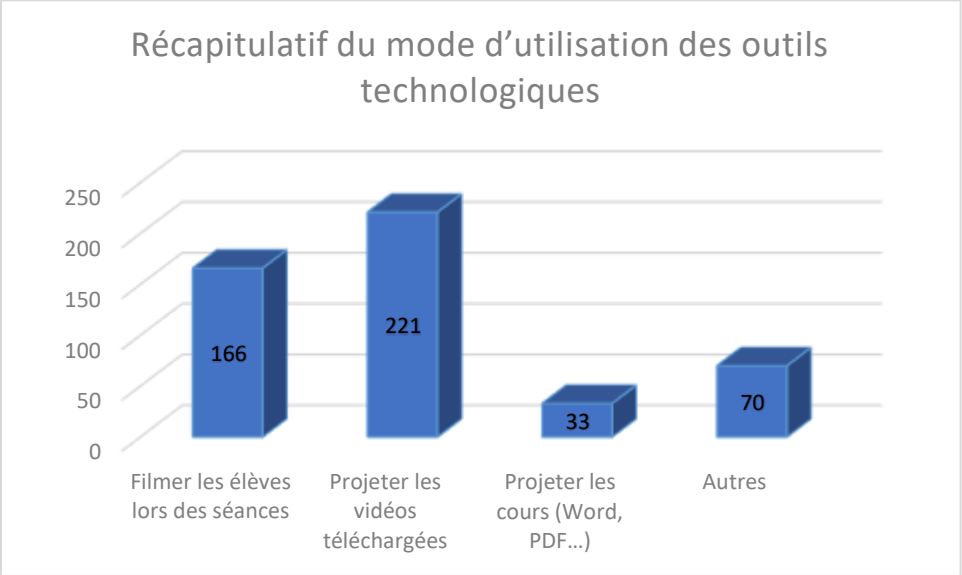
	Fréquence d'utilisation des TIC				**Sentiment après l'utilisation des TIC**			
	Quotidien	Moyen	Peu	Total	Satisfait	Peu satisfait	Pas satisfait	Total
Fréquence	42	142	156	340	219	79	42	340
%	12%	42%	46%	100%	65%	23%	12%	100%



Graphique n°1 : Récapitulatif des comportements des élèves lors de l'utilisation des outils technologiques

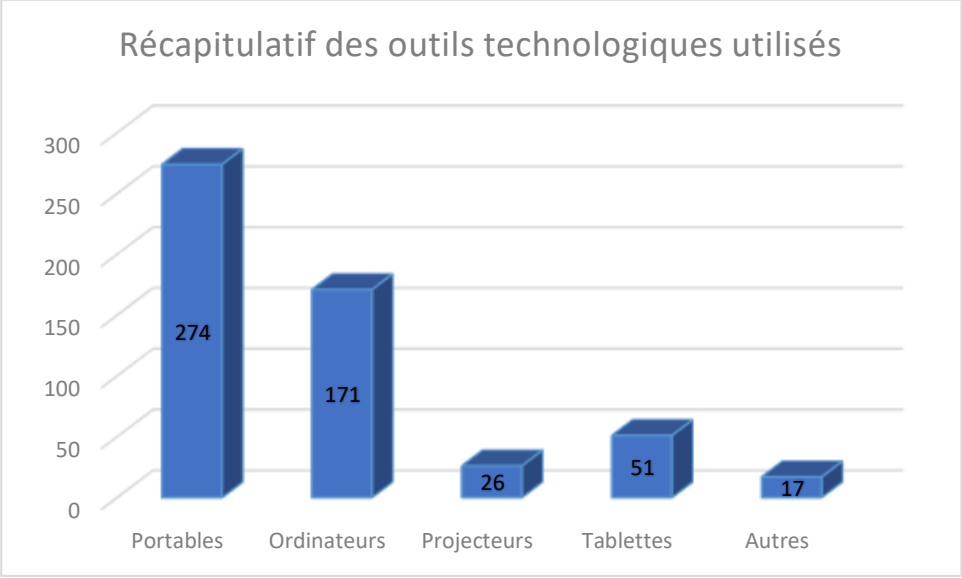
Le graphique n°1 montre le récapitulatif sur les comportements des élèves lors de l'utilisation des outils technologiques. Lors des séances, 254 soit 75% des enseignants disent que les élèves sont concentrés pendant les séances ; 52 soit 15% des enseignants disent que les élèves sont peu

concentrés et 34 soit 10% des enseignants disent que les élèves sont distraits lorsqu'ils utilisent les outils technologiques pendant les séances d'éducation physique et sportive.



Graphique n°2 : Récapitulatif de l'usage des outils technologiques lors des séances d'éducation physique et sportive

Quant à la manière dont les enseignants utilisent les outils technologiques lors des séances, une question à choix multiple a été posée. On note 166 soit 49,3% des enseignants qui filmaient les élèves lors des séances ; 221enseignants soit 65,5% des enseignants qui projetaient les vidéos téléchargés ; 33 enseignants soit 9,8% projetaient les cours (PDF, Word) et 70 enseignants soit 20,8% n'ont pas donné de précision sur leur manière de dispenser les cours avec les outils technologiques.



Graphique n°3 : Récapitulatif des outils technologiques utilisés lors des séances d'éducation physique et sportive

En ce qui concerne l'utilisation des outils technologiques par les enseignants d'éducation physique et sportive à travers une question à choix multiple, on note que parmi les 340 enseignants qui ont participé à l'enquête, 274 soit 80,8% des enseignants utilisent leur portable ; 171 soit 50,4% des enseignants utilisent seulement l'écran de leur ordinateur pour les présentations ; 26 soit 7,7% des enseignants utilisent un projecteur avec leur ordinateur pour dispenser leur cours avec les élèves ; 51 soit 15% des enseignants utilisent leur tablette et 17 soit 5% des enseignants n'ont pas donné de précision en ce qui concerne leur matériels utilisés.

Le tableau n°3 montre la synthèse des questions ouvertes qui ont été posées lors de de la collecte des données. S'agissant de l'importance de l'utilisation des outils technologiques, les enseignants d'EPS confirment que ces outils technologiques ont une réelle place dans l'enseignement et les apprentissages. Quant aux suggestions pour une utilisation efficace et bénéfique de ces outils, les enseignants ont suggéré une bonne formation sur les TIC et leur mode d'utilisation.

Tableau n°3 : Utilisation des outils technologiques lors des séances

Thèmes	Synthèse des questions ouvertes	
Sous thèmes	Verbatims	Mots clés
Importance de l'utilisation de la technologie lors des séances d'éducation physique et sportive	Pour les enseignants d'EPS, l'utilisation de la technologie est d'une énorme importance pour l'enseignant lui-même et pour les élèves. Pour eux, l'utilisation de la technologie en EPS peut améliorer l'engagement des élèves et enrichir leur apprentissage.	Importance de la technologie ; Engagement des élèves
Suggestions pour l'utilisation de la technologie en EPS dans le système éducatif Burkinabé	les enseignants ont suggéré une bonne formation en information et sur les modes d'utilisation de ces outils technologiques pendant leur formation initiale et un accompagnement du gouvernement pour faciliter sa réelle intégration dans le système éducatif	Formation des enseignants sur les TIC et leur mode d'utilisation

3. Discussion

La collecte des données a été l'une des phases marquantes. Cette phase a permis de connaitre le degré d'utilisation courante de certains outils technologiques. Parmi les promotions ciblées pour l'enquête, excepté la 16ème promotion qui a une faible participation (inférieure à 10%), les autres promotions ont chacun un pourcentage de plus de 12¨%. Ce qui montre un taux de participation globalement acceptable.

En ce qui concerne le genre, la faible participation des femmes dans l'enquête est due au fait que dans le domaine de l'enseignement d'éducation physique et sportive au Burkina Faso, il y avait moins de femmes qui s'y intéressent. Mais de nos jours, le nombre de femmes a évolué. Ce qui laisse entrevoir que le métier d'enseignant d'EPS n'est plus perçu comme un métier des hommes.

À l'ère du numérique, tous les enseignants quel qu'en soit la discipline utilisent la technologie. Quant à l'application de la technologie dans les cours d'EPS, l'analyse des résultats a révélé une sous-utilisation des technologies pendant les cours d'EPS (Tableau 2). Cela s'explique par le fait que la majorité des enseignants enquêtés n'ont pas été initié à l'utilisation des outils technologiques lors des séances d'éducation physique et sportive. Des modules sur l'informatique et la technologie de l'éducation ont été dispensé lors des formations initiales mais cela demeure limité et ne permet pas aux enseignants d'être suffisamment autonome dans leur utilisation surtout lorsqu'ils veulent préparer leurs séances d'éducation physique et sportive avec leurs élèves. C'est en ce sens que certains auteurs en l'occurrence Koh et al., (2022) précisent que de nombreux enseignants éprouvent des difficultés en ce qui concerne l'utilisation des outils technologiques. Pour eux, les enseignants d'éducation physique et sportive doivent acquérir des compétences nécessaires dans le domaine de la technologie de l'information et de la communication afin d'aider les élèves dans leur processus d'apprentissage.

Par ailleurs, s'agissant de l'opinion des enseignants d'EPS sur l'effet de la technologie dans l'éducation, il est ressorti des analyses que l'utilisation de la technologie a un réel effet sur la qualité de l'enseignement et apprentissage dans le domaine de l'éducation physique et sportive ; non seulement ces outils technologiques permettent aux enseignants de mettre à jour quotidiennement leurs cours et leurs connaissances mais ils permettent aux élèves d'apprendre autrement, d'être motivés et de rester concentrés lors des séances. Ce point de vue est partagé par certains qui précisent que la technologie influence positivement la qualité de l'enseignement et d'apprentissage en éducation physique et sportive. L'utilisation des outils technologiques favorise l'amélioration des méthodes d'enseignement (Javier et al., 2019). Aussi, les images, les vidéos et les animations peuvent être utilisées de manière alternative dans l'enseignement afin de faciliter les démonstrations pédagogiques et de développer des pensées avancées (Gao, 2020). Leur utilisation améliore les performances des élèves et développe leurs compétences (Marín-Suelves et al., 2023).

S'agissant de la question sur l'importance de l'utilisation de la technologie lors des séances d'EPS, la grande majorité des enquêtés ont affirmé que l'utilisation de la technologie est d'une énorme importance pour l'enseignant lui-même et pour les élèves. Pour eux, l'utilisation de la technologie en éducation physique et sportive peut améliorer l'engagement des élèves et enrichir leur apprentissage. Aussi, affirment-ils que la technologie puisse rendre les cours d'éducation physique et sportive plus attrayants et engageants pour les élèves. Les outils technologiques tels que les tablettes, les ordinateurs, les projecteurs utilisés lors des séances d'éducation physique et sportive (graphique n°3) peuvent transformer les exercices physiques en activités ludiques et stimulantes, ce qui peut aider à maintenir l'intérêt des élèves et à les motiver à participer activement. Ces outils contribuent à l'épanouissement, à la motivation et à l'investissement des élèves lors des séances. En un mot, ces outils accroissent l'engagement des élèves aux cours d'EPS. Quant à l'enrichissement de l'apprentissage, la technologie peut offrir des possibilités d'apprentissage enrichies, comme des vidéos pédagogiques, des simulations et des jeux interactifs, les plateformes d'apprentissage en ligne. Ce qui peut compléter les méthodes d'enseignement traditionnelles et fournir des ressources supplémentaires pour les élèves. Ces outils technologiques lors des séances d'éducation physique et sportive facilitent l'apprentissage, l'assimilation, l'accommodation et la compréhension des cours.

De plus, les enseignants ont souligné que l'intégration de la technologie dans le système éducatif et en particulier en éducation physique et sportive peut inciter les élèves eux-mêmes à se lancer dans leur utilisation et favoriser leurs apprentissages en dehors des classes. En effet, la technologie permet aux enseignants d'adapter l'enseignement en fonction des besoins individuels des élèves. Ce qui peut favoriser l'individualisation de l'enseignement. Les élèves

ayant une certaine maitrise des outils technologiques pourront consulter les applications et les programmes en ligne en tenant compte de leur niveau de forme physique, leurs objectifs et de leurs préférences. Par le biais de la technologie, les élèves peuvent visualiser leurs propres actions, prendre en considération les erreurs commises, s'autocritiquer et de prendre conscience pour les éventuelles améliorations aux prochaines séances. La technologie permet aux élèves de vivre les réalités de la pratique en EPS et de visionner du matériel et des installations inexistants dans nos contrées. Des auteurs ont confirmé que l'utilisation des outils technologiques a un réel impact sur la motivation et l'engagement des élèves lors de leurs apprentissages (Jastrow et al., 2022; Perumal & Subramani, 2020; Potdevin et al., 2019). La technologie renforce l'autonomie des élèves, leurs habiletés, réduit le temps d'explication chez l'enseignant et augmente la densité des leçons (Mischenko et al., 2020). Elle permet aux élèves de corriger leurs mouvements, leurs imperfections lors de la pratique (Zhou et al., 2021). Grâce à ces outils technologiques, les enseignants ont accès à une large gamme de ressources pédagogiques (Öktem, 2020).

Par leur facilité d'utilisation, les outils technologiques (Tablettes, Ordinateurs …) stimulent la motivation des élèves lors des séances et favorisent leur engagement. Ce point de vue corrobore ceux Bodsworh & Goodyear, (2020) qui soulignent que les technologies numériques jouent un rôle essentiel dans la motivation, l'engagement des élèves et favorisent l'amélioration de leurs compétences cognitives. Les tablettes favorisent l'apprentissage chez les élèves (Julien & Alain, 2019). À travers le captage des mouvements lors des séances d'éducation physique et sportive, l'enseignant peut grâce à ces images amener les élèves à revoir leurs actions et porter d'éventuelles corrections en fonction de leurs erreurs ou leurs insuffisances. Selon Agan-Pourinet et al., (2017), l'utilisation des tablettes apporte une plus-value dans l'apprentissage des élèves. Non seulement cet outil permet de relever des informations, de collecter des données, d'analyser les productions, l'évaluation et traitement des données (Hardy, n.d.), il permet aussi la transformation du comportement grâce aux critères de réalisations et de réussites qui ont été visionné lors de la phase d'analyse. Aussi l'utilisation de la tablette permet de gagner du temps lors de la préparation et la présentation de certaines données devant les élèves (Lesperlette, 2018), d'améliorer la qualité du contenu d'enseignement (Giroux et al., 2012). Basé sur la projection des fichiers PDF, Word et des vidéos téléchargées ou vidéos filmées lors des séances d'apprentissage, cette manière d'enseigner autrement permet aux élèves de réviser leurs cours, de revoir leurs propres actions afin de porter un jugement et de s'autoévaluer. Ce qui justifie l'affirmation de Cédric, (2019) selon laquelle les enregistrements vidéo et les visionnages en ligne ont un effet positif sur la perception, l'autonomie et sur la motivation des élèves par rapport à l'enseignement sans les outils technologiques. Elle permet aux élèves de corriger leurs mouvements, leurs imperfections lors de la pratique (Zhou et al., 2021).

En dehors de ces multiples avantages chez les apprenants, ces outils technologiques ont un effet positif chez les enseignants car ils permettent à ces derniers de déterminer la quantité et la qualité de l'investissement des élèves et aussi améliorer leurs performances. Ces outils offrent un accès à des ressources étendues, favorisent l'innovation pédagogique et améliore la qualité du suivi et de l'évaluation des élèves. En effet, l'utilisation des outils technologiques offre un accès à des ressources étendues. Les enseignants peuvent utiliser la technologie pour accéder à une gamme plus large de ressources pédagogiques. Des vidéos, des tutoriels en ligne, des applications à but éducatif, des simulations virtuelles et des bases de données sportives peuvent enrichir le contenu de l'éducation physique et sportive et aider les élèves à comprendre les concepts clés dans le domaine de l'éducation physique et sportive. Ce qui justifie l'affirmation de certains auteurs en l'occurrence (Mischenko et al., 2020) selon laquelle la technologie renforce l'autonomie des élèves, leurs habiletés, réduit le temps d'explication chez l'enseignant

et augmente la densité des leçons.. Grâce à ces outils technologiques, les enseignants ont accès à une large gamme de ressources pédagogiques (Öktem, 2020).

L'utilisation efficace des outils technologiques nécessite une réelle maitrise, une formation des acteurs concernés. Les résultats de nos analyses ont montré que les enseignants ont besoin d'une réelle formation sur les TIC surtout en ce qui concerne leur utilisation dans l'enseignement de l'EPS (Tableau 3). C'est en ce sens que certains auteurs précisent que pour promouvoir l'utilisation de la technologie en éducation physique et sportive en milieu scolaire, certaines actions doivent être entreprises tels que la formation des enseignants d'éducation physique et sportive et les encadreurs afin d'accroitre leurs compétences dans le domaine (Eloirdi et al., 2020). Les enseignants devraient se lancer dans la recherche des approches multiples à l'aide de la technologie afin de prendre en considération et de répondre aux besoins des élèves. Aussi ces enseignants doivent reconnaitre que les apprenants ont eux aussi des profils d'apprentissage et des parcours différents (Moustakas & Robrade, 2022).

Somme toute, pour encourager l'utilisation des TIC dans l'enseignement de l'EPS, il serait judicieux en plus des cours sur l'utilisation des TIC pendant la formation, de mener des actions de sensibilisation, d'information et de formation continue auprès de tous les enseignants car on ne peut enseigner que ce qu'on connait.

Conclusion

Cette étude a permis de montrer que l'utilisation de la technologie en éducation physique et sportive dans les établissements scolaires a un élément potentiel pour améliorer l'apprentissage et l'engagement des élèves. Les résultats montrent que l'intégration stratégique de la technologie dans les leçons d'éducation physique et sportive peut avoir des avantages multiples, notamment en renforçant la compréhension des concepts, en stimulant l'intérêt des élèves, en favorisant l'autonomie, en améliorant la surveillance et l'évaluation des progrès, ainsi qu'en encourageant un mode de vie actif en dehors des heures de classe. Aussi, l'utilisation des outils de la technologie en éducation physique et sportive peut faciliter l'accès à un large éventail de ressources pédagogiques, enrichissant ainsi le contenu des cours et permettant aux enseignants de diversifier leurs méthodes d'enseignement

Cependant, il est essentiel de noter que l'utilisation de la technologie doit être abordée avec prudence et réflexion. Un encadrement approprié, une formation adéquate des enseignants et une planification soignée sont nécessaires pour assurer une intégration réussie. Il est également important de s'assurer que l'utilisation de la technologie en éducation physique et sportive n'éclipse pas l'importance de l'activité physique réelle et des interactions sociales, mais qu'elle vienne plutôt enrichir l'expérience d'apprentissage globale.

A la lumière de ces résultats, il apparait opportun de considérer attentivement les avantages et les défis de l'utilisation de la technologie, et de l'adapter de manière réfléchie en fonction des besoins et des objectifs spécifiques des apprenants. En continuant à explorer et à développer de nouvelles approches pédagogiques, en combinant habilement les méthodes traditionnelles avec les outils technologiques innovants, il est possible d'ouvrir de nouvelles opportunités pour l'amélioration de l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans les établissements scolaires. Des réflexions devraient être poursuivies dans l'évaluation en permanence de l'efficacité de l'utilisation de la technologie dans les pratiques pédagogiques.

Références bibliographiques

Agan-Pourinet, C., Estrade, D., & Brondeau, B. (2017). *Tablettes numériques et Apprentissages moteurs*.

Bodsworh, H., & Goodyear, V. A. (2020). *Obstacles et facilitateurs à l ' usage des technologies numériques dans le cadre du modèle d ' apprentissage coopératif en éducation physique*. https://doi.org/10.4000/ejrieps.3597

Cédric, R. (2019). *Impact des technologies numériques sur la motivation des élèves en éducation physique au sein du style d ' enseignement par la découverte guidée*. https://doi.org/10.4000/ejrieps.3570

Da, S. D. F. F., & De, O. R. F. V. (2022). *L ' IMPORTANCE DE L ' INCLUSION NUMÉRIQUE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF*. 0–3. https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/importance-de-linclusion

Eloirdi, A., Ayoub, K., Marfouq, A., & Mohamed, B. (2020). L ' enseignement à distance de l ' éducation physique et sportive au temps du Corona Virus -cas du Maroc L ' enseignement à distance de l ' éducation physique et sportive au temps du Corona Virus – cas du Maroc – Aziz Eloirdi a *, Ayoub Koutaya a , Mohame. *The Journal of Quality in Education (JoQiE) Vol.10, N°16, November 2020*, *November*.

Gao, H. (2020). *Application of Modern Information Technology to Physical Education*. *2*(3), 31–36. https://doi.org/10.25236/FSR.2020.020310

Giroux, P., Coulombe, S., Cody, N., & Gaudreault, S. (2012). *L ' utilisation de tablettes numériques dans des classes de troisième secondaire : retombées , difficultés , exigences et besoins de formation émergents*. *20*, 1–29.

Hardy, P. (n.d.). *L ' OUTIL INFORMATIQUE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS)*. 103–110.

Jastrow, F., Greve, S., Süßenbach, J., & Diekhoff, H. (2022). *Digital technology in physical education : a systematic review of research from 2009 to 2020*. *July*, 504–528. https://doi.org/10.1007/s12662-022-00848-5

Julien, R., & Alain, M. (2019). *Le long chemin de l'intégration des tablettes tactiles dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive : récit d'expérience d'un formateur d'enseignants*. *1*, 24–49.

Koh, K. T., Tan, W. Q. L., Camiré, M., Paculdar, A. A. M., & Chua, A. G. W. (2022). *Teachers ' and students ' perceptions of factors influencing the adoption of information and communications technology in physical education in Singapore schools*. *28*(1), 100–119. https://doi.org/10.1177/1356336X211017949

Legrain, P., Gillet, N., Gernigon, C., & Lafreniere, M.-A. (2015). *Integration of Information and Communication Technology and Pupils ' Motivation in a Physical Education Setting Self-Determination Theory*. 384–401.

Lesperlette, G. (2018). *L ' utilisation des tablettes tactiles en cours d ' Education Physique et Sportive (EPS)*. https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01841156

Lhopital, H., & Cece, V. (2018). *PRISE DE RECUL SUR L'INTÉGRATION DES OUTILS NUMÉRIQUES EN ÉDUCATION PHYSIQUE*. *Ea 7428*, 19–22.

Luptáková, G., & Antala, B. (2017). *Collaborative Learning with Application of Screen-*

based Technology in Physical Education. *6*, 49–56.

Marchesnay, A. (2013). *Utiliser les tice en eps*.

Marín-Suelves, D., Ramón-Llin, J., & Gabarda, V. (2023). *The Role of Technology in Physical Education Teaching in the Wake of the Pandemic*. https://doi.org/10.3390/ su15118503

Mischenko, N. Y. A., Kolokoltsev, M., Romanova, E., VLADISLAV, D., DYCHKO, Y., DYCHKO, D., SHAIDA, N., YAKOVENKO, V., & SERGEY, K. (2020). *Using « Flipped Classroom » pedagogical technology in school physical education*. *20*(6), 3504–3511. https://doi.org/10.7752/jpes.2020.06473

Morieux, M. (2017). *Dispositifs technologiques en EPS et convergence numérique : quel corps dans une pédagogie augmentée depuis 1985 ? : Intégration des TIC (Technologies de l ' Information et de la Communication) dans l ' enseignement de l ' EPS To cite this version : HAL Id : tel-01616847 Dispositifs technologiques en EPS et convergence numérique : quel corps dans une pédagogie augmentée depuis 1985 ? I tégratio des TIC Tech ologies de l ' I for atio et de la Co u icatio da s l ' e seig e e t de l ' EPS Thèse de doctorat en Sciences du sport Dirigée par Bernard Andrieu*.

Moustakas, L., & Robrade, D. (2022). *The Challenges and Realities of E-Learning during COVID-19 : The Case of University Sport and Physical Education*. 1–12. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ challe13010009

Öktem, T. (2020). *Investigation of Physical Education and Sports Students ' Attitudes Towards E-Learning*. *9*(4), 49–54. https://doi.org/10.5539/jel.v9n4p49

Perumal, S., & Subramani, A. (2020). *Technology in Pfysical Education*. *September*.

Potdevin, F., Vors, O., Huchez, A., Lamour, M., Davids, K., & Potdevin, F. (2019). How can video feedback be used in physical education to support novice learning in gymnastics ? Effects on motor learning , self-assessment and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *0*(0), 1–16. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485138

Sandeep. (2018). *Impact of technology in physical education and sports*. *3*(1), 318–320.

Taillard, M., & Simon-malleret, L. (2012). *Impact d ' un dispositif TICE sur la dynamique du cours d ' Education Physique et Sportive*. 1–247.

TEYSSEDRE, M. G. (2012). *Quels obstacles à l ' intégration des TICE dans l ' enseignement élémentaire ? 1*.

Wang, F., & Wei, Z. (2020). *Research on the Application of VR Technology in Physical Education*. *2*(6), 116–123. https://doi.org/10.25236/FSR.2020.020615

Zhao, Y., & Normal, J. (2015). *Trend Study of Educational Technology in Physical Education of Colleges and Universities*. *Ermm*, 49–52.

Zhou, D., Zhu, D., Zhang, F., Li, G., & Zong, K. (2021). *Modern Physical Education and Its Influence on Students ' Entrepreneurial Psychology in Sports Universities*. *12*(December), 1–9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.751176

REPRÉSENTATIONS ET OBSTACLES Á L'INTÉGRATION DES RESSOURCES NUMÉRIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN COURS DE GÉOGRAPHIE AU SÉNÉGAL

THIARÉ Mamadou, BÂ Amadou Tidiane, DIONE Djibril

Résumé

Au Sénégal, l'essor des technologies de l'information et de la communication constitue un enjeu majeur pour l'institution scolaire, tant sur le plan pédagogique que social. Partant de ce contexte, la présente étude vise l'identification des représentations et obstacles à l'intégration des ressources numériques chez les enseignants en cours de géographie au Sénégal. Pour ce faire 107 professeurs d'histoire et de géographie et lettres, histoire et géographie ont participé à l'étude. 102 ont fait l'objet d'une enquête par questionnaire alors qu'avec les 05 autres enseignants on est passé par un entretien semi-directif. L'analyse des données recueillies montre que les enseignants n'ont pas une représentation partagée de l'utilisation des ressources numériques en classe. Si certains voient plus finement l'intérêt pédagogique de l'utilisation de ces outils numériques en cours de géographie, d'autres, ne pensent pas utiliser ces outils car trouvant chronophage et très compliqué d'en faire un usage pédagogique. Un tri des données de l'entrevue montre aussi que les enseignants rencontrent des difficultés pour intégrer les ressources numériques en classe. Ainsi, il devient nécessaire de passer par la formation en informatique pédagogique afin de permettre aux enseignants ne considérant pas les instruments numériques comme des « outils pédagogiques » d'en avoir une posture plus optimiste.

Mots clefs: *représentations, obstacles, intégration du numérique, enseignement, géographie*

Abstract

This study aims to identify the representations and obstacles to the integration of digital resources among teachers in geography class in Senegal. To do this, 107 teachers of history and geography and history and geography letters participated in the study. The 102 were the subject of survey by questionnaire while whith the other 5 teachers we went through a semi-structured interwiew. The analysis of the data collected shows that teachers do not have a shared representation of the use of digital resources in class. If some see more clearly the pedagogical interest of using these digital tools in geography lessons, others do not think of using these tools décause considering that teachers encounter difficulties in integrating digital resources in class. If some see more clearly the pedagogical interest of using these digital tools in geography lessons, others do not think of using these tools because considering that it is a waste of time and it is very complicated to make educational use of it. A triage of the interview data also shows that teachers encounter difficulties in integrating digital resources in the classroom. Thus, it becomes necessary to go through training in pedagogical computing in order to allow to teachers who do not consider digital instruments as pedagogical tools to have a more optimistic posture.

Keywords: representations, obstacles, digital integration, education, geography.

Introduction

Le développement de la didactique de la géographie n'a pas cessé d'être accompagné de diverses technologies (Assagaye et Kouawo, 2015). Ces dernières années, les Technologies de l'information et de la communication pour l'Enseignement (TICE) ont pris une place importante dans l'enseignement de la géographie, avec l'apparition de nouveaux outils en matière de gestion des informations et de communication, tels que l'Internet.

Dans plusieurs pays, les politiques éducatives actuelles impriment à l'enseignement un mouvement de transformation et d'innovation pédagogique dans lequel le numérique est considéré comme un levier prioritaire (Fleck et Massou, 2020). Le Sénégal, convaincu des apports et des potentialités offertes par l'innovation technologique, mène de nombreuses initiatives visant la mise en place de programmes de généralisation et d'introduction des TIC dans le système éducatif ainsi qu'on peut le voir dans le tableau ci-après.

1980	Projet Logo (expérience courte jamais évaluée)
1982	Projet PIISE (Projet d'Introduction de l'Informatique dans le Système Éducatif): production de didacticiels, échec (mésentente entre les partenaires: ENS, ENSEPT, IUT)
1989-1990	Introduction de l'Internet dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche (partenaires: IRD, UNESCO, Centre SYEED)
1997	Équipement d'établissements moyens et secondaires: projet GIS (Génération Informatique Scolaire), promoteur privé avec Conseil Régional de Dakar et agrément du MEN)
2000-2010	PDEF: Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF), postule l'extension de l'utilisation de nouvelles technologies dans les établissements scolaires
2012-2025	PAQUET: (Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence). Ce programme vise, la promotion des TIC dans le secteur de l'éducation (TICE),

Source: État des lieux sur les TIC au Sénégal (Coopération française/MEN, 2005)

Tableau 1: *Expériences d'introduction des TIC en éducation de 1980 à nos jours (modifié par Thiaré, 2023)*

Ces programmes ont pour but d'améliorer d'abord l'accès, ensuite la qualité de l'enseignement et de la formation, afin de l'adapter aux standards internationaux en vigueur pour en faire un vecteur de développement social et économique.

Selon (Marty et Vasquez, 2021), le recours à l'objet numérique constitue un puissant générateur de représentations. Prenant appui sur les travaux de Durkheim (1895) et Moscovici (1961), Jodelet (1989), postule que la représentation sociale «*est une forme de connaissance, socialement, élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social*». Également, désignée comme «savoir de sens commun» ou encore «savoir naïf», «naturel», cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. Mais elle est tenue pour un objet d'étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance, dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales (Jodelet, 1989, p. 53).

Dans sa thèse sur *les représentations numériques de l'éducation aux médias et l'information chez les enseignants,* Pascau (2021), admet qu'il est nécessaire de savoir comment les enseignants se représentent le numérique pour comprendre les résistances sous-jacentes à l'introduction de ce dispositif en classe et quelle place ont ces représentations dans leurs pratiques tant personnelles que professionnelles. Ces pratiques recoupent des comportements observables ainsi que les représentations mentales et sociales des enseignants. Ainsi, appréhender les représentations des enseignants sur le numérique permet de mettre la lumière

sur la diversité des représentations sur cet objet et de comprendre en quoi leur pratique professionnelle est influencée par celles-ci.

Il est aussi noté par (Mustafi, 2014), que la réussite de l'intégration des ressources numériques en éducation dépend de plusieurs facteurs. Parmi ceux-ci, l'auteur postule que l'accès et le matériel sont une composante essentielle de l'infrastructure et sont une condition sine qua non pour faire usage des TIC dans la pratique éducative, mais il reste évident que les contenus éducatifs appropriés sont tout aussi indispensables (Mustafi, 2014, p.52).

De nombreuses recherches montrent, en effet, que l'introduction de ces technologies à l'école rencontre de nombreuses entraves. Quant à (Karsenti, 2009), il postule que, l'application de ces technologies au domaine éducatif reste parmi les défis majeurs que connaissent les systèmes éducatifs non seulement des pays africains, mais aussi ceux de certains pays d'Amérique et d'Europe (cité par Mustafa, 2014).

Ce constat nous pousse aux interrogations suivantes: Quelle représentation les enseignants en cours de géographie se font-ils de l'usage des ressources numériques? Quels sont les obstacles à l'intégration du numérique en cours de géographie? C'est là l'objet de la présente recherche qui vise à analyser les représentations et obstacles à l'intégration des numériques en cours de géographie au Sénégal. Après avoir défini le cadre méthodologique, nous présenterons les résultats et perspectives offertes par ce projet de recherche.

1. Méthodologie

Le cadre méthodologique devant nous permettre de répondre à nos questions de recherche s'articule autour de la présentation successive, de la population étudiée et de la zone de recherche, les instruments de collecte des données.

1.1. Population et zone de recherche

Dans la présente étude, nous nous proposons d'analyser les représentations numériques et les obstacles à l'intégration de ces ressources chez les enseignants en cours de géographie, au Sénégal. Elle se focalise principalement sur les professeurs d'Histoire et de Géographie et de Lettres, Histoire et Géographie en classe de troisième au Sénégal. Cette population est constituée des 107 enseignants venant de trois régions différentes (Dakar, Fatick, Diourbel). 102 enseignants ont fait l'objet d'une enquête par questionnaire. Pour affiner les données recueillies avec le questionnaire, nous avons eu recours à un entretien semi directif grâce à notre téléphone avec les coordonnateurs de cellules histoire-géographie de 05 établissement de la région de Dakar. Le tableau ci-dessous nous présente le profil des enseignants interviewés.

Anonymes	**Statuts**	**Fonction**	**Ancienneté**
E1	PCEMG	Professeur de Lettres Histoire et Géographie	12 ans
E2	PEM	Professeur d'Histoire et de Géographie	16 ans
E3	PCEMG	Professeur de Lettres Histoire et Géographie	12 ans
E4	PEM	Professeur d'Histoire et de Géographie	08 ans
E5	PCEMG	Professeur de Lettres histoire et Géographie	17 ans

Tableau 2 : *profil des enseignants interviewés*

Ainsi, eu égard à la nature du matériau recueilli et en l'absence de procédure d'échantillonnage, le type de recherche adopté a été la recherche exploratoire, correspondant à ce que Karsenti et Savoie-Zajc (2000) qualifient de recherche «de compréhension préliminaire descriptive d'une situation (ou d'un objet)».

Notre choix à mener cette investigation auprès des enseignants est motivé par le fait que la géographie connaît, aujourd'hui, un développement sans précédent des géo-technologies, définies comme l'ensemble des technologies numériques utilisées par les géographes mais aussi davantage par le grand public (Genevois, 2020). Ainsi, nous souhaitons connaître les représentations et les obstacles à l'intégration du numérique chez les enseignants en géographie.

Justement, parce que nous pensons comme Pascau (2021), qu'il est nécessaire de savoir comment les enseignants se représentent le numérique pour comprendre les résistances sous-jacentes à l'introduction de ce dispositif en classe et quelle place ont ces représentations dans leurs pratiques tant personnelles que professionnelles. La collecte des données s'est déroulée entre janvier et avril 2023.

1.2. Les outils de la recherche

Pour avoir des résultats cohérents, nous avons croisé les données recueillies grâce à un questionnaire, et une grille d'entretien.

1.2.1. Le questionnaire

La procédure d'administration dudit questionnaire a consisté à faire parvenir via WhatsApp au coordonnateur de cellule HG, un fichier électronique du questionnaire afin qu'il puisse partager celui-ci avec ses collègues qui tiennent des classes de troisième. Au total, 102 enseignants ont répondu à ce questionnaire. Ces enseignants ayant répondu au questionnaire proviennent de trois régions différentes: 56 sont issus de la région de Dakar, 28 de Diourbel et 18 de Fatick. Ces enseignants ont été choisis sur la base de leur accessibilité et de leur acceptation à prendre part à ce travail de recherche.

Notre choix à mener cette investigation auprès des enseignants de ces trois régions est surtout motivé par le fait que la dotation en ressources numériques diffère d'un établissement à un autre, surtout entre les établissements de la capitale et ceux des autres régions de l'intérieur du pays. Le questionnaire s'articule autour d'un certain nombre de points qui permettent d'avoir un aperçu général sur notre objet d'étude.

Les objectifs visés par le questionnaire sont :

- Recueillir les représentations des professeurs sur l'usage des ressources numériques en classe de géographie;
- Recenser les difficultés auxquelles sont confrontées les enseignants, dans l'intégration du numérique en classe.

Aussi, en plus du questionnaire, nous avons utilisé un autre outil de collecte des données (le guide d'entretien) afin de tirer le meilleur profit de leur complémentarité.

1.1.2. Les entretiens semi-dirigés avec les coordonnateurs de cellules d'histoire et de géographie de l'IEF de Guédiawaye

Pour Poupart (1997), l'entrevue fait partie des instruments les plus utilisés dans le domaine des sciences sociales puisqu'elle est nécessaire lorsqu'une « *exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales* » (p. l74). Ainsi, pour affiner les données que nous avons recueillies avec le questionnaire, nous avons eu recours à un entretien semi directif grâce à notre téléphone, avec les coordonnateurs de cellules histoire-géographie de 05 établissement de la région de Dakar. Ce choix se justifie par le fait que ces collèges disposent tous d'une salle multimédia. Quant au choix porté sur les coordinateurs de cellules, il est motivé par le fait qu'ils sont les premiers à suivre une formation sur toutes les nouveautés qui doivent être expérimentées dans l'enseignement de la discipline avant qu'ils ne fassent un compte rendu aux autres collègues de leurs établissements.

1.3. Méthodes d'analyse des données

Nous procéderons à l'analyse statistique pour les données quantitatives collectées par le questionnaire grâce au logiciel Kobotoolbox, choisi dans le but d'obtenir un grand nombre de réponse dans les différentes régions ciblées par notre étude. Nous ferons aussi une analyse de contenu des données qualitatives issues de nos entretiens semi-directifs. Pour l'analyse des données issues de nos entretiens avec les coordonnateurs de cellule, nous nous sommes inspirés de la méthode proposée par Huberman et Miles, (2003, 1994). Suivant la démarche de ces

auteurs, après transcription de tous les entretiens, la relecture du texte permet de repérer des passages pertinents et significatifs de chaque question pour en faire une analyse.

2. Résultats

2.1. Représentations des enseignants sur le numérique

Les représentations des enseignants sur le numérique ont été examinées d'une part à partir des réponses sur les questions suivantes:

- Quelles plus-values vous apporte le numérique en classe?
- Pensez-vous que le numérique modifie votre façon d'enseigner la géographie?

La figure ci-dessous nous présente les résultats de notre enquête par le questionnaire sur les représentations des enseignants relatives au numérique.

***Figure1** : représentations des enseignants sur le numérique*

La lecture du graphique ci-dessus montre que 51% des enseignants interrogés estiment qu'il est important d'utiliser les outils numériques par ce qu'ils facilitent la compréhension du cours par les apprenants. Il ressort aussi de nos données que pour 37% des enseignants, les outils numériques favorisent la motivation des apprenants. Par contre, pour 10% l'utilisation des outils numériques est une perte de temps pour le déroulement du cours et pour 02% les outils numériques sont trop compliqués à utiliser en classe.

