LAKISA

Actes du colloque international sur les sciences de l'éducation en hommage au professeur Samuel MAWETE

Sous la coordination de:

Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA
Guy Joseph MOUSSAVOU
Rodrigue Lézin ALLEMBE

L'éducation aujourd'hui et demain

(Brazzaville, du 9 au 11 octobre 2025)

Hors-série N°4, octobre 2025
e-ISSN : 2790-1270
p-ISSN : 2790-1262

Samuel MAWETE



9 mars 1954 - 6 février 2021

Professeur Titulaire CAMES, Spécialiste des Sciences de l'Éducation, Enseignant-Chercheur à l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi.

Époux et père de 6 enfants.

L’éducation aujourd’hui et demain

Actes du colloque international sur les sciences de l’éducation en hommage au professeur Samuel MAWETE

(Brazzaville, du 9 au 11 octobre 2025)

Hors-série N°4, octobre 2025

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
e-ISSN : 2790-1270
p-ISSN : 2790-1262
DOI : https://doi.org/10.55595/LAKISA

Hors-série N°4, octobre 2025

Contact
www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg revue.lakisa@umng.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24

BP : 237, Brazzaville-Congo

Comité d'organisation du colloque

Président : LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo)

Vice-président 1 : MOUSSAVOU Guy Joseph, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo)

Vice-président 2 : ALLEMBE Rodrigue Lézin, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo)

Membres

BAKINGU BAKIBANGOU Yvette, Maître-Assistant, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
BEOGO Joseph, Maître de conférences, ENS Koudougou (Burkina Faso) ;
BIKINDOU Kevin, Maître-Assistant, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
BOSSOTO Antonin Idriss, Maître-Assistant, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
ESSIOMLE Yawa Ossi épouse ABLO, Maître de Conférences, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire) ;
KITENDI-MIZERE Charlotte, chargé de cours, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MABIALA MATSANGA née AMANE Ninelle Audrey, Secrétaire particulière Chaire UNESCO, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MENGHO EZONE Mauricette Tina, Maître-Assistant, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MOUANDA Gauduel Gimey, Doctorant, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MOUELE-TSIMBA Rochelvy Martinez, Doctorant, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
NDONGO ANGOMBI Panova Belvie, Doctorante, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
NKOULA-MOULONGO Solange, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;

NZENZA Jacqueline, chargé de cours, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
OKEMY ANDISSA Nadège, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
ONDZE OTOUBA Roland Giscard, Maître-Assistant, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
THIBAULT-MPOLO Yolande, Maître-Assistant, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
YANGA Jeancelin Andreas, Doctorant, Université Marien Ngouabi (Congo).

Comité scientifique du colloque

Président : LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi (Congo)

Membres

ALLEMBE Rodrigue Lézin, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
BEOGO Joseph, Maître de conférences, ENS Koudougou (Burkina Faso) ;
BOUNDJA Claver, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
DESSINGA Giscard Kevin, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
EKONDI Fulbert, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
EPA Charles, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
ESSIOMLE Yawa Ossi épouse ABLO, Maître de Conférences, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire) ;
EWAMELA Aristide, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
EYELANGOLI OKANDZE Rufin, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
GBAGBO KOUDOU Michel, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire) ;
GOMAT Hugues – Yvan, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
GOMA-THETHET BOSSO Roval Caprice, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
IFO Suspense Averti, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
ITOUA Joseph, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
KAZON Diescieu Aubin Sylvère, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire) ;
KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
KIPOUNI Victor, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MABONDZO Vital Delmas, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MAGUESSA EBOME Ghislain Thierry, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MAKOSSO Alphonse Dorien, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MALANDA KONZO Florent, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MALOKO MAVAMBOU Ange, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MANDOUMOU Paulin, Maitre de conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MANKESSI Michel Emile, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MBON Armel, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MOATILA Omad Laupem, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;

MORABANDZA Cyr Jonas, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MOUANDA NKOUSSOU Gashella Princia Wynith, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MOUNDZA Patrice, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
MOUSSAVOU Guy Joseph, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
NDZANI Ferdinand, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
NIAMA Célestin Désiré, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
NKOU Vann Borhen, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
NKOULA-MOULONGO Solange, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
NKOUNKOU LOUMPANGOU Célestine, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
NZILA Jean de Dieu, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
OBA Dominique, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
ODJOLA Regina Véronique, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
OKEMY ANDISSA Nadège, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
ONDZE OTOUBA Roland Giscard, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
SADIA martin Armand, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire) ;
SAH Zephirin, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
SAMBA Gaston, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
VOUNOU Martin Pariss, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
YEKOKA Jean Félix, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi (Congo) ;
ZADY Casimir, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire).