Au total, 88% des enseignants interrogés ont une représentation positive de l'usage des outils numériques pour la réalisation de leurs activités pédagogiques. Une telle représentation est sans doute très importante puis qu'elle reste propice à la réussite du projet d'intégration pédagogique des ressources numériques, dans l'enseignement de la géographie.

L'analyse des réponses permet de comprendre que la posture de la majorité des enseignants interviewés relative à l'utilisation des ressources numériques en classe et atteste de l'espoir que sont porteurs les TIC, dans l'enseignement.

«Internet occupe une place centrale dans mes activités d'enseignements. L'accès aux ressources qu'il offre me permet d'actualiser mes connaissances et de s'ouvrir aux nouveautés de l'enseignement de la géographie » relève l'enseignant (E5).
«Grâce aux ressources tirées sur internet je parviens à réactualiser mes cours tout en restant en phase avec les recommandations du programme en vigueur». (E1)
«Internet me permet de mobiliser les apprenants à la recherche d'information pour préparer mes fiches de cours. Il m'arrive très souvent de donner aux apprenants l'intitulé et les objectifs d'une leçon et leurs demander de faire de recherche sur celle-ci. Autrement dit, une manière de faire de la classe inversée» postule l'enseignant (E4).
Avec la non disponibilité des ressources didactiques (surtout les manuels en histoire et géographie), je puise sur internet pour avoir des supports de cours, et des exercices d'applications. (E3).

A la lumière des données collectées, on note qu'un nombre important d'enseignants met l'accent sur les apports de l'outil internet comme élément d'appui à l'activité pédagogique. L'engouement de plus en plus grand de l'intégration des TIC, dans le système éducatif, ainsi qu'une promotion de la culture au sein du corps enseignant peuvent être un des moyens efficaces d'amélioration l'enseignement-apprentissage.

Ces représentations des enseignants sur le numérique peuvent être regroupées en cinq catégories: la recherche d'informations, les possibilités pédagogiques offertes par les outils numériques, le numérique comme outils d'appui à l'activité pédagogique, et l'usage du numérique vu comme une perte de temps et très compliqué. La carte mentale ci-dessous fait une synthèse des représentations des enseignants sur le numérique.

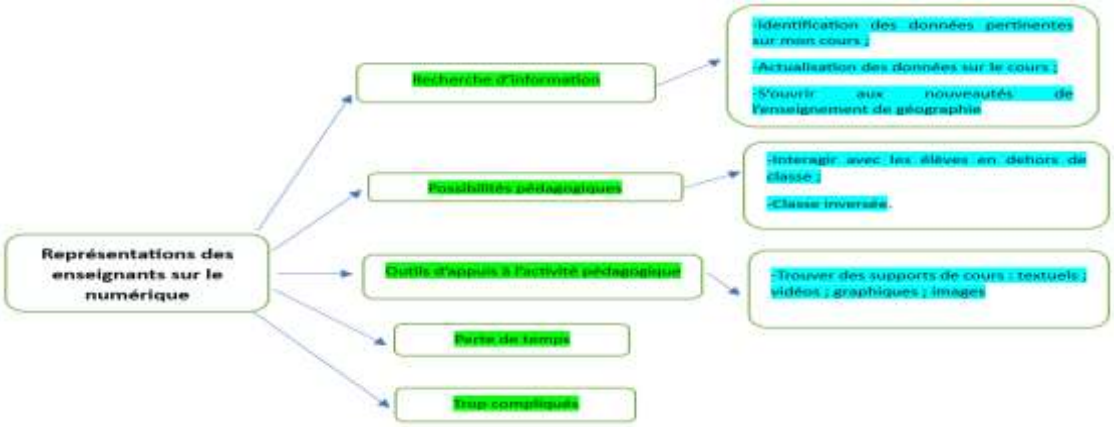


***Figure 2** : représentations des enseignants sur le numérique*

Si pour certains enseignants le numérique permet la prise d'information, la production de supports textes, images et graphiques et le recours à la vidéo en termes d'illustration pour d'autres cet outil n'est qu'une perte de temps et son utilisation est trop compliquée. Ces enseignants en marge des nouvelles technologies, pour être suffisamment dans l'utilisation et l'exploitation des potentialités offertes par les TIC ont besoin d'une formation en informatique pédagogique. En plus, de la problématique liée à la formation, le manque de matériels et d'équipements technologiques risquent aussi d'être des obstacles à l'intégration pédagogique des TIC en classe.

2.2. Obstacles à l'intégration du numérique en classe

2.2.1. Obstacles liés au développement professionnel

Les enseignants ont identifié quelques facteurs qui entravent l'intégration des ressources numériques, dans l'exercice de leur profession. Au premier rang on a l'absence de formation à l'informatique pédagogique, indiquée par 53% des enseignants, ensuite l'absence de soutien technique en TIC 30%, et enfin le manque de compétences en matière de TIC 17%. La figure suivante présente les obstacles liés au développement professionnel.

***Figure3** : obstacles liés au développement professionnel*

La figure ci-dessus montre que les enseignants sont souvent dépourvus d'habiletés suffisantes en matière de compétences informatiques. En plus, il ressort de nos entretiens que les obstacles identifiés par les enseignants restent aussi l'absence de formation à l'informatique pédagogique. Les entretiens avec les coordonnateurs de cellule montrent que ceux-ci rencontrent certains obstacles quant à l'utilisation du numérique comme moyen d'enseignement. C'est sans doute sous cet angle que l'enseignant (E2) admet que:

> *« J'utilise rarement les TIC en classe parce que le curriculum ne prévoit pas l'utilisation formelle du numérique en classe, mais aussi parce que je n'ai pas reçu une formation dans ce sens»*

En plus de l'absence d'un éventail complet de logiciels et de contenus pédagogiques en lien avec les programmes, d'autres obstacles sont identifiés. L'enseignant (E5) admet ceci:

> *«Certes, je fais usage du numérique dans mes pratiques enseignantes, mais, je rencontre un certain nombre de problèmes car je n'ai pas reçu une formation en informatique. Ces problèmes sont liés à la non électrification de certaines salles de classe mais aussi à l'étroitesse de la salle multimédia qui ne peut pas contenir tous les élèves de ma classe de troisième. (…) Chacune de mes deux classes de troisième qui compte plus de 50 élèves. Avec une telle situation, je me contente parfois des supports textes tirés sur internet que j'utilise fréquemment»*

Il ressort de ces propos qu'une disparité existe même au sein des établissements scolaires en termes d'équipement des établissements en matériel, en ressources numériques pour favoriser la mise en place d'une pédagogie numérique. L'équipement en matériel informatique s'effectue très souvent via l'appui des partenaires, des associations de parents d'élèves ou même de l'association des anciens élèves de ces établissements.

En plus d'un débit d'internet très faible et des ordinateurs avec des performances très modestes, il est aussi noté que la formation initiale des enseignants ne met ne met pas l'accent sur l'utilisation et l'intégration pédagogique des TIC. Pourtant, il est constaté par Lebrun (2004), que: « L'importance de l'information, du support technique et du soutien pédagogique aux enseignants est une priorité pour que les technologies catalysent réellement un renouveau pédagogique. Sans cela, les nouvelles technologies permettront au mieux de reproduire les anciennes pédagogies. En d'autres mots, cela convient à dire que si les enseignants ne sont pas formés à ces technologies, dans bien des cas, ils risquent tout simplement de perpétuer les méthodes traditionnelles d'enseignement en utilisant un nouveau médium. » (Cité par Honice, 2011, p. 223).

2.2.2. Obstacles du système relatifs à l'intégration du numérique

L'avènement d'Internet a suscité de grands espoirs avec toutes les opportunités qu'il offre pour la mise à disposition et le partage de ressources intellectuelles, son caractère universel et le

rapprochement entre les communautés. Cependant, devant ces avantages, des obstacles imposants liés aux réalités du système éducatif formel sénégalais sont identifiés par les enseignants interrogés. La figure ci-dessous présente les principaux obstacles du système relatifs à l'intégration du numérique, en classe.

Figure 4 *: obstacles du système relatifs à l'intégration du numérique*

Les résultats ci-dessus montrent que 89% des enseignants estiment que les conditions de travail des enseignants ne sont pas favorables à l'intégration des TIC en classe. Les difficultés d'acquisition des ressources technologiques, du matériel informatique opérationnels, peuvent entre autre citer comme des entraves à l'intégration des TIC cours de géographie. Dans ce même ordre d'idées, nous pouvons évoquer comme (Mustafi, 2014), le manque de connaissances et de compétences des enseignants dans le domaine des TIC. Une telle situation fait que beaucoup de praticiens ont eu beaucoup de mal à développer des contenus éducatifs adaptés aux besoins locaux (Pelgrum et Law, 2004).

A cette même question 11% affirment les approches pédagogiques adoptées en classe sont inadaptées à l'usage du numérique. De telles pratiques pédagogiques reposent très souvent sur le cours magistral dialogué. Ce modèle d'enseignement se retrouve sous le concept d'une « succession de « boucles didactiques » » qui sont constituées de différentes étapes « question du professeur / réponses des élèves / évaluation de la réponse / formalisation par le professeur / apport de compléments » (Cariou, 2014). Ces boucles mettent en relation les énoncés généraux et les arguments avec l'explication et les analyses de documents. Il apparaît que durant les boucles didactiques « les questions posées aux élèves les incitent à proposer des fragments d'informations […] restitués de mémoire » qui sont ensuite validés par l'enseignant (Tutiaux-Guillon). Or on souligne que la fonction principale de ce questionnement aurait d'avantage vocation à « susciter l'adhésion à ce qui est enseigné que de favoriser chez les élèves une réflexion disciplinaire » (Tutiaux-Guillon, 2004). Ici, l'enseignant contrôle de fait l'argumentation didactique en disant le vrai et assoit par son propos l'autorité des savoirs comme la sienne (Lautier et Allieu-Mary, 2008). Une telle approche pédagogique ne favorise pas une intégration réussie de TIC en cours de géographie.

Ensuite, la même question a été posée aux enseignants interviewés. Ainsi, d'un point de vue général, les conditions de travail ont été pointées du doigt. Les enseignants admettent ceux-ci:

> *«Les effectifs pléthoriques nous empêchent de faire correctement notre cours à la salle informatique. Notre salle informatique est équipée d'un nombre insignifiant de poste de travail (15 au total), parfois les élèves se mettent à trois ou quatre par table. Ce qui empêche aux élèves de suivre correctement le cours».* (E2)

Abondant presque dans le même sens, l'enseignant (E4) postule que:

> «A*ucune salle de cours n'est connectée à internet pour permettre aux enseignants de rester dans leur salle habituelle. Pour utiliser ces ressources numériques, nous devons réserver l'unique salle équipée d'ordinateurs».*

De même l'enseignant (E3) admet ceci:

> *«Je peux admettre que grâce à l'appui des partenaires étrangers et de l'association des anciens élèves de l'école, nous avons pu obtenir une salle équipée de vidéoprojecteur et d'un tableau interactif qui me permet très souvent de faire usage de la vidéo comme support de cours. De tels outils me permet de ne plus me limiter seulement à l'utilisation des supports textes tirés sur internet.*

Au regard des résultats issus de nos enquêtes, nous remarquons que les enseignants disposant d'un équipement adéquat en font usage souvent comme c'est le cas avec l'enseignant (E3). Par contre, pour certains enseignants, leurs conditions de travail ne sont pas propices à l'intégration des TIC. Les effectifs pléthoriques avec classe dépassant parfois 60 élèves, associés à l'insuffisance du matériel informatique et à l'étroitesse des salles multimédias entravent tous procédés d'usage des TIC. Très souvent avec de tel effectif, les enseignants sont obligés de répartir les élèves en plusieurs groupes. Ainsi, l'effectif des élèves dans certains établissements reste problématique à l'intégration des TIC. De plus, le non électrification de certaines salles de classe freinant l'installation des équipements comme la vidéo projecteur, et l'usage du tableau interactif, sapent les possibilités d'interaction et d'engagement à l'enseignement et à l'apprentissage que le numérique peut offrir.

2.2.3. Obstacles liés à l'infrastructure numérique

Le contexte du Sénégal marqué par un écart criard entre les régions, dans la distribution de l'électricité et de l'accès à l'internet, remet en cause l'égal accès des apprenants aux ressources numériques sur toute l'étendue de la carte scolaire, ainsi qu'un accès à une éducation de qualité pour tous. Différents obstacles liés à l'infrastructure numérique apparaissent, dans les établissements scolaires, selon les enseignants interrogés.

Figure 5*: obstacles liés à l'infrastructure numérique*

La figure ci-dessus, me permet de répertorier la nature des obstacles liés à l'infrastructure numérique. Ces données récoltées montrent que 45% des enseignants pensent que les obstacles au déploiement du numérique en classe sont le manque ou l'insuffisance de matériels technologiques, 29% le manque ou l'insuffisance de logiciels pédagogiques et contenus éducatifs, et enfin 26% le faible débit de la connexion.

Un tri des informations collectées lors de l'entretien montre aussi que les enseignants rencontrent d'énormes difficultés pour intégrer les ressources numériques en classe ou pour utiliser les ressources servant de médiation à leur enseignement.

«Il existe un seul vidéoprojecteur pour tous les professeurs de l'école. C'est pourquoi, il faut une réservation avant la séance pour pouvoir disposer de la salle. (…).Á cela s'ajoute la lourdeur des programmes et la réduction de la dotation horaire hebdomadaire qui ne permet pas perdre du temps et de faire usage du numérique en classe.» (E2).
«(…) avec l'étroitesse de la salle informatique, il est difficile d'y faire cours correctement (…). Toutefois, j'essaie de dépasser cet obstacle en passant par mon groupe WhatsApp pour envoyer aux élèves des supports textes et parfois des vidéos sur les leçons» (E5)

En somme, les pratiques numériques déclarées des enseignants renvoient à la fois à la préparation et au déroulement de l'activité pédagogique. Si pour certains enseignants c'est la recherche d'information sur le cours pour actualiser et enrichir les données qui les intéressent pour d'autres, comme l'enseignant (E3; E5), l'utilisation est liée à des fins pédagogiques c'est dire, directement liée à l'activé se déroulant en classe et favorisant l'interaction entre pairs ou entre enseignants-élèves. Pour ces deux enseignants, les technologies numériques peuvent révolutionner la manière d'enseigner. Ainsi, la création de groupe WhatsApp leur permet d'interagir avec leurs élèves, en dehors de l'espace scolaire.

3. Discussion des résultats

A travers nos résultats, nous avons pu constater que les représentations sur le numérique varient d'un enseignant à un autre. Toutefois, deux groupes se distinguent : ceux ayant des représentations positives et ceux dont les représentations sont négatives.

En clair, si pour certains enseignants le numérique permet la prise d'information, la production de supports textes, images et graphiques et le recours à la vidéo en termes d'illustration, pour d'autres, cet outil est chronophage et son utilisation est trop compliquée. Ces enseignants en marge des nouvelles technologies pour être suffisamment, dans l'utilisation et l'exploitation des potentialités offertes par les TIC ont besoin d'une formation en informatique pédagogique. Justement, parce que les problématiques de la formation, le manque de matériels et d'équipements technologiques semblent être des obstacles à l'intégration pédagogique des TIC en classe.

Évoquant les représentations négatives des enseignants sur le numériques, (Ailincai et *al.*, 2018), admettent qu'elles sont dues en grande partie à la méconnaissance des outils numériques et/ou à leur fonctionnement. Aussi, ces représentations auraient des conséquences directes sur les attitudes des enseignants et déclencheraient des peurs et diminueraient la confiance de ces enseignants (*ibid*.,). Par contre, une représentation positive peut sans aucun doute donner à l'enseignant le sentiment d'efficacité personnelle. Un tel sentiment désigne selon (Bandura, A, 2003), les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Celle-ci peut contribuer à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles.

Il apparaît aussi à travers nos résultats qu'une disparité existe même au sein des établissements scolaires en termes d'équipement en matériel informatique, en ressources pour favoriser la mise en place d'une pédagogie numérique. En sus, le déficit de matériel associé à celui de la formation semble être l'un des arguments les plus avancés par les enseignants interrogés. En effet, sans formation adéquate, il reste très difficile aux enseignants d'assurer surtout, dans le cadre scolaire où l'exigence de résultat commande que le formateur maîtrise son sujet (Coulibaly, 2019).

Ainsi, si certains enseignants s'alignent du côté de l'innovation pour améliorer la qualité des enseignements, d'autres la considèrent comme un élément perturbateur, un fardeau, qui arrive pour remettre en question leurs pratiques enseignantes, liées intimement à l'œuvre en papier et au tableau noir. Sous cet angle, nous postulons comme (Saddiqui et Ait Sagh, 2022), que pour convaincre les enseignants de l'importance et l'utilité d'intégrer le numérique en classe, quelle

que soit l'activité, il faut passer par la formation, en agissant sur leurs préjugés et leurs attitudes dans un premier temps. Mais aussi les initier au développement des compétences technico-pédagogiques, dans un deuxième temps, et assurer leur accompagnement en classe, durant la période de mise en œuvre de telles pratiques innovantes.

Conclusion

Il ressort de nos résultats que les enseignants en cours de géographie n'ont pas une représentation partagée de l'utilisation des ressources numériques en classe. Si certains voient plus finement l'intérêt pédagogique de l'utilisation de ces outils numériques en cours de géographie, d'autres, ne pensent pas inclurent ces outils en classe car considérant que c'est une perte de temps et c'est très compliqué d'en faire un usage pédagogique. Justement, parce que la lourdeur des programmes et la réduction de la dotation horaire hebdomadaire, ne leur permettent pas de s'écarter de leurs pratiques habituelles d'intégrer ces outils.

Quant aux obstacles qui entravent l'intégration des ressources numériques en classe, elles peuvent être réunies en trois catégories : celles relatifs à l'absence de formation en informatique pédagogique, aux difficultés d'accès du matériel informatiques opérationnels, et celle relatif à l'infrastructure numérique. De ce fait, nous estimons comme (Camara, H, 2011), que, les initiatives officielles, dans ce domaine de l'intégration des TICE se limitant à des déclarations d'intention déclinées, dans des textes (programmes nationaux TIC ou lettre de politique sectorielle) doivent se traduire par l'élaboration d'un curriculum centré sur les TIC.

Références bibliographiques

Assagaye, A et Kouawo, C-A-A**,** (2015). Les TIC en appui à l'enseignement de la géographie dans les écoles africaines: cas du Niger. *Revue Transmettre*, Volume 1, N° 3 - JuilDécembre.2016.file:///C:/Users/hp/Downloads/TirpartAssagaye_Kouawo_Revue_Transmettre_3.pdf Consulté le 29 juillet 2022

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle.* Bruxelles: De Boeck.

Camara, H-B. (2011), « L'usage didactique des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) par les professeurs de l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal et au Mali », *Revues Liens nouvelle série* Fastef, n°14, pp. 53-80.

Cariou, D. (2014). Historisation de la didactique de l'histoire : démarches de pensée historienne et apprentissage de l'histoire, s. d., 12 (2014). https://hal.archivesouvertes.fr/hal-01020791/document

Coulibaly, M. (2019). *Les obstacles à l'usage des TIC par les enseignants en Côte d'Ivoire : cas de l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat en science de l'éducation à l'Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2019. Français. ffNNT : 2019MULH1179ff. fftel-02391767

Diop, Y. (2011). Ressources Éducatives Libres pour Institutrices et Instituteurs Africains : Reli@ Production, partage, échanges de savoir enseignant, entraide professionnelle, mutualisation des compétences et des savoir-faire, valorisation professionnelle et sociale et autonomisation des femmes. In Karsenti, T; Garry, R.-P., N'Goy Fiama, B.; et Baudot, F. (2011). Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie. Montréal : AUF/RIFEFF. file:///C:/Users/hp/Downloads/Typologie_des_usages_des_TIC_par_des_for.pdf

Genevois, S. (2020). *Le numérique dans l'enseignement-apprentissage de la géographie. Quels apports ? Quels enjeux ?* Paris : Cnesco. http://www.cnesco.fr/

Gomis, J. (2013). *Intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement secondaire en Afrique: cas du Sénégal*. Mémoire de Master en éducation et formation à la Chaire Unesco de la FASTEF-UCAD. 299p.

Grawitz, M. (2012). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz 3ème édition

Honice, N. (2011). Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement de FLE : l'utilisation du Web-blog dans des activités de production écriture. *Synergie Algérie*, N°12, 2011, pp. 219-226.

Huberma, A-M. et Miles, B. (1994), (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bibliothèque Nationale, Paris, 2003

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales.* Presses Universitaires de France. ISBN 2 13 048670 7 ISSN 0768-0503

Karsenti, T et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Édition: 2e Publisher: Edition du CRP.

Lautier, Nicole, et Nicole Allieu-Mary (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*. Recherches en éducation, no 162 (1 janvier 2008): 95-131. https://doi.org/10.4000/rfp.926'

Mahdi, O. (2021). *Modèle et outil pour assister la scénarisation des activités pédagogiques orientées RV. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Le Mans Université, 2021. Français. ffNNT: 2021LEMA1009ff. fftel-03514974f https://theses.hal.science/tel-03514974/document Consulté le 22 juin 2022.

Marty, S. et Thomas Vasquez, K. (2021). Dispositifs pédagogiques numériques et représentations technophiles/technophobes. Le cas du Projet Up, dispositif pédagogique hybride innovant en contexte de crise sanitaire. *Interfaces numériques*, 10(2). https://doi.org/10.25965/interfaces-numeriques.4624

Mastafi, M. (2014). Obstacles à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif marocain. *Frantice.net*, 2014, 8, pp.50-65. ffhal-02048873

MEN (2000). *Programme Décennal de l'éducation et de la Formation-Initiative du Système des nations Unies pour l'Afrique* [a], Dakar, 110 p.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2i éd.). Paris: De Boeck.

Pascau, J. (2021). *Les représentations du numérique dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) chez les enseignants*. Thèse de doctorat en « Sciences de l'information et la communication » Université Bordeaux Montaigne

Pelgrum, W.-J. et Law, N. (2004). *Les TIC et l'éducation dans le monde, tendances, enjeux et perspectives.* Paris : UNESCO.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Dir.) : *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin éditeur.

Saddiqui et Aitsagh (2022). *Enseigner la lecture littéraire à l'ère du numérique:* (*Cas des élèves du tronc commun*). Université Chouaib Doukkali El Jadida. Faculté de Langue Arabe/ Université Cadi Ayyad. file:///C:/Users/HP/Downloads/29753-78908-1-PB1.pdf Consulté le 22 juin 2023.

Tutiaux-Guillon, Nicole (2004). *Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se referent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire ?* http://ecehg.enslyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2004%20Caen/jed2004tutiaux_guillon.pd

PROBLÉMATIQUE DE L'ATTRITION DES ENSEIGNANTS : QUELS MÉTIERS ALTERNATIFS ET/OU COMPLÉMENTAIRES AU MÉTIER D'ENSEIGNEMENT AU SÉNÉGAL

FAYE Cheikh, SÈNE Aliou, BA Djibrou Daouda, CISSÉ Aminata, BA Aissata, NDIAYE Bilguiss, TIMÉRA Mamadou Bouna

Résumé

Un problème de longue date dans la main-d'œuvre enseignante, au niveau international et au Sénégal, est le nombre important et continu d'enseignants qualifiés qui quittent la profession dans les cinq ans. Cet article utilise des données recueillies à partir d'une enquête auprès des enseignants du Primaire, du Moyen et du Secondaire au Sénégal, afin d'explorer les différents métiers alternatifs et/ou complémentaires au métier d'enseignement au Sénégal. Les résultats montrent que même si les enseignants sont conscients des défis de la charge de travail avant d'entrer dans l'enseignement, la charge de travail était la raison la plus fréquemment citée pour avoir quitté ou pour partir plus tard. Quant aux métiers alternatifs et/ou complémentaires, les résultats montrent que les enseignants partent vers diverses autres professions dans les secteurs public et privé et/ou quittent l'enseignement ou pour rester à la maison afin de mieux prendre soin des enfants et/ou travaux ménagers.

Mots-clés : attrition, enseignement, métiers alternatifs métiers alternatifs, rétention

Abstract:

A long-standing problem in the teaching workforce, internationally and in Senegal, is the continuing large number of qualified teachers leaving the profession within five years. This article uses data collected from a survey of Primary, Middle and Secondary teachers in Senegal, to explore the different alternative and/or complementary professions to the teaching profession in Senegal. The results show that although teachers are aware of workload challenges before entering teaching, workload was the most frequently cited reason for leaving or leaving later. As for alternative and/or complementary professions, the results show that teachers leave for various other professions in the public and private sectors and/or leave teaching or to stay at home in order to better take care of children and/or work household.

Keywords: attrition, teaching, alternative professions, retention

Introduction

Un problème de longue date dans la main-d'œuvre enseignante, à l'échelle internationale et au Sénégal, est le nombre important et continu d'enseignants qualifiés qui quittent la profession (Allen et al., 2017 ; Sims et Allen, 2018). Les résultats de ces recherches sont intéressants car ils révèlent un contraste entre les motivations des enseignants pour entrer et quitter la profession. Les raisons invoquées pour devenir enseignant semblent largement altruistes – vouloir « faire une différence », vouloir travailler avec les jeunes et aimer leur matière. Les raisons de partir ou de penser à partir étaient la charge de travail et l'équilibre travail/vie personnelle ainsi que la culture axée sur les objectifs et les initiatives gouvernementales. Ces raisons de départ semblent refléter un discours de déception face à la réalité de l'enseignement, au contexte plus large et à la culture de responsabilisation/performativité dans laquelle les enseignants travaillent.

De nombreux chercheurs ont étudié les raisons pour lesquelles les enseignants partent, les raisons pour lesquelles les enseignants restent, ou une combinaison des deux (Billingsley, 2004 ; Billingsley et Bettini, 2019). Comprendre les facteurs qui influencent la décision de quitter le domaine, ainsi que fournir des cadres et des modèles conceptuels à étudier, est important pour réduire l'attrition. Selon Ingersoll et Smith (2003), les quatre principales raisons pour lesquelles les enseignants ont indiqué leur insatisfaction à l'égard des conditions de travail comprenaient les problèmes de discipline des élèves, le manque de soutien des chefs d'établissement, la faible motivation des élèves et le manque d'influence des enseignants dans la prise de décision.

L'attrition des enseignants aggrave la situation de l'éducation dans le pays, en particulier en zone rurale. Ce phénomène accentue considérablement les pénuries des enseignants. Il favorise le nombre d'enseignants inexpérimentés, et limite l'accès des enfants d'âge scolaire à une éducation de qualité. Cela est particulièrement vrai dans un contexte de pauvreté où le système éducatif a déjà été gravement affaibli par le manque de moyens. L'attrition devient, également, un obstacle important à la réalisation de l'objectif de l'Éducation pour tous (EPT). Elle pose des problèmes de qualité, d'équité et d'efficacité de l'éducation (Hassan, 2013). Un grand nombre d'enseignants qualifiés abandonnent pour des emplois en dehors du secteur de l'éducation en raison de divers facteurs, notamment la faiblesse des salaires.

Les pressions de responsabilisation et la culture de la performativité dans l'éducation sont le principal facteur qui pousse les enseignants à quitter la profession. En témoigne ce que l'on appelle communément le « cocher des cases », car le travail des enseignants est de plus en plus orienté vers l'évaluation, les examens, les mesures de progrès et la préparation à l'examen et à l'inspection, et loin des aspects plus individualistes et créatifs du travail. La performativité est une technologie disciplinaire qui utilise des jugements et des comparaisons par rapport à ce qui est considéré comme efficace comme moyen de contrôle, et une culture de la performativité conduit à des performances qui mesurent l'efficacité (Ball, 2003 ; Perryman, 2009). La performativité est intrinsèquement liée à l'émergence du pouvoir de l'État évaluatif, de la responsabilité dans les politiques éducatives et de la transparence vis-à-vis du public. Dans la culture de la responsabilité performative de l'éducation au XXIe siècle, l'efficacité est considérée comme « une bonne chose » quel que soit le coût pour les personnes : intensification, perte d'autonomie, suivi et évaluation, participation limitée à la prise de décision et manque d'engagement de développement personnel, ne sont pas pris en compte. Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage sont déterminés en fonction des acquis et des objectifs d'apprentissage. L'enseignant devient juste une autre ressource d'apprentissage, un facilitateur, où l'enseignement est théorisé comme l'application de recettes fixes et la variété des bonnes pratiques peuvent être supprimées (Perryman et Calvert, 2019).

Dans de nombreux pays, l'enseignement est considéré comme un métier de dernier recours et il est moins valorisé que d'autres professions exigeant un niveau d'études similaire, ce qui rend le recrutement et la rétention de candidats de qualité particulièrement difficiles. Les jeunes enseignants quittent souvent la profession au bout de quelques années seulement pour se réorienter dans d'autres domaines offrant de meilleures rémunérations ou plus de prestige (IBF International Consulting, 2013). Ces représentations peuvent évoluer grâce au renforcement des mesures d'incitation pour attirer et conserver des enseignants mieux qualifiés, mais cela peut prendre du temps et nécessite des efforts constants (Banque mondiale, 2018).

L'épuisement professionnel des enseignants est un phénomène très réel, poussant de nombreux enseignants à quitter la profession chaque année, mais en emmenant avec eux des compétences acquises dans les programmes d'études en éducation et au travail qui peuvent être transférées vers d'autres carrières. Qu'il s'agisse de jouer un rôle vital dans le développement des jeunes esprits ou de façonner la prochaine génération de professionnels, les avantages de l'enseignement sont incontestables. Donnant de la valeur à l'individu et apportant une richesse de compétences transférables, il peut mener à une carrière éducative satisfaisante. Malgré cela, le rôle d'un enseignant s'accompagne également de nombreuses notes, de directives strictes et de longues heures, ce qui explique toutes les contraintes du métier. Il existe de nombreuses carrières alternatives qui tirent parti des compétences d'un enseignant.

Cette recherche s'appuie sur une nouvelle source de données substantielle et explore les raisons du départ dans le contexte de la motivation initiale déclarée des personnes qui ont quitté l'enseignement, des personnes qui envisagent de quitter et des personnes qui envisagent de rester dans l'enseignement, tout en examinant les différents métiers alternatifs et/ou complémentaires au métier d'enseignement au Sénégal. Cette recherche sera importante pour les universitaires en éclairant le discours sur la rétention des enseignants, pour les équipes de direction des écoles chargées de mettre en place des mécanismes de soutien pour retenir le personnel et pour les décideurs politiques dans ce domaine crucial.

Nous présenterons d'abord en détail les outils et les procédures que nous avons utilisés pour mener à bien notre recherche. Cette section mettra en lumière la rigueur de notre démarche scientifique. Ensuite, nous exposons les résultats obtenus au cours de notre étude. Ces données fournissent des informations précieuses pour la compréhension de la problématique de l'attrition des enseignants au Sénégal. Puis, nous analyserons de manière critique nos résultats et les confronterons à l'état de l'art. Cette section ouvrira la voie à de potentielles pistes de recherche futures. Et enfin, nous tirons les conclusions de notre travail, mettant en avant les implications de nos résultats.

1. Matériels et méthodes

Cet article étant lié à un programme de recherche-action, le discours des acteurs occupe une place de choix dans l'acquisition de l'information. La méthodologie utilisée a été subdivisée en trois parties : la recherche documentaire, la collecte et le traitement des données.

1.1. Recherche documentaire

La recherche documentaire primaire à travers les bibliothèques et la webographie a permis de consulter des mémoires, des thèses, des articles, des revues et des ouvrages généraux. Pour la collecte de ces données secondaires, la littérature pertinente sur le sujet et d'autres données publiées a aidé à fournir de bonnes informations et à comprendre les causes du problème de l'attrition des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal et des stratégies de remédiation. Les données et informations sont provenues des institutions intervenantes dans le secteur de l'éducation et de la formation. Parmi les institutions et ministères qui étaient

concernés, il y a le Ministère de l'Education Nationale et ses organes déconcentrés au niveau départemental et régional, la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF), les Centres régionaux de Formation des Personnels de l'Education (CERFPE) etc. Les différents documents ont permis d'établir une perspective plus approfondie de la politique de rétention des enseignants à l'école, qui passe par une bonne compréhension des facteurs de rétention. L'analyse de la problématique de l'attrition privilégie des thèmes tels que la formation, la motivation des enseignants, les facteurs d'attrition mais aussi les facteurs de rétention. La recherche documentaire est complétée par la collecte des données d'enquête.

1.2. Échantillonnage

Pour la collecte de données quantitatives, 270 enseignantes et enseignants en activité ont été consultés (90 au primaire, 90 au moyen et 90 au secondaire) dans 9 régions administratives avec une répartition égale (30 enseignants par région, soit 10 au Primaire, 10 au Moyen et 10 au Secondaire).

Face aux biais qu'elles rencontrent, des données d'auto-évaluation d'un plus grand nombre de répondants ont été utilisées. Cela a permis d'aboutir à l'analyse, de tirer parti de l'étendue des données quantitatives tout en fournissant un moyen de comparaison concernant l'effet de divers facteurs de l'attrition des enseignants. La différence des situations socio-économiques et le niveau élevé d'attrition des enseignants enregistré dans certaines zones, ont été les critères pour cibler les enquêtés dans des écoles réparties dans différentes régions du pays (figure 1).

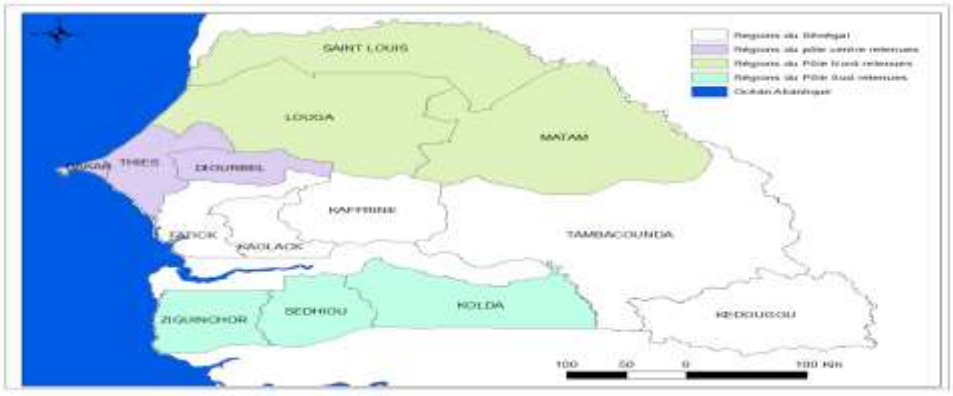


Figure 1 : Situation des régions retenues pour le déroulement des enquêtes et entretiens

L'échantillon est réparti dans neuf régions du Sénégal en trois pôles (Centre, Nord et Sud). Ces neuf régions représentent 73,5% (soit un 59 178) du nombre total d'enseignants (80 529) que comptait le Sénégal en 2021 (MEN, 2022). L'échantillon est réparti comme il suit (Tableau1).

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon en fonction des régions choisies

Paramètres	Académies du centre			Académies du Nord			Académies du Sud			Total
	Dakar	Thiès	Diourbel	Saint-Louis	Louga	Matam	Ziguinchor	Sédhiou	Kolda	
Primaire	10	10	10	10	10	10	10	10	10	90
Moyen	10	10	10	10	10	10	10	10	10	90
Secondaire	10	10	10	10	10	10	10	10	10	90
Total	30	30	30	30	30	30	30	30	30	270

Source : Auteurs

1.2.1. Choix des établissements et des enseignants cibles

Dans les régions retenues, les établissements sont choisis d'une manière aléatoire. Les répondants choisis ne pouvaient pas être en service dans le même établissement. Les enseignants du moyen-secondaire ont été choisis en tenant compte, à la fois des différentes disciplines et du genre. En outre, l'expérience dans l'enseignement a été considérée, selon que les enquêtés ont moins de cinq ans d'expérience de 6 à 10 ans ou ont plus de dix ans d'ancienneté. Le recrutement des participants s'est fait avec l'aide, non seulement des IA et des IEF, mais aussi des syndicats choisis sur la base de leur représentativité et de leur ancienneté ou caractère transversal de l'élémentaire au supérieur.

1.2.1.1. Questionnaire

Pour l'enquête quantitative, le questionnaire contient des modalités au format « échelle de Likert » à cinq points (1 à 5) allant de "pas du tout d'accord" à "tout à fait d'accord"[20]. Il a pour but de mesurer l'adhésion de l'enquêté aux questions posées afin de mieux comprendre sa perception sur les facteurs à l'origine de la rétention ou de l'attrition des enseignants. Ces informations ont servi à l'analyse des relations entre les réponses et les situations sociodémographiques des enquêtés. Enfin, la procédure d'étude a été réalisée sur la base des lignes directrices de la déclaration d'Helsinki avec le consentement éclairé des enquêtés.

1.2.1.2. Guide d'entretien

Un entretien semi-structuré a été mené pour collecter les données. Il a été organisé à la convenance de la personne interrogée, et son consentement a été approuvé au préalable. Les entretiens ont été réalisés individuellement à des acteurs des services compétents du Ministère de l'Education Nationale (MEN) et de ses organes déconcentrés (FASTEF, CERFPE, etc.).

1.3. Mise en œuvre de la collecte

Le questionnaire a été soumis aux enseignants interrogés à partir de l'application KoBoCollect installée sur une tablette ou un smartphone. KoBoCollect est rattaché au serveur KoBoToolBox qui permettait le stockage journalier des données collectées via une connexion internet. Cela a permis un suivi à temps de la collecte. Á la fin de la collecte, l'ensemble des données ont été téléchargées du serveur pour faire l'objet d'une exploitation à partir des logiciels de statistiques, principalement Excel. La collecte de données quantitatives de terrain a été complétée par des entretiens réalisés simultanément.

1.4. Analyse des données

Pour les données quantitatives provenant des enquêtes, une fois recueillies, un traitement qualitatif est réalisé par la recherche des incohérences et des questionnaires incomplets. MS. Accès et MS. Excel sont utilisés pour toutes leurs saisies et analyses. Par ailleurs, les statistiques descriptives univariées (comme les fréquences, les pourcentages, les moyennes et les écarts-types) et bivariées (comme le Coefficient de corrélation de Pearson), et inférentielles (comme le test T de Student, le test du Chi-carré (X2), l'Analyse en Composantes Principales (ACP) et la Classification Ascendante Hiérarchique (CAH)) sont utilisées pour comprendre les caractéristiques des répondants et l'analyse de leurs perceptions sur les facteurs de rétention et d'attrition.