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai

Sous la coordination de :

Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA

Guy Joseph MOUSSAVOU

Rodrigue Lézin ALLEMBE

L'éducation aujourd'hui et demain

Actes du colloque international sur les sciences de l'éducation en hommage au professeur Samuel MAWETE

(Brazzaville, du 9 au 11 octobre 2025)

Hors-série N°4, octobre 2025

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

SOMMAIRE

Introduction……..…….1

Axe 1 : Enjeux et défis actuels de l'éducation……3

Le rapport au savoir de physique-chimie en contexte d'enseignement technique et professionnel : un levier pour repenser les politiques éducatives au Gabon
Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS, Alain MOUAGOUADI……....5

Orientation, genre et résistances sociales : les tensions de la transition éducative au Gabon
Laïticia ABDALLAH-BINDANG EDOU……17

Orientation scolaire dans les lycées publics de l'enseignement général en République du Congo
Yvette BAKINGU BAKIBANGOU, Aimé Rufin NGAGNON, Davy NKOUKA, Béatrice Perpétue ONDONGO OKOUA…….25

Inégalités d'accès à l'éducation en Afrique subsaharienne : une lecture critique des politiques éducatives à l'épreuve des disparités géographiques et socioculturelles
Nathaniel FOCKSIA DOCKSOU, ABAKAR MAHAMAT HASSABALLAH……39

Les modes de gestion des conflits scolaires : cas de la commune de Parakou au Bénin
Soulé EL-HADJ IMOROU……...51

Contribution des visites muséales a l'éducation des élèves du post-primaire et du secondaire : cas du musée Rayimi de Koudougou / Boulkiemde au Burkina Faso
Wénégouda Olivia Solange ZAGARÉ……..61

Le rôle de l'environnement scolaire dans le décrochage des élèves autochtones : une analyse à la lumière des travaux de Samuel Mawété.
Guy Joseph MOUSSAVOU……...79

Scolarisation précoce au CP1 : analyse critique des politiques éducatives et de leur application dans la région des Hauts-Bassins au Burkina Faso.
Joseph BEOGO, Ahmed Marcel GNIENHOUN……...85

L'implantation de l'école moderne par les missionnaires catholiques dans la vallée du Niari 1892-1958
Martin Pariss VOUNOU…….101

Axe 2 : L'éducation à l'ère numérique……111

L'intelligence artificielle au service de l'inclusion scolaire au Niger : analyse de deux établissements de Zinder
Laouali CHIWIDI, Coulibaly MODIBO…….113

L'enseignement hybride : opportunités et défis pour les enseignants et les apprenants du CAMPC-Abidjan
Nicolas NGUESSAN LAVRI……..123

Le numérique de l'évaluation psychométrique et les besoins du conseiller d'orientation au Cameroun
Judith NGAH NJANKO……..129

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Testing: "theme" and "version" in the era of digital translators: what strategy to adopt?
Dohotchangana Abdoulaye SORO……..137

ENS EFL Teachers' perceptions of the integration of AI into their classrooms: A case study
Amelan Martine AKPESSI Epse YAO, Fatoumata DIALLO Epse SIDIBE……151

Intelligence Artificielle : de la méfiance à l'entichement en contexte universitaire burkinabè
Emile Pierre BAZYOMO, Rayimwendé Rébécca SANKARA……...163

Enseigner la philosophie avec des outils numériques : enjeux, défis et opportunités d'un enseignement en présentiel enrichi.
Aminata SECK, El Hadji Mouhamadou DIEYE…….175

Le rôle des technologies numériques dans la transformation des pratiques éducatives en Afrique : cas de la République du Congo
Paul MOUEMBO BOKOUAKA……189

Enjeux et défis de l'enseignement hybride à la Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines de l'Université Marien Ngouabi
Antonin Idriss BOSSOTO……...203

Enseignement hybride et vécu émotionnel des enseignants-chercheurs de l'École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)
Yawa Ossi ESSIOMLE épse ABLO……217

Axe 3 : Innover pour l'éducation de demain……..233

Inspirer une passion pour les sciences dures chez les élèves des pays en développement : Leçons tirées du modèle singapourien
Richard N'KONGON LAKOUN……235

Formation initiale des enseignants des Écoles Normales d'Instituteurs face aux défis innovants de l'éducation en République du Congo
Charlotte KITENDI-MIZERE……249

Le théâtre de papier Kamishibai comme outil d'enseignement apprentissage du conte en moyenne section dans les écoles préprimaire de Libreville au Gabon
Alix Nina MBOUMBA épouse MIDEPANI, Félicité KOMBA MOUBAMOU…….261

Problèmes et perspectives de l'enseignement de la géométrie au cycle de fixation dans les écoles primaires de la circonscription scolaire de Makélékélé I
Jacqueline NZENZA……...277

Pédagogie par situations et pratiques enseignantes du français en République du Congo
Solange NKOULA-MOULONGO……..287

Axe 4 : Former les enseignants pour l'avenir……303

De la connaissance et de l'application des étapes de l'évaluation formative : réalité et défis au primaire
Abdoulaye OUEDRAOGO……305

L'impact de la motivation des enseignants sur la réussite scolaire des apprenants
Joseph BEOGO, Palingwêndé Mady OUANGRAOUA……317

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%. Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Quelle formation initiale des instituteurs en République du Congo dans un contexte mondial en évolution ?
Yolande THIBAULT-MPOLO……329

De la didactique à la didactisation dans la formation des enseignants d'anglais à l'Ecole Normale Supérieure
Yvon-Pierre NDONGO IBARA, Roland Giscard ONDZÉ OTOUBA……343

De la formation à la classe : impact de la mathématisation chez les futurs enseignants de sciences physiques et sur les apprentissages des élèves du secondaire
Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA, Gauduel Gimey MOUANDA, Panova Belvie NDONGO ANGOMBI……359

Rapport à la formation et représentations de l'inefficacité des formations pédagogiques chez les enseignants du primaire au Burkina Faso
Koudougou ZONGO, Joseph BEOGO……373

Improving the well-being and professional conditions of teachers: a pressing challenge for better careers
Rodrigue Lézin ALLEMBE, Didace MOUHOUELO……...387

L'université congolaise et le défi de la professionnalisation
Paulin KALALA KABEYA……397

Axe 5 : L'éducation et les objectifs de développement durable (ODD)……..…….403

Ethique de l'enseignant chez quelques romanciers congolais : entre construction et déconstruction
Jean Bruno ANTSUE……..405

L'Education au Développement Durable à travers l'initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs en classe de fixation dans les circonscriptions scolaires de Bacongo et Ouenze II
Béatrice Perpétue OKOUA……417

Le rôle de l'éducation dans la sensibilisation aux enjeux environnementaux et à la citoyenneté mondiale
Marwa ELGRINI, Mouna LAHLAH……..431

L'impact de la cantine scolaire sur la résilience des élèves autochtones ba bongo, de la circonscription scolaire de Mayéyé département de la Lékoumou
Virginie KOUYIMOUSSOU……...…441

Introduction

En hommage au Professeur Samuel MAWETE, disparu le 6 février 2021 à Brazzaville, le Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure (ENS) de l'Université Marien Ngouabi a organisé un colloque international sur les sciences de l'éducation. Cette rencontre scientifique a constitué une plateforme d'échanges, de réflexion et d'innovation, rassemblant des chercheurs, enseignants, décideurs, étudiants et professionnels du secteur éducatif.

Dans un monde en perpétuelle mutation, l'éducation se trouve au cœur des transformations sociales, économiques, technologiques et culturelles. Les enjeux liés à l'accès équitable à une éducation de qualité, à la formation des citoyens de demain et à l'adaptation des systèmes éducatifs aux nouveaux défis mondiaux n'ont jamais été aussi cruciaux. Aujourd'hui, les systèmes éducatifs sont confrontés à de multiples pressions ou défis (les avancées technologiques, les inégalités persistantes, la société demande de nouvelles compétences …). Dans ce contexte, il est impératif d'anticiper les mutations futures et d'explorer comment l'éducation peut devenir un levier de transformation durable pour les sociétés. Quelles compétences devront être au cœur des programmes éducatifs de demain ? Quels modèles pédagogiques peuvent répondre aux besoins d'un monde globalisé et technologisé ? Comment l'éducation peut-elle jouer un rôle moteur dans la réalisation des Objectifs de Développement Durable (ODD) fixés par l'ONU, notamment l'ODD 4 qui vise une éducation inclusive et équitable pour tous ?

Trois objectifs généraux ont guidé ces assises à savoir :

- Réfléchir sur les enjeux actuels de l'éducation ;
- Imaginer l'avenir de l'éducation ;
- Créer un espace d'échange.

Les communications présentées au colloque étaient inscrites dans les différentes perspectives disciplinaires selon les axes ci-après :

- Enjeux et défis actuels de l'éducation
- L'éducation à l'ère numérique
- Innover pour l'éducation de demain
- Former les enseignants pour l'avenir
- L'éducation et les objectifs de développement durable (ODD)

Ces communications ont permis d'enrichir la réflexion autour de l'avenir de l'éducation dans les sociétés contemporaines.

Les actes qui suivent rassemblent les 36 contributions présentées au colloque international sur le thème : **« L'éducation aujourd'hui et demain »**. Ils constituent une ressource précieuse pour tous ceux qui s'intéressent à la recherche, à la formation et à l'action éducative, dans une perspective de transformation et d'amélioration continue des systèmes éducatifs.