[20]L'échelle de Likert utilisé est le suivant : *Pas du tout d'accord, Pas d'accord, Ni d'accord ni en désaccord, D'accord, Tout à fait d'accord.*

Les transcriptions d'entretiens semi-structurés et les questionnaires ouverts sont analysés à l'aide de techniques d'analyse de contenu. Ces données sont analysées de façon thématique par le biais du site d'analyse de données (nuage de mots)[21].

2. Résultats

Afin de connaître quelques-unes des principales alternatives de carrière possibles pour les enseignants qui quittent leur profession, nous avons demandé à tous les participants d'indiquer toutes les alternatives possibles dans des questionnaires d'enquête à l'aide d'échelles de type 4 Point-Likert (principalement, parfois, rarement et jamais) pour chaque réponse. Cela permet de recommander des stratégies de lutte contre le phénomène d'attrition des enseignants. Les résultats montrent que les enseignants partent vers diverses autres professions dans les secteurs public et privé et/ou quittent l'enseignement et restent à la maison (dans le cas des enseignantes). Quelles que soient les raisons qui les poussent à envisager un changement, il existe de nombreux emplois alternatifs pour les enseignants.

2.1. Travail dans les Organisations non-gouvernementales (ONG)

Pour un certain nombre de raisons, les enseignants choisissent de quitter leur poste d'enseignant et de chercher d'autres carrières. Leurs niveaux élevés d'éducation et les compétences acquises sur le tas constituent une excellente base pour les enseignants qui souhaitent se diversifier et trouver du travail ailleurs. Ainsi, 18,15 % des répondants ont mentionné que les enseignants la plupart du temps quittent pour rejoindre les organisations non gouvernementales, suivis de 43,33% qui indiquent qu'ils partent parfois pour les ONG (contre 18,15% pour rarement et de 20,37% pour jamais) (**Tableau 2**). Pour ces raisons, les enseignants préfèrent travailler dans des organisations non gouvernementales, même avec les mêmes avantages qu'ils reçoivent de l'enseignement, mais dans un meilleur environnement de travail, avec une charge de travail appropriée et une rémunération ponctuelle (Hassan, 2013). Ces institutions attirent pour la plupart des enseignants pour mettre en œuvre leurs projets de développement, principalement hors du secteur de l'éducation. En outre, le manque d'engagement du gouvernement sénégalais à améliorer les conditions de vie des enseignants pousse également les enseignants à rejoindre les ONG pour des ensembles d'avantages comparativement améliorés. C'est pourquoi, les institutions non gouvernementales sont souvent déconseillées d'éviter d'embaucher des enseignants des écoles publiques pour lutter contre le phénomène de l'attrition.

Tableau 1 : Répartition des enseignants indiquant " Le travail dans les Organisations non-gouvernementales (ONG) " comme un métier alternatif au métier d'enseignant dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
La plupart du temps	49	18,15
Parfois	117	43,33
Rarement	49	18,15
Jamais	55	20,37
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

[21] Disponible sur: https://nuagedemots.co/.

2.2. Travail dans le secteur privé (entreprise ou privé)

L'autre carrière alternative pour les enseignants est de travailler dans le secteur privé. Les résultats suggèrent que 41,48 % des répondants ont déclaré que les enseignants partent parfois pour le secteur privé, suivis de 16,3 % qui indiquent qu'ils partent le plus souvent pour le secteur privé (contre 27,78% pour rarement et de 14,44% pour jamais) (**Tableau 3**). De même, à l'expansion des organisations d'aide (ONG), l'économie du pays qui s'était également considérablement améliorée au cours de la dernière décennie, a connu une chute drastique depuis le Covid-19 avec « une inflation en hausse, un taux de change en hausse et des revenus intérieurs en augmentation. Par conséquent, un grand nombre d'enseignants partent, soit pour démarrer leur propre petite entreprise, soit pour rejoindre les entreprises du secteur privé, principalement les télécommunications, la logistique et d'autres entreprises et sociétés privées.

Tableau 3 : Répartition des enseignants indiquant " Le travail dans le secteur privé (entreprise ou privé) " comme un métier alternatif au métier d'enseignant dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
La plupart du temps	44	16,3
Parfois	112	41,48
Rarement	75	27,78
Jamais	39	14,44
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

2.3. Enseignement dans les écoles privées

Comme le montre le **tableau 4** ci-dessus, un taux de réponse de 26,3 % indique que la plupart des enseignants partent ou sont susceptibles de partir la plupart du temps dans les écoles privées (17,78 % indiquant qu'ils partent parfois et 28,52% pour rarement) tandis que 27,41% des répondants ont déclaré qu'ils ne partaient jamais dans les écoles privées de façon permanente parce que les avantages dans les écoles privées ne sont pas meilleurs par rapport aux écoles publiques, c'est-à-dire que les écoles privées ne fournissent pas de prestations de retraite à leurs professeurs. Ces résultats valident la discussion précédente sur la double inscription des enseignants, c'est-à-dire que les enseignants sont employés simultanément par les écoles publiques et privées. Par conséquent, ces enseignants passaient la majeure partie de leur temps d'enseignement dans des écoles privées et/ou d'autres centres d'apprentissage privés pour gagner un revenu supplémentaire par rapport à leur salaire gouvernemental.

Tableau 4 : Répartition des enseignants indiquant " l'Enseignement dans les Écoles privées " comme un métier alternatif au métier d'enseignant dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
La plupart du temps	71	26,3
Parfois	48	17,78
Rarement	77	28,52
Jamais	74	27,41
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

2.4. Possibilité de prendre soin des enfants et/ou travaux ménagers

Parmi les enseignants interrogés, 21,11 % ont montré que la plupart du temps des enseignantes quittent leur emploi pour rester à la maison et se consacrer aux travaux ménagers, suivi de 12,22 % pour parfois, de 12,96 % pour rarement et de 53,7% pour jamais (**Tableau 5**).

Tableau 5 : Répartition des enseignants indiquant " Rester à la maison et prendre soin des enfants et/ou travaux ménagers (surtout pour les enseignantes) " comme un métier alternatif au métier d'enseignant dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
La plupart du temps	57	21,11
Parfois	33	12,22
Rarement	35	12,96
Jamais	145	53,7
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE Sénégal, 2022

2.5. Poursuite des études supérieures

La poursuite des études supérieures peut également constituer un métier alternatif à l'enseignement. En effet, 21,48 % des réponses indiquent que les enseignants partent la plupart du temps pour poursuivre leurs études supérieures et retournent rarement dans la profession enseignante, surtout les enseignants qui terminent leurs études supérieures (57,41 % indiquant qu'ils partent parfois, 14,07% pour rarement et 7,04% pour jamais) (**Tableau 6)**. Les personnes ayant des diplômes supérieurs trouvent généralement de meilleurs emplois que de rejoindre leurs écoles. Le taux d'attrition est plus élevé pour les enseignants qui ont terminé leurs études supérieures dans les facultés et collèges de formation des enseignants. Cependant, ils restent dans la profession au moins à la fin de leurs études

Tableau 6: Répartition des enseignants indiquant " Poursuivre des études supérieures " comme un métier alternatif au métier d'enseignant dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
La plupart du temps	58	21,48
Parfois	155	57,41
Rarement	38	14,07
Jamais	19	7,04
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

2.6. Autres métiers alternatifs au métier d'enseignant

Au-delà des métiers alternatifs au métier d'enseignant indiqués sur le questionnaire, les enseignants interrogés ont indiqué plusieurs autres métiers, non pas de reconversion des enseignants qui quittent le métier, mais de complément au métier d'enseignement (**Tableau 7**) et dont l'occurrence des termes utilisés est indiquée en nuage de mots. Les métiers ou activités les plus cités que les enseignants pratiquent parallèlement avec leur métier d'enseignant

sont entre autres la politique, l'élevage, le commerce, l'agriculture, l'administration publique, l'émigration, la consultance, les charges ménagères, l'entreprise, le business.

Tableau 7 : **Synthèse des autres fonctions qu'ils jugent nécessaires et qui ne sont pas citées ici " comme des métiers alternatifs au métier d'enseignant dans l'échantillon**

Politique	
Élevage	
Commerce	
Agriculture	
Administration publique	
Émigration	
Consultance	
Ménage	
Entreprise	
Business	

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Quelques extraits des propos des enseignants interrogés permettent d'illustrer cette multiplicité des activités alternativement pratiquées avec la profession : « S'occuper de mon mari et de mes enfants » ; « Admission aux concours administratifs » ; « Faire une formation professionnelle et être opérationnel après » ; « Dans certaines localités où il y a beaucoup de professeurs qui n'ont que quelques classes, le sous-emploi les pousse à s'occuper ailleurs » ; « Création d'une entreprise et devenir gestionnaire de son entreprise » ; « Dans beaucoup d'écoles maintenant, ce sont les enseignants ou enseignantes qui vendent des articles ». Les enseignants interrogés qui ont indiqué à 16,67% que les enseignants partent la plupart du temps pour ces autres activités ou métiers et 40,74 % pour parfois (**Tableau 8**).

***Tableau 8** : Répartition des enseignants indiquant " cette autre fonction qu'ils jugent nécessaire et qui n'est pas citée ici " comme un métier alternatif au métier d'enseignant dans l'échantillon*

Modalités	Fréquence	Pourcentage
La plupart du temps	45	16,67
Parfois	110	40,74
Rarement	26	9,63
Jamais	12	4,44
Non réponse	77	28,52
Total général	270	71

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

2.7. Synthèse des points de vue des participants sur les métiers alternatifs au métier d'enseignant

La Figure 2 effectuée avec une analyse en composantes principales (ACP) donne la matrice de corrélations entre les métiers alternatifs au métier d'enseignant. Si la modalité « Parfois » est corrélée positivement à l'axe F1, en revanche, les modalités « la plupart du temps », « Rarement » et « Jamais » ne sont corrélées faiblement aux deux facteurs (1 et 2). Pour la liste des métiers alternatifs au métier d'enseignant, trois groupes se distinguent à partir de la Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) : Le groupe 1 est constitué de quatre métiers alternatif (le travail dans les ONG ; le travail dans le secteur privé ; poursuivre des études supérieures ; autres métiers alternatifs au métier d'enseignant) qui sont non seulement associés entre eux (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**), mais ils sont corrélés avec la modalité « Parfois » des répondants. Le groupe 2 est constitué d'un métier alternatif (l'Enseignement dans les écoles privées) qui est corrélé avec les modalités « la plupart du temps » et « Rarement » des répondants. Quant au troisième groupe, il y a aussi seul métier alternatif (Rester à la maison et prendre soin des enfants et/ou travaux ménagers) et celui-ci n'est ni corrélé à l'axe 1, ni corrélé à l'axe 2, encore moins aux quatre modalités de réponse. Ainsi, les enseignants ont plus tendance à enseigner dans des écoles privées, à poursuivre les études, à travailler dans des ONG et dans le secteur privé.

Le **tableau 9** indique la corrélation positive entre les éléments d'un même groupe (dans le groupe 1, r= 0,94 entre " Le travail dans les ONG" et " Poursuivre des études supérieures") et leur corrélation négative avec les éléments appartenant à d'autres groupes (entre les groupes 1 et 2, r= -0,91 entre " Le travail dans les ONG" et " l'Enseignement dans les Écoles privées"). En termes de comparaison entre les éléments du groupe 1 comme le « Travail dans les ONG » et les éléments du groupe 2 comme l' « Enseignement dans les Écoles privées», le test T de Student montre une différence non significative (t = 8,700 et p-value < 0,580 pour un niveau de confiance de 95%) par rapport aux répondants qui ont désigné ces métiers parfois et pour la plupart du temps comme des métiers alternatifs au métier d'enseignant.

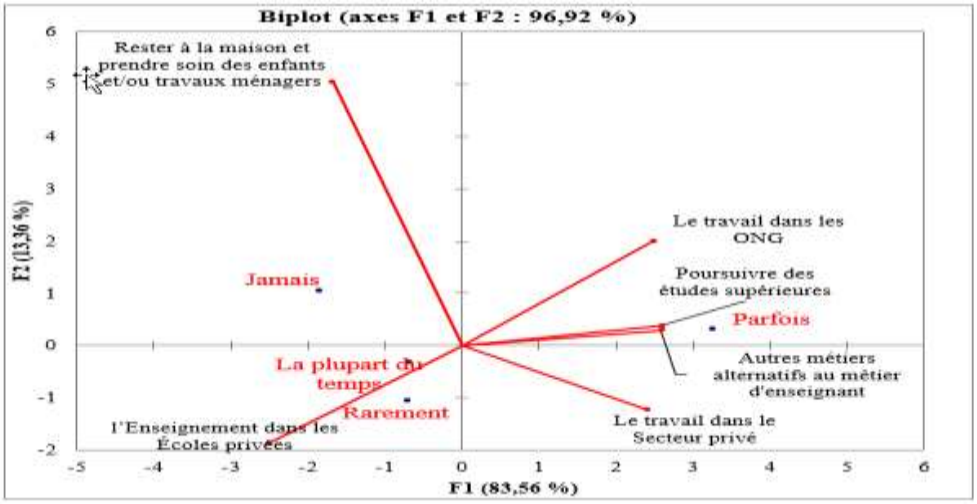


Figure 2 : Matrice des coefficients de corrélation entre les métiers alternatifs au métier d'enseignant dans l'échantillon

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Tableau 9 : Matrice de proximité (Coefficient de corrélation de Pearson) entre les métiers alternatifs au métier d'enseignant dans l'échantillon

	Le travail dans les ONG	Poursuivre des études supérieures	Le travail dans Secteur privé	Autres métiers alternatifs au métier d'enseignant	l'Enseignement dans les Écoles privées	Rester à la maison et prendre soin des enfants
Le travail dans les ONG	1					
Poursuivre des études supérieures	0,942	1				
Le travail dans Secteur privé	0,853	0,864	1			
Autres métiers alternatifs au métier d'enseignant	0,925	0,998	0,843	1		
l'Enseignement dans les Écoles privées	-0,979	-0,973	-0,796	-0,967	1	
Rester à la maison et prendre soin des enfants et/ou travaux ménagers	-0,359	-0,597	-0,702	-0,609	0,397	1

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

1. Discussions

Dans cette partie, nous essayerons de discuter des résultats d'une enquête menée pour identifier les principales options de carrière alternatives pour les enseignants qui quittent la profession enseignante. L'enquête demandait aux participants d'indiquer toutes les alternatives possibles à l'aide d'échelles de Likert à 4 points.

3.1. Travailler pour des organisations non gouvernementales (ONG)

Les résultats montrent que les enseignants partent vers diverses autres professions dans les secteurs public et privé, et que certains enseignants quittent l'enseignement et restent à la maison. Les données se concentrent sur l'une des carrières alternatives les plus courantes pour les enseignants, celle de travailler pour des organisations non gouvernementales (ONG). Selon les résultats de l'enquête, 18,15% des personnes interrogées ont indiqué que les enseignants partaient majoritairement pour rejoindre des ONG, suivis par 43,33% qui ont indiqué qu'ils partaient parfois pour des ONG. Le résultat explique que les ONG attirent les enseignants parce qu'elles offrent un meilleur environnement de travail, une charge de travail appropriée et une rémunération ponctuelle. De plus, le manque d'engagement du gouvernement pour améliorer les conditions de vie des enseignants au Sénégal pousse également les enseignants à rejoindre les ONG. Le résultat suggère que les ONG devraient éviter d'embaucher des enseignants dans les écoles publiques pour lutter contre le phénomène d'attrition.

Les résultats de la recherche fournissent des informations supplémentaires sur les options de carrière alternatives pour les enseignants. Certaines des carrières alternatives mentionnées dans les résultats de la recherche incluent devenir directeur d'école, enseigner en ligne, devenir

spécialiste des programmes d'études, travailler comme spécialiste des ressources humaines, devenir formateur en entreprise, travailler dans l'éducation de la petite enfance, devenir écrivain et travailler comme un photographe. Les résultats de la recherche fournissent également des informations sur la manière dont les enseignants peuvent faire la transition vers ces carrières alternatives, comme réussir un examen de la fonction publique, demander conseil à un spécialiste des ressources humaines ou prendre un congé pour poursuivre leurs études ou leur formation. En effet, travailler pour des organisations non gouvernementales (ONG) peut offrir plusieurs avantages aux enseignants, notamment (Barlet et Jarousse, 2011):

Diverses opportunités d'emploi y apparaissent : les ONG travaillent dans divers domaines, tels que l'éducation, la santé, l'agriculture et la protection de la nature. Les enseignants peuvent trouver des opportunités d'emploi dans les ONG qui correspondent à leurs intérêts et à leurs compétences, comme l'enseignement, la formation et l'élaboration de programmes (consulté le…. sur https://www.welcometothejungle.com/fr/articles/formations-travailler-ong).

En termes de flexibilité, les ONG disposent souvent d'un environnement de travail plus flexible que les emplois d'enseignant traditionnels. Les enseignants peuvent travailler sur des projets à court ou à long terme, travailler à distance ou travailler à temps partiel (consulté le 12 juin 2022 sur https://www.real-step.com/articles/travailler-dans-une-ong/).

Exposition à de nouvelles cultures : les ONG travaillent souvent dans des pays et des cultures différentes, ce qui peut offrir aux enseignants l'opportunité de découvrir de nouvelles cultures et d'acquérir de nouvelles perspectives.

En termes de développement professionnel, travailler pour des ONG peut offrir aux enseignants des opportunités de développement professionnel, telles qu'une formation à de nouvelles méthodes pédagogiques, à la gestion de projet et à des compétences en leadership (consulté le 12 juin 2022 sur https://www.studyrama.com/formations/fiches-metiers/humanitaire/enseignant-humanitaire-1036).

De meilleures conditions de travail sont offertes par les ONG, que les écoles publiques, comme une charge de travail appropriée, une rémunération ponctuelle et un meilleur environnement de travail. Les résultats de la recherche suggèrent également que les ONG peuvent jouer un rôle crucial dans l'éducation dans les pays en développement, où les gouvernements ne disposent peut-être pas des ressources nécessaires pour fournir une éducation adéquate. Les ONG peuvent se charger de la construction d'écoles, du recrutement et de la rémunération des enseignants et de la gestion des écoles. Cependant, les résultats de la recherche mettent également en garde contre le fait que les ONG ne devraient pas embaucher des enseignants dans les écoles publiques pour lutter contre le phénomène d'attrition.

3.2. Le travail dans le secteur privé comme une option de carrière alternative

Les résultats montrent aussi qu'un pourcentage important d'enseignants considèrent le travail dans le secteur privé comme une option de carrière alternative.

Travailler dans le secteur privé : 41,48% des répondants ont indiqué que les enseignants partent parfois pour le secteur privé, suivis de 16,3% qui déclarent partir le plus souvent pour le secteur privé. Les raisons de départ incluent la création de leur propre petite entreprise ou l'adhésion à des entreprises privées, principalement dans les télécommunications, la logistique et d'autres entreprises et sociétés privées.

Enseignement dans les écoles privées : 26,3 % des personnes interrogées ont indiqué que la plupart des enseignants quittent ou sont susceptibles de partir dans des écoles privées, tandis que 27,41 % ont déclaré qu'ils ne partent jamais définitivement dans des écoles privées parce que les avantages dans les écoles privées, ne sont pas meilleurs que dans les écoles publiques.

Ces résultats valident la discussion précédente sur la double inscription des enseignants, ce qui signifie que les enseignants sont employés simultanément dans les écoles publiques et privées. Par conséquent, ces enseignants passent la majeure partie de leur temps d'enseignement dans des écoles privées et/ou d'autres centres d'apprentissage privés pour gagner un revenu supplémentaire par rapport à leur salaire gouvernemental.

S'occuper des enfants et/ou des tâches ménagères : 21,11% des enseignants interrogés ont indiqué que la plupart des enseignantes quittent leur emploi pour rester à la maison et s'occuper des enfants et/ou des tâches ménagères.

Les résultats de recherche donnés fournissent également des informations supplémentaires sur le secteur privé et les écoles privées au Sénégal. Selon Diop (2011), les enseignants des écoles privées au Sénégal ne sont pas fonctionnaires et sont recrutés par contrat, contrairement aux enseignants des écoles publiques qui sont fonctionnaires.

Les résultats du PASEC 2010 rapportent que les écoles privées au Sénégal ont de meilleurs résultats scolaires que les écoles publiques.

Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que travailler dans le secteur privé et enseigner dans des écoles privées sont des options de carrière alternatives populaires pour les enseignants au Sénégal.

3.3. Le rapport entre la poursuite des études supérieures des enseignants et leur retour dans la profession enseignante

Les résultats de notre enquête présentent des informations sur la poursuite des études supérieures. Les enseignants peuvent poursuivre leurs études supérieures et ne pas retourner dans la profession enseignante, surtout ceux qui ont terminé leurs études supérieures (Coussinet, 2002). Les personnes titulaires de diplômes supérieurs trouvent généralement les meilleurs emplois que de rejoindre leurs écoles. Le taux d'attrition est plus élevé pour les enseignants qui ont terminé leurs études supérieures dans les facultés et collèges de formation des enseignants. Les enseignants dispensés ont indiqué plusieurs autres métiers, non pas de reconversion des enseignants qui quittent le métier, mais de complément au métier d'enseignement. Les métiers ou activités les plus cités que les enseignants pratiquent parallèlement avec leur métier d'enseignant sont entre autres la politique, l'élevage, le commerce, l'agriculture, l'administration publique, l'émigration, la consultance, les charges ménagères, l'entreprise, le business.

Les résultats montrent également que les bacheliers précaires ont eu de meilleurs résultats que les autres étudiants précaires. Le taux de poursuite des études supérieures est en hausse pour près de la moitié des académies entre 2009 et 2019. La poursuite d'études supérieures est très demandée en Île-de-France (Institut Paris Région, 2023). Les formations postsecondaires sont renforcées par l'origine sociale lors de l'entrée dans le supérieur.

Les études supérieures peuvent offrir de nombreux avantages, tels que des revenus plus élevés et de meilleures opportunités de carrière. Les compétences requises avant de s'inscrire à un programme d'études supérieures peuvent varier selon le domaine d'études (Lardy et al.,, 2015).

En somme, les résultats montrent que la poursuite des études supérieures peut offrir de nombreux avantages, mais les enseignants peuvent également poursuivre d'autres métiers en complément de leur métier d'enseignement. Les résultats montrent également que les bacheliers précaires ont de meilleurs résultats que les autres étudiants précaires et que la poursuite d'études supérieures est très demandée dans certaines régions.

Conclusion

Cet article avait pour but d'explorer, au-delà de ce qui les a initialement motivés à enseigner et les raisons pour lesquelles, ils ont quitté ou envisagent de partir dans l'avenir, les différents métiers alternatifs et/ou complémentaires au métier d'enseignement au Sénégal. Les résultats montrent que les enseignants partent vers diverses autres professions dans les secteurs public et privé (comme travailler dans des Organisations non-gouvernementales ou dans des entreprises ? ou privé) et/ou quittent l'enseignement (poursuite des études supérieures) ou pour rester à la maison (dans le cas des enseignantes) afin de mieux prendre soin des enfants et/ou travaux ménagers. Ces résultats permettent de recommander des stratégies de lutte contre le phénomène d'attrition des enseignants.

Cette étude appuie l'observation d'un roulement élevé dans l'enseignement. Avec nos répondants qui quittent ou envisagent de quitter, il semblerait certainement que l'enseignement n'est pas une carrière pour la vie. Á l'entrée, seul 16,67% considère la formation des enseignants comme une voie vers une autre carrière. Cela amplifie le problème de l'attrition des enseignants, car ceux qui veulent devenir enseignants sont engagés dans la profession et pourtant, d'une manière ou d'une autre, cet engagement s'érode en très peu de temps. Ce n'est pas comme s'ils n'étaient pas conscients que l'enseignement allait être exigeant ; cependant, ils estiment que les exigences du poste dépassent leur capacité d'adaptation. Sous-jacente à cette perte d'engagement qui semble être une contradiction entre l'attente et la réalité, les pratiques d'être un enseignant entravant la capacité d'être un enseignant. Beaucoup de répondants pensent que certains enseignants pensaient pouvoir faire face à la charge de travail ; cependant, le manque de soutien et la culture de responsabilité cible semblaient être pires qu'ils ne l'avaient pensé et ont conduit à de nombreux départs, et d'autres encore à l'envisager.

Il existe donc un discours de déception qui plane sur l'enseignement, éloignant de la profession ceux qui pourraient avoir une contribution significative à apporter. Un rapport récent de l'OCDE (Schleicher, 2018) a souligné que le bien-être des enseignants était un sujet de préoccupation "les enquêtes de satisfaction au travail, appliquées dans différents pays ont montré que le stress des enseignants résultant de leurs activités professionnelles est un phénomène à prendre au sérieux". Le rapport résume les recherches suggérant que "les environnements de travail stressants peuvent affecter la motivation, l'efficacité personnelle et l'engagement professionnel des enseignants". Le rapport associe le bien-être des enseignants aux compétences cognitives requises pour bien travailler (et relie cela à l'auto-efficacité) et à la santé émotionnelle et physique. Nos données brossent un tableau quelque peu sombre du bien-être des enseignants dans une culture de responsabilité et de performativité. L'amélioration de l'enseignement et la réduction de la charge de travail (Coughlan, 2018), à travers la suppression des tâches inutiles et l'augmentation des salaires, peut aider le gouvernement du Sénégal à lutter contre le phénomène de l'attrition.

Nos résultats illustrent le lien entre les peurs de la charge de travail et la réalité du travail dans le contexte de la performativité de la responsabilisation. Cependant, ces observations doivent être traitées avec prudence. Le premier est le problème de la compréhension rétrospective des motivations pour devenir enseignant. Nous ne savons pas dans quelle mesure ils pourraient travailler dans un récit d'enseignement qui exalte le motif altruiste. Il se pourrait facilement que ceux qui mettent l'accent sur l'enseignement comme un tremplin, aient également cherché à faire la différence, mais nous ne connaissons pas l'importance relative pour eux. En outre, il y a le problème que la réponse peut être limitée uniquement à ceux qui estiment avoir quelque chose à dire, positif ou négatif, manquant potentiellement un terrain d'entente. Enfin, se pose le problème de savoir ce qu'on entend par charge de travail élevée ; s'agit-il d'un travail qui ne peut être réalisé dans le temps imparti ou d'un travail perçu comme non pertinent

et réduisant le temps disponible pour des tâches importantes ? Ce sont ces problèmes que nous espérons que d'autres recherches permettront de résoudre.

Références bibliographiques

Allen, R., Burgess, S. and Mayo, J. (2017). The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: new evidence for England. Education Economics, 26 (1), 1–20.

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, Journal of Education Policy, 18 (2), 215–288. doi:10.1080/0268093022000043065.

Banque mondiale (2018). Rapport sur le développement dans le monde 2018, Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation. Washington DC : World Bank Group. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1318-4.

Barlet, S. et Jarousse, J. P. (2011). Les ONG et l'éducation dans les pays en développement. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 58, 37-46.

Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *The Journal of Special Education, 38*(1), 39–55.

Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 697–744.

Coughlan, S. (2018). Damian Hinds to Cut Workload to Tackle Teacher Shortage. Available at: http://www.bbc.co.uk/news/education-43345857 (accessed 24 March 2018).

Cousinet, R. (2002). L'enseignant : ses tentations, ses difficultés, sa formation » : la promotion d'une autre école. Sous la direction de de Vals Marie, Saisse Suzanne. Érès, pp 107-138.

De Berny, C. (2023). La poursuite d'études supérieures une demande sociale très forte En Ile-de-France, Mars 2023, L'Institut Paris Région, Campus de Nanterre (92), 47 p.

Diop, A. (2011). Politique de recrutement des enseignants non fonctionnaires et qualité de l'éducation debase au Sénégal : quels enseignements vers l'Education Pour Tous (EPT) ? Economies et finances. Université de Bourgogne ; Université Cheikh Anta Diop (Dakar), Français. ffNNT : 2011DIJOE002ff. fftel-00620782v2f, 350 p.

Hassan, A. (2013). *"Teacher Attrition: Why Secondary School Teachers Leave the Profession in Afghanistan". Master's Capstone Projects. 23. Retrieved from, 114 p. https://scholarworks.umass.edu/cie_capstones/23.*

IBF International Consulting (2013). Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe - Volume 2. Luxembourg : Union européenne.

Ingersoll, R. M., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership, 60*(8), 30–33.

Lardy L., Bressoux P. and Lima L. (2015). Les facteurs qui influencent la réussite des étudiants dans une filière universitaire technologique : le cas de la première année d'études en DUT GEA", L'orientation scolaire et professionnelle [Online], 44/4 | 2015, Online since 01 December 2017, connection on 28 September 2023. URL: http://journals.openedition.org/osp/4671; DOI: https://doi.org/10.4000/osp.4671.

Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes, Journal of Education Policy, 24 (5), 611–631. doi:10.1080/ 02680930903125129.

Perryman, J., & Calvert, G. (2019). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. British Journal of Educational Studies, 1–21. doi:10.1080/00071005.2019.1589417.

Schleicher, A. (2018). Valuing Our Teachers and Raising Their Status: How Communities Can Help (Paris. OECD Publishing).

Sims, S. and Allen, R. (2018). Identifying schools with high usage and high loss of newly qualified teachers. National Institute Economic Review, 243 (1), R27–R36. doi:10.1177/002795011824300112.

ÉDUCATION RELIGIEUSE ET LAÏCITE AU SÉNÉGAL : CONTRIBUTION Á LA CITOYENNETÉ

KHOUMA Seydou

Résumé

Ce travail aborde la contribution de l'éducation religieuse à la formation du citoyen sénégalais. Il interroge la mise en dialogue des impératifs scolaire, religieux et citoyen dans le champ de l'éducation nationale. Le texte analyse le processus d'adaptation de la laïcité au Sénégal et met en perspective des indicateurs de cohérence des systèmes éducatifs au Sénégal sous le rapport entre éducation religieuse, éducation morale et citoyenneté dans le contexte de laïcité politique et de l'école. Il s'appuie sur des travaux scientifiques sur l'éducation au Sénégal, la Constitution, des textes législatifs et réglementaires du Sénégal et des données empiriques relevant d'entretiens réalisés au niveau des acteurs de terrain en 2021. Le premier moment interroge le contexte sociopolitique de changements intervenus. Le deuxième examine les logiques et rôles des différentes catégories d'acteurs impliquées dans le processus. Et, le troisième questionne les rapports entre morale et religion et les approches pédagogiques en jeu.

Mots clé : éducation religieuse et morale, impératif scolaire, impératif religieux, impératif citoyen, laïcité.

Summary

This work addresses the contribution of religious education to the training of the Senegalese citizen. It questions the establishment of dialogue between academic, religious and civic imperatives in the field of national education. The text analyzes the process of adaptation of secularism in Senegal and puts into perspective indicators of coherence of educational systems in Senegal under the relationship between religious education, moral education and citizenship in the context of political secularism and school. It is based on scientific work on education in Senegal, the Constitution, legislative and regulatory texts of Senegal and empirical data from interviews carried out with field actors in 2021. The first moment questions the socio-political context of the changes that have occurred. The second examines the logic and roles of the different categories of actors involved in the process. And, the third questions the relationship between morality and religion and the educational approaches involved.

Key words: religious and moral education, academic imperative, religious imperative, citizen imperative, secularism.

Introduction

Envisager l'éducation comme l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale, c'est faire de l'école un espace propice pour donner aux enfants d'un pays les possibilités de leur insertion dans la société politique (Durkheim, 2006 : 51). Sous ce rapport, la problématique de l'éducation au politique fait jour au Sénégal. Elle tient compte des rapports entre un enseignement profane laïc et une éducation religieuse supposée contribuer à la citoyenneté. Autrement dit, elle intéresse les conceptions religieuses et/ou laïques de l'éducation dans le contexte d'une école qui « éduque au national » (Fall, 2012). Comment en effet, l'école chargée de former le citoyen aux valeurs nationales tenant bien compte des réalités socioculturelles devra s'imposer aux enfants d'une société fortement religieuse, méfiante et suspicieuse quant aux caractère laïc et offres éducatives de l'école officielle ? Cette problématique n'a cessé de soulever de nombreuses questions au sein des systèmes éducatifs du Sénégal indépendant. Des aspects de la problématique ont fait l'objet de plusieurs recherches. Les systèmes éducatifs au Sénégal ont été décrits à travers plusieurs travaux de recherche comme ceux de Stefania Gandolfi (2003), Jean Émile Charlier et al, (2017) et Charlier (2004, 2022), et particulièrement sur le rôle des acteurs comme Sophie Lewandowski et Boubacar Niane (2013), Boubacar Niane (2011). D'autres travaux comme ceux de Harouna Sy (2023) mettant l'accent sur le phénomène hors l'école, les causes et conséquences du refus des populations d'enrôler leurs enfants dans une école laïque, sont également ici à préciser. Toutefois, il n'y a pas d'études sur la valorisation de l'éducation religieuse dans le cadre du projet éducatif en tant que moyen d'éducation, non pas alternatif mais complémentaire, parce que contribuant à la formation du citoyen. Les dimensions de la qualité de cette offre à l'aune des normes républicaines ne sont pas encore correctement prises en charge. Or, même si la question de l'introduction de l'éducation religieuse dans l'école publique a été largement débattue, il s'avère aujourd'hui nécessaire de discuter son intérêt, sa plus-value dans la formation du citoyen sénégalais. Notre travail s'attache à cette dimension politique de cette offre désormais admise à l'école laïque.

En dépit de l'engagement constitutionnel du Sénégal en faveur de la laïcité et des valeurs laïques portées par l'élite « politico-administrative, élite par procuration » (Niane, 2011), les attitudes religieuses influencent beaucoup de politiques et de programmes impliquant les institutions scolaires publiques comme privées (Berkley center, 2016). Ces dernières présentant un lien fort avec le religieux. Par ailleurs, l'engagement du Sénégal pour la tolérance religieuse et la diversité sociale et religieuse (Constitution du Sénégal, 2017) reconnu comme une force, un facteur de stabilité et d'harmonie sociale, constitue un gage quant à l'adaptation de la laïcité aux réalités socioculturelles et politiques du Sénégal. C'est de ce point de vue que les acteurs de l'éducation ont préconisé l'introduction de l'éducation religieuse (ER) à l'école depuis les États généraux de l'éducation et de la formation de 1981. Des aménagements ont été apportés aux conceptions laïques de l'État et de l'éducation. De laïcité entendue comme neutralité et équidistance de l'État vis-à-vis des religions, on est passé à la « laïcité reconnaissante » (AEF, 2014), puis à la « laïcité positive » (LPGS, 2018) cette dernière apparaissant comme une stratégie de neutralisation des forces intégristes (Niane, 2011 : 223). Toutefois, face aux impératifs de cohésion nationale et sociale et de liberté religieuse individuelle et collective, des questions peuvent être soulevées quant à la construction des conceptions laïques de l'éducation en générale, de l'éducation religieuse en particulier et de la contribution de celle-ci à l'éducation au politique, à la citoyenneté. C'est-à-dire, la capacité de reconnaitre les valeurs éthiques requises pour la vie en commun, d'effectuer et d'agir avec la conscience d'appartenir à un corps social organisé au-delà de toutes les appartenances et diversités religieuses du pays. Ainsi, les questions principales posées sans cet article se résument en ces termes : pourquoi une éducation

religieuse à l'école ? Qu'est-ce que l'éducation religieuse à l'école ? Comment elle doit être enseignée à l'école, selon quelle approche ? Désormais, on estime que le système éducatif doit s'adapter à la demande d'une pertinence culturelle et religieuse, et à celle de réussir l'intégration des systèmes officiels et non officiels, d'où toutes les tentatives d'hybridation du système scolaire depuis la création des écoles franco-arabes publiques (EFA) et les daara modernes dans le système officiel (Villalón et Bodian, 2012). Aujourd'hui, les postures de dualité, de méfiance et de suspicion ont cédé la place à des compromis consécutifs au dialogue entre les acteurs et autour des objectifs liés aux valeurs citoyennes, d'où l'éducation religieuse.

Pour discuter cette problématique, ce travail s'effectue dans une approche sociologique globale impliquant une démarche qualitative descriptive et analytique avec pour objectif la mise en perspective des indicateurs de cohérence des choix éducatifs au Sénégal sous le rapport de l'éducation au politique et dans le contexte de laïcité politique. S'appuyant sur des travaux scientifiques sur l'éducation au Sénégal, la Constitution du Sénégal, des textes législatifs et règlementaires du Sénégal, des données empiriques relevant d'entretiens semi directifs avec les acteurs que nous avions effectué en mars 2021 et exploité lors d'une étude préalable à l'élaboration d'un guide d'éducation religieuse pour le préscolaire (Khouma, 2022). Les informations recueillies sur le terrain sont introduites dans la trame de notre analyse. Trois moments structurent notre démarche. Le premier interroge le contexte sociopolitique pour mettre en exergue les étapes d'une accommodation (réussie) de l'éducation religieuse à l'école (Khouma, 2018), les facteurs favorisant le retour du religieux (Charlier, 2002) dans les méandres de la laïcité de l'État. Il analyse les constructions positive et reconnaissante de la laïcité au Sénégal. Le deuxième examine les logiques des différentes catégories d'acteurs impliquées dans le processus. Ceux-là qui se sont donnés des rôles déterminants dans la définition des politiques publiques dans le cadre d'une *policy network* (Sophie Lewandowski et Boubacar Niane, 2013). Et, le troisième analyse la pertinence de la contribution déclarée de l'éducation religieuse à l'éducation au politique sous le paradigme de la citoyenneté. Il ouvre le chantier des débats intellectuel et pédagogique de l'éducation religieuse à l'école. C'est le moment de questionner les rapports entre morale et religion et les approches pédagogiques qui sont mises en avant pour atteindre les objectifs de cohérence avec les principes de laïcité, de démocratie, de paix et de développement avec le focus sur le citoyen.

1. Accommodation de l'éducation religieuse

Au Sénégal, l'éducation religieuse, depuis les années 2000, est perçue comme une contribution à l'éducation au politique en ce sens qu'elle intervient dans la politique éducative publique en tant qu'éducation morale. Après plusieurs décennies de l'indépendance, le processus d'intégration de l'éducation religieuse est parvenu à bousculer les pratiques éducatives au sein de l'école publique. Analysé sous l'angle historique et sociologique de l'école, il s'agit d'un retour du religieux dans la sphère publique voire une accommodation bienveillante. Pendant longtemps, la laïcité proclamée dans la Constitution et comme principe dans la loi d'orientation de l'Éducation nationale (91-22), ne faisait pas place à l'éducation religieuse à l'école publique. Aujourd'hui, on constate le déploiement d'une offre religieuse grâce aux intelligences d'une laïcité dite reconnaissante (AEF, 2014) puis positive (LPGS, 2018) tant au niveau des textes régissant l'éducation que des acteurs, détenteurs d'intérêt et de légitimité dans le champ éducatif sénégalais (Khouma, 2022).

Grâce à des concertations inclusives, les communautés religieuses sont parvenues à faire de l'éducation religieuse un moyen de réalisation de l'impératif citoyen (voir infra). Elles auraient abandonné la logique prosélyte et identitaire pour mettre en avant une logique citoyenne visant à faire d'elle une contribution à l'effort d'éducation nationale dans le respect des principes de

l'État laïc. Analysé sous un prisme historique, cet état de fait corrobore les dynamiques religieuses et sociopolitiques qui marquent les politiques de développement du pays. En effet, les forces religieuses ont influencé l'histoire du Sénégal à bien des égards, de la période coloniale à nos jours, et le religieux reste encore aujourd'hui un élément essentiel des institutions et de l'identité nationale (Berkley center : 2016, 12). De ce point de vue, le religieux garde sa légitimité dans la mesure où il continue d'informer et de justifier toutes les conduites (Kory, 2019 : 8). Il s'en suit que les élèves eux-mêmes en font souvent une composante de leur identité (Martin, 2022).

L'État garant des rapports d'équilibre institutionnels et régionaux, ethniques, religieux, nationaux inscrit et maintient les dimensions citoyennes de l'éducation religieuse, de l'enseignement moral, de l'éducation civique et des enseignements dits profanes (Maths, SVT, géographie…) dans une quête d'équilibre permanente, afin de faire de l'école un lieu de fabrique du citoyen. Il s'agit de redimensionner « l'éducation au national » en tenant compte des soubassements socioculturels et des impératifs de développement assignés au plan Sénégal émergent (PSE). Or, selon nos sources, le développement des ressources humaines de qualité passe immanquablement par l'éducation aux valeurs et donc de l'éducation religieuse d'autant que le religieux constitue un idéal moral qui est sa principale raison d'être. Il est aux sources des clivages au sein du système éducatif et de la dualité qui caractérise l'éducation à bien des égards. En effet, les sénégalais pendant près de deux siècles ont fait preuve d'une « intelligence subtile » (Charlier et al : 2017, 133) pour éviter tout compromis quant à l'éducation religieuse au profit d'une éducation laïque. Toutefois, le dialogue semble s'instaurer désormais. La dualité, la suspicion et la méfiance ont fait place à des compromis.

2. De la dualité au compromis

Le processus de dialogue laisse apparaitre des constantes : i) la dualité entre l'école officielle et l'enseignement arabo-islamique dans toutes ses composantes pendant toute la période coloniale, ii) l'attachement de l'État postcolonial, d'une part, à la laïcité politique et de l'école, d'autre part, et iii) l'attachement des populations à l'enseignement arabo-islamique.

C'est ainsi que le processus met en exergue des modèles qui se développent parallèlement depuis près de deux siècles au soubassement d'une dualité, voire une concurrence entre des « rationalités scientifiques occidentales » (Charlier et al, 2017, 133) et celles des populations autochtones très influencées par le religieux. Trois modèles peuvent être retenus :

- L'école française ou l'école à l'occidentale appelée également « école formelle » ou « école moderne » est une école qui selon J.E. Charlier (2002), a des programmes définis par l'autorité publique. C'est elle qui organise les évaluations pour vérifier le niveau de maîtrise des programmes par les élèves à la fin des cycles d'études. C'est l'école officielle héritée du colon français, promue et tenue par l'État, autrement dit l'école de la République qui se veut nationale, démocratique et laïque. Une école qui tire (cherche à tirer) les autres formes d'éducation vers elle au nom d'un impératif scolaire, un commandement de principe d'essence politique (Sy, 2023 : 102) visant l'universalisation de l'éducation. Elle a connu plusieurs innovations ou réformes à la suite de consultations élargies (1981, 2014) qui ont abouti à des aménagements favorables à la diversification des offres en son sein. En effet, pour tirer les autres modèles vers elle, on y introduit progressivement l'arabe très tôt et l'éducation religieuse plus tard, en tant que demande des communautés religieuses musulmanes du pays.

> C'est en 1948, que l'enseignement de l'arabe est introduit au collège, puis à l'école élémentaire en 1963. La langue arabe est donc présente dans l'enseignement officiel sénégalais avant le début des années 2000 période qui

> voit l'introduction de l'éducation religieuse à l'école publique laïque et le développement d'une offre franco-arabe publique. (Dia, et al, 2022 : 17).

Les différentes consultations ont analysé cet impératif religieux qui consistait en l'introduction de l'éducation religieuse à l'école officielle.

> Car il exige au moins, entre autres, que les enfants soient éduqués en religion parce que, par cette exigence, chaque parent remplit son devoir et les enfants garantissent à la fois la perpétuation du dogme et l'expansion de la religion, d'où la centralité de l'éducation en religion dans cet impératif (Sy, 2023 : 28).

Les États généraux de l'éducation et de la formation tenus en 1981 et les Assises de l'éducation et de la formation tenues en 2014 ont conscience de cet impératif et l'ont formulé sans ambages.

- À côté de cette école, il y a le système d'enseignement arabo-islamique (EAI). Il s'agit d'un système initié, d'abord, par des commerçants arabo-berbères qui pratiquaient le commerce transsaharien, propagé plus tard par des confréries religieuses, notamment à partir du XIXème siècle (Dia et al. 2016 : 11). C'est un système popularisé à travers une diversité d'institutions que sont l'école coranique, le daara, la medersa, l'école franco-arabe, l'institut et l'université islamique plus tard[22]. Les daara sont les premières structures d'éducation des enfants musulmans depuis l'entrée de l'islam au Sénégal, au XIème siècle. Les enfants des daaras sont inscrits dans un cursus qui peut continuer jusqu'au niveau supérieur d'où le système de « madjlis rénové » ou medersa. Ces dernières ont été introduites dans les pays francophones dans les années 1950 à la suite du retour d'étudiants qui ont séjourné dans des pays arabes (Gandolfi, 2003 : 268). En termes de contenus et de vocation, l'enseignement arabo-islamique dans ses variantes fonde son éducation sur la religion et la langue arabe comme médium et objet d'apprentissage. Les sciences dites profanes y sont enseignées en arabe, avant l'implantation des franco-arabes.
- Le modèle franco-arabe, prolongement ou modèle rénové de la medersa des années 1950, cherche à allier les enseignements profanes et religieux. C'est une tentative de mise en cohérence (Charlier et al, (2017) des deux modèles précédents. La langue arabe y est valorisée en tant que langue religieuse et de communication à côté du français médium des autres disciplines dites scientifiques et sociales (Maths, éducation à la science et à la vie sociale (ESVS). Aujourd'hui elle s'est élargie à tous les niveaux du système éducatif de l'élémentaire au secondaire.

Selon l'impératif citoyen, pour tous ces modèles, l'éducation religieuse devrait trouver sa place. C'est un élément autour duquel peut s'organiser la mise en cohérence des systèmes. Il s'agit de créer une école qui ambitionne de donner aux enfants sénégalais l'ensemble des compétences prescrites à l'école française, à l'école arabe, à l'école franco-arabe et au daara d'où la conciliation des impératifs scolaire, religieux et citoyen. Déjà en 1962, le président Senghor, rapporte Amadou Fall, assignait une vocation nationale à l'institution scolaire :

> il est question, explique-t-il, par l'école, de former le sénégalais nouveau : un homme préparé à l'action, tourné vers l'action. Or celui-ci suppose pour être efficace, d'être une action solidaire, faite par et pour l'ensemble de la Nation, dans un projet national unanimement concerté et réalisé (Fall, 2012 : 80).

[22] Notons que cette « medersa » est différente de celle implantée par le colonisateur à Saint Louis du Sénégal en 1908. Celle-ci bien qu'alliant l'éducation religieuse à l'enseignement des matières séculières [à l'image de la medersa des années 1950] partait d'une volonté de concurrencer les daara et […] attirer les populations réticentes à l'école officielle (Dia et Diack, 2022 : 17).

N'est-ce pas l'objet des concertations organisées depuis les années 1980 qui ont permis l'évolution du cadre règlementaire de l'école publique ?

3. Évolution de la notion de laïcité

Sous le Président Senghor, l'école de la République du Sénégal indépendant était loin de refléter les réalités endogènes du pays. La Constitution de mars 1963 précisait le caractère laïc, démocratique et social de la République, mais débarrassait de sa tutelle les institutions et communautés religieuses tout en les reconnaissant comme promoteurs d'éducation.

> La République est laïque, démocratique et sociale. (…) Chacun a le droit de s'instruire (…). Il est pourvu à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques. Les institutions et les communautés religieuses sont également reconnues comme moyen d'éducation. (…) Des écoles privées peuvent être ouvertes avec l'autorisation et sous le contrôle de l'État. (…) Les institutions et les communautés religieuses (…) sont dégagées de la tutelle de l'État ». La Constitution stipulait également que « des écoles privées peuvent être ouvertes avec l'autorisation et sous le contrôle de l'État. (Constitution du Sénégal, 1963).

Au niveau de l'éducation, la première loi d'orientation de 1971, justifiait ce principe en ces termes : l'égalité des citoyens dans la diversité des origines et des croyances fait de la liberté et de la tolérance les traits essentiels de l'éducation nationale. Elle en fonde aussi la laïcité (article 2 alinéa 3, Loi N° 71-36 du 3 juin 1971). Cela consacre une neutralité qui accompagne la légitimité profane du pouvoir politique de l'État. Car, cette neutralité est contrebalancée par l'acquisition du droit à des convictions privées dans les limites de la moralité publique (Leleux, 2018 : 29). C'est-à-dire tant que l'exercice de ses convictions personnelles ou collectives ne remet pas en cause l'ordre public.

En ces périodes, la laïcité comprise comme la neutralité religieuse de l'État moderne de type occidental entretient un rapport conflictuel avec l'éducation religieuse dans les écoles publiques. Pourtant dans sa mise en œuvre, elle se caractérise seulement par une limitation de compétences de l'État en matière religieuse puisque l'État reconnait les écoles confessionnelles et leur accorde une subvention[23], ce qui apparait incohérent aux yeux de certains. En effet, dans les années 1980 et 1990, les débats étaient intenses au sein de la classe intellectuelle europhone comme non europhone sur la question de la laïcité. Pour certains, l'État laïc et démocratique se présente en définitive comme un État indifférent aux croyances religieuses et philosophiques d'une part, d'autre part, c'est un État qui n'ignore pas le fait religieux, ce qui marque les limites de la laïcité. (Samson, citant Gomez Perez Muriel, 2005 : 219). En d'autres termes, si l'État laïc promeut une éducation à base de croyances religieuses, il sacrifie son caractère laïc. Dans le camp des intellectuels non europhones, notamment les arabophones, Rawane Mbaye, directeur de l'institut islamique de Dakar s'implique, selon Samson, pour dire : l'islam peut envisager là où les solutions aux problèmes que pose l'humanité en devenir (ibid.). Face à cette effervescence d'idées et de positions par rapport à la laïcité de l'État, le président de la République d'alors était obligé de prendre part aux débats pour tracer la ligne de démarquage quant aux différentes positions défendues par ci et par là :

[23] Notons que les conditions d'octroi de la subvention favorisaient les écoles catholiques qui avaient déjà un niveau d'organisation à même de satisfaire les conditionnalités de la subvention. Ce qui exacerbât le conflit entre l'État et les communautés musulmanes. Ce n'est qu'en 1979 que les écoles de confessions musulmanes ont bénéficié de cette subvention.

> Il est une autre menace qui pèse sur notre démocratie : c'est la confusion et l'amalgame qui veulent saper notre attachement à la laïcité. Or la laïcité est l'un des acquis fondamentaux de notre peuple. La laïcité est une option irréversible de notre démocratie (…). La laïcité ne signifie ni hostilité, ni indifférence, ni même ignorance des communautés religieuses nationales. Au contraire, cette laïcité signifie que l'État reconnaissant les différentes communautés religieuses dans leur autonomie et surtout dans leur rôle d'éducation et de formation des populations, leur assure une liberté de développement et les aide à vivre leur vie religieuse comme il les aides à vivre leur vie culturelle au Sénégal (…). On ne saurait mettre en question sous quelque prétexte que ce soit cette nation sénégalaise unie et indivisible.[24] (Samson, 2005 : 220)

Ainsi dit, l'État s'entoure de toutes les garanties quant à la consolidation de son caractère laïc sans négliger le potentiel religieux sur qui il peut compter pour éduquer les enfants de la nation.

Sous le président Abdou Diouf, les acteurs religieux ont pris part à la construction de l'école. Les États généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) ont fait consensus : bien, que l'école reste laïque, elle intègre désormais, du moins dans le principe, la dimension religieuse dans la tolérance et la liberté de pensée et de conscience. Ce qui a balisé le chemin vers une démocratisation effective de l'école vers les années 2000. À la suite de la Conférence internationale de Jomtien en 1990 sur l'éducation pour tous (EPT), l'État s'ouvre à l'enseignement religieux, le reconnaissant dans le privé. La seconde loi d'orientation est formelle sur la question :

> L'Éducation nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux la liberté de conscience des citoyens. Par ailleurs, l'Éducation nationale, sur la base des principes de laïcité de l'État, est favorable aux établissements privés susceptibles de dispenser un enseignement religieux. (Loi d'orientation 91-22 article 4).

Deux rencontres internationales sur l'éducation ont été des occasions où les États ont affirmé une volonté unanime, confirmée dans les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), d'atteindre rapidement la scolarité universelle avec l'aide de partenaires bi- et multilatéraux. Le plan décennal de l'éducation et de la formation (PDEF de 2002 à 2012), mettait l'accent sur l'accès la qualité et la gestion. Une politique de soutien à l'offre d'éducation non publique, pertinente et partagée, sera élaborée et mise en œuvre. Il s'agira,

> dans un contexte de lutte contre la pauvreté, de promouvoir une stratégie efficace permettant d'atteindre à tous les niveaux les objectifs d'une éducation de qualité, sur la base d'une combinaison plus performante des offres d'éducation publique et non publique, au bénéfice du plus grand nombre d'enfants y compris ceux issus des milieux les plus défavorisés (LPGS-EF, 2009).

Un des objectifs stratégiques de la dernière Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de formation (LPGS-EF) est de renforcer, à tous les niveaux, la couverture, la diversification et l'équité de l'offre d'éducation et de formation (LPGS 2018). Cela est matérialisé à travers le Programme d'amélioration de la qualité et de la transparence dans l'éducation et la formation (Paquet –EF 2018-2030) qui indique clairement que la prise en charge de la diversité de la demande d'éducation et de formation et des besoins de l'économie

24 Le Soleil, 2, 3, 4 janvier 1987.

reste insuffisante (Paquet, 2018 :14). L'éducation nationale doit réaliser un accès équitable et inclusif à une éducation et à une formation de qualité à travers une offre mieux adaptée à la diversité de la demande. Dans cette perspective, l'éducation religieuse (ER) occupe une place de choix. C'est pourquoi, en réponse, l'État du Sénégal s'est résolu, depuis 2004, à introduire l'éducation religieuse dans les programmes scolaires.

À cet effet, la Loi 2004-37 du 15 Décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Éducation nationale n° 91-22 du 16 Février 1991, définit clairement les nouvelles orientations de l'État en matière d'éducation religieuse dans le système éducatif. Elle stipule en son article 2 que :

> l'Éducation nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux, la liberté de conscience des citoyens ; au sein des établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect du principe de laïcité de l'État, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement.

Cela ne pouvait manquer d'autant plus que la scolarisation était rendue obligatoire pour les enfants des deux sexes de 6 à16 ans.

En définitive, la notion de laïcité a connu une évolution vers une acception ouverte et non restrictive. Cette évolution témoigne d'une capacité de résilience de la laïcité (Kory, 2019, 388) au sein de la société et dans le système éducatif, d'où la notion de laïcité positive selon la Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation (LPGS-EF, 2018, 3). Sous ce rapport, l'inscription de l'éducation religieuse optionnelle dans la loi d'orientation (2004-37) se révèle comme une conséquence d'une construction lente mais cohérente depuis l'indépendance du Sénégal (Khouma, 2012). Celle-ci a impliqué des acteurs aux intérêts plus ou moins convergents.

4. Dynamique des processus et acteurs

De façon générale, les politiques publiques, au Sénégal, se construisent dans le cadre spécifique d'un modèle d'État "importé" favorisant des complicités qualifiées de « contrat social » établi entre les politiques et religieux. Cependant, à la faveur de l'évolution des contextes socioéconomiques, l'État du Sénégal est devenu un gestionnaire de l'éducation pas un décideur. La politique publique d'éducation est censée être une « compétence partagée » entre État, bailleurs de fonds et société civile (Lewandowski et Niane, 2013 : 507). En effet, le pays a connu des moments difficiles. On est passé de « l'État des années fastes » (Niane, 2011 : 114) dans les années 1960 pour arriver aux ajustements structurels des années 1970 et 1980 et au post ajustement dans les années 1990 et 2000 avec ses conséquences : lutte contre la pauvreté et le besoin de consolidation de l'État nation.

Les tentatives de l'État de compenser son manque de capacités financières pour garantir l'éducation pour tous l'a poussé à sous-traiter l'éducation à des promoteurs et des organisations et associations religieuses. En effet, devant l'impossibilité de garantir un accès universel à l'école officielle, la mise à contribution des institutions traditionnelles de socialisation et la collaboration avec les opérateurs éducatifs religieux devient inévitable (Ibid.). Entre temps, ce contrat social s'est effrité. Pendant des décennies, de 1960 à 1980, l'État séculier pouvait constituer un cadre approprié à l'expansionnisme des confréries, à condition que leur loyauté politique lui soit assurée. Cependant, au début des années 1990, les rapports État / religieux (classe dirigeante/marabouts) connaissent une redistribution des forces politiques entre l'opposition et le parti au pouvoir, mais également par les prises de position d'intellectuels

arabisants de tendance intégriste (Niane, 2011 : 223) qui ont émergé à la faveur des fragilités du système. Ces porteurs de l'impératif religieux ont imposé l'introduction de l'éducation religieuse dans les programmes officiels des écoles publiques [en attendant de pouvoir imposer] un gouvernement islamique (Niane, 2011 : 233). Durant la période, des associations islamiques confrériques, « (néo) confrériques » (Fabienne Samson, 2005) comme non confrériques voient le jour et développent des réseaux d'écoles. C'est le moment de redéfinir les rôles et buts dans le champ éducatif. Le mouvement Al-falah[25] par exemple veut former un musulman *sunni-salfiste* ; Al-azhar[26] promeut le patrimoine de cheikh Ahmadou Bamba ; la Jamatou ibadou rahmane[27] (JIR) veut donner à ses apprenants toutes les connaissances qui leur permettront d'être de bons citoyens[28].

C'est ainsi que la "redéfinition restrictive du rôle de l'État en rapport avec la dimension légitimité conforte la stratégie du "faire-faire", et confie à des opérateurs non-gouvernementaux des tâches de conception et de mise en œuvre de programmes d'éducation, dans une approche décentralisée qui entend rendre les acteurs de la base pleinement responsables de leur destin (Charlier, 2004). La loi régissant l'enseignement privé accordait le droit à un enseignement confessionnel selon le type d'école. Elle autorise l'existence de programmes localisés et conçus par les privés lorsqu'il n'y a pas de programmes officiels (loi 94-82, art, 10). C'est ainsi que la dynamique du processus éducatif au Sénégal, en ces périodes, est marqué par des stratégies conflictuelles d'intérêts qui jusque-là ne satisfont pas l'unification des systèmes éducatifs, gage de stabilité selon les assises de l'éducation (voir infra). De ce point de vue, l'analyse des logiques d'action au regard des différents acteurs et impératifs qui les mobilisent aidera à mieux percevoir et qualifier le consensus réalisé en faveur de l'introduction de l'éducation religieuse et des enjeux qui y sont liés.

5. Les acteurs et les rôles

Traditionnellement depuis l'indépendance, trois réseaux se partagent l'espace scolaire national, placé sous la responsabilité de l'État, qui garantit aux citoyens la réalité du droit à l'éducation (Titre II, art.3 de la loi 91-22) : le réseau public, le réseau privé confessionnel et le réseau privé laïc (Camara et al, 2005 : 1). Les daara et les écoles arabes et franco-arabes peuvent être intégrés dans le réseau privé confessionnel même s'ils relèvent de l'informel sachant que les qualifications « non formel », « informel » n'étaient que péjoratives (Charlier et al, 2017 : 128). Toutefois, depuis la conférence de Jomtien (1990) et au lendemain du Forum de Dakar (2000), la dimension internationale de l'impératif scolaire sera effective en fonction des accords sur l'éducation pour tous (l'EPT) et ensuite l'éducation de qualité pour tous (EQPT). Ainsi, sous l'égide de l'État veillant sur la dimension nationale de l'impératif scolaire, les élites politico-administratives ont désormais un rôle déterminant à jouer quant à « l'universalisation de l'éducation ». Ce nouveau contexte consacre la dimension communautaire de l'impératif scolaire et promeut l'émergence d'une élite arabophone au titre de l'impératif religieux qui doit intégrer le premier impératif. Ceci sera qualifié de *policy network.* (Sophie Lewandowski et Boubacar Niane, 2013 : 508). Dans la dynamique on peut identifier trois catégories d'acteurs.

La première catégorie est celle de l'élite politico administrative. Elle implique tous les acteurs étatiques. Son rôle s'incarne dans l'affirmation et la défense de l'impératif scolaire. Elle a le rôle de promouvoir l'école publique, d'attirer les autres systèmes/modèles vers elle. Sa stratégie

[25] Premier des courants de salafisme au Sénégal, il fut créé dès le début de l'année 1942 au Fouta Toro du Sénégal, puis installé à Dakar en 1953.

[2626] Il a été fondé en 1974 par Cheikh Mouhamadou Mourtada Mbacké, fils cadet du fondateur du mouridisme Cheikh Ahmadou Bamba.

[27] Le JIR (groupe des serviteurs du Tout-Miséricordieux) est l'une des associations islamiques de grande envergure, née d'une dissidence au sein de l'Union culturelle musulmane. Il a été fondé à Thiès le lors d'un congrès constitutif tenu les 7et 8/1/1978.

[28] Ces données sont issues de l'analyse des programmes lors de l'étude : action pilote pour la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation, GIRES (UCAD), 2019.

s'illustre dans la négociation des conditionnalités de réalisation de la scolarisation universelle. Elle est garante de la dimension nationale de cet impératif. À partir de ce moment, elle doit concilier l'impératif scolaire et religieux, islamique notamment[29]. Ce qui sera matérialisé par une double entrée : quantitatif par le relèvement du taux brut de scolarisation (TBS) en vue d'une scolarisation universelle en quête depuis les années 1990 et qualitatif par une ouverture progressive vers les autres modèles en reconnaissant leurs offres. Dans cette logique, la légitimation de l'impératif scolaire se définit comme un commandement politique de portée nationale qui doit prendre en charge tous les enfants du pays. En effet, le Sénégal à l'instar d'autres pays s'impose le droit à l'éducation pour tous comme moyen par lequel, il prépare ses fils aux conditions essentielles de son existence (Durkheim, 2006 : 101). Sous ce rapport, le Plan Sénégal émergent (PSE) exige du Système d'Éducation et de Formation (SEF) la mise à disposition d'un capital humain imbu des valeurs de citoyenneté et capable de promouvoir le nouveau cadre de développement accéléré, durable et inclusif. C'est justement au nom de cette inclusion que les tenants de l'éducation nationale sont tenus de travailler à la mise en cohérence des systèmes éducatifs.

La deuxième catégorie est celle des partenaires de l'État du Sénégal dans l'éducation. Ces institutions et organisations intègrent la dynamique et accompagnement les efforts de l'État pour réaliser l'EPT. Elles se définissent comme des partenaires techniques et financiers, participant ainsi à la définition des politiques éducatives et à leur financement. Ces acteurs s'illustrent dans la défense de l'impératif scolaire arrimé à des normes supranationales. Ils soutiennent des initiatives privées allant dans le sens, en vue d'une mise à normes des systèmes éducatifs à travers des financements de projets au sein du ministère de l'Éducation nationale et au profit des ONG, s'activant dans le secteur de l'éducation formelle comme non formelle. Ils parviennent à déterminer et apprécier des indicateurs de mesure des performances des systèmes éducatifs. Les accords passés entre l'État du Sénégal et ces institutions internationales dans le cadre des agendas africain (Agenda 2063, commission de l'Union africaine) et international (Éducation 2030, éducation et l'apprentissage tout au long de la vie dans les objectifs de développement durable) en faveur de l'éducation leur donne toute la légitimité d'assurer la dimension internationale de l'impératif scolaire, mais également celle de promouvoir les offres des tenants de l'impératif religieux (daara, franco-arabe, école arabes).

La troisième catégorie est celle de la société civile. Elle incarne la dimension communautaire de l'impératif scolaire et appui l'impératif religieux. Elle intègre les organisations syndicales traditionnelles (syndicat national des enseignants en langue arabe, SENELAS) et nouvelles : le Collectif National des Écoles Franco-arabes Autorisées, la Fédération Nationale des Associations d'Écoles Coraniques du Sénégal, le Comité de veille sur l'enseignement arabo-islamique (toutes des organisations très arabisées). L'hypothèse principale sur laquelle, cette catégorie travaille c'est que l'offre d'éducation nationale n'aura jamais sa légitimité tant qu'elle ne prendra pas en compte des aspirations des communautés qu'elle représente (khouma, 2022). De ce point de vue, l'impératif scolaire doit être mis en dialogue avec l'impératif religieux sous peine de voir encore l'école en souffrance en termes de reconnaissance populaire. Sous ce rapport, les dynamiques du dehors doivent faire place aux dynamiques du dedans. Le constat que l'éducation n'est pas nationale en ce sens qu'elle est toujours orientée et subordonnée aux formats occidentaux est toujours indexé.

6. Conciliation des enjeux

[29] L'introduction de l'éducation religieuse à l'école publique ne concerne pour le moment que l'islam. La religion chrétienne est enseignée dans les écoles confessionnelles catholiques et protestantes. Même si de façon officielle, toutes les religions sont prévues dans la loi modifiée selon le caractère impersonnel et général de la loi et le caractère optionnel de l'éducation religieuse dont il est question.

Au gré des contextes sociopolitiques et économiques particuliers, ces acteurs se sont donné des rôles déterminants dans la (re)-définition des politiques publiques. La multiplication et diversification des acteurs qui participent à la conception de ces politiques favorisent, d'un côté, la sectorisation, fragmentation et approuve, d'un autre, la décentralisation de la politique éducative par l'État, parce que permettant d'aller vers des compromis en faveur d'une cohérence recherchée depuis toujours et réclamée par les Assises de l'éducation nationale :

> établir les mécanismes pertinents d'intégration et de mise en cohérence de plusieurs offres d'éducation et de formation (formelle, non formelle, modèles alternatifs, daaras, etc.) qui cheminent avec des risques de confrontations, voire une réelle menace pour notre école. Seule l'approche holistique, unifiée et solidaire peut nous y aider (AEF, 2014 : 13).

La multiplication et diversification des acteurs de l'éducation témoigne d'un engagement de l'État, garant de l'éducation, à lutter contre la fragmentation de l'éducation et les fragilités qui affaiblissent son école au plan quantitatif et qualitatif. Or, les acteurs sont détenteurs d'intérêts qui ne sont pas forcément homogènes ni pris en charge à travers un seul modèle. De ce point de vue, les acteurs étatiques décident de lever les contraintes qu'impose l'impératif scolaire dans un seul modèle en vue d'une cohérence avec l'obligation scolaire, aux fins de réaliser l'éducation universelle. Au demeurant, l'obligation scolaire bien qu'inscrite dans la loi (voir supra) reste l'affaire des parents qui sont socialement et économiquement responsables mais inégaux devant les opportunités. C'est la raison pour laquelle, l'échéance de réalisation de l'objectif de scolarisation universelle a été mainte fois repoussée (Sy, 2023 : 107). Pour ce faire, les acteurs bien que tenants des projets différents devraient se retrouver au niveau du nouvel impératif, celui de la citoyenneté. L'impératif citoyen se définissant comme une éducation qui prépare tous les fils et toutes les filles de la nation aux conditions essentielles de son existence et de son développement, en dépit des diversités et libertés religieuses (voir supra). Or, ces diversités impliquent une conception normative forte de la citoyenneté. Parce qu'être citoyen, ce n'est pas seulement être soumis aux lois ou porteur de droits, c'est également être partie prenante d'une action collective par laquelle une société cherche à sélectionner les normes les plus justes possibles (Vandamme, 2013 :111). La religion devra, de ce point de vue, avoir une signification sociale et politique parce qu'étant adossée aux valeurs sociales et culturelles du Sénégal, car l'éducation aux valeurs dont il est question dans la loi 91-22 constitue un socle pour l'ER encore que la laïcité ne soit pas une négation de la religion (Khouma, 2022). En effet, si l'obligation scolaire devrait avoir comme résultat, la scolarisation universelle (Sy 2023 : 107), l'école officielle se voit obligée de s'ajuster aux exigences d'une élite religieuse ou arabophone contestataire de la laïcité de l'État, d'autant plus que cette obligation peut être qualifiée de libérale, car l'État n'a pas les moyens d'inscrire tous les enfants dans son école. De ce point de vue, les objectifs de scolarisation sont inscrits dans la perspective d'une prise en charge de l'universalisation de l'éducation et non de la scolarisation universelle (l'éducation n'est pas synonyme du scolaire). Ceci trace une ligne de proximité entre les différents acteurs, c'est-à-dire que former le citoyen désormais n'est plus l'apanage de l'école publique mais, un lieu commun, une responsabilité partagée de tous les modèles en exercice.

C'est ainsi que l'impératif religieux au commandement de l'identitaire musulman ne doit plus être considéré comme une revendication, ni comme arme idéologique détenue par le courant intégriste contre le modèle étatique importé et l'autorité des chefs religieux partenaires du contrat social. Rappelons l'effritement du contrat social qui est en faveur d'une nouvelle élite d'arabophone formée dans les pays arabes et dont la langue française, en tant qu'instrument historique de la promotion de l'élite francophone et le système d'école occidentale avaient relégué pendant longtemps au second plan. Historiquement l'islam et l'enseignement arabo

islamique se confondant à l'identité musulmane favorisent l'émergence sociale de cette catégorie d'acteurs parmi lesquels ceux qui défendent l'impératif religieux au nom de la nécessité d'apprendre leur religion aux enfants, ceux qui en usent comme stratégie de reproduction, c'est-à-dire de survie (Sy, 2023 : 17) ; et ceux qui s'en servent pour se positionner face à l'élite francophone. Par ailleurs, l'aspiration des communautés sénégalaise à cet ordre d'enseignement est le résultat d'une manipulation idéologique (Sy, 2023 : 36) longuement distillée et entretenue de sorte qu'elle est devenue légitime. Ce qui lui donne le caractère d'une demande populaire.

Pour réaliser l'objectif de l'éducation universelle en rapports avec l'impératif scolaire et les agendas internationaux, l'école publique ouvre la voie. Accusée d'être une référence négative à cause de sa laïcité, l'école intègre l'éducation religieuse. Le ministère de l'Éducation nationale reconnait et valorise les modèles alternatifs (daara, écoles franco-arabe et école arabe) ; subventionne l'enseignement privé tout en détenant le monopole de la certification. Les promoteurs privés accompagnement et s'alignent sur les réformes de l'État[30]. Les chapelles religieuses, confrériques notamment, continuent de défendre les institutions traditionnelles d'éducation (enseignement coranique notamment) et mettent en œuvre le curriculum des daara modernes, même si le vote de la loi portant statut des daara est toujours en suspens. Ainsi, la mise en dialogue des acteurs et enjeux valorise les offres éducatives, rationnalise les impératifs scolaire, religieux et citoyen et aboutit à assoir un esprit de collaboration entre l'État et les acteurs de l'éducation en général. Toutefois, l'impératif citoyen ne se joue pas seulement au niveau de l'acceptation de l'un ou de l'autre modèle. Il se joue au niveau de la capacité de l'éducation religieuse, élément moteur des nouveaux enjeux à condition qu'elle contribue effectivement à l'éducation au politique.

7. L'éducation au politique : le rôle de l'éducation religieuse

La problématique de l'intégration de l'éducation religieuse à l'école laïque interroge le sens des impératifs scolaire, religieux et citoyen à la fois. Il est question en effet d'enseigner la religion à l'école sans que les fondements de la République et les principes de laïcité de l'État et de l'éducation soient remis en cause (voir supra). L'impératif citoyen de ce point de vue appelle à s'ouvrir aux éclairages intellectuel et pédagogique que soulève l'enseignement de la morale et de la religion.

3.1. De l'éducation religieuse à l'éducation au politique

D'emblée, rappelons que selon les acteurs et les personnes interviewées, pour tous les modèles, d'éducation au Sénégal, l'éducation religieuse doit avoir une place privilégiée, car le religieux est un élément identitaire fort du sénégalais. Par conséquent, il peut constituer le pivot de la cohérence recherchée depuis toujours. En effet, partant du principe selon lequel, la citoyenneté est une obligation et non une option, l'éducation religieuse entendue ici comme un moyen d'éducation morale rejoint forcément le politique en ce sens qu'elle s'inscrit dans une perspective républicaine. Il s'agira de l'adosser aux principes philosophiques et pédagogiques à même d'en faire un moyen, non pas de construire une identité, ni un moyen de satisfaire une clientèle politico-religieuse, mais un moyen de construire le citoyen en tous les enfants qui fréquentent ce cours.

> L'éducation morale n'étant pas un simple plat réchauffé de vieilles maximes morales, mais fondée sur trois principes : la discipline en tant que capacité de réfréner ses impulsions égoïstes et accomplir son devoir moral ; l'attachement à un

[30] Généralisation de la mise en œuvre du curriculum de l'éducation de base (CEB) depuis 2006 et des manuels de l'éducation religieuse et l'arabe depuis 2008 et participation aux évaluations organisées par l'État.

> groupe social aspect positif volontaire et chaleureux de l'engagement dans le groupe qui ne vient pas du devoir externe mais des attirances librement acceptées ; l'autonomie critique qui éclaire la façon dont la discipline et l'attachement au groupe social doivent être compris. (Bellah, 2011 :11)

Dans cette perspective, le citoyen visé selon Leleux, doit être autonome sur le plan cognitif, moral et affectif ; il doit être en mesure de coopérer avec ses concitoyens et pouvoir participer, c'est-à-dire prendre sa part du pouvoir à égalité de droit avec ses concitoyens (Leleux, 2018, 31). Ainsi sa légitimité, au-delà des impératifs susmentionnés, sera fondée sur des principes politiques et pédagogiques (Khouma, 2022). À cet effet, le respect de la laïcité s'impose comme condition de possibilité de l'autodétermination républicaine, car l'égalité républicaine exige qu'aucun individu ne soit considéré comme ayant plus de valeurs qu'un autre : qu'aucune conviction ne peut être privilégiée au détriment des autres (Vandamme, 2013 :108). Un de nos interviewé déclare : « *En aucune façon l'école ne doit être un espace où une religion, quelle qu'elle soit, se déploie au point d'opprimer les autres* ». Selon l'expression d'un autre parent « *l'introduction de la diversité religieuse à l'école ne serait qu'une bonne chose. Car - pour lui - toutes les religions sont d'égale dignité et, de ce point de vue, la diversité permet à l'État de donner sens aux principes de neutralité et d'équité et d'harmoniser les contenus* » (Khouma, 2022).

Évidemment, le respect de la diversité corrobore son caractère optionnel. La Constitution du Sénégal dispose : les parents ont le droit naturel et le devoir d'élever leurs enfants. Ils sont soutenus, dans cette tâche, par l'État et les collectivités publiques (article 15). Et un parent de déclarer « *l'État doit assurer l'équité dans le traitement des communautés religieuses. La diversité doit être effective dans nos écoles* ».

De plus, l'éducation religieuse souhaitée, plus qu'une éducation civique, s'illustre dans la promotion des valeurs de citoyenneté politique en tant qu'éducation morale. L'on sait que la morale islamique cherche à établir des règles d'ordre général à même de régir les comportements, de manière à accomplir le bien et à s'éloigner du mal (Gaid, 2010 : 1479). Or, une vision globale de la citoyenneté renvoie à des éléments proches de ce que l'on entend par éducation morale. La citoyenneté globale se réfère en effet, à une communauté ouverte, transnationale, basée sur le principe d'une société civile globale avec une identité civique flexible et multiple. (Feyfant, février 2014 : 8). Elle est certainement une forme d'éducation morale en ce qu'elle encourage et soutient une moralité publique, c'est-à-dire, une vision commune des principes régissant les relations entre citoyens et les droits et obligations entre les uns et les autres (Ibid). Mais elle ne saurait se substituer à la morale religieuse qui s'occupe des mœurs, des coutumes, et surtout de l'opinion ; partie inconnue à nos politiques, mais de laquelle dépend le succès de toutes les autres [lois] : partie dont le grand Législateur s'occupe en secret… (Rousseau, 2001, 94). Au contraire, elle l'implique, elle l'exige. Cette affirmation correspond à l'hypothèse mise en avant par les communautés sénégalaises selon nos interlocuteurs. Éduquer religieusement, c'est faire acquérir un ensemble de connaissances, d'aptitudes, d'attitudes qui permettent à l'enfant de reconnaitre les valeurs requises pour la vie commune et d'effectuer des choix et d'agir dans le respect des lois et de ses semblables selon la majorité de nos interviewés. C'est le rôle de la religion surtout dans le contexte de déliquescence des mœurs. Cependant, pour ce faire, sa pédagogie doit s'éloigner de tout dogmatisme qui contrecarre l'esprit critique qui doit sous-tendre la volonté d'agir en tant que citoyen responsable. En d'autres termes, l'éducation religieuse doit rompre les liens de parenté avec le « dogmatisme et le risque de contrecarrer les structures cognitives » (Larrivé, 1981 : 449) de l'apprenant.