Axe 1 : Enjeux et défis actuels de l’éducation

Le rapport au savoir de physique-chimie en contexte d'enseignement technique et professionnel : un levier pour repenser les politiques éducatives au Gabon

Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS, LARED, Ecole Normale Supérieure (Gabon)
E-mail : quentindemongaryas@gmail.com

Alain MOUAGOUADI, Institut Pédagogique National (Gabon)
E-mail : alainmouagouadi@gmail.com

Résumé

La présente contribution examine le rapport au savoir des élèves du premier cycle industriel en physique-chimie au Lycée Technique de Libreville. Il s'agit d'une recherche menée auprès des élèves des séries CAPI et BEPI pour analyser la manière dont ils s'approprient les savoirs de cette discipline, dans le contexte de l'enseignement technique et professionnel au Gabon. Pour ce faire, l'on a mobilisé des travaux antérieurs en sociologie de l'éducation et en didactique des sciences, ainsi que le cadre théorique du rapport au savoir développé par B. Charlot (2002), qui conçoit le savoir comme une construction sociale articulée à une quête de sens, permettant une lecture fine des processus d'appropriation ou de rejet des savoirs disciplinaires. Aussi, sur la base d'une méthodologie mixte combinant entretiens semi-directifs et questionnaires, l'enquête met en lumière trois profils types de rapport au savoir chez les élèves interrogés : un rapport utilitaire, où la physique-chimie est perçue comme un levier pour les projets professionnels ; un rapport distant, marqué par une contrainte scolaire et un décrochage cognitif ; et un rapport d'adhésion, fondé sur l'intérêt personnel ou la valorisation symbolique de la discipline. Les résultats obtenus révèlent que l'enseignement de la physique-chimie dans ces filières reste souvent déconnecté des réalités professionnelles et sociales des apprenants. L'article se termine par un plaidoyer en vue d'une pédagogie contextualisée et d'une meilleure articulation entre savoirs scolaires et savoirs professionnels. Il invite à repenser les politiques éducatives à partir des expériences vécues des élèves, faisant du rapport au savoir un levier stratégique de transformation de l'enseignement technique et professionnel au Gabon.

Mots-clés : Rapport au savoir, physique-chimie, Gabon, didactique des sciences, politiques éducatives.

The relationship to knowledge in physics and chemistry in the context of technical and vocational education: a lever for rethinking educational policies in Gabon

Abstract

This contribution examines the relationship to knowledge of students in the first industrial cycle of physics and chemistry at the Lycée Technique de Libreville. This research involves conducting research with students in the CAPI and BEPI series to analyze how they appropriate the knowledge of this discipline, within the context of technical and vocational education in Gabon. To this end, previous work in the sociology of education and science teaching methods was drawn upon, as well as the theoretical framework of the relationship to knowledge developed by B. Charlot (2002), which conceives knowledge as a social construct linked to a quest for meaning, allowing for a detailed understanding of the processes of appropriation or rejection of disciplinary knowledge. Furthermore, based on a mixed methodology combining semi-structured interviews and questionnaires, the survey highlights three typical profiles of the relationship to knowledge among the students surveyed: a utilitarian relationship, where physics and chemistry are perceived as a lever for professional projects; a distant relationship,

marked by academic constraints and cognitive disengagement; and a commitment relationship, based on personal interest or the symbolic valorization of the discipline. The results reveal that the teaching of physics and chemistry in these programs often remains disconnected from the professional and social realities of learners. The article concludes with a plea for contextualized pedagogy and better coordination between academic and professional knowledge. It calls for a rethinking of educational policies based on students' lived experiences, making the relationship to knowledge a strategic lever for transforming technical and vocational education in Gabon.

Keywords : Relationship to knowledge, physics and chemistry, Gabon, Science didactics, educational policies.

Introduction

Dans un contexte marqué par une transformation accélérée des systèmes éducatifs africains, la formation scientifique en enseignement technique et professionnel représente un enjeu stratégique pour le développement économique et social du Gabon. Pourtant, les disciplines scientifiques, en particulier la physique-chimie, demeurent largement perçues comme abstraites, déconnectées des réalités professionnelles et difficiles d'accès pour les apprenants. Ces perceptions influencent fortement le rapport au savoir que les élèves entretiennent avec cette discipline, ce qui soulève des questions majeures en termes d'engagement, de réussite scolaire et d'orientation professionnelle.

Cet article se propose d'analyser le rapport au savoir en physique-chimie chez les élèves du premier cycle industriel du Lycée Technique de Libreville, en croisant les approches sociologiques, didactiques et critiques de l'éducation. Il s'agit de montrer en quoi ce rapport constitue à la fois un révélateur des inégalités éducatives et un levier stratégique pour repenser les politiques éducatives, notamment en matière de curriculum, de formation des enseignants, et de contextualisation des savoirs.