3.2. Une pédagogie de la décentration

Analysé sous le rapport des principes vus supra, le défi de l'éducation religieuse à l'école est celui de conjuguer les choix d'une religion citoyenne avec ceux d'un État laïc, autorisant la présence de plusieurs religions (Gandolfi, 2003 : 274) visant le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant. Son introduction à l'école marque la prise de conscience du ministère de l'éducation nationale du fait que la question religieuse s'impose comme une question politiquement et socialement vive. Elle doit donc être prise au sérieux (Martin, 2022) mais surtout avec méthode, car il faut sanctuariser le système scolaire bien qu'elle n'est pas un îlot. C'est-à-dire qu'il faut établir des règles [en cohérence avec ses objectifs] et ne pas transiger (Martin, 2022). Il faut également des approches novatrices qui s'éloignent du mimétisme et du mémoriel. L'on sait que les élèves arrivent à l'école avec des croyances ou des idées faites, alors qu'il revient à l'enseignant, de s'affranchir du dogmatisme pour repenser et apaiser ses rapports et ceux des enfants avec le religieux (ibid.). Ce qu'il cherche, ce sont les valeurs et non les connaissances religieuses en tant que telles. Quoique l'installation des compétences évoque des savoirs. Pour toutes ces raisons, la pédagogie de l'éducation religieuse implique une décentration. Elle appelle une approche philosophique basée sur le questionnement et la discussion (Leleux, 2018 : 27).

Le chantier se révèle immense mais il faut s'y engager avec courage. La religion étant un fait social, l'approche confessionnelle prétendant la légitimité de ses propres croyances et leur supériorité à toutes autres ne rime pas avec les objectifs que vise son enseignement. Par contre, il faut l'inscrire dans la décentration, faculté par laquelle l'individu se montre capable de sortir de soi, d'élargir son jugement pour prendre en compte autrui, en lui accordant autant de valeurs qu'à lui-même (Vandamme, 2013 : 111). Toutefois, la référence à soi ne peut pas être étouffée d'autant qu'il ne s'agit pas de l'altruisme mais de l'égale attention aux autres. Il s'agit plutôt de poser un regard critique sur soi en plus de l'empathie envers autrui (ibid.). Enfin nous dit Vandamme, le décentrement implique la possibilité de se tromper, qu'autrui possède la vérité que l'on ne détient pas soi-même, ou qu'aucun des deux ne la possède (ibid.). Pour mieux comprendre cette pédagogie, Leleux nous propose une démarche qui l'explicite : i) une autonomie intellectuelle qui permet à l'élève d'acquérir une série de procédures qui contribuent par elles-mêmes à exercer une pensée autonome et critique : questionner, conceptualiser, problématiser, faire preuve d'esprit critique, évaluer, prendre position/choisir (et donc argumenter/répondre) (Leleux, 2018 : 32). Pour ce faire, l'on usera de référentiel religieux sans tomber dans le piège de l'approche confessionnelle. ii) Une autonomie morale, c'est-à-dire interroger la validité des faits et normes (Ibid., 32). Il va falloir passer de la théorie du bien à sa pratique par une raison discursive. iii) Une autonomie affective, car apprendre à juger, dit Leleux, c'est être capable de réguler ses émotions, aussi bien les maitriser que les libérer : régler les relations interpersonnelles par la discussion plutôt que par la force, c'est pouvoir, par exemple, contenir sa colère. (Ibid., 32)

Cependant, pour être en phase avec la demande des parents, l'on doit se convaincre que les faits religieux deviennent objet d'analyse en ce sens qu'il n'y a pas en fait une chose, une essence, appelée religion : il n'y a que des phénomènes religieux, plus ou moins agrégés en systèmes qu'on appelle religions et qui ont une existence historique définie dans des groupes d'hommes et des temps déterminés (Martin, 2022). Point de transposition d'enseignements sclérosés d'ailleurs. L'éducation religieuse s'impose les réalités nationales desquelles elle se nourrie. Elle doit servir à désaliéner les populations de toute entreprise prosélyte en faveur de la tendance intégriste (Voir supra). Autrement dit, notons- le, sous aucun prétexte, l'éducation religieuse ne devra jamais donner aux idéologies conquérantes, l'occasion de saper la cohésion nationale pour laquelle, elle est introduite à l'école. Les traditions islamique, démocratique et

l'harmonieuse cohabitation entre les confessions dans le pays ont jusqu'ici permis de sauvegarder un « contrat social ». L'épanouissement de tout un chacun dans un espace républicain et laïc est ainsi garanti. C'est ainsi que l'éducation religieuse devient sagesse de vie quand elle sera capable de faire jaillir de l'homme, en faisant référence aux valeurs de sa religion et à celles des gens avec qui il vit, le meilleur de lui-même, en modelant une identité non repliée sur elle-même. Par ailleurs, l'éducation religieuse doit s'inféoder à la relation qu'entretiennent tous les enseignements apprentissages autour de la citoyenneté. L'univers de la technique et de la science n'est pas opposable à celui de la Religion. Celui-ci ne nie pas celui-là : il l'exige.

Conclusion

Ce travail s'est intéressé à la contribution de l'éducation religieuse à la formation du citoyen sénégalais. Il a interrogé la mise en dialogue des impératifs scolaire, religieux et citoyen dans le champ de l'éducation nationale. La politique éducative poursuivie au Sénégal depuis les années 1960 était toujours construite autour d'un modèle importé. Qualifié d'occidental, le modèle éducatif laïc proposé par les gouvernements opposait des rationalités scientifiques occidentales aux rationalités autochtones impétrées par le religieux. Trois systèmes se positionnent et s'affrontent : l'école française ou l'école à l'occidentale appelée également « école formelle » ou « école moderne » promue par le politique, le système d'enseignement arabo-islamique (EAI) popularisé et devenu légitime grâce à une manipulation idéologique longuement entretenue et l'école franco-arabe. Dans ce contexte, l'enseignement arabo-islamique mettant à profit son antériorité, a pu se reposer sur des leviers culturels et religieux notamment, pour garantir sa pérennité, face à une école française qui s'est révélée dans le temps peu efficace quant à la scolarisation universelle. Les échéances de l'objectif d'éducation pour tous sont repoussées plusieurs fois parce que l'impératif scolaire ne pouvait se réaliser dans le seul cadre de l'offre publique d'éducation. C'est ainsi que l'État était appelé à renégocier le projet éducatif national au gré des agendas supranationaux auxquels il a adhéré et des contingences sociopolitiques nationales du moment. L'impératif scolaire va être reconsidéré dans un contexte d'intervention d'acteurs porteurs d'enjeux à concilier et devant jouer des rôles importants d'autant que l'État est devenu sous-traitant de l'éducation parce que n'ayant pas les moyens de généraliser l'accès à son école. Les acteurs du *policy network* émergents s'inscrivent dans les objectifs de l'impératif scolaire avec des logiques plus ou moins différentes. Alors que les acteurs étatiques défendent l'impératif scolaire, les acteurs de la société civile développent une logique de participation communautaire et promeuvent l'impératif religieux qui de leur point de vue est le seul gage d'atteindre les objectifs d'éducation pour tous. De leur côté, les bailleurs de fonds, partenaires techniques et financiers de l'État, souteneurs de l'impératif scolaire prennent pour leur compte la revendication principale des tenants de l'impératif religieux dans le but de réaliser l'objectif de scolarisation universelle. Les élites politico administratives seront amenées à s'ouvrir aux demandes des populations tant pour relever le TBS en acceptant les autres modèles éducatifs que pour améliorer la qualité des enseignements apprentissages. L'éducation religieuse absente de l'école laïque étant le motif principal du rejet de l'école officielle par ces mêmes populations sera désormais acceptée comme contribution à l'œuvre d'éducation au national. Ainsi, le processus va amener les acteurs à faire consensus sur la nouvelle acception de la laïcité. Des consultations menées lors des États généraux de l'éducation et de la formation de 1981 et les Assises de l'éducation et de la formation de 2014, ont favorisé la reconnaissance de l'éducation religieuse comme facteur éducatif dans la perspective d'une scolarisation ouverte à tous les modèles. De ce fait, les enjeux nouveaux vont s'inscrire dans une « éducation universelle » et non dans une « scolarisation universelle ». Les promoteurs de l'enseignement arabo-islamique vont désormais contribuer à l'effort national

d'éducation. À partir de ce moment un nouvel impératif apparait celui du citoyen. On prépare tous les enfants de la nation aux conditions essentielles qui garantissent son existence et promeuvent son développement en dépit des diversités et libertés religieuses. Autrement dit, l'impératif religieux s'impose à la citoyenneté, définie dans le cadre d'une laïcité positive qui valorise les diversités religieuses et culturelles à l'école. Dans cette perspective, l'éducation religieuse est définie comme une éducation morale qui s'appuie sur des principes pédagogiques orientés vers la citoyenneté. Partant du principe que la laïcité est une condition d'autodétermination républicaine, la pédagogie de l'éducation religieuse épousera une approche philosophique. Une approche qui impliquera le questionnement, la conceptualisation, la problématisation, l'esprit critique, l'évaluation et enfin la prise de position, c'est-à-dire choisir. Cette démarche vise trois autonomies : intellectuelle, morale et affective. Toutes choses qui sont nécessaires dans le cadre de l'éducation au politique, la raison d'être de l'éducation religieuse au sein d'un système qui éduque à la citoyenneté.

Références bibliographies

Bellah, R. N. (2011) « Morale, religion et société dans l'œuvre durkheimienne », dans *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], L'héritage des *Formes*, mis en ligne le 19 juillet 2011, consulté le 02 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/assr/23035

Berkley Center for religion peace et world affairs (2016), *Pleins feux sur la foi et le développement : le Sénégal.* https://Berkleycenter.georgetown.edu

Camara, A., Cornelis S., Wolfs J.L., Salcin A., (2005), Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives ? Quels enjeux pour l'éducation *comparée ?* Dans *École, religions et laïcité : analyse comparative entre le Sénégal et la Belgique »*

Charlier, J.E., Croche, S et Oana M. P., (2017) Fragmentation de l'offre éducative et projets de réforme de l'enseignement religieux au Sénégal : la difficile conciliation des modernités occidentales et islamiques dans *La fragmentation des systèmes scolaires nationaux,* 76 |décembre 2017, pp 125à 134.

Charlier, J.E. (2004), Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques *dans Cahiers de la recherche sur l'enseignement et les savoirs :* écoles publiques, Écoles privées au sud : usage pluriel, frontières incertaines, dans « écoles publiques, Écoles privées au sud : usage pluriel, frontières incertaines ». p35-53.

Charlier, J. E., 2002, Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal, *Éducation et Sociétés*. 2002/2, pages 95 à 111.

Dia, H. (coordinateur du programme), DIACK, S., 2022, *Programme de recherche, Éducation Arabo-Islamique au Sahel, Rapport Sénégal*, Plateforme d'Analyse du Suivi et d'Apprentissage au Sahel, Production Pasas. https://hal.science/hal-04018232.

Dione, A. K., 2019, *La question religieuse dans les écoles publiques élémentaires et la modernisation des "daara" : enjeux et réalités. Quel modèle et quelle(s) vision(s) de la laïcité au Sénégal* ?, Thèse de doctorat. Éducation. Normandie Université, 2018. Français. ffNNT : 2018NORMR147ff. fftel-02115458f.

Diop, A. S. (2022), *Normes et réformes éducatives à l'épreuve des résistances,* Académia Eds.

Fall, A. (2012), Éduquer au national en Afrique, le cas du Sénégal : une mission impossible, *Liens n°15* ; décembre 2012, pp76-94.

Durkheim. E., (réed 2006), Éducation et sociologie, Quadrige, PUF, Paris.

Gaid, T. (2010), Encyclopédie thématique de l'islam, vol 2, (E-Z), Édition IQRA.

Gandolfi, S., L'enseignement islamique en Afrique noire », dans *Cahiers d'études africaines*, 169-170 (2003), pp261-277.

Göle, N., (2005), La laïcité républicaine et l'islam public, | *Le Seuil* | *Pouvoir*/4 - n° 115, pages 73 à 86.

Guyon, F., (2022) Sortir de l'embarras des religions, in Diversité [en ligne], 201| 2022, mis en ligne le 04 décembre 2002, consulté le 16 décembre 2002 ; URL : https://publications-prairial.fr / diversité/index.php ?id=2902)

Feyfant. A., (2014), Enseignement laïque de la morale, cartographie, 8, IFE-ENS de Lyon. https://edupass.hypotheses.org/files/2014/04/AFE-2014-ens-morale-edupass.pdf

Khouma, S. (2022), Éducation religieuse et laïcité au Sénégal : enjeux politiques, éducatifs et didactiques au préscolaire selon les acteurs, *Échanges, éthique publique et varia*, n°018, juin 2022.

Khouma, S. (2018), L'école publique laïque à l'épreuve de l'éducation religieuse : analyse d'un processus d'accommodation, *Liens, nouvelle série*, n°26, décembre 2018.

Larivée. S., (1981), La catéchèse scolaire, un écueil au développement cognitif, Revue *des sciences de l'éducation*, Volume 7, numéro 3, pp 449-474.

Lewandowski, S.. et Niane, B., (2013), Acteurs transnationaux dans les politiques publiques d'éducation. Exemple de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal, dans DIOP M.C. (dir.), Copans J. (préf.) *Sénégal (2000-2012) : les institutions et politiques publiques à l'épreuve d'une gouvernance libérale,* Dakar (SEN) ; Paris : CRES ; Karthala.

Leleux, C. (2018) Articulations entre philosophie et citoyenneté dans le référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) de 6 à 14 ans en Belgique francophone, *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2018/2 N° 62 | pages 25 à 37 https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-eneducation-2018-2-page-25.htm

Martin, P., (2022), Nous n'enfermons pas le religieux dans une sphère autonome, mais nous l'ouvrons à l'ensemble de l'expérience humaine, dans Diversité [en ligne] , 201| 2022, mis en ligne le 04 décembre 2002, consulté le 16 décembre 2002 sans pagination ; URL : https://publications-prairial.fr / diversité/index.php ?id=2902)

Niane, B. (2011), *Élites par procuration, handicaps et ruses des dirigeants politico-administratifs sénégalais,* L'Harmattan, Paris.Textes réglementaires, rapports et programmes scolaires.

Rousseau, J.J., (2001), *Du contrat social*, Paris, GF Flammarion.

Samson, F. (2005), *Les marabouts de l'islam politique, le Dahiratoul Moustarchidina Wal Moustarchidaty un mouvement néo-confrérique sénégalais,* Kartalla.

Sy. H., (2023), *Familles populaires et scolarisation. Conflits des impératifs et effets de fragilité sociale*, L'Harmattan Sénégal.

Sylla A., (1992), L'école quelle réforme ? dans Momar-Coumba Diop (éd.), Sénégal. Trajectoires d'un État, Dakar / Codesria, pp 379-429.

Vandamme, P. E., (2013), Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement », *Revue française de pédagogie*/182/ Janvier-février-mars 2013, pp 107-116.

Villalón, L.A. et Bodian, M. (2012), Religions, demande sociale et réformes éducative au Sénégal, in *Research Report, Afrique : pouvoir et politique*, Avril 2012/ 05.

Lois et textes législatifs, réglementaires et programmes

Journal officiel du Sénégal, 2017, *La Constitution du Sénégal*.

Journal officiel du Sénégal, 2004, *Loi 2004-37 du 15 Décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Éducation nationale n° 91-22 du16Février 1991.*

Journal officiel du Sénégal, 1971, *Loi N° 71-36 du 3 juin 1971.*

République du Sénégal, 2018, *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation.*

République du Sénégal, (2009) *Lettre de Politique Générale pour le secteur de l'éducation et de la formation.*

Ministère de l'Éducation nationale, 2014, *Assises de l'éducation et de la formation, Rapport général.*

Ministère de l'Éducation nationale, (2018), *Programme d'Amélioration de la Qualité et de la Transparence dans le secteur de l'éducation et de la formation (Paquet –EF 2018-2030)*

Ministère de l'Éducation nationale, (2002), *PDEF de 2002 à 2012*.

PAR DELÁ LE CLASSICISME DU XVIIÈME SIÈCLE FRANÇAIS : SUBLIMER *LE CID* DE PIERRE CORNEILLE

OUINGNON Hodé Hyacinthe, AKAKPO Ablavi Rose, HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, TOSSOU Okri Pascal

Résumé

Près de quatre siècles après sa publication, *Le Cid* de Pierre Corneille est toujours inscrit au programme d'étude du français notamment au Bénin. Il semble que cette œuvre, une des pièces de théâtre phare du Grand Siècle français en prise sur le classicisme, résiste non seulement au temps, mais subit aussi fatalement les flétrissures liées au rajeunissement du monde scolaire désormais sous le charme d'une littérature de jeunesse au ton et au style davantage plus grisants, de sorte qu'une désaffection à l'égard des œuvres et auteurs classiques français est manifeste. Cette étude, ancrée dans les théories de la pédagogie active et de l'analyse argumentative, ambitionne de montrer comment, même si elle paraît surannée, sociologiquement et diachroniquement peu en phase avec les réalités endogènes contemporaines des apprenants, cette pièce de théâtre peut être encore sublimée aux fins d'ouvrir de nouveaux horizons didactiques pour l'enseignement du français et des humanités.

Mots clés : apprenants, classicisme, Corneille, didactique, *Le Cid.*

Abstract

Nearly four centuries after its publication, Le Cid by Pierre Corneille is still included in the French study curriculum, particularly in Benin. It seems that this work, one of the flagship plays of the French Grand Siècle in touch with classicism, not only resists time, but also inevitably suffers the withering linked to the rejuvenation of the school world now under the spell of youth literature with a more exhilarating tone and style, so that a disaffection with classical French works and authors is evident. This study, anchored in the theories of active pedagogy and argumentative analysis, aims to show how, even if it seems outdated, sociologically and diachronically little in phase with the contemporary endogenous realities of learners, this play can still be sublimated with the aim of opening new didactic horizons for the teaching of French and the humanities.

Key-words: classicism, *Le Cid*, Corneille, didactic, students.

Introduction

A l'ère du tout médiatique et numérique où lycéens et collégiens ont de plus en plus une préférence pour l'audio et le visuel, susciter et renforcer le goût pour la lecture et l'écrit chez les jeunes est un défi herculéen. Et pourtant, on s'accorde à reconnaître à la lecture d'innombrables bienfaits. Au niveau cognitif, ses avantages sont précieux. On lit depuis des lustres pour diverses raisons : mieux comprendre le monde et s'ouvrir à lui, mieux appréhender les autres et s'ouvrir à eux, se connaître soi-même, devenir actif et développer son esprit critique, se divertir, se distraire, s'évader. De même, la lecture aide assurément à améliorer les connaissances et compétences et par ricochet les performances scolaires. Mieux, dans l'apprentissage de toute langue, la pratique de la lecture est indubitablement un médium utile. Lire est avant tout considéré comme une activité qui consiste à « construire le sens d'un texte et est donc étroitement lié à la compréhension de l'écrit. Cependant, la lecture permet également de développer les compétences et savoir-faire des élèves dans les trois autres grands domaines langagiers que sont l'expression écrite, la compréhension de l'oral et l'expression orale. » (Faber, 2019, p.47). Sans conteste, la part de la littérature dans l'apprentissage de toute langue est précieuse. En fait, arguer que la part du livre dans l'apprentissage des langues étrangères est importante est un truisme. Concrètement, chez les apprenants, les œuvres littéraires semblent un précieux tremplin dans le processus d'apprentissage de toute langue. Á y voir de près, ces œuvres constituent un support/espace dynamique où ils découvrent et affinent orthographe, grammaire, syntaxe, conjugaison et vocabulaire de n'importe quelle langue, notamment du français en ce qui concerne le Bénin.

On comprend alors le soin particulier que les programmes de formation accordent officiellement à l'étude des œuvres aussi bien de la littérature africaine que de la littérature française au secondaire. Dans la palette proposée de la 6ème à la 3ème, on retrouve ainsi une œuvre de littérature française[31], la seule, en prise sur le classicisme. Mais son étude prévue en classe de 3ème n'est pas une sinécure manifestement à cause d'une répulsion des apprenants qui semblent sous le charme d'une littérature de jeunesse au ton et au style davantage plus grisants. Cependant, même si elle paraît surannée, sociologiquement et diachroniquement peu en phase avec les réalités quotidiennes des apprenants béninois, on peut poser comme postulat que cette pièce de théâtre est à même d'être sublimée pour ouvrir de nouveaux horizons didactiques à l'enseignement du français et des humanités. Les théories de la pédagogie active qui mettent l'apprenant au cœur du processus de construction des connaissances, et l'analyse argumentative, méthode qualitative d'étude de discours en prise sur l'argumentation, serviront de pilotis heuristique à la présente démonstration. La présente réflexion montre d'abord en quoi *Le Cid* est une œuvre classique, met ensuite en évidence les raisons de son désamour chez les apprenants et indique enfin des pistes pour en tirer le meilleur parti.

1. Le Cid : ressorts classiques d'une œuvre du Grand Siècle

Paru au XVIIème siècle, *Le Cid* de Pierre Corneille est considéré comme une œuvre qui concentre les aspects majeurs du classicisme même si elle fut au cœur d'une polémique aux relents esthétiques.

1.1.Des aspects majeurs du classicisme

L'histoire indique que Don Diègue et le comte de Gomès projettent d'unir leurs enfants, Rodrigue et Chimène, qui s'aiment. Mais le Comte, jaloux de se voir préférer le vieux Don Diègue pour le poste de précepteur du prince, offense ce dernier en lui donnant une gifle (un «

[31] *Le médecin malgré lui* de Molière au programme en 6ème pendant plusieurs décennies a été retiré des œuvres à étudier en 2022.

soufflet » dans le langage de l'époque). Don Diègue, trop vieux pour se venger par lui-même, remet sa vengeance entre les mains de son fils Rodrigue qui, déchiré entre son amour et son devoir, finit par écouter la voix du sang et tue le père de Chimène en duel. Chimène essaie de renier son amour et le cache au roi, à qui elle demande la tête de Rodrigue. Mais l'attaque du royaume par les Maures donne à Rodrigue l'occasion de prouver sa valeur et d'obtenir le pardon du roi. Plus que jamais amoureuse de Rodrigue devenu un héros national, Chimène reste sur sa position et obtient du roi un duel entre Don Sanche, qui l'aime aussi, et Rodrigue. Elle promet d'épouser le vainqueur. Rodrigue victorieux, reçoit du roi la main de Chimène : le mariage sera célébré l'année suivante. En tenant compte du fond et de la forme de l'œuvre, il ressort qu'elle recèle des aspects majeurs du classicisme. En s'appuyant sur les historiens de l'art et de la littérature, on retient communément que le terme « classicisme » désigne les œuvres artistiques et littéraires du siècle de Louis XIV, plus particulièrement celles produites entre 1660 et 1685 et s'inspirant des chefs-d'œuvre de l'Antiquité gréco-romaine. Il importe de souligner que le terme n'a été appliqué à ces œuvres qu'*a posteriori*, au début du XIXe siècle. Stendhal l'a utilisé en 1817 pour distinguer les œuvres qui se réclament de l'art antique de celles qui s'inscrivent dans le romantisme naissant. Le terme a été repris par les historiens de l'art et de la littérature pour désigner le mouvement général de l'art et de la littérature du Grand siècle[32]. En fait, les écrivains classiques sont ceux qui, « par leurs qualités de fond et de forme, ont été jugés dignes d'être étudiés dans les *classes*, au même titre que les grands écrivains de l'Antiquité pour « exprimer un idéal de beauté universelle conforme à la Nature et à la Raison. » (Forest & Conio, 1993, p. 44).

L'œuvre a des traits de la tragédie classique telle que définie par Aristote (325 av. J.C) dans sa *Poétique* où il insiste sur la mimésis, l'art de l'imitation. *Le Cid* représente une action, ne la raconte pas. Le sujet abordé est noble parce que portant sur des questions d'honneur et de morale. Conformément aux mêmes préceptes, la pièce de Corneille met en scène de très hauts personnages. Deux au moins concentrent tous les traits du héros tragique : Don Rodrigue, Chimène, L'Infante. Le premier est d'un rang social noble et occupe un statut important en tant que général. Possédant des qualités à l'égal de son statut, guerrier courageux, il accepte de combattre pour défendre l'honneur de son père. Chimène appartient également à la noblesse. En s'efforçant de venger son père malgré ses sentiments pour Rodrigue, elle apparaît courageuse et attachée à des vertus valorisantes pour un personnage féminin. Même si elle est un personnage secondaire, L'Infante n'en demeure pas moins tragique : elle aime Rodrigue, mais cet amour est impossible car ce dernier, qui en aime une autre, n'est pas de son rang social. Le déploiement dramatique la rend donc pathétique. Tous ces personnages sont contrariés et se retrouvent confinés dans une sorte d'inconfort parce que profondément tiraillés entre une norme, une loi et une transgression ou faute.

La tragédie classique se singularise aussi par une crise. C'est en fait l'explosion d'un conflit, devenu inévitable qui s'achève avec sa résolution, heureuse ou malheureuse. Mais ce conflit éclate un jour fatal. Dans *Le Cid*, il survient un matin où le roi doit décider qui, entre Don Diègue et le Comte, sera le précepteur de son fils. Ce conflit y est familial de même que le duel puisque ce duel oppose Rodrigue et le Comte, père de Chimène, dont le chevalier est épris. Á noter selon les préceptes classiques, que le déroulement de la crise doit se matérialiser par une

[32] L'expression renvoie au faste de la cour de Versailles à l'époque, considérée comme l'apogée de l'Ancien Régime et de la monarchie absolue de droit divin. Ce quasi-siècle est également cité comme le sommet du classicisme en France. Grand Siècle, qui connut une longue période de stabilité sociale et de prospérité économique et permit à la France d'atteindre un prestige jusqu'alors inégalé dans les domaines politique, littéraire et artistique. La France était, au XVII^{e} siècle, la plus grande puissance démographique et militaire de l'Europe; de plus, le pays était gouverné avec autorité par des fortes personnalités: Henri IV, puis Richelieu, Mazarin et Louis XIV, qui domina son époque pendant plus de cinquante ans.

progression continue comportant un nœud, des péripéties et un dénouement. Jean-Daniel Mallet (2006, p. 65) précise :

> Le nœud de l'intrigue désigne les obstacles aux desseins que poursuit le héros. Sans obstacles, pas de nœud ; et sans nœud, pas de crise. Ces obstacles peuvent être extérieurs ou intérieurs. Ils sont extérieurs quand la volonté ou les désirs des personnages se heurtent à la puissance d'un autre ou à un état de fait contre lequel il ne peut rien. Aimer sans être aimé en est l'exemple le plus fréquent. Mais ce peut être aussi la raison d'État […] ou l'arbitraire des tyrans […]. Les obstacles s'intériorisent quand ils proviennent d'un déchirement du héros.

Dans *Le Cid*, on voit bien que les desseins des héros se heurtent à des obstacles. Dans l'esprit et le cœur de Rodrigue et Chimène, l'amour et l'honneur se combattent et se matérialisent par un dilemme. Quant aux péripéties, elles font alterner les phases d'espoir et de craintes jusqu'à l'annonce du futur mariage des deux amoureux, présageant donc un dénouement heureux. En fait, ce dénouement heureux est l'un des traits qui a brouillé la rigidité des principes immuables de la tragédie classique, faisant du *Cid* une pièce à polémique.

1.2.Du code classique : discours et contre discours

Sans tomber dans une vaine érudition, on peut opportunément rappeler que le classicisme repose sur des principes esthétiques clairs. D'abord, il y a l'imitation des Anciens, précisément des auteurs grecs comme Euripide, Aristophane, Théophraste, Esope, et des auteurs latins comme Plaute, Térence, Virgile, Horace et Sénèque. Ils sont considérés par Molière, Corneille, Racine, La Fontaine, etc. comme des modèles à imiter, étant donné les qualités formelles de leurs œuvres, mais aussi leurs fictions révèlent une remarquable connaissance de la nature, du cœur humain. Ensuite l'imitation raisonnée de la nature doit être observée, puisqu'il s'agit de peindre l'homme dans ses traits permanents et universels. *Le Cid* s'y attèle en mettant en conflit l'amour et l'honneur, de sorte à privilégier l'analyse psychologique et morale qui sera d'ailleurs le fond de la littérature classique. Cette imitation de la nature touche également l'expression de la pensée qui doit se discipliner, conforme au bon goût, mesurée, polie. Ainsi, selon le vœu de Malherbe, la poésie dans laquelle se déploient les pièces classiques doit bannir le hiatus, l'enjambement et privilégier des alexandrins régulièrement coupés à l'hémistiche, des rimes riches, suffisantes. Enfin, vient la volonté de plaire et d'instruire conformément au principe aristotélicien de la catharsis. Ainsi que l'indique Jean-Daniel Mallet (2006, p. 25) « la tragédie classique prétend remplir une fonction morale par le biais de ce qu'on appelait alors la « purgation des passions ». Celle-ci agirait comme une mise en garde : les catastrophes provoquées par les passions inciteraient les spectateurs à ne pas imiter les personnages. »

Même s'il se conforme peu ou prou à ces points forts qu'exige l'esthétique de l'époque, *Le Cid* ne loge pas d'emblée dans la ligne complète que trace le code classique, ce qui a d'ailleurs été à l'origine de la querelle du *Cid*[33] Il semble que Corneille ait pris des libertés à l'égard de la règle des trois unités. L'unité de temps en phase avec la doctrine de l'imitation, exige que la durée de l'action ne dépasse pas vingt-quatre heures. Mallet (2006, p. 22) indique que « l'idéal était qu'elle coïncide avec la durée du spectacle (trois heures environ). Comme c'était rarement réalisable, on admettait qu'elle s'étende sur une journée. » Mais au total, *Le Cid*

[33]Cf.https://www.academiefrancaise.fr/sites/academiefrancaise.fr/files/07_07_2022_dossier_querelle_du_cid_bis.pdf

renferme une querelle, une bataille et deux duels. Tous ces événements sont censés se produire en vingt-quatre heures. Cela paraît invraisemblable.

L'unité d'action, principe de cohérence et de clarté puisque rien n'est gratuit ni superflu, « implique que tous les fils de l'intrigue soient fortement tissés, et que toute action (ou toute parole) d'un personnage ait des conséquences sur les autres. » (Mallet 2006, p. 22). Á l'analyse, il n'est pas respecté puisqu'en plus de l'intrigue principale (l'amour impossible entre Rodrigue et Chimène), la pièce comporte une intrigue secondaire (l'amour de l'Infante pour Rodrigue) qui semble inutile parce que peu exploitée. La règle qui veut qu'une seule action principale se déroule n'est donc pas respectée.

A s'en tenir aux reproches des puristes, l'unité de lieu n'est également par entièrement respectée par Corneille. L'intrigue se déroule uniquement à Séville. Mais en fait, l'action se passe à la fois au palais royal, dans une rue et les appartements de Chimène : le lieu change donc de nombreuses fois. Georges de Scudéry, élu à l'Académie française en 1650 au fauteuil 32 concentre l'essentiel de ces griefs dans ses *Observations sur Le Cid*:

> J'attaque le *Cid* et non pas son auteur ; j'en veux à son ouvrage et non pas à sa personne ; […] je ne fais ni une satire, ni un libelle diffamatoire, mais de simples Observations ; et hors les paroles qui seront de l'essence de mon sujet, il ne m'en échappera pas une, où l'on remarque de l'aigreur. Je le prie d'en user avec la même retenue s'il me répond, parce que je ne saurais ni dire ni souffrir d'injures : je prétends donc prouver contre cette pièce du *Cid,*
> Que le sujet n'en vaut rien du tout,
> Qu'il choque les principales règles du poème dramatique,
> Qu'il manque de jugement en sa conduite,
> Qu'il a beaucoup de méchants vers,
> Que presque tout ce qu'il a de beautés sont dérobées,
> Et qu'ainsi l'estime qu'on en fait est injuste.
> (Turcan, 2002, p. 14)

Il semble que la querelle du *Cid* est intéressante à un double point de vue. D'une part, elle met en évidence les débats sur l'écriture dramatique et les turbulences ayant jalonné l'établissement du code classique. D'autre part, cette querelle éclaire sur la question de l'indépendance de l'écrivain et du plagiat en lien avec le principe de l'imitation des Anciens.

Au-delà de cette querelle portant sur l'esthétique littéraire, la réalité pose que les apprenants manifestent un désamour pour la lecture des classiques notamment *Le Cid,* inscrit au programme de la classe de 3ème depuis de nombreuses années.

2. Une œuvre entre intérêt et désaffection des apprenants

A s'en tenir à la récurrence du *Cid* de Pierre Corneille parmi les œuvres à étudier, on peut conjecturer que diverses raisons expliquent l'intérêt constant pour cette œuvre relevant du XVIIème siècle.

2.1.Des raisons d'une longévité au programme

À considérer la longévité du *Cid* au programme en classe de 3ème au Bénin, on pourrait souligner qu'il y a un intérêt certain qui justifie sa récurrence. Les considérations générales du programme de français de cette classe indiquent que « face aux mutations sociales, économiques, politiques et à la mondialisation, l'école a le devoir de former un citoyen de type nouveau capable de s'adapter à ces nouvelles situations » (Inifcrf, Programmes d'études, 2020, p. 3) Le profil souhaité indique entre autres, l'autonomie, l'équilibre intellectuel et physique, la capacité d'entreprendre et d'apprendre tout au long de la vie, le respect de la personne humaine, de la

vérité et de la démocratie. Les programmes élaborés pour atteindre ce profil citoyen sont dorénavant ancrés dans l'Approche par les compétences[34]de sorte que l'enseignement du français est fondé sur le développement des compétences langagières. La langue française est désormais conçue comme un outil nécessaire à la communication orale écrite de tous les jours, l'étude de la littérature, l'appropriation de savoirs de toutes sortes et de toutes natures, l'éveil du goût du beau, l'ouverture sur le monde et la culture universelle. *Le Cid* de Pierre Corneille offre la possibilité d'atteindre au moins les deux derniers points.

La pièce de théâtre, construite en français soutenu et un registre poétique conformément aux exigences du code classique, est quasiment une mine pouvant servir à insuffler à l'apprenant le goût du beau. En effet, l'œuvre relève du théâtre versifié et repose entre autres sur une métrique, une musique et un rythme, ainsi que l'atteste l'extrait ci-après :

> Don Diègue
> Ne réplique point, je connais ton am**our** ;
> Mais qui peut vivre infâme est indigne du j**our**.
> Plus l'offenseur est cher, et plus grande est l'off**ense**.
> Enfin tu sais l'affront, et tu tiens la veng**eance**.
> Je ne dis plus rien. Venge-moi, venge-t**oi** ;
> Montre-toi digne fils d'un père tel que m**oi**
> Accablé des malheurs où le destin me r**ange**,
> Je vais les déplorer : va, cours, et nous v**enge**.
> Pierre Corneille, 2006 : 38

Dans cette répartie, Don Diègue, adoptant une posture malaisée, tente de montrer à son fils Rodrigue le dilemme dans lequel le pousse la nécessité de venger son honneur écorné par le soufflet de Don Gomes le père de Chimène. En plus de mettre à la disposition de l'apprenant un lexique soutenu visant le bien dit, l'extrait offre la possibilité d'insister sur la musicalité des vers que génèrent les rimes plates (am**our**/j**our** et off**ense**/veng**eance** ; t**oi**/m**oi** et r**ange**/v**enge**) le rythme des vers assurés par la cadence qu'impulse la césure des alexandrins du premier au dernier vers. Tout en étant submergé par une profusion de paroles fortes en prise sur les questions de devoir filial, d'honneur et de dignité, l'apprenant est appelé à se mettre à la place de Rodrigue et tacitement, à exercer son esprit critique, puisque le propos de Don Diègue, construit sur le mode délibératif, convoque le bon sens de l'énonciataire.

En ce qui concerne le second point, *Le Cid* de Pierre Corneille est une fenêtre ouverte sur la France du XVIIème siècle dont l'apprenant découvre les us et coutumes de la cour royale. Il appréhende en filigrane l'organisation socio-politique, le code vestimentaire, langagier, social, moral d'une période importante de l'évolution de la société française. Dans cette tragi-comédie, les réalités sociologiques liées à l'époque se donnent également à voir, de sorte que l'apprenant peut se rendre compte que les pesanteurs qui complexifient le mariage existent dans toutes les sociétés, à toutes les époques et sont parfois vivaces, débouchant dans certains cas, sur des situations pathétiques. D'une certaine manière, l'étude de cette œuvre fait de l'apprenant de la classe de 3ème, un citoyen ouvert au monde qui découvre d'autres cultures, d'autant plus que les valeurs promues par le programme de la classe de 3ème sont d'ordre intellectuel et socio-culturel.

À s'en tenir aux objectifs de ces programmes, l'étude du *Cid* peut également contribuer à asseoir chez l'apprenant des compétences transversales qui résultent de l'interaction entre enseignant/apprenant dans le processus de la construction du savoir. Plus précisément, « ce sont des compétences d'ordre méthodologique, socio-affectif, psychomoteur et intellectuel communes à plusieurs disciplines selon la vision APC. Elles outillent les apprenants pour la

[34] Il s'agit d'une approche qui met l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage et la construction du savoir.

résolution des situations-problèmes ou des tâches complexes. » (Inifcrf, Programmes d'études, 2020 : 43). Sur la dizaine de compétences transversales envisagées, quatre au moins sont atteignables : exercer sa pensée critique, travailler en coopération, faire preuve de sens éthique, communiquer de façon précise et appropriée.

L'exercice de la pensée critique est presque sûr avec l'étude du *Cid* car l'apprenant ne peut manquer de se mettre à la place de Rodrigue obligé, par devoir, de combattre en duel le père de Chimène qu'il aime. De même, l'inconfort dans lequel se retrouve Chimène, obligée également par bienséance, de venger son père tué par Rodrigue en soumettant celui-ci au duel avec Don Sanche, est à même de déclencher chez l'apprenant une sorte d'empathie et un processus cognitif de bon aloi. Quant à l'exercice de la pensée créatrice qui présuppose que l'apprenant s'appuie sur son imagination pour inventer ou réaliser diverses productions en harmonisant sa logique, son intuition et en mobilisant ses ressources personnelles, l'étude de cette œuvre de Corneille peut y contribuer. Concrètement, sur instruction de l'enseignant, il peut lui être demandé d'écrire des alexandrins, d'esquisser des rythmes, de produire diverses sonorités par le jeu de croisement de rimes, d'amorcer l'écriture d'une courte pièce de théâtre en s'inspirant de l'exposition du *Cid*. Ainsi qu'on peut l'abstraire, il est possible de s'appuyer sur une multitude d'exercices pratiques pour fouetter la créativité de l'apprenant.

En ce qui concerne les trois autres compétences transversales : travailler en coopération, faire preuve de sens éthique, communiquer de façon précise et appropriée, elles sont atteignables par le truchement de la mise en scène et le jeu de rôles auquel il est souhaitable que les apprenants s'exercent. Après analyse, il ressort que le jeu de rôle est à même de déclencher un complexe mécanisme d'apprentissage au terme duquel l'élève contribue à l'atteinte des objectifs personnels et du groupe, tient compte de la dimension morale puisque, durant ce partage de la parole, il acquiert la compétence d'agir dans le respect de soi et des autres. Mieux, il est astreint à faire preuve de sens éthique ainsi que l'indique le programme en vigueur au point n°7 des compétences transversales.

Quant aux compétences transdisciplinaires[35], l'exploitation du *Cid* peut déboucher sur l'affirmation par l'apprenant de son identité personnelle et culturelle. En effet, au regard de l'histoire racontée, il a l'occasion de « penser, percevoir, ressentir, décider et agir d'une manière qui [lui] est propre à partir d'un ensemble de valeurs, de concepts, croyances, de sentiments et d'émotions » (Inifcrf, Programmes d'études, 2020 : 16) Mieux, c'est aussi un tremplin pour lui d'agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit, le théâtre débouchant normalement sur un jeu de rôles.

Enfin, les compétences disciplinaires[36] suivantes : communiquer oralement avec aisance de façon précise et appropriée, lire des textes de types, de genres, de fonctions variées et d'un niveau approprié sont également atteignables via une exploitation judicieuse du *Cid* qu'on peut logiquement considérer à la fois comme texte et discours si on se situe dans l'approche textuelle que propose Jean-Michel Adam (1992, p. 15). Texte parce qu'objet abstrait construit par définition et qui doit être pensé dans le cadre d'une théorie explicative de sa structure compositionnelle complexe, discours parce que la pièce peut être mise en scène dans une situation de communication donnée. Nonobstant ces raisons qui confortent l'intérêt à étudier cette œuvre de Corneille, on ne peut nier son délaissement par les apprenants.

2.2. Un désintérêt à multiples facettes

[35] Les compétences transdisciplinaires débordent les limites d'une discipline et permettent aux apprenants d'affronter les réalités de la vie courante.

[36] Les compétences disciplinaires ont un caractère didactique et sont propres à chaque discipline.

La longévité de cette œuvre au programme ne dissipe cependant pas une réalité : il y a une désaffection manifeste des apprenants de la 3ème pour cette œuvre.

Dans une étude menée au CEG Djassin, sur le rapport des apprenants aux œuvres classiques plus spécifiquement à la pièce théâtrale *Le Cid,* Agbagnihoundé (2020, p. 16) constate que sur un échantillon de soixante élèves de 3ème, une minorité, à peine le tiers a intégralement lu l'œuvre de Corneille. Dossa (2019, p. 2) souligne précisément que dans « les classes de troisième, au nombre des œuvres au programme, figure *Le Cid* de Pierre Corneille dont l'étude devrait permettre une liaison habile avec le programme de cours de cette classe. Mais les apprenants n'y accordent pas grand intérêt » Djevi (2021, p. 2) rapporte que même les enseignants n'accordent pas l'attention attendue à l'étude de l'œuvre. D'autres études antérieurement menées mettent en évidence la même problématique. Yèhouénou (2013), Kélomè (2016), relèvent le même désamour pour cette œuvre théâtrale respectivement dans les Collèges d'enseignement général (Ceg) de Koutongbé, Ouando et Toffo[37]Elles corroborent les conclusions que tire Tossou (2015, p.47) au terme d'une étude sur la Littérature française au Bénin. L'auteur relève que « dans les écoles coloniales, les maîtres accordaient un soin et une exigence particuliers à la transmission des humanités que de grands écrivains français distillaient à travers leurs textes. » Aujourd'hui, ce grand intérêt pour les auteurs de l'hexagone semble avoir vécu puisque Tossou (2015 : 62) asserte :

> Sans contrarier les efforts d'émergence des langues nationales relayés aujourd'hui par les pouvoirs politiques/publics, nous estimons que la littérature française, jadis consommée à l'extase, est en voie d'essoufflement. La crise déborde peut-être les frontières du Bénin, mais le sujet mérite d'être traité.

En fait, dans la plupart des collèges, le constat du désamour des élèves pour *Le Cid* est identique et devient très marqué lorsqu'on tient compte de leur engouement pour d'autres œuvres fictionnelles au programme. Par exemple, en plus du *Cid,* deux autres œuvres de fictions sont inscrites au programme en 3ème : *Le Serment d'abstinence* d'Abdel Hakim et *La naissance de fâ, l'enfant qui parle dans le ventre de sa mère* de Mahugnon Kakpo. Dans une étude portant sur l'intérêt que les élèves accordent à ces œuvres au programme, Loko (2020 : 4) rapporte :

> Il se fait que les apprenants […] ont un goût, un intérêt plus prononcé pour l'ouvrage *Serment d'abstinence* que pour *Le Cid*. […] Dans un contexte où les deux ouvrages sont vu comme utiles et pouvant permettre l'acquisition des compétences linguistiques chez l'apprenant de la classe 3ème, la préférence de l'un au détriment de l'autre pose un véritable problème. Dans la mesure où la thématique de l'amour capte l'attention et fonde tout l'intérêt des jeunes apprenants-adolescents de la classe de 3ème, la lecture du *Cid* doit se concevoir comme un plaisir pour les apprenants, ce qui n'est pas pour autant le cas.

Chez les élèves, il y a donc une préférence marquée pour les œuvres de fiction africaines et, à raison, on peut étendre ce constat à la plupart des collèges. Huannou (1984) justifie l'engouement de la jeunesse pour la littérature africaine et son peu d'intérêt pour la littérature française classique par la proximité thématique, diachronique, géographique des œuvres africaines. En effet, l'apprenant en contexte africain est naturellement en phase avec l'univers fictionnel où évoluent les personnages anthropomorphiques. Mieux, ils ont une épaisseur sociologique qui favorise un réflexe d'identification chez l'élève. Il retrouve aisément des décors qui lui sont familiers, un univers qui est le sien, des usages qui ne le laissent guère indifférent, des événements en lien ténu avec son vécu quotidien et où se retrouvent concentrés

[37] Ce sont des collèges d'enseignement général situés au sud du Bénin.

les tensions sociales qui façonnent l'avenir des communautés. Par exemple, la longévité au programme d'un roman tel que *Sous l'orage* de Seydou Badian, ressortit manifestement de cette proximité à multiples dimensions avec le vécu des apprenants : l'amour entre Samou et Kany, les atermoiements des divers protagonistes tiraillés entre la tradition et la modernité, l'univers où défilent les événements sont autant d'éléments à la fois factuels et fictionnels qui peuvent justifier cet intérêt marqué des apprenants pour cette œuvre. Hounmènou (2011) souligne à raison que chez la grande majorité des jeunes lecteurs, les ouvrages africains sont les plus lus, parce qu'ils répondent bien à leur besoin de se projeter dans des événements que reflète le vécu socio-culturel de l'africain. De plus, les jeunes lecteurs béninois mettent en relief la conjonction d'un style courant et de sujets suscitant leurs intérêts. -

S'interrogeant sur les raisons du désamour des apprenants pour la lecture de certains ouvrages littéraires, Diallo Djigo (2015) rapporte ces propos d'un enseignant de français au Lycée Sergent Malamine Camara du Sénégal qui tente d'expliquer la crise de la lecture, particulièrement des œuvres littéraires classiques : « les jeunes ne lisent plus parce que tout simplement les livres qu'on leur propose ne sont adaptés ni à notre culture, ni à notre temps. Prenez une œuvre comme *Le Cid* de Pierre Corneille qui, en plus d'être vieux, est trop classique. Ce livre ne nous raconte pas notre histoire. » Cette assertion est en phase avec les conclusions de nombreuses études sur le désintérêt des apprenants pour la littérature classique. Sur les raisons du désamour des jeunes, cet essai d'explication d'Agbagnihoundé (2020 : 17) est assez illustratif :

> Parmi ces motifs figure le caractère ennuyeux du livre souligné par les apprenants. Ils ont exprimé leur difficulté à comprendre certains mots du livre. […] Par ailleurs, le niveau de langue trop soutenu est l'une des raisons majeures qui entrave la compréhension des mots et des expressions d'une part. D'autres raisons ont été citées par les apprenants ; ils ne se retrouvent pas dans l'histoire, ce qui montre que les apprenants n'arrivent pas à la vivre. Il y a aussi le fait que l'auteur n'aborde pas les réalités socio-culturelles de chez nous ou les vécus quotidiens qu'ils ont l'habitude de lire dans les autres ouvrages.

Concrètement, même si les élèves connaissent *Le Cid,* ils ont du mal à saisir le contexte dans lequel l'œuvre est écrite. Et, il faut l'admettre, la plurigénéricité[38]de cette pièce de théâtre qui combine plusieurs prototypes séquentiels, la rend complexe et difficile d'étude pour des apprenants de classe de troisième de plus en plus jeunes. L'étude souvent expéditive, réalisée sur le mode d'exposés par les apprenants eux-mêmes ne favorise pas une saisie en profondeur d'une œuvre dont on peut pourtant tirer de meilleures implications pédagogiques. En réalité, une étude utile et efficace des œuvres au programme engage d'une certaine manière, la responsabilité de l'enseignant, car à l'analyse, il est pédagogiquement bénéfique de faire coïncider l'étude de cette œuvre avec les objectifs du programme de français en classe de troisième, et ce, en transcendant les écueils qui la rendent difficile d'accès. En fait, il serait utile d'emprunter de nouvelles voies didactiques qui arriment exigences de formation et étude de la littérature en ce qui concerne les œuvres au programme, notamment *Le Cid* en la sublimant.

3. Sublimer une œuvre classique : pistes tous azimuts

Malgré le désamour manifesté par les apprenants, il y a toujours un intérêt à étudier les œuvres classiques notamment *Le Cid* de Pierre Corneille, si on sait transcender le pendant classique de cette pièce pour l'entrevoir comme un support didactique à multiples implications.

[38] Á s'en tenir à la conception de Jean-Michel Adam (1992), la plurigénéricité ou l'hétérogénéité textuelle pose que la plupart des œuvres se présentent comme des mélanges de plusieurs types de séquences.

3.1.Des ressources de langue à l'art de la rhétorique

À l'analyse, l'œuvre peut servir à renforcer les ressources de langue et même à effleurer les frontières de l'art oratoire. Concrètement, elle serait une bonne perche pour renforcer l'étude des figures de style qu'on y retrouve à foison. Il y en a de simples telles que : anaphore, litote, gradation ascendante, interrogation, oxymore ; de complexes telles que, l'apophonie, la dérivation.

L'anaphore selon Bacry (1992, p. 234) répète « un élément identique dans des membres de phrase, ou des vers (voire des phrases entières ou même des paragraphes) qui se suivent immédiatement » dans le but de produire un effet d'insistance. On en retrouve dans les vers suivants : « J'attire en me vengeant sa haine et sa colère/ J'attire mes mépris en ne me vengeant pas. » La répétition de « J'attire » est comme un martèlement pour signifier en quoi Rodrigue laissera forcément des plumes quel que soit le choix qu'il aura à opérer. On convient que la litote consiste à dire moins pour faire entendre plus. En fait, l'expression affaiblie sert à renforcer la pensée, à lui donner du poids. « Ce petit vin n'est pas mauvais », « Elle n'est pas si laide », « Va je ne te hais point » qu'on retrouve dans *Le Cid*, sont des litotes qui renforcent respectivement l'idée que le vin est très bon, qu'elle est plutôt jolie, que Chimène veut faire entendre à Rodrigue qu'elle l'aime toujours.

La gradation est perçue comme un procédé dont on se sert pour faire succéder des termes dans un ordre croissant ou décroissant afin de mettre en relief une idée, de rapidité dans l'action, les événements. Suhamy (2010, p. 68). C'est cette figure qu'on retrouve par exemple dans cette adresse de Don Diègue à son fils : « Va, cours, vole et nous venge. » Ici, la gradation est ascendante. Le père de Rodrigue l'utilise pour faire comprendre à son fils qu'il devrait user de tous ses atouts de preux chevalier pour vaincre le père de Chimène au combat et lui faire ainsi honneur.

Dans l'œuvre, les figures d'interrogation abondent également, ainsi que l'attestent ces trois vers : « N'ai-je donc tant vécu que pour cette infamie ? Et ne suis-je blanchi dans les travaux guerriers Que pour voir en un jour flétrir tant de lauriers ? » On relève que l'interrogation met en relief une phrase en la faisant passer du type déclaratif au type interrogatif afin de prendre comme confident un témoin (Suhamy, 2010, p. 90). Les points d'interrogation à la fin des vers révèlent cette contrariété que ressent Rodrigue à l'idée de penser que, venger son amour pour Chimène, lui ferait perdre toute la notoriété qui lui est attribuée au vu de ses multiples récentes victoires sur les peuples ennemis de l'Espagne.

Avec le vers « Cette obscure clarté qui tombe des étoiles », l'oxymore est présente dans l'œuvre, la figure combinant dans un même syntagme deux mots sémantiquement opposés mais appartenant à des catégories grammaticales différentes selon Backry (1992, p.247), des mots en apparence contradictoires comme obscure/clarté. « Ton bras est invaincu main non invincible » fait apparaître dans un même syntagme deux mots de familles proches ou de même famille mis en séquence avec l'alternance vocalique. Il s'agit d'une apophonie. Le vers ci-dessus permet à Don Rodrigue de mettre en relief le fait que, malgré la durée de son invincibilité dans le temps, qu'il pourrait bien connaître une défaite au cours d'un combat qu'il engage contre l'honneur et la volonté de son père.

En ce qui concerne la dérivation, c'est l'emploi dans une même phrase de mots dérivés d'un même radical. On la retrouve dans les vers ci-après : « mourir pour le pays n'est pas un triste sort / C'est s'immortaliser par une belle mort ». La dérivation dans ces lignes permet à Chimène de mettre en relief la noblesse d'une mort connue au combat. Au-delà des figures de style, le programme de la 3ème prévoit l'étude du champ lexical. *Le Cid* peut servir à conforter cette compétence chez les apprenants. Moult exploitations pédagogiques peuvent être faites avec pour supports didactiques des extraits bien choisis dans l'œuvre.

Considérons par exemple l'Acte 1, Scène 6 où Rodrigue, seul sur scène, dans un monologue, doit choisir entre sauver l'honneur de sa famille et conserver l'amour de sa maîtresse. Le monologue du personnage est ponctué de phrases interrogatives (« M'es-tu donné pour perdre ma Chimène ? ») et exclamatives (« Mourir sans tirer ma raison ! ») qui souligne l'intensité de son tiraillement intérieur. La fonction émotive du langage est fortement prononcée avec l'emploi massif du pronom personnel « je » (Je demeure/ Je sans/ Je dois/ J'attire) et des adjectifs possessifs « mon », « ma » (« mon père », « ma Chimène »). On constate également, associée à la première personne, une exaltation du sentiment amoureux de sorte que l'extrait peut servir à étudier le champ lexical. Concrètement, dans tout le monologue, il se dégage aussi bien le champ lexical de l'amour (mon cœur, mon amour, ma maîtresse, mon amoureuse) que celui de la souffrance (malheureux, triste, misérable, mal, peine).

L'Acte 1, Scène 6 foisonne également de figures de style suivantes : hyperbole, oxymore, opposition. L'hyperbole donne dans l'exagération. Elle est abondamment utilisée dans l'extrait et témoigne de la violence de la douleur ressentie par Rodrigue : (« atteinte mortelle », « coup qui me tue », « mal…infini »). Cette douleur est d'autant plus violente qu'elle prend la forme d'un châtiment divin inévitable comme le souligne la répétition du vers « O Dieu l'étrange peine ».

Au début du monologue, Rodrigue se présente comme impuissant (« malheureux objet »), victime d'un coup du sort (« atteinte imprévue »), alors qu'il touchait au but, puisque le père de Chimène avait approuvé leur union (« si près de voir mon feu récompensé »). Cela accentue le sentiment d'injustice (« injuste rigueur ») qu'il ressent. Il serait également loisible de se servir de l'extrait pour étudier avec les apprenants, le dialogue argumentatif que prévoit le programme. Á y voir de près, les stances qui composent l'extrait sont construites autour d'une opposition entre deux systèmes de valeurs : amour et honneur. Cette opposition se déploie à travers antithèses et oxymores. Les nombreuses antithèses utilisées dans cette scène mettent en relief l'intensité du tiraillement qui agite Rodrigue (« juste/injuste », « honneur/amour », « cœur/bras »). Les antithèses sont mises en évidence par des parallélismes à l'aide d'une anaphore : (« Faut-il laisser un affront impuni ? »/ « Faut-il punir le père de Chimène ») ou d'une polysyndète, répétition d'une conjonction de coordination devant chaque terme d'une énumération (« Réduit au triste choix, ou de trahir ma flamme » / « Ou de vivre en infâme »). L'opposition est aussi manifeste avec la présence massive d'oxymores soulignant le dilemme où se retrouve le personnage (« noble contrainte », « aimable tyrannie », « cher et cruel »).

Le dialogue argumentatif étant en prise sur la rhétorique, l'art de la parole, l'extrait peut servir à mettre en évidence le discours délibératif caractérisé par la confrontation de plusieurs points de vue contradictoires, des figures d'opposition, des phrases exclamatives trahissant le trouble intérieur, d'énoncés interrogatifs marquant le doute, l'hypothèse, l'incertitude. Au terme de ce processus réflexif, de confrontation d'idées, une décision est prise, un choix opéré.

À l'examiner de près, il ressort que la scène est un monologue qui suit toutes les étapes d'un raisonnement délibératif[39]. L'organisation des stances permet au dramaturge de dérouler la pensée du personnage. Ainsi, la première strophe correspond à l'exorde. Sous le choc, Rodrigue exprime sa stupeur et résume sa situation : « En cet affront mon père est l'offensé/ Et l'offenseur est le père de Chimène ! ». Les deuxième et troisième strophes correspondent à une phase de questionnement appelée la narration. Rodrigue développe les arguments des deux systèmes de valeurs par une série de questions. Les antithèses sont les plus nombreuses au sein de ces deux

[39] Charaudeau et Maingueneau (2002) indiquent que depuis l'antiquité, la rhétorique permet de régler pacifiquement les conflits par la parole et la négociation. Elle distingue trois genres de discours ou genres oratoires : le discours épidictique (éloge et blâme), le discours judiciaire (accusation, défense), le discours délibératif (exposition d'arguments contradictoires devant une assemblée en vue d'une prise de décision). L'action oratoire s'articule en parties traditionnellement nommées exorde, narration, argumentation et conclusion.

strophes où le trouble se déploie également dans l'accumulation d'oxymores. La quatrième strophe fait office de confirmation. Rodrigue semble avoir fait un choix : celui de la fuite dans la mort : « Il vaut mieux courir au trépas ». La cinquième strophe est la réfutation de la confirmation précédente. Composée d'une série d'exclamations, elle montre que l'idée précédente est inacceptable : « Rechercher un trépas si mortel à ma gloire ! ». Enfin, la sixième strophe est le couronnement du discours : la péroraison. C'est dans cette dernière strophe que Rodrigue met fin au conflit. Le caractère définitif de sa décision se lit dans l'emploi de l'impératif (« courons à la vengeance ») et dans le choix de deux derniers vers à la forme assertive qui viennent clore le débat. Ainsi qu'on le constate, dans l'enseignement du français, la littérature peut permettre de décrire différentes stratégies textuelles et d'en étudier les implications pédagogiques voire didactiques.

3.2. Pour enseigner l'argumentation : passerelles didactiques

Le programme de la 3ème prévoit l'étude de l'argumentation à définir comme une tentative pour modifier les représentations de l'interlocuteur. Mais selon Grize (1990, p.40) « l'argumentation considère l'interlocuteur, non comme un objet à manipuler, mais comme un alter ego auquel il s'agira de faire partager sa vision. ». Ce principe dialogal, d'intercommunication, de co-construction, de posture éthique, d'apprentissage de l'empathie fondé sur l'écoute attentive, conforte l'attention particulière accordée au dialogue argumentatif qui met en tension deux thèses antagonistes. En s'appuyant sur des extraits du *Cid,* il est possible d'atteindre cet objectif. Á titre illustratif, nous nous serviront de deux extraits pour montrer le bien fondé de notre assertion.

Soit l'extrait ci-après, tiré de l'Acte I, Scène 3.

> Le comte
> Enfin vous l'emportez, et la faveur du Roi
> Vous élève en un rang qui n'était dû qu'à moi :
> Il vous fait gouverneur du prince de Castille.
> [...]
> Le comte
> [...]
> D'un insolent discours ce juste châtiment
> Ne lui servira pas d'un petit ornement.
> Pierre Corneille, *Le Cid,* Éditions Larousse, 2006, Acte I, Scène 3 pp 29-33.

Dans la troisième scène du premier acte du *Cid*, il est question d'un poste de gouverneur du Prince de la Castille. Le roi a choisi Don Diègue à ce poste au détriment du Comte. Ce dernier, n'étant vraiment pas content de ce choix qu'a fait le roi, essaie de prouver à Don Diègue qu'il est le plus méritant. Dans une succession de répliques voire de répartis, chaque interlocuteur a essayé de défendre sa thèse dans cet extrait.

À l'entame de leur échange, c'est Le Comte qui déclare sans ambages à Don Diègue que le poste que la faveur du roi lui a confié devrait plutôt être le sien. Á cet affront Don Diègue oppose tout de suite un argument d'expérience pour plier la conviction de son interlocuteur. Il lui précise en effet que *« le roi sait récompenser les services passés »* afin d'attirer l'attention sur les efforts qu'il a dû consentir pour la cause commune et qui justifient sa nomination. Face à cet argument d'expérience, Le Comte réplique avec un raisonnement objectif en rappelant, sentencieux, que les rois *« peuvent se tromper comme les autres hommes ».* La faillibilité et l'imperfection humaines admises de tous sont mises en avant ici ; le roi étant un humain, il est évident qu'il n'est nullement parfait et que par conséquent il a pu se tromper sur la nomination de Don Diègue. Ce dernier va rappeler que contester la volonté d'un roi n'est pas logique.

Constatant sans doute que cet argument certes logique aussi ne suffira pas, il change de registre et emploie la stratégie argumentative de la persuasion pour toucher le cœur, la sensibilité de son interlocuteur dans le but de le calmer. Dans ce sillage, il lui propose un mariage de leurs fils. Ne pouvant se contenter d'une telle proposition, Le Comte poursuit son raisonnement, cette fois dans un ton épidictique en mettant en avant ses capacités et qualités, qui selon lui sont beaucoup plus convenables pour le poste en discussion. Le Comte, avec exagération, réplique à Don Diègue que « sans moi, vous passeriez sous d'autres lois » tout en lui rappelant ses succès « lauriers sur lauriers », « victoires sur victoires ». Pour montrer au Comte qu'il a les compétences pour gouverner la Castille, Don Diègue lui précise qu'il fut ce qu'est aujourd'hui Le Comte.

L'extrait identifié et étudié respecte les caractéristiques du texte argumentatif, il est bien un dialogue argumentatif. En effet, une thèse et une antithèse s'y déploient, respectivement portée par le Comte et Don Diègue. On y retrouve thèse, antithèse, arguments et exemples ainsi que l'indique le tableau synoptique ci-après :

Le Comte	Don Diègue
Objectif du comte : Montrer à son interlocuteur (Don Diègue) qu'il (Le Comte lui-même) est le plus méritant pour occuper le poste de gouverneur que le roi lui (à Don Diègue) a attribué. Thèse (reformulée) : Le Comte mérite le poste de gouverneur que Don Diègue.	Objectif de Don Diègue: Prouver au Comte que contrairement à ce qu'il pense, le roi a eu raison de lui (Don Diègue lui-même) confier le poste, de gouverneur. Antithèse (reformulée) : Don Diègue a les compétences pour être gouverneur contrairement à ce que pense Le Comte.
Les arguments et les exemples Les rois « peuvent se tromper comme les autres hommes » (argument logique) - « si vous fûtes vaillant, je le suis aujourd'hui » (argument d'expérience) - « sans moi vous passeriez bientôt sous d'autres lois » et « auriez bientôt vis ennemis pour rois » (argument d'expérience) Exemples : « Mon nom sert de rempart à toute la Castille » ; « chaque jour, chaque instant, pour rehausser ma gloire » ; « Met lauriers sur lauriers, victoire sur victoire.	Les arguments et les exemples -Le roi est « juste » et « sait récompenser les services passés » (argument d'expérience) - « n'examiner rien quand un roi l'a voulu » (argument logique) « Joignons » nos maisons et « acceptez » mon « fils » « pour gendre » (persuasion) Exemples : « vous n'avez qu'une fille, et moi je n'ai qu'un fils » ; « leur hymen nous peut rendre à jamais plus qu'amis » - « vous êtes aujourd'hui ce qu'autrefois je fus » (argument d'expérience)

Figure n°1

Prenons le second extrait tiré de l'Acte 2 et Scène 8 de la pièce de théâtre.

Chimène
Sire, mon père est mort ; mes yeux ont vu son sang
Couler à gros bouillons de son généreux flanc ;
[...]
Don Fernand
[...]
Don Diègue aura ma cour et sa foi pour prison
Qu'on me cherche son fils. Je vous ferai justice.
Pierre Corneille, *Le Cid,* Éditions Larousse, 2006, Acte 2, Scène 8 (vers 658-737).

Il est question dans cette scène de la mort de Le Comte, le père de Chimène tué par Don Rodrigue, le fils de Don Diègue et l'amant de Chimène. Cette dernière, abattue par cette triste nouvelle, court au palais pour demander justice en la présence de Don Diègue. Psychologiquement atteinte par la mort de son père, Chimène court au palais pour une demande de justice. Elle commence par centrer le discours sur sa personne en souffrance en faisant usage de l'adjectif possessif de la première personne « mon père », « mes yeux ». Dans un style persuasif, elle fait une description touchante du corps de son père et finit par dire qu'elle a « couru sur le lieu, sans force et sans couleur » puis elle l'a « trouvé sans vie » afin de toucher le cœur du roi et d'attirer sa compassion. Elle continue par la suite pour dire que ses « pleurs » et ses « soupirs diront le reste » puisqu'elle manque de mots. Après l'intervention de Don Fernand qui se sent vraiment touché, Chimène enchaîne son discours mais cette fois avec un raisonnement déductif pour montrer au roi qu'il a « intérêt » à venger la mort du Comte car ce dernier fut son serviteur et un « un vaillant guerrier ».

Elle ajoute qu'elle « demande vengeance » pour son père. Tout ceci en l'absence du criminel (Don Rodrigue) de sorte qu'il s'agit d'un procès par la contumace. Á ce point, Don Diègue réplique et donne raison à son fils. Il appuie en disant que son fils lui a « prêté sa main » pour tuer Le Comte qui l'a offensé, en lui rendant « l'honneur » donc il (Don Rodrigue) ne devrait pas être accusé de meurtre. Il y ajoute que c'est lui que Don Fernand et Chimène doivent accuser au lieu de son fils car « il (Don Rodrigue) en est « le bras » et lui (Don Diègue) en est « la tête ». Nous constatons par la suite que Don Fernand, vraiment touché par les arguments qu'a avancé Chimène, décide de lui rendre justice. Cet extrait relève du dialogue argumentatif puisqu'on y retrouve thèse, antithèse, arguments et exemples ainsi que l'indique le tableau synoptique suivant :

Chimène	Don Diègue
<u>Objectif de Chimène</u> : Prouver au roi, sa tristesse, sa douleur causée par le décès de son père et demande vengeance. <u>Thèse</u> (reformulée) : Chimène demande à Don Fernand de venger son père, fidèle serviteur du roi.	<u>Objectif de Don Diègue</u>: Montrer au roi et à Chimène que son fils, Don Rodrigue n'a rien fait de grave pour être accusé. <u>Antithèse</u> (reformulée) : Don Diègue plaide en faveur de son fils.
<u>Les arguments et exemples</u> - « J'ai couru sur le lieu, sans force et sans couleur » et « je l'ai trouvé sans vie » (persuasion)	<u>Les arguments et exemples</u> « Il m'a prêté sa main, il a tué le Comte » «Il m'a rendu l'honneur, il a lavé ma honte ». (Argument ad hominem)

- «Un si vaillant guerrier qu'on vient de vous ravir » ; «Éteint, s'il n'est vengé, l'ardeur de vous servir » -«Mon père est mort, j'en demande vengeance » -«Pour votre intérêt que pour mon allégeance » et vous « perdez en la mort d'un homme de son rang » Exemple : « Vengez-la par une autre, et le sang par le sang »	«Si venger un soufflet mérite un châtiment », «sur moi seul doit tomber l'éclat de la tempête » (Argument ad hominem) Exemple : «Quand le bras a failli, l'on en punit la tête »

Figure n°2

Sans entrer dans une vaine érudition sur les stratégies argumentatives, les théories de l'argumentation au XXème siècle, les types de raisonnement, au regard du niveau des apprenants, il est tout à fait possible de les initier convenablement à l'écriture du dialogue argumentatif en se servant d'extraits (à l'image des deux que nous venons d'examiner) comme modèles à exemplifier. L'enseignant peut aider les apprenants à saisir ce qu'est une thèse, un argument, un exemple. Mieux, il serait bénéfique de les initier à la recherche et disposition des arguments par l'auto-questionnement qui les aideraient à déterminer l'opinion à défendre, les arguments à mobiliser, les faits solides pour prouver leur véracité et l'organisation textuelle à même de convaincre ou de persuader selon le cas.

Conclusion

La littérature agit sur le lecteur mais le fait surtout agir. C'est surtout le cas d'œuvres de fiction construit sur le mode argumentatif qui fait muer la lecture en un acte engagé développant le sens critique du lecteur puisqu'elle permet de ce fait, l'expression organisée d'idées, d'arguments et de conviction. En classe de 3ème, les programmes inscrivent l'argumentation parce qu'elle est non seulement une méthode d'apprentissage en classe, mais également un objet d'étude en tant que pratique langagière et moyen de communication, de construction de l'identité citoyenne des apprenants et d'apprentissage du vivre-ensemble, puisqu'on ne peut argumenter sans tenir compte du destinataire.

L'étude conduit à inférer que les textes classiques concentrent diverses stratégies argumentatives. Ils sont encore utiles à maints points de vue, tout livre étant assurément une mine pouvant servir de support didactique à multiples finalités. En ce qui concerne *Le Cid* de Pierre Corneille, il appert qu'il peut servir à installer chez les apprenants maintes habiletés et compétences qu'elles soient transversales, transdisciplinaires et disciplinaires. Cette pièce de théâtre se révèle un tremplin didactique pour l'initiation à des textes de types, de genres et de fonctions variées grâce à sa plurigénéricité qui convoque harmonieusement poésie et théâtre.

A l'analyse, il est également loisible de transcender le désamour des apprenants pour cette œuvre. La compréhension de l'écrit étant intimement liée à la production écrite, la lecture ne doit pas se cantonner au simple décodage et à la compréhension du texte. Concrètement, lors des cours consacrés à la lecture de cette pièce à la croisée de plusieurs genres, l'enseignant peut organiser des activités permettant aux élèves de travailler leurs compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, syntaxiques, orthographiques. Mieux, son exploitation judicieuse est à même d'en faire un canal de sorte que la pièce peut donner naissance à des exercices d'expression libre, de productions créatives, de prises de position, de critiques littéraires voire à une forme de socialisation, le dialogue argumentatif étant le levain qui porte toute la pièce.

Références bibliographiques

Adam, J.-P. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Nathan.

Agbagnihoundé, J. (2020), *Le Cid* de *Pierre Corneille : piste pour inciter les apprenants de la classe de 3ème à la lecture*, Porto-Novo, Ens/Uac.

Annie, P. (2009). *Lire les classiques à l'école*. Lecture jeune N°129.

Appety, L. (2018). *Le Cid de Pierre Corneille : stratégie d'enseignement*. Ens/Uac.

Bacry, P. (1992). *Les figures de style*. Editions Belin.

Corneille, P. (2006). *Le Cid*. Larousse.

Djèvi, J. (2021). *Difficultés liées à l'enseignement/apprentissage/évaluation du Cid au Ceg Les Cocotiers*. Ens/Uac.

Dossa, O. (2019). *L'étude de l'argumentation à travers Le Cid de Pierre Corneille*. Ens/Uac.

Fadonougbo, R. (2022). *Réussir l'enseignement du texte argumentatif en classe de troisième à travers Le Cid de Pierre Corneille*. Ens/Uac.

Forest, P. & Conio, G. (1993). *Dictionnaire fondamental du français littéraire*. Pierre Bordas et fils.

https://www.comment-economiser.fr/bienfaits-lecture-quotidienne.html. Consulté le 1/09/2023

Loko, A. (2020). *Serment d'abstinence d'Abdel Hakim Laleye et Le Cid de Pierre Corneille : entre intérêt et désaffection des apprenants*. Ens/Uac.

Suhamy, H. (2010). *Les figures de style*. Puf.

Tossou, P. (2014). *Métadiscours*. Editions Gas-Plus.

LES RAISONS DE LA FAIBLE FRÉQUENTATION DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES DANS LA VILLE DE KOUDOUGOU

KABORÉ Sibiri Luc

Résumé

L'apport des bibliothèques scolaires dans l'amélioration des rendements scolaires est indéniable. C'est la raison pour laquelle, les bibliothèques existent dans les établissements d'enseignement afin de permettre aux enseignants et aux élèves de renforcer les connaissances. Perçues comme des centres d'information et de communication, les bibliothèques scolaires soutiennent les programmes d'enseignement dans les établissements d'enseignement secondaires au Burkina Faso. Mieux, le droit à l'information de l'enfant est vital et est consacré dans la convention des droits de l'enfant. Les bibliothèques scolaires permettent aux apprenants de s'ouvrir sur le monde et les aident à s'intégrer harmonieusement dans la société. Leur fréquentation pourrait améliorer substantiellement les résultats scolaires, d'où la nécessité de les rendre plus attrayantes. Mais dans la réalité la fréquentation est faible dans les bibliothèques. De l'analyse des résultats issus du terrain, la faible fréquentation des bibliothèques scolaires trouve son explication dans l'absence de la culture de la lecture et l'émergence des technologies de l'information et la communication (TIC), dans les facteurs institutionnels et économiques, dans la formation des bibliothécaires à l'utilisation et la gestion des ressources documentaires.

Mots clés : Bibliothèque, scolaire, élèves, établissements, Koudougou

Abstract

The contribution of school libraries in improving school performance is undeniable. This is the reason why libraries exist in educational establishments to allow teachers and students to strengthen knowledge. Perceived as information and communication centers, school libraries support education programs in secondary schools in Burkina Faso. Better still, the child's right to information is vital and is enshrined in the Convention on the Rights of the Child. School libraries allow learners to open up to the world and help them integrate harmoniously into society. Attending them could improve school results substantially, hence the need to make them more attractive. But in reality, attendance is low in libraries.

From the analysis of results from the field, the low attendance of school libraries finds its explanation in the absence of the culture of reading and the emergence of information and communication technologies (ICT), in institutional factors and economic, in training librarians in the use and management of documentary resources.

Keywords: Library, school, pupils, establishments, Koudougou.

Introduction

L'apport des bibliothèques dans l'amélioration des rendements scolaires n'est plus à démontrer de nos jours. C'est pourquoi, il importe que les établissements d'enseignement secondaire soient pourvus de bibliothèques scolaires dans lesquelles les élèves qui souhaitent approfondir leurs connaissances puissent trouver la documentation nécessaire. Toute chose ayant l'avantage de leur permettre de consolider les acquisitions. Aussi, les instruments juridiques en matière d'éducation accordent la primauté non seulement à l'accès mais aussi à la qualité recentrant donc le débat sur les moyens matériels, humains et financiers qu'il faut y consacrer. La formation du burkinabè productif et créatif a ses exigences. C'est pourquoi, la construction d'infrastructures éducatives doit toujours s'accompagner d'une politique visant à créer des espaces de lecture, d'où la nécessité de les doter en bibliothèques qui répondent au goût des apprenants. Comme le souligne Douglas (1961, p.37), « les livres les plus chers aux enfants sont ceux qui reflètent la sincérité et la joie avec lesquelles ils ont été écrits, leur apportent des aventures inaccessibles autrement, ou au contraire leur proposent des expériences qu'ils auront plaisir à revivre ». Toute action, politique ou stratégie visant à accroître l'offre des bibliothèques scolaires doit être encouragée. C'est à ce prix que l'axe 2 du Plan National de Développement Économique et Social qui prône la valorisation du capital humain pourra être une réalité. Il n'est nul besoin de le rappeler, les bibliothèques scolaires constituent le socle des apprentissages et la sauvegarde des savoirs dans la mesure où « un bon esprit cultivé est fait de tous les esprits cultivés des siècles passés » (Fontenelle,1687, p 425). Cette pensée rappelle la nécessité de pérenniser les acquis du passé à travers la lecture. La lecture est un outil de formation de l'acteur scolaire. « C'est la formation qui fait la différence entre les hommes et l'éducation est l'art d'apprendre aux autres à se passer de nous » (Alain K., 2002, p24-25). En d'autres termes, la lecture permet l'autoformation en ce sens qu'elle permet de vaincre l'ignorance tirant ainsi l'homme de l'obscurantisme.

Les établissements d'enseignement secondaire de la ville de Koudougou ne disposent pas de bibliothèques scolaires. Ceux qui en disposent peinent à respecter le quota élève/livre. Ce qui n'est pas sans conséquence pour les élèves. Des parents d'élèves, soucieux de permettre à leurs enfants d'étudier dans de bonnes conditions se voient obligés d'acheter les œuvres que les apprenants ne trouvent pas en bibliothèque. En effet, deux établissements publics d'enseignement secondaire de la ville de Koudougou disposent d'un fonds documentaire. Les établissements d'enseignement secondaire privés sont mieux équipés en documentation que ceux du public en témoigne l'existence de bibliothèques scolaires dans les quatre (4) établissements privés suivants : Collège Saint Joseph Moukassa, le Collège Sainte Monique, le Cours Placide Yaméogo, le lycée privé Schorge (Lallé A., 2012). Perçues comme des centres d'information et de communication, les bibliothèques scolaires soutiennent les programmes d'enseignement dans les établissements d'enseignement secondaires au Burkina Faso. Les bibliothèques scolaires permettent aux apprenants de s'ouvrir sur le monde et les aident à s'intégrer harmonieusement dans la société. Leur fréquentation pourrait améliorer substantiellement les résultats scolaires, d'où la nécessité de les rendre plus attrayantes. Les matériaux appropriés de lecture dans les bibliothèques locales peuvent renforcer l'acquisition de la capacité de lecture. Si les bibliothèques sont correctement conçues, elles peuvent avoir un impact significatif sur la lecture. La littérature expose l'importance de l'apport des bibliothèques scolaires dans la qualité des apprentissages scolaires et partant des rendements, tout en effleurant les raisons de la faible fréquentation des bibliothèques scolaires. Á cet effet, est-on en droit de se demander quelles sont les raisons de la faible fréquentation des centres documentaires dans la ville de Koudougou? C'est ce que se propose de répondre le présent article. Il se structure autour d'une démarche méthodologique, des résultats et de la discussion de ces résultats.