L'étude s'inscrit dans une démarche qualitative, fondée sur des entretiens semi-directifs et un questionnaire. Elle vise à comprendre la façon dont les élèves construisent leur rapport au savoir, entre aspirations professionnelles, représentations sociales et contraintes institutionnelles. Cette exploration débouche sur des propositions concrètes pour une éducation scientifique plus ancrée dans les réalités culturelles et économiques gabonaises.

1. Contexte, cadre théorique et problématique

1.1. Contexte

Le lycée Technique de Libreville est des établissements d'enseignement technique et professionnel du Complexe d'Apprentissage Professionnel d'Owendo, avec le Lycée Technique National Omar Bongo. Il abrite plusieurs cycles de formation technique et professionnel, dont le premier cycle industriel qui est composé de deux parcours distincts, ou séries, qui préparant respectivement au Certificat d'Aptitudes Professionnelles Industrielles (CAPI) et au Brevet d'Études Professionnelles Industrielles (BEPI).

Le parcours CAPI se compose de trois niveaux : une première année en tronc commun, suivie de deux années de spécialisation dans trois domaines distincts : Installation Sanitaire (IS), Ouvrages Métalliques (OM), puis Dessin Construction et Bâtiments (DCB). Quant au parcours BEPI, il commence également par une année tronc commun, suivie de trois années de spécialisation dans les mêmes options : IS, OM et DCB.

L'accès à ce cycle s'effectue pour les élèves issus des classes de 5e et 4e du premier cycle secondaire général des établissements de Libreville, sur demande adressée au Secrétariat Permanent de l'Orientation Scolaire Universitaire et Professionnelle (SOSUP). L'admission en première année CAPI est réservée aux élèves de 5e avec des moyennes $\geq$ 10/20 en

mathématiques, sciences physiques et sciences de la vie et de la terre. De même, les élèves de 4e présentant ces moyennes sont admis en première année BEPI.

Outre les matières professionnelles liées aux spécialités IS, OM et DCB, les élèves suivent des disciplines telles que l'anglais, l'histoire-géographie, les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre, ainsi que les sciences physiques. Les programmes de physique-chimie couvrent principalement l'électricité, la mécanique et la chimie.

L'orientation vers une spécialité dépend des aptitudes des élèves dans les disciplines techniques spécifiques, mais aussi de leurs choix personnels. Cependant, selon le directeur des études rencontré lors de notre pré-enquête, cette orientation est souvent influencée par des critères sociaux afin d'assurer un débouché professionnel aux jeunes.

Les programmes officiels de 1986 insistent sur le caractère expérimental de l'enseignement de la physique-chimie, privilégiant les travaux pratiques, qui sont indissociables de l'enseignement théorique.

Les matières de base des premières années tronc commun (CAPI et BEPI) incluent le Dessin Industriel, la Technologie Générale, la Mécanique Appliquée, l'Organisation du Chantier et les Travaux Pratiques liés aux ouvrages métalliques et au Dessin Construction.

Le Dessin Industriel intègre plusieurs domaines de la physique-chimie, notamment la mécanique pour étudier les forces, moments, contraintes et déformations, la chimie pour le choix des matériaux, et l'électricité pour les circuits. La Technologie Générale, quant à elle, utilise la mécanique et l'électricité pour analyser, optimiser et gérer les systèmes techniques, la transformation et le transport de l'énergie. La Mécanique Appliquée se concentre sur les forces, les mouvements, les déformations et la résistance des matériaux, en s'appuyant sur la chimie pour le traitement des matériaux et l'électricité pour la conception de moteurs et capteurs. L'Organisation du Chantier repose sur des connaissances en mécanique pour la stabilité des structures, le levage et la résistance des sols, en électricité pour les réseaux électriques, et en chimie pour la manipulation des matériaux de construction, comme le béton. Les Travaux Pratiques en Ouvrages Métalliques, Dessin et Construction utilisent la mécanique pour la conception de structures métalliques et la chimie pour la protection contre la corrosion.

La physique-chimie est enseignée deux heures par semaine, principalement autour de la chimie organique, la chimie des solutions, l'optique et l'électricité.

En résumé, la physique-chimie joue un rôle fondamental en servant de base scientifique pour l'acquisition des savoirs techniques dans les matières de spécialité. Elle constitue ainsi une **«** ***discipline de service*** **»**[1] (B. Jouin, 2002) pour ces spécialités.

Notre constat s'appuie également sur des observations de classe réalisées en décembre 2024, lors du suivi des enseignants dans les classes de 4e année DCB-BEPI et 1re année-2- CAPI.