1. Méthodologie

Dans la présente étude, nous avons choisi la méthode mixte. Les outils du questionnaire ont intéressé les élèves et les enseignants. Quant au guide d'entretien, il a été principalement utilisé pour les personnes ressource telles les chefs d'établissements, les encadreurs pédagogiques, les bibliothécaires et les membres des Comités de Gestion (COGES). La constitution de l'échantillon nécessite l'adoption d'une technique d'échantillonnage par choix raisonné. En effet, l'enquête se déroule dans deux établissements publics ayant des bibliothèques scolaires. Au niveau des élèves, 04 élèves par classe tout en respectant la parité filles/garçons, ce qui nous conduit à un effectif de 8 élèves par classe et à 112 pour les 02 établissements. L'enquête réalisée auprès des élèves visait à appréhender la fréquentation des bibliothèques par les élèves et à avoir leurs opinions sur l'impact de cette fréquentation sur les résultats scolaires. Elle a pris en compte les élèves de la 6^{e} à la terminale (Tle). Au total,112 élèves, soit 56 garçons et 56 filles. Pour les enseignants, un échantillon de 16 enseignants dans les disciplines suivantes : français, anglais, histoire-géographie, mathématiques, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, philosophie, allemand soit deux enseignants par discipline. Pour les personnes ressource, les deux (02) chefs d'établissement, deux (02) bibliothécaires, 04 membres du COGES et 04 encadreurs pédagogiques ont été interviewés. L'échantillon apparaît dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°1 : synthèse de l'échantillon des différents acteurs

Population cible	**Échantillon**
Chefs d'établissement	02
Encadreurs pédagogiques	04
Enseignants	16
Élèves	112
Bibliothécaires	02
Membres COGESS	04
Total	**140**

Source : Données de l'enquête de terrain.

L'assise théorique se fonde sur la théorie des motivations. Selon Pierre Louart (2002, p.2) « La motivation désigne les forces qui agissent sur une personne ou à l'intérieur d'elle pour la pousser à se conduire d'une manière spécifique, orientée vers un objectif ». Herzberg distingue deux catégories de facteurs de motivation ou de satisfaction (Kafirongo, 2011) :

- les facteurs d'hygiène liés aux besoins physiologiques, ne peuvent apporter la satisfaction ou la motivation, mais peuvent en revanche conduire à la démotivation ou l'insatisfaction s'ils ne sont pas présents. Ce sont la politique et l'administration de l'entreprise, les relations interpersonnelles, les conditions de travail, le statut, la sécurité de l'emploi, la rémunération, les facteurs qui ont un impact sur la vie personnelle (ex.: horaires de travail, mutation) ;
- les facteurs de motivation ou facteurs internes sont le sentiment d'accomplissement, la reconnaissance de l'accomplissement, la progression individuelle, le contenu du travail, la responsabilité. Ainsi pour améliorer la motivation, Herzberg recommande-t-il d'enrichir le travail pour qu'il suscite les facteurs de motivation. L'enrichissement du travail, selon Herzberg, ne doit pas être confondu avec l'élargissement du travail, qui

> représente une charge de travail supplémentaire sans lien avec les facteurs de motivation. L'enrichissement du travail consiste essentiellement à donner plus de responsabilités et d'autonomie, à confier des tâches plus complexes, à permettre à chacun de construire une expertise (Kafirongo, 2011).

Les motivations à fréquenter une bibliothèque scolaire dénotent de l'importance que les élèves accordent à la lecture. La faible fréquentation peut constituer une absence de motivation car les avantages n'y sont pas bien perçus. Pour l'analyse des données, il s'est agi d'une analyse thématique. Pour Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt (2006 : 202-203) les analyses thématiques se définissent comme « celles qui tentent principalement de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours ». L'analyse thématique a pour objectif de traiter les données textuelles et les discours oraux pour en dégager les sens.

2. Présentation et discussion des résultats

Selon *International Federation of Library Associations* and Institutions (IFLA) (2015, p.17) « *Une bibliothèque scolaire est un espace scolaire d'apprentissage physique et numérique, où la lecture, le questionnement, la recherche, la réflexion, l'imagination et la créativité sont au centre du cheminement des élèves depuis l'information jusqu'à la connaissance, et dans un but de développement personnel, social et culturel* ». Au regard de cette définition de la bibliothèque scolaire, qu'est-ce qui peut justifier, la faible fréquentation des bibliothèques scolaires à Koudougou. ? Du travail de terrain nous avons pu relever que plusieurs facteurs expliquent la faible fréquentation des bibliothèques scolaires dans la ville de Koudougou. Il s'agit de la culture de la lecture et l'émergence des technologies de l'information et la communication (TIC), des facteurs institutionnels et économiques, de la formation des bibliothécaires sur l'utilisation et la gestion des ressources documentaires. D'entrée de jeu, les enquêtés pointent du doigt l'absence de culture des élèves de la lecture. Quels contenus donnent-ils à cette thématique ?

2.1. De la culture de la lecture et l'émergence des technologies de l'information et la communication (TIC)

La relation entre la culture de la lecture et l'émergence des TIC a été diversement appréciée par les intervenants à cet exercice. Si certains les considèrent comme deux réalités séparées, d'autres estiment que l'avènement des TIC a contribué grandement à l'insuffisance et/ou manque de culture des élèves de la lecture. Les débats sont alors organisés autour de ces problématiques. Á la question de savoir si les élèves ont une culture de la lecture, à l'unanimité, les enquêtés déclarent : « *Les élèves des établissements d'enseignement secondaire n'ont pas la culture de la lecture* ». Du travail de terrain, nous avons constaté que moins de 30% des élèves fréquentent les bibliothèques scolaires. De l'avis des professeurs, des chefs d'établissement et des bibliothécaires, il faut interroger « *l'insuffisance du fonds documentaire, l'émergence des TIC et le manque du goût de la lecture* ». Selon ces derniers, c'est ce qui explique la faible fréquentation. Aussi, 62,49% d'élèves préfèrent-ils les médias à la fréquentation des bibliothèques scolaires. De l'observation directe, nous avons pu nous rendre compte de cette faible la fréquentation. En effet, à travers les fiches utilisées par la bibliothécaire du lycée municipal, nous constatons que seulement quatre (4) élèves lisent au moins 1 roman par mois. Les professeurs, pointent du doigt l'utilisation du téléphone portable avec ses multiples fonctions. Á ce propos affirment-ils « *Les élèves sont attirés par les réseaux sociaux, les TIC bref par l'internet* ». D'un autre côte, des enseignants accusent le manque de culture chez l'enseignant. Ce manque en leur sens serait la cause principale du manque de culture chez l'élève. En effet, ils confient

> « les professeurs eux-mêmes n'ont pas le goût de la lecture et manifestent un désintérêt pour la lecture. En plus, la non disponibilité des œuvres, l'absence de volonté de lire, la paresse, l'ignorance des bienfaits de la lecture, le manque d'exhortation des enseignants, le faible environnement lettré en sont des raisons explicatives ».

Bülent Yilmaz (2000) avait analysé cette situation et a abouti à la conclusion que les parents, ni les enseignants n'encouragent suffisamment les élèves à lire ou à fréquenter les bibliothèques. Pour ce chercheur, la proportion des élèves qui ne reçoivent aucune aide de la part de leurs aînés ou de leurs professeurs est très élevée. En effet, les parents et enseignants incitent moins les élèves à fréquenter les bibliothèques qu'à lire et les résultats de l'étude menée le montrent bien. Si ces raisons justifient la faible fréquentation des bibliothèques, d'autres motivations d'ordre culturel, institutionnel et économique freinent la fréquentation des bibliothèques scolaires.

2.2. Des raisons culturelles, institutionnelles et économiques

Les facteurs explicatifs de la mauvaise fréquentation sont d'ordre culturel, institutionnel et économique. L'absence d'habitudes de lecture chez les élèves, la quasi-inexistence du fonds documentaire et l'abonnement comme frein à la bonne fréquentation des bibliothèques scolaires constituent une réalité et une préoccupation récurrente lors de l'enquête de terrain. En effet, l'analyse des facteurs culturels, institutionnels, laisse apparaître que les élèves n'ont pas la culture en dehors des œuvres qui leur sont recommandées dans les programmes scolaires. Aussi, les bibliothèques ne sont pas bien fournies et l'abonnement pose des problèmes aux élèves qui ne disposent pas de moyens conséquents pour le faire. Ainsi, aux résultats de terrain, 70 élèves représentant 62,5% de leur échantillon ne trouvent pas les documents qu'ils recherchent, 53,57% d'entre eux poursuivent les recherches dans d'autres bibliothèques. Cela nous permet de dire que le fonds documentaire n'est pas suffisant, en témoigne l'observation directe qui a permis de savoir que le ratio élève/livres est 1 pour 10 au lycée municipal et 1 pour 15 au lycée provincial. Beaucoup d'élèves (76,78%) trouvent que l'abonnement est un frein à la bonne fréquentation des bibliothèques scolaires et plaident pour la suppression des frais y afférents. En effet, si la bibliothèque offre la possibilité aux élèves d'avoir accès aux livres, il faut surtout qu'ils s'abonnent.

L'absence des documents dans les bibliothèques scolaires dans la ville de Koudougou est réelle. Puisque l'enquête de terrain rapporte que les élèves ne trouvent pas toujours les documents qu'ils recherchent dans leurs bibliothèques scolaires. La majorité des élèves ne trouvent pas les documents recherchés. Les interviewées en l'occurrence les chefs d'établissement et les bibliothécaires pensent qu'il faut accroître l'offre documentaire pour permettre à tous de trouver les documents souhaités. Ils proposent la numérisation de certaines œuvres pour être en phase avec la technologie. En résumé, nous pouvons soutenir que les élèves ne trouvent pas toujours les documents qu'ils recherchent dans leurs bibliothèques scolaires.

Le fonds documentaire, à en croire les inspecteurs du secondaire dans les deux établissements n'est pas suffisant et il faut l'étoffer. Hormis la dotation du Centre national des Manuels et Fournitures Scolaires (CENAMAFS), certains établissements font l'effort d'avoir des œuvres au programme même si c'est en exemplaire réduit. D'autres bénéficient de dons de livres de partenaires sinon que nos établissements ont un fonds documentaire pauvre. C'est le cas du lycée provincial qui a bénéficié d'une bibliothèque de partenaires français. Il n'existe pas de bibliothèque digne de ce nom. Les encadreurs pédagogiques soutiennent que le fonds documentaire est insuffisant. Le tableau n°2 répertorie les prestations des bibliothèques scolaires dans la ville.

Tableau n°2 : récapitulatif des prestations des bibliothèques scolaires

---	Non-réponses	Modalité citée en n° 1	Modalité citée en n° 2	Modalité la moins citée
Sexe	0	Féminin : 58		Masculin : 54
Classe	1	1ère : 27	3e : 17	5e : 10
Établissement	1	Lycée provincial : 56		Lycée municipal : 55
Fréquentation	1	non : 82		oui : 29
Prestation_ accueil	51	satisfaisant : 17	peu satisfaisant : 26	très satisfaisant : 7
Prestation_ exemplaire docs	4	peu satisfaisant : 36	pas satisfaisant : 71	très satisfaisant : 1
Prestation durée prêt	53	pas satisfaisant : 24	peu satisfaisant : 22	très satisfaisant : 3
Prestation_ouverture en semaine	53	peu satisfaisant : 24	satisfaisant : 19	très satisfaisant : 6
Prestation_ouverture weekend	53	pas satisfaisant : 26	peu satisfaisant : 20	très satisfaisant : 3
Prestation_frais d'abonnement	10	pas satisfaisant : 79	peu satisfaisant : 16	très satisfaisant : 7
Prestation_nombre d'ordinateurs	9	pas satisfaisant : 73	peu satisfaisant : 30	satisfaisant : 0
Prestation_lumunosité	54	peu satisfaisant : 26	pas satisfaisant : 13	très satisfaisant : 7
Prestation_calme	54	satisfaisant : 23	peu satisfaisant : 18	pas satisfaisant : 5
Prestation_travail groupe	53	peu satisfaisant : 24	pas satisfaisant : 20	très satisfaisant : 2
Lecture_divertissement	49	oui : 57		non : 6
Lecture_ouverture monde	55	oui : 54		non : 3
Lecture_renforcementconnaissance	56	oui : 54		non : 2
Lecture_connaissance droits	58	oui : 46		non : 8
Lecture-obligation	57	non : 31		oui : 24
Bibliothèque_perception	70	non : 24		oui : 18
Bibliothèque_lieu travail	79	oui : 26		non : 7
Bibliothèque_lieu passage et travail	94	oui : 10		non : 8

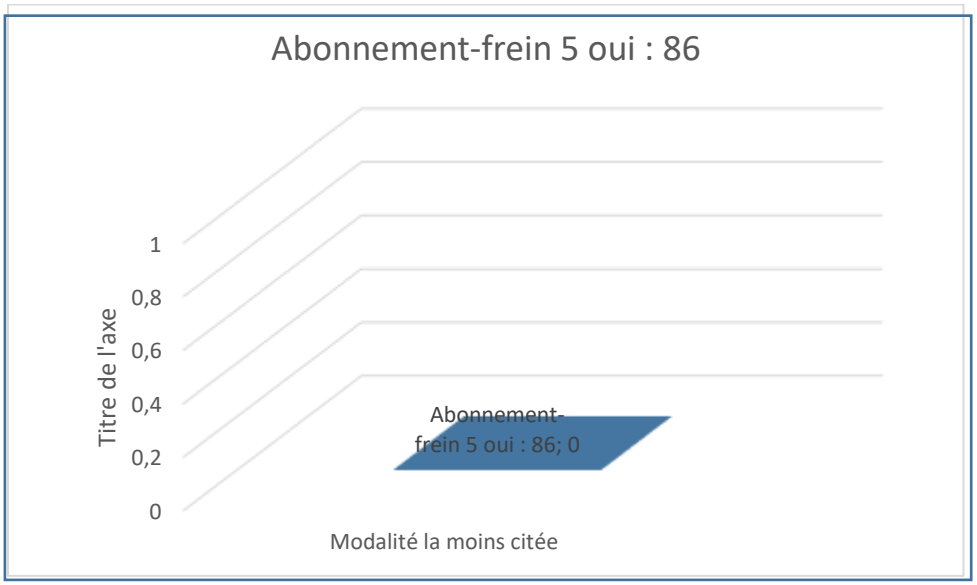
Fréquentation_ raison	19	recommandée par un professeur : 47		recommandée par un professeur : 46
Fréquentation_raison1	105	document en accès libre : 7		document en accès libre : 7
Fréquentation_raison	93	J'y trouve les documents dont j'ai besoin... : 19		J'y trouve les documents dont j'ai besoin... : 19
Fréquentation _raison	109	Fréquentée par mon groupe d'amis : 3		Fréquentée par mon groupe d'amis : 3
Motivation_bibliothèque scolaire	78	oui : 32		non : 2
Motivation_dico et encyclopédie	83	oui : 22		non : 7
Motivation_préparation devoir examen	82	oui : 28		non : 2
Motivation_empruntdoc	21	oui : 8		non : 82
Motivation_lecture presse	88	non : 14		oui : 10
Motivation_connexion internet	83	non : 27		oui : 2
Disponibilité-doc	28	non : 70		oui : 14
Cas d'indisponibilité des documents	24	je vais dans une autre bibliothèque : 60	demande l'appui du bibliothécaire : 16	j'abandonne les recherches : 0
Abonnement-frein	5	oui : 86		non : 21

Source : Données de l'enquête de terrain.

L'analyse du tableau montrent que trente-six (36) élèves sont peu satisfaits du nombre d'exemplaires de documents à la bibliothèques, soixante-onze (71) ne sont pas du tout satisfaits et un (1) seul élève est très satisfait de cette situation. Sur la question de savoir comment les élèves jugent le nombre d'exemplaires disponibles dans leur bibliothèque, quatre (4) d'entre eux n'ont pas répondu à cette question ce qui ramène le pourcentage d'enquêtés à 96,42% qui ont livré leur appréciation. Sur le nombre d'ordinateurs que contient la bibliothèque, les données du tableau indiquent que soixante-treize (73) élèves ne sont pas satisfaits, trente (30) sont peu satisfaits. Les élèves trouvent que les frais d'abonnement ne les conviennent pas. En effet, soixante-dix-neuf (79) élèves ne sont pas satisfaits, seize (16) sont peu satisfaits et sept (7) sont très satisfaits. Cette rubrique comporte dix (10) non réponses. À la question de savoir si les enquêtés trouvent le document ou l'information qu'ils cherchent, soixante-dix (70) élèves ont répondu par la négative, quatorze (14) par l'affirmative. C'est sans doute la raison pour laquelle soixante (60) d'entre eux disent poursuivre la recherche dans une autre bibliothèque, 16 préfèrent demander l'appui du bibliothécaire. Pour terminer, nous avons tenu à savoir si l'abonnement à la bibliothèque constituait un frein à sa bonne fréquentation. Á ce propos, quatre-vingt-six (86) élèves soit 76,78% trouvent que l'abonnement à la bibliothèque ne permet pas sa bonne fréquentation ; vingt un (21) soit 18,75% trouvent que ce n'est pas un frein et cinq

(5) élèves (4,46%) n'ont pas donné de réponse. Le graphique ci-dessous illustre parfaitement cette situation.

Graphique 1 : Frein à la fréquentation des bibliothèques scolaires



Source : Données de l'enquête de terrain.

Après avoir analysé et interprété la perception de l'abonnement à la bibliothèque, demandons-nous à présent quelle appréciation les élèves en font. Sur la question de savoir ce que les élèves apprécient le plus dans leur bibliothèque scolaire, les élèves ont donné une série de réponses qui se résument à la présence de romans (surtout africains), et l'accueil dans l'enceinte de la bibliothèque. La proportion des élèves ayant répondu à cette interrogation est respectivement de 43 et 10 soit un taux de 47,32% ; ces données contrastent avec le taux de fréquentation qui est de 25,9%. Cette situation peut s'expliquer par le fait que certains élèves qui disent ne pas fréquenter la bibliothèque y ont déjà fait un tour pour assouvir leur curiosité. Les élèves ont fait des propositions pour améliorer la fréquentation de leur bibliothèque scolaire. Les propositions se rapportent au fonds documentaire, à l'équipement des bibliothèques et au frais d'abonnement. Au niveau du fonds documentaire, trente-cinq (35) élèves proposent que le fonds documentaire soit augmenté et quatorze (14) élèves indexent l'insuffisance de romans africains comme cause de la mauvaise fréquentation. Pour l'équipement des bibliothèques, vingt-deux (22) élèves préconisent que les bibliothèques scolaires soient mieux équipées en mobilier et treize (13) estiment qu'il faut des ordinateurs qui permettent de numériser la bibliothèque et faciliter les recherches. Quant aux frais d'abonnement, 28 élèves recommandent la suppression des frais d'abonnement à la bibliothèque. Sur la raison de leur motivation, ils reconnaissent que la lecture leur permet de renforcer leurs capacités intellectuelles, de s'ouvrir au monde, de compléter leurs cours reçus en classe, bref de se cultiver. L'on pourrait dès lors se poser la question pourquoi alors une faible fréquentation des bibliothèques scolaires. L'insuffisance du fonds documentaire, la non disponibilité des documents recherchés et la pauvreté des parents pourraient en partie justifier cet état de fait. Pour Marian Koren (2001) il ne doit pas avoir de frein dans la fréquentation les bibliothèques scolaires. Pour elle, les bibliothèques sont des lieux innocents et devraient fonctionner en toutes circonstances, quel que soit le régime politique, la différence majeure se situe au niveau des budgets plus ou moins importants alloués pour l'achat des documents. Une mention des droits des enfants à l'alphabétisation, l'information et l'éducation devient indispensable. Koren (2001). Et l'Association pour la promotion des services documentaires scolaires (APSDS) (2016) de conclure en indiquant que pour apprendre à lire et lire pour le plaisir, l'élève a besoin d'avoir

accès à une bibliothèque dynamique et adaptée à ses besoins, son rôle étant de contribuer à la formation de l'élève et soutenir l'action de l'enseignant. Elle estime que la fréquentation régulière de sa bibliothèque scolaire aura une influence importante dans sa pratique de la lecture, dans le développement de sa curiosité intellectuelle et de son esprit critique ainsi dans l'appropriation de repères culturels qui façonneront son identité et sa vie de citoyen.

2.3. De la formation des bibliothécaires sur l'utilisation et la gestion des ressources documentaires

Pour l'IFLA (2015), un bibliothécaire scolaire joue un rôle moteur dans le développement de ces compétences à travers un enseignement et des conseils individuels et collaboratifs en lien très clair avec le contenu et les objectifs d'apprentissage du programme scolaire.

Partant de ce constat, la formation des bibliothécaires sur l'utilisation et la gestion des ressources documentaires est déterminante dans l'orientation des élèves qui fréquentent les bibliothèques. Le tableau ci-dessous montre le type de formation que les bibliothécaires ont reçu sur l'utilisation et la gestion des ressources documentaires.

Tableau 2 : Type de formation reçu par les bibliothécaires

Occasion de formation	**Fréquences**	**Pourcentage**
Formation de Base	0	0,00%
Formation continue	2	100%
Université d'été	0	0,00%
Séminaire de formation	0	0,00%
Aucun	0	0,00%
TOTAL	**2**	**100%**

Source : Données de l'enquête de terrain.

L'analyse du tableau n°2 montre que les bibliothécaires n'ont pas reçu de formation de base sur la gestion des ressources documentaires. La formation continue, même si les bibliothécaires enquêtés y bénéficient (100%), ce sont des formations sur le tas (visite d'autres bibliothèques pour s'enquérir des méthodes de gestion des ressources, collaboration interbibliothèques…). Outre cela, la formation continue s'appuie sur une formation de base. Aussi ils ne bénéficient pas de séminaires de formation. La formation joue un rôle important dans la conduite d'une activité. Sans elle, le bon déroulement de l'activité est hypothéqué. En somme, la lecture du tableau, permet de se rendre compte qu'aucune occasion de formation n'a été offerte aux bibliothécaires. Ils se forment de façon continue. Or, la formation continue, si elle permet d'offrir des services à la bibliothèque, ne satisfait pas certains élèves qui l'ont exprimé à travers le questionnaire à eux adressé. En effet, 23,21% d'élèves ne sont pas satisfaits de l'accueil à la bibliothèque, une marge non négligeable.

En définitive, plusieurs raisons justifient la faible fréquentation des bibliothèques scolaires dans la ville de Koudougou. Il s'agit de l'insuffisance des fonds documentaires, de l'émergence des technologies de l'information et de la communication, le manque du goût de la lecture. En sus de ces raisons, des facteurs d'ordre culturel, institutionnel et économique limitent la fréquentation de ces espaces dédiés à la lecture.

2.4. Comment susciter le goût de la lecture chez les scolaires?

Afin de susciter le goût de la lecture chez les élèves et partant de la fréquentation des bibliothèques scolaires, les enquêtés n'ont pas manqué de faire des recommandations. Les enseignants recommandent de rendre obligatoire la fréquentation des bibliothèques scolaires, d'équiper la bibliothèque d'ouvrages qui intéressent les élèves, de numériser les bibliothèques et donner des primes aux élèves qui fréquentent ces locaux. En outre, ils suggèrent de donner des travaux aux élèves qui les obligent à aller en bibliothèque. Ils préconisent la formation des enseignants et des bibliothécaires sur l'utilisation et la gestion des ressources documentaires afin qu'ils puissent réinvestir leurs connaissances au profit des élèves. Enfin, ils plaident pour des salles de lecture spacieuse et bien équipées pour permettre la lecture sur place.

Pour Les chefs d'établissement, le manque du goût de la lecture, la méconnaissance de l'importance de la lecture, la non incitation des élèves par les professeurs à aller en bibliothèque et surtout l'émergence des TIC sont les facteurs explicatifs de la faible fréquentation des bibliothèques scolaires. C'est pourquoi, ils préconisent l'imposition des fiches de lecture, la dotation des établissements d'une salle de lecture et d'ouvrages divers, l'inclusion dans les emplois du temps, à l'image de l'animation sportive, des plages de passage obligatoire à la bibliothèque et l'orientation des élèves sur des ouvrages existants. Les professeurs du lycée municipal n'ont pas bénéficié d'une formation sur l'utilisation et la gestion des ressources documentaires selon les propos du proviseur. Par contre, au lycée provincial deux (2) professeurs et cinq (5) agents de la vie scolaire ont bénéficié de cette formation, par le biais de partenaires blancs à travers leur association dénommée « association des retraités ». Les proviseurs des deux établissements recommandent la construction des locaux appropriés par l'État pour faire office de bibliothèque. Enfin, il faut que l'État puisse fournir une documentation appropriée et suffisante. Pour pallier la mauvaise fréquentation des bibliothèques scolaires dans la ville de Koudougou, les enquêtés proposent de numériser les documents pour en accroître l'offre. Ils suggèrent d'allouer un montant conséquent par an pour l'achat des ouvrages. L'État doit en faire une préoccupation majeure et faire en sorte que l'ouverture d'un établissement coïncide avec celle d'une bibliothèque scolaire. Selon eux, il faut moderniser les bibliothèques pour être en phase avec les TIC. Aussi un écran TV pour des séances de projection vu que certaines œuvres sont disponibles sur VIDEO est nécessaires. Ils plaident enfin pour la formation des bibliothécaires et des enseignants sur l'utilisation et la gestion des ressources documentaires.

Conclusion

Il ressort de l'analyse que moins de 30% des élèves (25,9%) fréquentent les bibliothèques scolaires. En plus moins de 25% d'entre eux lisent les ouvrages. Les élèves (62,49%) consacrent plus de temps aux médias (radio, télévision, internet) qu'à la fréquentation des bibliothèques scolaires. Les élèves des deux établissements, à l'image de la population de la ville de Koudougou vivent dans un environnement où l'oralité prend le pas sur l'écrit, le Burkina Faso étant un pays à forte tradition orale. Nous en déduisons qu'ils manquent de culture de la lecture.

Outre cela, les élèves n'ont pas d'habitudes dans la lecture. À cela s'ajoute la quasi-inexistence du fonds documentaire. En effet, comme nous l'avons-nous même constaté, les exemplaires des ouvrages sont en nombre réduit ; les œuvres au programme ne sont pas disponibles. L'abonnement constitue un frein à la bonne fréquentation des bibliothèques, 76,78% des élèves l'ayant relevé. Par ailleurs, les élèves ne trouvent pas toujours les documents qu'ils recherchent dans leur bibliothèque scolaire. En effet, 62,5% des élèves ne trouvent pas les documents souhaités à la bibliothèque. En somme, les bibliothécaires ne sont formés dans l'utilisation et la gestion des ressources documentaires. Ce travail dégage des pistes de réflexion sur la fréquentation des bibliothèques au Burkina Faso partant de l'amélioration des conditions

d'apprentissage des élèves et des enseignants pour des résultats scolaires probants pour une grande efficacité interne et externe du système éducatif burkinabè. Le rôle des bibliothèques scolaires dans l'amélioration de la scolarité des élèves n'est plus à démontrer. C'est fort de ce constat que le Manifeste de l'Unesco pour la bibliothèque scolaire, Unesco/Ifla (2019) dira que la bibliothèque scolaire fournit l'information et les idées indispensables à quiconque voudrait réussir sa vie dans la société d'aujourd'hui, laquelle repose sur l'information et le savoir. La bibliothèque scolaire, en aidant les élèves à acquérir les outils qui leur permettront d'apprendre tout au long de leur vie et à développer leurs facultés, leur donne les moyens de devenir des citoyens responsables.

Références bibliographiques

APSDS (2016)**.** La bibliothèque, au cœur de la réussite scolaire. http://apsds.org/wp-content/uploads/APSDS_ReussiteEducative_2016_VF.pdf, consulté en ligne le 18/03/2020 à 15h10.

Burkina Faso. (2021). *Plan national de développement économique et social 2021-2025 (PNDES-II).* Ouagadougou: Premier Ministère.

Douglas, P.M. (1961). *La bibliothèque d'école primaire et ses différentes fonctions*. UNESCO.

IFLA (2015)**.** Recommandations de l'IFLA pour la bibliothèque scolaire. https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-fr.pdf, consulté en ligne le 18/03/2020 à 14h41.

Kafirongo, M. C. (2011)**.** *Analyse des facteurs influençant la motivation du personnel dans une société étatique. Cas spécifique de la Sonas agence Â « A Â » de Goma.* http://www.memoireonline.com/06/11/4562/Analyse-des-facteurs-influenant-lamotivation-du-personnel-dans-une-societe-etatique-Cas-spec.html, consulté en ligne le 08/08/2023.

Koren, M. (2001)**.** *Les bibliothèques publiques aux Pays-Bas.* https://core.ac.uk/download/pdf/12439282.pdf, consulté en ligne le 18/03/2020 à 14h18.

Lallé, A. (2012). *La fréquentation des bibliothèques scolaires par les élèves des lycées et collèges : état des lieux et perspectives : cas de la commune de Koudougou*, mémoire de fin de formation à la fonction de conseiller d'éducation. Koudougou : ENS-UK.

Louart, P. (2002)**.** *Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel* http://www.e-rh.org/documents/wp_louart2.pdf consulté le 08/08/2023

Manifeste de l'IFLA/UNESCO de la bibliothèque scolaire 1999 (2019). *La bibliothèque scolaire dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage pour tous* https://www.ifla.org/FR/publications/manifeste-de-l-ifla-unesco-de-la-biblioth-que-scolaire-1999, consulté le 18/03/2020 à 14h20.

Quivy, R. Campenhoudt, L. V. (2006*)***.** *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Yilmaz, B. (2009)**.** *Habitudes de lecture et de fréquentation des bibliothèques chez des élèves de langue maternelle turque à Vienne (Autriche)* https://archive.ifla.org/IV/ifla66/papers/084-152f.htm, consulté en ligne le 15/03/2020 à 14h46.

SITUATION D'URGENCE DANS LA RÉGION DU CENTRE NORD AU BURKINA FASO : QUELS SONT LES FACTEURS DE SCOLARISATION DES ENFANTS AFFECTÉS PAR LA CRISE SÉCURITAIRE ?

BOLY Dramane, **YAOGO Elysé**

Résumé

L'état et ses partenaires mettent en œuvre des multiples actions pour prendre en charge les milliers d'enfants à risque d'abandon scolaire en raison de l'insécurité. Toutefois, très peu d'évidences scientifiques sont disponibles pour aider à mieux orienter ces différentes réponses à cause de l'absence de données spécifiques. Ce travail a recours à des données individuelles issues d'une enquête ménage réalisée dans la région du Centre Nord par le Bureau d'étude AGEX et commanditée par Plan International. Chez les enfants déplacés internes, les facteurs les plus déterminants dans leur scolarisation sont liés à l'environnement scolaire et aux caractéristiques socioéconomiques des parents. En plus de ces facteurs suscités qui sont importants chez les enfants de la communauté hôte, les caractéristiques socioculturelles influencent aussi leur scolarisation.

Ce travail permettra de susciter les réflexions sur l'analyse des facteurs de la scolarisation des enfants victimes de crise sécuritaire. Il serait donc intéressant que les enquêtes nationales auprès des ménages réalisées par l'Institut National de la Statistique et de la Démographie intègrent la variable « statut de déplacement forcé ». L'avantage est de rendre disponible des données nationales pour aider à mieux documenter ce phénomène.

Mots clés : Déplacés internes, communauté hôte, facteurs, scolarisation

Abstract

The government and its partners are implementing a wide range of measures to deal with the thousands of children at risk of dropping out of school as a result of insecurity. However, very little scientific evidence is available to help guide these different responses because of the lack of specific data. This study uses individual data from a household survey carried out in the Centre Nord region by the AGEX research firm and commissioned by Plan International. Among internally displaced children, the most decisive factors in their schooling are linked to the school environment and the socio-economic characteristics of their parents. In addition to these factors, which are important for children from the host community, socio-cultural characteristics also influence their school attendance.

This work will provide food for thought on analysing the factors affecting the schooling of children affected by security crises. It would therefore be interesting if the national household surveys carried out by the Institute National of Statistic and Demography included the variable "forced displacement status". The advantage would be to make national data available to help better document this phenomenon.

Keywords : Internally displaced persons, home community, factors, schooling

Introduction

Depuis 2016, le Burkina Faso vit une crise sécuritaire sans précèdent qui a eu des conséquences humanitaires énormes. En l'espace de 4 ans, le nombre de déplacés internes (PDI) a été multiplié par 23 passant de 87 000 en janvier 2019 à 2 062 534 en mars 2023 (SP/CONASUR, 2019 et 2023). La région du Centre Nord est la plus affectée par cette crise sécuritaire. En effet, elle a accueilli à elle seule, 23,9 % des PDI du pays soit un effectif de 493 954 PDI en mars 2023. En outre, l'insécurité a affecté durement le système éducatif avec la fermeture et la destruction de nombreuses structures scolaires. En mai 2023, 6 149 établissements scolaires sont fermés à cause de l'insécurité (ST/ESU, 2023). Le Centre Nord est l'une des régions les plus touchées par le phénomène de fermeture des écoles : 927 établissements scolaires fermés dans cette région en mai 2023. Les fermetures d'écoles ont affecté de nombreuses élèves au nombre de 1 041 681 élèves au plan national et 159 934 dans la région du Centre Nord.

Pour répondre à cette crise dans le système éducatif, le gouvernement et ses partenaires mettent en œuvre la stratégie nationale de l'éducation en situation d'urgence (SN/ESU) pour la période 2019-2024 et ont créé le Secrétariat technique d'éducation en situation d'urgence (ST/ESU). Plusieurs alternatives éducatives et pédagogiques (safe school, éducation par la radio, le double flux, les classes multigrades, etc.) sont également développées pour prendre en charge cette situation d'urgence. Malgré ces efforts, le climat d'insécurité et les déplacements forcés de la population tendent à aggraver les difficultés des enfants à accéder à une éducation, particulièrement de qualité dans les zones affectées par les conflits. Cette situation vient exacerber de nombreux défis déjà à relever dans le système éducatif. En matière d'accès, de nombreux enfants demeurent encore en marge de l'école, soit parce qu'ils n'ont pas eu la chance d'y accéder ou l'ont quitté sans avoir achevé l'enseignement de base (primaire et post-primaire) en raison de l'insécurité.Sur le plan scientifique, plusieurs travaux ont étudié les facteurs de scolarisation des enfants en Afrique subsaharienne notamment au Burkina Faso. La littérature les classifie en deux grandes catégories : les facteurs liés à la demande et les facteurs liés à l'offre. Les facteurs économiques (niveau du ménage, travail des enfants, ...) influencent la demande d'éducation des ménages. Des études (Gerard, 1999 ; Kobiané, 2007 ; Adjiwanou, 2005 ; Nganawara, 2016 et de Yaro, 1996) ont mis donc en évidence la relation négative entre la pauvreté du chef de ménage et les chances de ces enfants d'être scolarisés à l'école. Le travail des enfants, et plus spécifiquement des filles, est de nature à entraver leur fréquentation scolaire (Konkobo, 2008 ; N'Diaye, 2013 ; Baya et al. 2015). Le travail occupe le temps des enfants et les empêche de se consacrer à un apprentissage réel, pendant qu'ils échappent également à l'éducation que leur doit leur famille (père, mère et proches) (Yaro et al., 2011).

En plus, les facteurs socioculturels (niveau d'instruction, religion, ethnie, …) relevant de la demande d'éducation jouent sur la scolarisation des enfants. Des travaux ont montré que plus le chef de ménage est instruit plus les enfants ont la chance d'aller à l'école (Pilon, 1995 ; Kobiané, 2003 ; Konaté et al., 2003 ; Kobiané, 2007 ; Baya et al., 2015). La littérature montre également que les musulmans scolarisent moins leurs enfants que les adeptes des autres religions, notamment chrétiennes (Kobiané, 2003 ; Bougma, 2014 ; Konkobo, 2008, Durand, 2006). D'une ethnie à une autre, la perception de l'intérêt de l'éducation change. En fait, comme le précise Gérard (1999), les stratégies éducatives satisfont des objectifs précis à savoir préserver un certain partage des savoirs et des pouvoirs, défendre une identité et s'adapter à une évolution accusée par la transformation du champ des savoirs. D'autres facteurs liés à la demande d'éducation sont le genre et le statut de l'enfant. Les filles sont plus victimes de discrimination en matière de scolarisation que les garçons (Kaboré et al., 2003 ; Pilon, 2007 et Kobiané, 2006). Par ailleurs, les femmes cheffes de ménage scolarisent plus leurs enfants que leurs homologues hommes. Les enfants sans aucun lien de parenté avec le chef du ménage ont

aussi moins de chances d'aller à l'école que les autres enfants (Wakam, 2002 et Wayack Pambè, 2012). Ce constat a été fait par Kaboré et al. (2003) dans le contexte du Burkina Faso, Wayack Pambè et Pilon (2011), Bougma (2014) et Boly (2017) à Ouagadougou au Burkina Faso, Pilon (1996) et Adjiwanou (2005) dans le contexte Togolais, par Konaté et al. (2003) et Bouaré et al. (2012) au Mali et Nganawa (2016) au Cameroun. Pour les statuts de handicap et d'orphelin, ils rendent encore plus vulnérables les enfants pour leur scolarisation. Quant à l'offre scolaire, elle est perçue comme le produit des politiques étatiques (Gérard, 1999), comprend non seulement l'ensemble des infrastructures éducatives (salles de classe, tables bancs ; etc.), mais aussi la disponibilité et la qualité du personnel enseignant, le matériel didactique, le contenu des programmes d'enseignement, etc. (Kobiané et Bougma, 2009 ; Bouaré et al., 2012). Pour N'Diaye (2013) et Zoundi (2006), la proximité des infrastructures scolaires, leurs équipements, leur accessibilité financière, les qualifications du corps enseignant, etc., sont susceptibles d'influer sur la propension des parents à inscrire leurs enfants à l'école ainsi que le choix de l'école. En l'absence des informations sur l'offre scolaire pour certaines études, le milieu de résidence est utilisé pour les approximer. Les travaux montrent que les enfants résidant en milieu urbain ont plus de chances d'être à l'école que les enfants des zones rurales (Kobiané, 2014).