En **4e année DCB-BEPI**, l'enseignement était assuré par un enseignant expérimenté (30 ans d'ancienneté), sous une forme essentiellement magistrale, sans expérimentations, faute de matériel et de laboratoires dédiés. Dans cette classe, nous relevons ce qui suit :

- Forte absentéisme : seuls 4 élèves présents au début sur 35 inscrits, montant à 8 à la fin du cours.
- Comportements des élèves : 2 participaient activement, 5 se contentaient de recopier, 1 était inactif.

L'enseignant a reconnu ces faits, tout en affirmant prioriser l'avancement du programme pour préparer les élèves à leurs matières spécialisées.

En **1re année-2-CAPI**, l'enseignement, également magistral et sans expérimentations, était assuré par un enseignant avec plus de 15 ans d'expérience. De notre observation de classe, il ressort notamment :

- Absence à l'arrivée : 14 élèves présents sur 55 inscrits.

[1] La physique-chimie fournit les bases scientifiques essentielles à l'acquisition des compétences techniques dans diverses spécialités. Elle soutient ainsi l'enseignement des matières spécifiques en permettant aux élèves de relier les concepts scientifiques à des applications concrètes.

- Participation : 3 élèves répondaient, 9 copiaient sans intérêt marqué, 2 discutaient durant la séance.

L'enseignant a exprimé son inquiétude quant au manque de motivation, qu'il attribue en partie au faible niveau de recrutement des élèves, tout en affirmant son engagement pour améliorer leur compréhension.

Les notes des élèves du cycle ont été analysées sur l'année 2023-2024. Elles montrent une performance globalement faible, ainsi que le synthétise le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Répartition des moyennes des élèves par classe

Classe	Moyennes ≤ 7/20	Moyennes 7–10/20	Moyennes ≥ 10/20	Total élèves
1ère A CAPI	45,64 %	18,35 %	35,71 %	56
3e année CAPI DCB (15 élèves)	60 %	33,30 %	6,70 %	15
3e année CAPI IS (12 élèves)	33,33 %	33,33 %	33,33 %	12
2e année BEPI (26 élèves)	65,38 %	15,38 %	19,24 %	26
4e A BEPI OM	82,60 %	6,52 %	10,88 %	46

Source : Quentin De Mongaryas et Mouagouadi (2025).

Ces résultats illustrent des difficultés marquées, notamment dans les classes avancées.

La physique-chimie occupe une place centrale dans la formation des élèves du premier cycle industriel au Lycée Technique de Libreville, du fait de sa transversalité et de son utilité dans les matières de spécialité.

Selon B. Jouin (2002), la physique-chimie agit comme une **«** *discipline de service* **»** en lycée professionnel, contribuant ainsi à la formation technologique des élèves. Cette discipline permet une meilleure intégration des notions essentielles en Mécanique Appliquée, Technologie Générale, Organisation du Chantier, et Travaux Pratiques.

1.2. Cadre théorique

Le concept de rapport au savoir s'impose aujourd'hui comme un outil théorique majeur dans l'analyse des pratiques scolaires, des dynamiques d'apprentissage et des politiques éducatives. Il ne se limite pas à décrire la simple relation entre un élève et un contenu scolaire, mais renvoie à une construction complexe, évolutive et située, à l'intersection de multiples dimensions : culturelles, sociales, identitaires, épistémiques, affectives et institutionnelles.

Les approches mobilisées ici convergent vers une vision contextualisée, différenciée et critique du rapport au savoir. Elles permettent d'interroger la pertinence des dispositifs pédagogiques actuels à l'aune des inégalités scolaires, des disparités culturelles et des orientations professionnelles des élèves.

Les travaux de B. Charlot (1997, 2000) constituent une référence centrale pour le cadre théorique de cette étude. Pour cet auteur, apprendre c'est toujours *« entrer dans un rapport à soi, au monde et aux autres à travers un rapport au savoir »* (1997, p.25). Il propose une conceptualisation en trois dimensions : la dimension épistémique, qui interroge le type de savoir et les modalités d'appropriation ; la dimension identitaire, qui renvoie au sens que les élèves attribuent aux apprentissages dans leur parcours ; et la dimension sociale, qui inscrit ce rapport dans des logiques de socialisation scolaires, familiales et professionnelles. B. Charlot (2000) introduit aussi la notion de "position scolaire", qui rend compte des manières différenciées dont les élèves investissent les apprentissages en fonction de leurs parcours.

Les analyses de P. Bourdieu et J.C. Passeron (1970) anticipent cette réflexion en dévoilant les mécanismes de reproduction sociale à l'œuvre dans l'école. Loin d'être neutres, les savoirs scolaires sont porteurs d'une culture implicite qui avantage les élèves issus des milieux favorisés. A. Jellab (2006) souligne, à travers l'étude des enseignants débutants, les difficultés à adapter l'enseignement aux réalités concrètes des élèves. J. Ogbu (1982), démontre quant à lui que les élèves issus de minorités ou de groupes marginalisés développent souvent une forme de désengagement stratégique, nourrie par une défiance vis-à-vis d'une institution perçue comme injuste.

Ces auteurs nous invitent à adopter une approche critique de l'école, à interroger les finalités sociales des savoirs transmis, et à penser l'inclusion scolaire à partir de la reconnaissance des divers parcours sociaux.

Dans une approche psycho-didactique, J. Beillerot (1996) met en évidence une logique utilitariste du rapport au savoir, particulièrement chez les élèves en difficulté ou en rupture scolaire. Le savoir n'a de valeur que s'il est perçu comme utile et immédiatement mobilisable. Cette logique se retrouve souvent chez les élèves des filières professionnelles.

Les recherches de B. Jouin (2000), G. Loquet (2007) et P. Perrenoud (1999) montrent que ces élèves mobilisent les savoirs scientifiques essentiellement à travers leur lien avec les gestes professionnels. Cela plaide pour une pédagogie de projet et une contextualisation disciplinaire forte, qui donne du sens aux apprentissages.

D'un point de vue didactique, les travaux de P. Venturini (2007) insistent sur les obstacles épistémologiques liés aux représentations initiales. Ils défendent une démarche d'enseignement fondée sur l'explicitation, la structuration progressive et la résolution de situations-problèmes.

Finalement, les contributions de V. Cappiello et P. Venturini (2011), L. Catel, M. Coquidé et M. Gallezot (2002) soulignent le rôle des émotions, des croyances et des images mentales dans la construction ou l'entrave du rapport aux savoirs scientifiques. Ces facteurs doivent être identifiés, discutés et intégrés dans les dispositifs pédagogiques.

Les travaux de R.F. Quentin de Mongaryas (2017) et G. L. Mombo (2019) ouvrent une voie féconde pour comprendre le rapport au savoir en Afrique centrale, dans ses dimensions sociales, culturelles et territoriales. R.F. Quentin De Mongaryas (2017) révèle, à travers l'étude des élèves de Libreville, une diversité marquée dans les attitudes vis-à-vis des disciplines scientifiques, qui renvoie à des postures identitaires différenciées. Ces rapports au savoir ne sont pas simplement le reflet des performances, mais ils traduisent aussi des formes d'engagement complexes, enracinées dans des expériences sociales spécifiques. De son côté, G. L. Mombo (2019) insiste sur l'inadéquation des politiques éducatives occidentalisées dans les milieux ruraux gabonais. Il montre que l'histoire scolaire des parents et la déconnexion culturelle entre les curricula et les savoirs endogènes produisent un rapport distancié, voire conflictuel, aux savoirs scolaires. Son travail appelle à une réinvention des politiques éducatives, qui valorise les ressources culturelles locales et les savoirs autochtones.

1.3. Problématique

À la lumière de ces apports, cette recherche s'interroge sur la manière dont les élèves du premier cycle industriel du Lycée Technique de Libreville construisent leur rapport aux savoirs de la physique-chimie. Cette discipline, perçue comme abstraite, théorique et éloignée des réalités professionnelles immédiates, peut susciter des formes de désengagement, de rejet ou d'instrumentalisation. Partant de ce qui précède, cette problématique centrale est la suivante : quels sont les facteurs culturels, sociaux, didactiques et institutionnels qui structurent le rapport au savoir en physique-chimie chez les élèves du premier cycle industriel du Lycée Technique de Libreville ? Comment ces facteurs influencent-ils leur engagement cognitif et identitaire dans les apprentissages ?

Pour répondre à cette vaste problématique, l'on mobilise un cadre théorique articulant la sociologie critique de l'éducation (P. Bourdieu et J-C. Passeron, 1970 ; A. Jellab, 2006 ; J. Ogbu, 1982), la didactique des sciences (S. Joshua & J.J. Dupin, 1993 ; A. Tiberghien, 2002 ; P. Venturini, 2007), une approche socio-anthropologique contextualisée (B. Charlot, 1997 ; R. F. Quentin De Mongaryas, 2017 ; G. L. Mombo, 2019), ainsi qu'une analyse contextuelle des logiques professionnelles (P. Perrenoud, 1999 ; G. Loquet, 2007 ; B. Jouin, 2000), constituant des perspectives complémentaires pour analyser les dynamiques éducatives, en tenant compte des enjeux sociaux, culturels et professionnels. Ce positionnement vise à penser une pédagogie des savoirs scientifiques contextualisée, adaptée aux réalités des filières techniques et ouverte à la diversité des rapports au savoir.

2. Méthodologie

Inscrite dans une démarche de sociologie qualitative du rapport au savoir, l'enquête repose sur une méthodologie mixte, combinant les approches qualitative et quantitative. Ce choix permet une compréhension à la fois fine et globale des mécanismes d'appropriation des savoirs chez les élèves des séries CAPI et BEPI, dans leur articulation aux trajectoires scolaires et projets professionnels.