L'une des raisons est la présence d'une offre scolaire plus importante dans les zones urbaines que les zones rurales où les enfants sont contraints de parcourir de longue distance pour rejoindre un établissement scolaire surtout secondaire. Si les facteurs de scolarisation des enfants sont très étudiés dans la littérature ; ce n'est pas le cas de ceux de la scolarisation particulière des enfants en situation d'urgence. Les quelques travaux réalisés sur ce sujet au Burkina Faso sont des rapports des enquêtes ((Évaluation conjointe des besoins éducatifs (JENA) et Evaluation Multi-Sectorielle des Besoins (MSNA)) et des études commanditées par les organisations internationales (HCR, UNICEF, …) et les ONG (Plan International, Word Vision, …). Toutefois, ces travaux ont recours soit à des approches qualitatives ou à des analyses descriptives. L'absence de données adéquates est aussi une raison de l'insuffisance des travaux sur les facteurs de scolarisation des enfants en situation d'urgence. Les données existantes sont des données agrégées et collectées auprès des écoles : la JENA et les statistiques du ST/ESU. Il est important de s'intéresser à ce phénomène nouveau de scolarisation des enfants dans les zones à forts défis sécuritaires au Burkina Faso d'où cette étude sur les « facteurs de la scolarisation des enfants déplacés internes et de la communauté hôte dans la région du Centre Nord ». Les enfants déplacés internes ont-ils la même chance d'être scolarisés que les enfants de la communauté hôte ? Quels sont les facteurs de scolarisation des enfants déplacés internes et les enfants de la communauté hôte ? Ces facteurs sont-ils identiques ? Cette étude répondra donc à ces différentes questions de recherche. Ce travail contribuera non seulement à une meilleure connaissance des facteurs de scolarisation des enfants déplacés internes et celle de la communauté hôte dans la région du Centre nord mais aussi à susciter la réflexion scientifique autour de cette nouvelle problématique.

1. Méthodologie

1.1 Source de données

Les données utilisées proviennent de l'enquête quantitative réalisée en mai 2021 par le cabinet AGEXS Afrique dans cinq (5) communes de la région du Centre Nord au Burkina Faso (Bourzanga, Kongoussi, Pissila, Barsalogho, Kaya) et commanditée par l'ONG Plan International o. L'enquête a eu recours à un sondage à deux degrés : au premier degré les zones de dénombrement (ZD) ont été tirées et au second degré les ménages. Dans chaque ZD, tous les ménages ont été dénombrés et 20 ménages tirés aléatoirement et enquêtés.

1.2 Population cible

Les enfants de 6-11 ans, d'âge du primaire de la région du Centre Nord sont la cible de cette étude. Le nombre d'enfants de 6-11 ans est de 673 dont 365 garçons et 308 filles. Ils sont composés des déplacés internes et de la communauté. Les enfants déplacés internes au nombre de 264 sont ceux qui ont changé de lieu de résidence à cause de l'insécurité. Quant aux enfants de la communauté hôte au nombre de 469, ils vivent dans la communauté ayant accueilli les PDI. En plus du questionnaire ménage, un questionnaire a été administré auprès des enfants de 6-11 ans (déplacés internes ou non). Pour l'administration de ce questionnaire, le consentement éclairé du parent ou du tuteur de chaque enfant a été exigé. La zone de l'étude est la région du Centre Nord au Burkina Faso. En effet, l'enquête a concerné uniquement la région du Centre Nord et des données quantitatives au niveau national et dans les autres régions ne sont pas disponibles. Prend la valeur 1 si l'enfant est inscrit à l'école ou à un programme d'apprentissage et 0 si non. S'agissant des variables indépendantes, elles sont retenues en fonction de la littérature mais aussi de leur disponibilité dans les données collectées. Le tableau 1 ci-dessous décrit les variables indépendantes de l'étude.

Catégories	**Variables**	**Modalités**
Socio-économiques	Profession du chef du ménage	1=Fonctionnaire 2=Commerçant 3=Agriculteur
Socio-culturelles	Niveau d'instruction du chef de ménage	1=Aucun 2= primaire 3=secondaire ou plus
	Religion du chef de ménage	1=Animiste ; 2=Chrétien ; 3= Musulman
	Statut d'union du chef de ménage	1= En union 2=Non union
Statuts de l'enfant	Sexe de l'enfant	1= Garçon 2=Fille
	Âge de l'enfant	1=6-9 ans 2=10-11 ans
	Statut dans le déplacement	1=Enfant de la communauté hôte 2=Enfant Déplacé Interne
Environnements géographique et scolaire	Milieu résidence	1=Urbain 2=Rural
	Peur d'aller à l'école	1=Oui 2=Non
	Distance la plus proche l'école	1=0-5 km 2=5 km-10 km 3=10 km-15 km

Tableau 1 : liste des variables indépendantes retenues dans les analyses

1.3 Variables de l'étude

La variable dépendante est la fréquentation scolaire actuelle (ou au moment de l'enquête) des La variable dépendante est la fréquentation scolaire actuelle (ou au moment de l'enquête) des enfants. Elle est saisie lors de l'enquête par la question : « Êtes-vous actuellement inscrit à l'école ou à un programme d'apprentissage ». Cette variable dépendante est dichotomique et prend la valeur 1 si l'enfant est inscrit à l'école ou à un programme d'apprentissage et 0 si non. S'agissant des variables indépendantes, elles sont retenues en fonction de la littérature mais aussi de leur disponibilité dans les données collectées. Le tableau 1 ci-dessous décrit les variables indépendantes de l'étude.

1.4 Méthodes d'analyse

Le modèle explicatif est utilisé dans les analyses. Pour ce faire, une analyse bivariée a été réalisée pour examiner la relation entre chacune des variables indépendantes et la variable dépendante. L'analyse multivariée est réalisée pour identifier les effets nets de chacune des variables indépendantes. Elle a permis de confirmer ou d'infirmer les résultats obtenus au niveau de l'analyse bivariée. La régression logistique binaire est utilisée au regard de la nature de la variable dépendante qui est dichotomique.

Le modèle de régression logistique permet de poser l'équation :

Avec : $\boldsymbol{Y_i} = logit\ (P_i) = log\ (\frac{Pi}{1-Pi})$

$$\boldsymbol{Y_i} = \begin{cases} 1, si\ l'évènement\ étudié\ est\ réalisé \\ 0, sinon \end{cases}$$

- $\boldsymbol{Y_i}$: est la variable dépendante ;
- $\boldsymbol{X_k}$: est la $\boldsymbol{ki\grave{e}me}$ variable explicative ($\boldsymbol{0 \leq k \leq n}$) ;
- $\boldsymbol{\alpha_k}$: est le coefficient de la $\boldsymbol{ki\grave{e}me}$ variable explicative ($\boldsymbol{0 \leq k \leq n}$) ;
- **n** est le nombre total de variables explicatives.

Soientt les différences non observables dépendant des facteurs impactant la scolarisation de l'enfant à l'école. Y_{i1} la différence pour l'enfant d'être scolarisé ou de ne pas être scolarisé s'il scolarisé et Y_{i0} la différence pour l'enfant d'être scolarisé ou de ne pas être scolarisé s'il n'est pas scolarisé. On a :

$\boldsymbol{Y_{i1} = \beta_1 + \beta_2 X_{i2} + \beta_3 X_{i3} + \varepsilon_i}$ ***et*** $\boldsymbol{Y_{i0} = \alpha_1 + \alpha_2 X_{i2} + \alpha_3 X_{i3} + \mu_i}$**.** $\boldsymbol{\varepsilon_i}$ **et** $\boldsymbol{\mu_i}$ **sont des aléas**

Comme on la dit y_{i1} et y_{i0} ne sont pas observable. L'écart entre les deux est une variable latente. C'est à dire une variable qui est fonction de laquelle l'évènement peut arriver. Soit y_i* cet écart ; On a :

$\boldsymbol{Y_i^* = y_{i1} - y_{i0} = (\beta_1 - \alpha_1) + (\beta_1 - \alpha_1) X_{i2} + (\beta 1 - \alpha 1) X_{i3} + (\varepsilon i - \mu_i) = \lambda 1 + \lambda 2 X_{i2} + \lambda 2 X_{i3} + £i}$

L'enfant est inscrit si $y_i^* \geq 0$ et soit P_i la probabilité de scolarisé l'enfant. On

$\boldsymbol{P_i = p\ (y_i = 0) = p\ (y_i^* \geq 0) = p\ (\lambda_1 + \lambda_2 X_{i2} + \lambda_3 X_{i3} + £_i \geq 0) = p\ (£_i \geq -(\lambda_1 + \lambda_2 X_{i2} + \lambda_3 X_{i3}))}$

Si la distribution du terme aléatoire, c'est à dire £i est symétrique on ;

$\boldsymbol{P_i = p\ (£_i \leq \lambda_1 + \lambda_2 X_{i2} + \lambda_3 X_{i3})}$

L'écriture matricielle est $\boldsymbol{pi = p\ (£_i \leq Xi'\lambda) = F\ (X_i'\lambda)}$

Partant de la loi logit, $\boldsymbol{pi = p\ (y_i = 1) = F\ (X_i'\lambda) = \frac{e^{(Xi'\lambda)}}{1 + e^{(Xi'\lambda)}}}$ La probabilité qu'un individu i soit scolarisé s'écrit :

$$\boldsymbol{P\ (Y_i = 1) = \frac{e^{(\alpha 0 + \sum_{k=1}^{n} \alpha k X k)}}{1 + e^{(\alpha 0 + \sum_{k=1}^{n} \alpha k X k)}}}$$

La probabilité qu'un individu ne soit pas scolarisé s'écrit :

$$\boldsymbol{P\ (Y_i = 0) = 1 - \frac{e^{(\alpha 0 + \sum_{k=1}^{n} \alpha k X k)}}{1 + e^{(\alpha 0 + \sum_{k=1}^{n} \alpha k X k)}} = \frac{1}{1 + e^{(\alpha 0 + \sum_{k=1}^{n} \alpha k X k)}}}$$

Les rapports de chance appelés « odds ratios » correspondent aux rapports :

$e^y = \frac{p}{1-p}$ Avec :

P = proportion des individus ayant subi l'événement étudié ou probabilité que la variable dépendante prenne la valeur 1 ;

1 - p = probabilité de réalisation de l'événement contraire à celle étudiée ou probabilité que la variable dépendante prenne la valeur 0.

En plus des odds ratios, la régression logistique permet d'obtenir un grand nombre de statistiques dont la valeur du Khi-2 du modèle et le seuil de signification associé, le pouvoir explicatif ($\boldsymbol{R2}$) du modèle, la statistique R de chaque variable et la signification associée et les odds ratios (eY) de chaque modalité introduite dans le modèle et leur seuil de signification. Les statistiques ci-dessus sont celles utilisées pour les analyses explicatives de cette étude.

La probabilité du **Khi-2** du modèle permet de se prononcer sur l'adéquation du modèle. Cela permet de voir si les résultats fournis par l'ensemble des variables introduites dans un modèle sont acceptables. Dans le cas présent un modèle sera dit adéquat, c'est-à-dire fournissant des résultats acceptables, lorsque le seuil de signification associé au **Khi-2** est inférieur ou égal à 5 %.

Le ($\boldsymbol{R2}$) permet de mieux apprécier la pertinence du modèle dans l'explication du phénomène étudié. En effet, il détermine la contribution du modèle à l'explication de la variance de la variable dépendante. La statistique **R** permet de hiérarchiser les variables selon leur degré d'influence sur l'événement étudié. La probabilité associée permet d'identifier les facteurs déterminants de l'événement étudié.

$$\boldsymbol{R^2 = 1 - \frac{Ln(l_u)}{Ln(l_r)}}$$

Avec : Ln(l_u) = log $likelihood$

Ln(lr) = $restr.$ Log $likelihood$

Les **odds ratios** ou rapports de chances (Exp (Y)) sont relatifs à chaque modalité (variables indicatrices dans le modèle) des variables indépendantes. Lorsque Exp (Y)) <1, on dit que les personnes caractérisées par la modalité considérée ont 1-Exp (β) pour cent de chance de moins de subir l'événement étudié que leurs homologues caractérisés par la modalité de référence. Par contre, lorsque Exp (Y)) >1, on dit que les personnes caractérisées par la modalité concernée ont Exp (Y)) fois plus de chances de subir l'événement étudié que celles caractérisées par la modalité de référence. La signification associée aux odds ratios permet d'apprécier le pourcentage d'incertitudes avec lequel ils peuvent être interprétés.

2. Résultats et discussions

2.1 Niveaux de scolarisation des enfants déplacés internes et des enfants de la communauté hôte

Le taux de fréquentation scolaire est de 81,1 % dans l'ensemble de la population de 6-11 ans (tableau 2). Les enfants déplacés internes ont moins de chances de fréquenter l'école que les enfants de la communauté hôte.

Quand on examine les taux de fréquentation scolaire des enfants selon le milieu de résidence, les enfants du milieu rural ont moins de chances de fréquenter l'école que les enfants du milieu urbain. Le même constat peut être fait chez les enfants déplacés internes que chez les enfants

de la communauté hôte. Toutefois, les écarts de fréquentation scolaire entre zones urbaines et rurales sont plus importants chez les enfants déplacés internes que chez les enfants de la communauté hôte.

Les résultats indiquent aussi que plus la distance est grande, moins les enfants ont la chance de fréquenter l'école. Le même constat est fait chez les enfants déplacés internes et chez les enfants de la communauté hôte. Toutefois, les écarts de fréquentation scolaire selon la distance sont plus élevés chez les enfants déplacés internes que chez les enfants de la communauté hôte.

Concernant le stress, les enfants qui ont peur d'aller à l'école ont moins de chances de fréquenter l'école que les autres enfants. Cette fois-ci, les écarts sont plus importants chez les enfants déplacés internes que chez les enfants de la communauté hôte.

Si l'on considère le niveau d'instruction, les enfants dont le chef de ménage a fait les études secondaires et plus ont plus de chances de fréquenter l'école que leurs homologues dont le chef de ménage est non instruit ou de niveau d'instruction primaire. Plus le chef de ménage est instruit, plus les enfants ont la chance de fréquenter l'école. Les écarts de fréquentation scolaire sont plus importants chez les enfants de la communauté hôte que chez les enfants déplacés internes.

En considérant la religion, les enfants des chrétiens ont plus de chances de fréquenter l'école que les autres enfants. Toutefois, les différences ne sont pas statistiquement significatives. Le même constat est fait aussi bien chez les enfants de la communauté hôte que chez les enfants déplacés internes.

Pour le statut d'union du chef de ménage, les enfants résidant dans des ménages dirigés par un chef en union ont plus chances de fréquenter l'école que les autres enfants. Ces différences ne sont statiquement significatives qu'au seuil de 5 %. Le même constat est fait chez les enfants déplacés internes que les enfants de la communauté hôte. Dans ce cas, les écarts de fréquentation scolaire sont plus élevés chez les enfants déplacés internes que chez les enfants de la communauté hôte.

S'agissant de la profession du chef de ménage, elle influence également la scolarisation des enfants. Ainsi, les enfants des fonctionnaires ont plus de chances de fréquenter l'école que les enfants des autres catégories professionnelles. Á titre illustratif, le taux de fréquentation scolaire est de 83,1 % chez les enfants fonctionnaires contre seulement 77,2 % chez les enfants agriculteurs. Le même constat est fait chez les enfants déplacés internes et chez les enfants de la communauté hôte. Les différences de fréquentation entre les catégories professionnelles sont plus importantes chez les enfants de la communauté hôte que chez les enfants déplacés internes.

Concernant le sexe, les garçons ont plus de chances de fréquenter l'école que les files. Le même constat peut être fait chez les enfants déplacés internes que les enfants de la communauté hôte. Toutefois, les différences ne sont pas statistiquement significatives. Les écarts de fréquentation scolaire entre filles et garçons sont également plus importants chez les enfants déplacés internes que chez les enfants de la communauté hôte.

Au niveau de l'âge, les enfants de 6-9 ans ont plus de chances de fréquenter l'école que les enfants de 10-11 ans. Cependant, ces différences ne sont pas statistiquement significatives. Il en est de même chez les enfants déplacés internes que ceux de la communauté hôte. Toutefois, les écarts de fréquentation scolaire entre les tranches d'âge sont légèrement plus élevés chez les enfants déplacés internes que chez les enfants de la communauté hôte.

Tableau 2 : Taux (en %) de fréquentation scolaire des enfants déplacés internes et de la communauté hôte selon certaines caractéristiques

	Hôte	EDI	Ensemble
Environnements géographique et scolaire			
Milieu de résidence			
Urbain	92,3	85,1	87,5
Rural	78,9	69,8	74,2
P-value	**0,000**	**0,000**	**0,000**
Distance à l'école			
0-5 km	89,0	80,2	85,9
6-9 km	80,3	76,6	78,2
10-15 km	74,4	72,3	73,2
P-value	**0,012**	**0,006**	**0, 004**
Peur d'aller à l'école			
Non	91,4	87,0	89,6
Oui	71,5	67,7	69,7
P-value	**0,000**	**0,000**	**0 ,000**
Caractéristiques socioéconomiques			
Profession du chef de ménage			
Fonctionnaire	89,6	83,2	83,1
Commerçant	83,8	79,7	80,5
Agriculteur	80,1	74,9	77,2
P-value	**0,000**	**0,000**	**0,000**
Caractéristiques socioculturelles			
Niveau d'instruction du chef de ménage			
Aucun	76,7	69,1	72,8
Primaire	84,5	83,3	83,0
Secondaire et plus	89,6	84,7	85,6
P-value	**0,000**	**0,000**	**0,000**
Religion du chef de ménage			
Animiste	75,0	69,4	73,4
Musulmane	81,1	80,8	80,9
Chrétienne	84,6	84,9	83,1
P-value	**0,534**	**0,321**	**0,443**
Statut d'union du chef			
En union	85,5	80,8	83,9
Pas en union	79,6	74,4	76,1
P-value	**0,001**	**0,003**	**0,002**
Caractéristiques propres aux enfants			
Sexe de l'enfant			
Garçon	85,3	81,8	82,7
Fille	83,0	74,2	79,2
P-value	**0,101**	**0,837**	**0 ,451**
Age de l'enfant			
6-9 ans	85,0	81,8	83,6
10-11 ans	82,9	77,8	80,3
P-value	**0,431**	**0,322**	**0,241**
Ensemble	**83,3**	**78,5**	**81,1**

Notes : EDI=enfant déplacé interne ; Hôte=Enfant de la communauté hôte

2.2 Facteurs associés à la scolarisation des enfants déplacés internes et des enfants de la communauté hôte

En examinant les effets nets, certains résultats observés au niveau brut (analyse des niveaux de scolarisation) se maintiennent. Ainsi, les enfants du milieu urbain ont plus de chances de fréquenter l'école que les enfants du milieu rural (tableau 3). Ces différences sont statistiquement significatives et plus importantes chez les enfants de la communauté hôte que chez les enfants déplacés internes.

Selon la distance à l'école, lorsque les enfants se trouvent plus loin de l'école (10-15 Km), ils ont moins de chance de fréquenter l'école. Ces écarts sont aussi plus importants chez les enfants de la communauté hôte que les enfants déplacés internes.

Concernant le stress, les enfants ayant peur d'aller à l'école ont moins de chance de fréquenter l'école que leurs homologues n'ayant pas peur d'aller à l'école. Les enfants déplacés internes sont plus victimes de cette situation.

Au niveau des catégories socioprofessionnelles, les enfants des agriculteurs ont moins de chance de fréquenter l'école que les enfants des fonctionnaires. Ces différences sont plus accentuées chez les enfants de la communauté hôte. Par contre, il n'existe pas de différences de scolarisation entre les enfants des commerçants et les enfants des agriculteurs.

Les différences de scolarisation selon la religion et l'âge des enfants sont inexistantes.

Certains résultats observés au niveau de l'analyse bivariée disparaissent au niveau de l'analyse multivariée.

Les différences de scolarisation enregistrées selon la situation de l'union des parents au niveau du modèle brut disparaissent dans l'ensemble. Elles ne sont maintenues que chez les enfants de la communauté hôte. Les enfants de la communauté hôte dont le chef de ménage est en union ont donc des chances plus élevées de fréquenter l'école.

Pour le niveau d'instruction du chef de ménage, les tendances sont similaires au niveau des effets bruts (analyse bivariée) et des effets nets (analyse multivariée) dans l'ensemble et chez les enfants de la communauté hôte. A contrario, chez les enfants déplacés internes, les différences de scolarisation selon le niveau d'instruction du chef de ménage n'existent.

Quant au sexe de l'enfant, les filles et les garçons ont la même possibilité d'aller à l'école. Ces différences sont aussi non significatives du point de vue statistique. Ce même constat est fait également dans l'ensemble et chez les enfants déplacés internes dans les résultats bruts (analyse bivariée). Par contre, chez les enfants de la communauté hôte, les différences qui étaient absentes au niveau bivarié apparaissent statistiquement significatives au niveau multivarié. Les filles ont donc moins de chance des fréquenter l'école que les garçons. En effet, les filles ont 43 % moins de chances de fréquenter l'école que les garçons et ces différences sont statistiquement significatives.

Tableau 3 : Rapports de chances (Odds ratio) de fréquentation scolaire des enfants déplacés internes et de la communauté hôte selon certaines caractéristiques

	Hôte	**EDI**	**Ensemble**
Environnements géographique et scolaire			
Milieu de résidence			
Rural	MR	MR	MR
Urbain	2,543***	1,935***	2,423***
Distance la plus proche			
0-5 km	MR	MR	MR
6-9 km	0,345 ns	0,711 ns	0,611 ns
10-15 km	0,641 **	0,674 **	0,604 **
Peur d'aller à l'école			
Non	MR	MR	MR
Oui	0,636 ***	0,524***	0,618***
Caractéristiques socioéconomiques			
Profession du chef de ménage			
Fonctionnaire	MR	MR	MR
Commerçant	0,462 ns	0,995 ns	0,676 ns
Agriculteur	0,378 ***	0,592**	0,447***
Caractéristiques socioculturelles			
Niveau d'instruction du chef de ménage			
Aucun	MR	MR	MR
Primaire	1,983 ns	0,845 ns	0,908 ns
Secondaire et plus	3,232***	0,768 ns	3,147 ***
Religion du chef de ménage			
Animiste	MR	MR	MR
Musulman	0,883 ns	1,025 ns	2,413 ns
Chrétien	0,993 ns	0,834 ns	0,840 ns
Statut d'union du chef de ménage			
Pas en union	MR	MR	MR
En union	3,212**	0,937 ns	2,840 ns
Caractéristiques propres aux enfants			
Sexe de l'enfant			
Garçon	MR	MR	MR
Fille	0,568 **	0,906 ns	0,826 ns
Age de l'enfant			
6-9 ans	MR	MR	MR
10-11 ans	0,714 ns	0,840 ns	0,799 ns

*Notes : EDI=Enfant déplacé interne ; Hôte=Enfant de la communauté hôte ; MR=Modalité de référence ; ns=non significatif, ***< 1 ‰ ; **< 5 % et *<10 %*

2.3 Discussions des résultats

L'urbanisation influence positivement la scolarisation des enfants. Les zones urbaines offrent plus de possibilité aux enfants d'aller à l'école par la disponibilité et la diversité de l'offre scolaire (Boly, 2017 et Plion, 2004) et de la culture scolaire de la population (Oberti, 2007 ; Barro et Coulibaly, 2021). Ainsi, la ville apparaît comme « *une aubaine pour aller à l'école, puisque les villes ont cet avantage d'être nanties des infrastructures scolaires et des ressources humaines disponibles* » (Barro et Coulibaly, 2021 :117). Toutefois, l'urbanisation est beaucoup plus en faveur des enfants de la communauté hôte. Il existe certes des différences de scolarisation entre les villes et les campagnes en matière de scolarisation chez les enfants des

déplacés internes mais elles ne sont pas très élevées. Il se pourrait que les personnes déplacées internes se retrouvent le plus souvent dans des sites d'accueil aménagés pour la circonstance et bénéficient donc des actions spécifiques en faveur dans le cadre de l'éducation en situation d'urgence. Quant aux facteurs liés à l'environnement scolaire, la distance à l'école joue plus sur la scolarisation des enfants déplacés internes alors que la peur d'aller à l'école, elle a des effets sur la scolarisation des enfants déplacés internes. Certains enfants déplacés internes ont vécu (ou subi) des violences de la part des groupes armés terroristes. Ils ont donc subi des chocs les rendant ainsi vulnérables. Boly (2022 : 45-46) fait le même constat en ces termes :

« *Certains enfants ont vu leurs parents assassinés. La violence du traumatisme a des conséquences dramatiques et durables sur la continuité solaire, en termes de fréquentation et en termes de résultats. Les enfants qui doivent parcourir des kilomètres pour rejoindre leur école ont la peur au ventre car ils craignent de croiser les terroristes sur le chemin de l'école. Cette peur a également des conséquences non négligeables sur leur concentration à l'école* ».

Concernant les caractéristiques socioéconomiques, la catégorie socioprofessionnelle a des effets sur la scolarisation des enfants. Être un enfant de fonctionnaires offre plus de chances à la scolarisation. Pour les fonctionnaires, la scolarisation de leurs enfants est une nécessité et la détention du diplôme représente une condition d'inscription durable dans le monde de l'élite, voire de reproduction (Gerard, 1999). Les inégalités entre agriculteurs et fonctionnaires sont plus perceptibles chez les enfants de la communauté hôte que les enfants déplacés internes. La forte mobilisation dans la région du Centre Nord au profit de l'éducation des enfants déplacés internes depuis la survenue de la crise sécuritaire par les acteurs de l'éducation profite à leur scolarisation. Quant aux caractéristiques socioculturelles, contrairement aux résultats des travaux antérieurs (Baux, 2006 ; Goumou-Thiombiano et Kaboré, 2017), la religion n'a pas des effets sur la scolarisation des enfants aussi bien chez les enfants de la communauté que chez les enfants déplacés internes. Toutefois, l'instruction des parents influence positivement la scolarisation des enfants conformément à la littérature (Boly, 2017 ; Kobiané, 2014 ; Tazouti, 2014 ; Traoré, 2019). Cette influence n'est enregistrée que chez les enfants de la communauté hôte. Chez les enfants déplacés internes, le niveau d'instruction des parents ne joue pas sur leur scolarisation. Le soutien spécifique en matière d'éducation des enfants déplacés internes explique également en partie ce constat. La situation d'union des parents n'a aucun effet sur la scolarisation sauf chez les enfants de la communauté hôte.

Au niveau des caractéristiques propres aux enfants, ni le genre ni l'âge des enfants n'ont des effets sur leur scolarisation. Cependant, un résultat surprenant est constaté au niveau des enfants de la communauté. En effet, les filles ont moins de chances d'être scolarisées que les garçons. Pourtant, les données (DGESS/MENAPLN, 2021, INSD, 2022) sur les inégalités de genre en matière de scolarisation ces dernières années montrent que la parité entre filles et garçons est atteinte au primaire. Le principal défi est les inégalités sexuelles au post-primaire et secondaire (Goumou-Thiombiano et Kaboré, 2017). Il se peut donc que malgré les efforts fournis, les inégalités de genre soient encore persistantes chez des groupes spécifiques de la région du Centre Nord.

Conclusion

Le Burkina Faso rencontre des défis importants dans l'éducation en raison de la crise sécuritaire. Malgré les efforts consentis, les enfants déplacés internes ont moins de chances d'être scolarisés que leurs homologues de la communauté hôte. Les variables socioculturelles et les variables propres aux enfants n'influencent pas la scolarisation des enfants déplacés internes. La forte mobilisation de tous les acteurs de l'éducation au profit de la situation d'urgence a contribué à atténuer ces barrières de scolarisation. Cependant, les facteurs liés à

l'environnement scolaire, particulièrement la peur d'aller à l'école et aux caractéristiques socioprofessionnelles des parents jouent sur la scolarisation des enfants déplacés internes.

Chez les enfants de la communauté hôte, les barrières sont surtout liées à l'environnement scolaire (milieu de résidence, distance à l'école et peur d'aller à l'école), aux caractéristiques socioéconomiques (profession du chef de ménage), aux caractéristiques socioculturelles (niveau d'instruction et statut d'union du chef de ménage) et aux caractéristiques propres aux enfants (sexe de l'enfant).

Cette étude comporte des insuffisances qui sont inhérentes essentiellement à la nature des données utilisées. Il s'agit entre :

- la non collecte de données sur les caractéristiques de l'habitat et la possession des biens du ménage. Ces informations auraient permis de construire l'indicateur de proxy de niveau de vie pouvant être utiliser comme variable de différenciation dans l'analyse ;
- l'absence de certaines informations sur le lieu d'accueil des déplacés internes (site d'accueil ou en famille d'accueil) et du lien parenté de l'enfant avec le chef de ménage qui auraient contribué à améliorer les analyses. Par exemple, le fait de savoir que des enfant déplacés internes sont dans un site d'accueil ou en famille d'accueil peut aider à mieux affiner les analyses de l'effet du soutien dont ils bénéficient de la part des acteurs de l'éducation sur leur scolarisation. En outre, le lien de parenté aurait permis de rendre plus robuste les analyses portant sur les variables liées au chef de ménage ;
- les données utilisées sont de nature transversale ; alors que pour l'analyse de la situation de la scolarisation des enfants en situation de déplacement, il était plus intéressant de pouvoir retracer leur trajectoire et donc de recourir à des données biographiques ;
- cette étude concerne uniquement la région du Centre Nord ; pourtant 11 régions sur les 13 que compte le pays sont affectées par la crise sécuritaire. Pour une meilleure approche de l'éducation en situation d'urgence, il serait intéressant de réaliser l'analyse dans les autres régions dont les spécificités peuvent être différentes.

Malgré ces limites, cette étude a permis de jeter les bases de réflexion sur les facteurs de scolarisation des enfants en situation d'urgence. Les recommandations suivantes sont donc formulées :

- prendre en compte les variables en lien avec le niveau de vie du ménage, lieu d'accueil du ménage déplacé interne et le lien de parenté avec le chef de ménage lors de la réalisation d'un tel type de collecte de données ;
- intégrer la variable statut de déplacement (déplacé interne ou non) dans les enquêtes nationales ou les recensements de population réalisés par l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD) en vue de contribuer à enrichir les réflexions sur ce nouveau phénomène de déplacement forcé de population au Burkina Faso ;
- réaliser des enquêtes de type biographique pour aider à mieux réaliser des recherche sur la scolarisation des enfants déplacés internes ;
- poursuivre les actions de prise en charge psychosociale en faveur des enfants déplacés internes notamment la généralisation de l'approche safe school mais aussi d'amélioration des conditions de vie de la population affectée par la crise sécuritaire ;
- rendre disponible les infrastructures scolaires dans les zones vulnérables en matière d'éducation et accueillant potentiellement un nombre important d'enfants d'âge scolaire.

Références bibliographiques

Adjiwanou V. (2005). Impact de la pauvreté sur la scolarisation et le travail des enfants au Togo, Lomé, université de Lomé.

Barro, M. et Coulibaly Y. F. (2021). L'urbanisation et l'éducation des enfants : le problème de la culture, Revues de l'ACAREF 2021/17, 107-123.

Baux, S. (2006). L'Église catholique, l'État et le fait scolaire au Burkina Faso. Les processus de scolarisation des populations lobi », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs », n° 5, ARES, pp.273-296.

Baya B., Sane-Congo A., Bere B., Fall S., Bazongo B., Ouedraogo M., Tapsoba T., Kambou S. H., Koncobo Z., Sermé D., Kambou D. (2015). Inégalités d'accès à l'éducation des enfants et des déterminants au Burkina Faso. Analyse thématique approfondie des données d'enquêtes, Burkina Faso, Institut national de la statistique et de la démographie (INSD), Unicef.

Boly, D. (2017. Inégalités scolaires au primaire à Ouagadougou, Thèses de doctorat université Paris Descartes, France, 339p.

Boly, D. (2022). Rapport de l'étude sur les « Obstacles à l'accès et à la continuité de l'éducation pour les enfants en situation de déplacement forcé dans la région du Sahel Central (Burkina Faso, Mali et Niger) », UNHCR-NRC-UNICEF, 54p.

Bouaré I., Koné F. Y., Kuepié M., Sidibé L. (2012). Les déterminants de la fréquentation scolaire au Mali : entre caractéristiques socioculturelles et économiques et statut de l'enfant dans le ménage, CEPS INSTEAD working paper, 41, 2012.

Bougma, M. (2014). Fécondité, réseaux familiaux et scolarisation des enfants en milieu urbain au Burkina Faso. Université de Montréal, Montréal, Canada.

DGESS/MENAPLN (2021). Annuaires statistiques de l'enseignement primaire de 2020-2021, 439P.

Durand M.H. (2006), les enfants non scolarisés en milieu urbain : une comparaison des déterminants intra familiaux, inter familiaux et des effets de voisinage dans sept capitales ouest africains, Document de Travail, 2006-02, 41p.

Gérard, E. (1999). Être instruit, en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso). Autrepart-Bondy Paris, 101–114.

Gnoumou-Thiombiano B., Kaboré I. (2017). Évolution de l'éducation de base au Burkina Faso : persistance des disparités régionales, in Compaoré M., Kobiané J.-F., Compaoré F. (dir.), Dynamiques éducatives au Burkina Faso : bilan et perspectives, Ouagadougou, L'Harmattan Burkina Faso, p 27-63

INSD (2022). Rapport thématique du 5e RGPH Volume 2 sur les caractéristiques des ménages et de la population, 484p.

Kaboré I. et al. (2003). Genre et scolarisation au Burkina Faso : enseignements d'une approche statistique, in : M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel (dir) Éducation, famille et dynamiques démographiques, Paris, CICRED, pp.221-246.

Kobiané, J.-F. (2003). Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou. In Éducation, famille et dynamiques démographiques. Paris : Cosio, Maria ; Marcoux, Richard ; Pilon, Marc et André Quesnel, 153-182.

Kobiané, J.-F. (2006). Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire (Collection "Monographies de l'Institut de Démographie de l'UCL, Academia-Bruylant). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Kobiané, J.-F. (2007). De la campagne à la ville, constances et différences dans les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso. In La question éducative au Burkina Faso. Regards pluriels (Education et société). Ouagadougou : Félix Compaoré, Maxime Compaoré, Marie-France Lange et Marc Pilon, CNRST, 121-144.

Kobiané, J.-F. (2014). Progrès et défis de l'EPT en Afrique subsaharienne francophone : Enseignements des enquêtes auprès des ménages (Cahiers de l'IFORD). IFORD.

Kobiané, J.-F., et Bougma, M. (2009). Instruction, Alphabétisation et Scolarisation (Rapport d'analyse thématique No. IV). Ouagadougou : INSD, Burkina Faso. 164p.

Konaté K. et al. (2003). Scolarisation des enfants au Mali selon le profil des ménages et étude de leur maintien à l'école, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4, Gender and Education for All : The Leap to Equality 19 p.

Konkobo K. M. (2008). La déperdition scolaire au Burkina Faso : Causes, conséquences et perspectives, Travaux universitaires, Women Health Education Programme, 11p.

Konkobo, M. (2008). Le droit des enfants à l'éducation au Burkina-Faso. *Insaniyat* Vol. 12, no. 41, pp.109-134.

N'Diaye F. C. (2013). Genre et travail des enfants dans les mines et carrières au Burkina Faso, au Mali et au Togo, synthèse des études de cas », document de travail, Burkina Faso, Bureau international du Travail [1 re éd.]

Nganawara D. (2016). Famille et scolarisation des enfants en âge obligatoire scolaire au Cameroun : Une analyse à partir du recensement de 2005, Québec, Observatoire Démographique et statistique de l'espace francophone, université Laval.

Oberti, M. (2007). L'école dans la ville : Ségrégation - mixité - carte scolaire. Presses de Sciences Po.

Pilon M. (2007). La scolarisation au primaire à Ouagadougou : niveau et disparité, in Compaoré F. et al., La question éducative au Burkina Faso, Regard pluriels, pp.145-159

Pilon, M. (1995). Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports, limites des données censitaires. In Cahier des sciences humaines, Vol. 31, 697-718.

Pilon, M. (1996). Genre et scolarisation des enfants en Afrique sub-saharienne. In T. Locoh, A. Labourie-Racapé, C. Tichit, Recherche et formation sur le thème genre et développement, Paris (FRA), 1996/06/11-12 (Éd.), Genre et développement : des pistes à suivre : textes d'une rencontre scientifique à Paris. Paris : CEPED, 25-34.

Pilon, M. (2005). Confiage et scolarisation en Afrique de l'Ouest : Eclairages à partir des sources de données démographiques, Préparation of the 2003 EFA monitoring report of UNESCO, 32 p.

SP/CONASUR (2019). Tableau de bord général sur l'enregistrement des personnes déplacées internes au Burkina Faso à la date du 31 janvier 2019

SP/CONASUR (2023). Tableau de bord général sur l'enregistrement des personnes déplacées internes au Burkina Faso à la date du 31 mars 2023

LISTES DES AUTEURS

AKAKPO Ablavi Rose, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

AWOKOU Kokou, Université de Lomé, Togo ;

BA Aissata, Sciences de l'Education, de la Formation et des Sports (SEFS), Sénégal ;

BÂ Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

BA Djibrou Daouda, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

BATIONO Jean-Claude, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BILO'O Hélène, École normale supérieure de Bertoua, Cameroun ;

BOLY Dramane, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;

CISSÉ Aminata, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Gabon;

DIA Ibrahim Samba Mody, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIONE Djibril, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon;

EULENTIN Merna Jane, Secrétaire général des services éducatifs aux Seychelles, Seychelles ;

FAYE Cheikh,Université Assane Seck Ziguinchor, Sénégal ;

HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

KABORE Issa, Université Norbert Zongo, Burkina Faso ;

KABORE Sibiri Luc, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

KPANTE Ounone, Université de Lomé, Togo ;

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

MBENGUE Bounama, Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education, Sénégal ;

NANA Brigitte, Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso;

NASSALANG Jean-Denis, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Bilguiss, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

OUINGNON Hodé Hyacinthe, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

PAKODE Sakré, École Normale Supérieure/Burkina Faso, ;

SAWADOGO Amidou, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

SAWADOGO Amidou, Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso ;

SÈNE Aliou, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

SOMÉ Walièma Éric, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

SORE Wendinmi Abdoul Fataf, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

TABATI Tchilabalo, Université de Lomé, Togo ;

THIARE Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

TIENDREBÉOGO Ousséni, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

TIMERA Mamadou Bouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

TOSSOU Okri Pascal, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

TRAORÉ Amadou Tiémoko, Enseignement Secondaire, direction régionale des enseignements postprimaire et secondaire des Cascades, Burkina Faso ;

WADE Astou, Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada ;

YAOGO Elysé, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;

ZAGARÉ Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

ZINGUÉ Di, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

ZONGO Issa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

ZOUNDI Christian, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

Informations utiles

www.racese.org

www.revue-rasef.org

https://www.linkedin.com/company/racese/

https://www.facebook.com/profile.php?id=100080796643354