Deux outils ont été mobilisés : un guide d'entretien semi-directif, servant d'instrument principal pour une exploration approfondie, et un questionnaire structuré, conçu comme complément pour contextualiser les discours recueillis et dégager des tendances générales. L'articulation de ces outils permet de construire une analyse riche des dynamiques entre socialisation scolaire, rapport aux contenus de physique-chimie et construction d'un projet d'avenir. Cette démarche interroge également la pertinence des dispositifs pédagogiques actuels, à la lumière des attentes, expériences et représentations des élèves.

2.1. Le guide d'entretien semi-directif

Le guide d'entretien repose sur une structure semi-directive, permettant d'encadrer les échanges tout en offrant aux élèves une liberté d'expression suffisante pour développer leurs points de vue. Il a été administré auprès de 24 élèves, sélectionnés dans les séries CAPI et BEPI, tous niveaux confondus, selon une logique de diversification des profils.

Les thématiques abordées sont organisées autour de quatre axes essentiels :

1. Les projets professionnels et les aspirations personnelles ;
2. Les perceptions des savoirs de physique-chimie enseignés ;
3. L'importance attribuée à ces savoirs dans la réalisation de leurs projets ;
4. Les attentes vis-à-vis des enseignants et des pratiques pédagogiques.

Le guide vise ainsi à mettre en lumière :

- les notions jugées faciles ou difficiles ;
- les obstacles rencontrés dans les apprentissages ;
- les suggestions d'amélioration formulées par les élèves eux-mêmes ;
- la manière dont les élèves articulent ces savoirs à la vie quotidienne ou professionnelle.

Il permet enfin de dégager des éléments de contextualisation didactique, en repérant les formes d'enseignement perçues comme plus efficaces (activités pratiques, applications professionnelles, etc.), afin de mieux ancrer les savoirs dans les réalités vécues des apprenants.

2.2. Le questionnaire

En complément du guide d'entretien semi-directif, un questionnaire simple a été conçu comme outil de collecte de données. Celui-ci vise à recueillir des informations sur la perception des élèves à l'égard de la physique-chimie, leur motivation, leur intérêt pour la discipline, ainsi que son utilité dans leur formation et leurs futurs métiers.

Le questionnaire est structuré en plusieurs sections :

Informations générales : âge, filière suivie et niveau scolaire, permettant de situer chaque élève dans son contexte éducatif.

Perception de la physique-chimie : questions sur l'intérêt porté à la discipline, les sentiments éprouvés lors des cours (motivation, difficultés, curiosité, indifférence, etc.), et les préférences en termes de thématiques abordées.

Lien entre la physique-chimie et le projet professionnel : identification des ambitions professionnelles des élèves et de la place que la physique-chimie occupe dans leurs perspectives futures.

Méthodes d'apprentissage et engagement en classe : fréquence et modalités de travail personnel en physique-chimie, utilisation de ressources complémentaires, participation en classe et interactions avec l'enseignant.

Influence de l'environnement familial et social : questions sur la situation professionnelle des parents, leur rapport à la physique-chimie, et leur influence éventuelle sur l'investissement scolaire des élèves dans cette discipline.

Les réponses obtenues permettront d'identifier les tendances générales dans la manière dont les élèves du premier cycle industriel du Lycée Technique de Libreville construisent leur rapport aux savoirs de physique-chimie et de dégager d'éventuelles corrélations entre leur motivation, leurs aspirations professionnelles et leur engagement dans l'apprentissage de cette discipline.

Les données recueillies feront l'objet d'une analyse statistique rigoureuse. Dans un premier temps, des statistiques descriptives permettront de dresser un tableau synthétique des attitudes, attentes et niveaux de motivation exprimés par les élèves. Dans un second temps, une analyse corrélationnelle sera menée pour examiner les relations entre les trajectoires professionnelles projetées et la valorisation des savoirs de physique-chimie. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure les choix professionnels influencent la manière dont les élèves s'approprient et jugent utiles les contenus de la physique-chimie enseignés.

En croisant les résultats du questionnaire avec les données qualitatives issues des entretiens, cette méthodologie vise à produire une lecture fine du rapport au savoir de physique-chimie en contexte professionnel. Elle permettra également de formuler des recommandations pédagogiques pour adapter l'enseignement de la physique-chimie aux réalités des filières techniques et professionnelles et aux aspirations des apprenants, renforçant ainsi le lien entre les sciences scolaires et le monde réel.

L'échantillon enquêté est composé de 200 élèves issus du premier cycle industriel du Lycée Technique de Libreville, répartis entre les deux filières : le BEPI et le CAPI. Les élèves de la filière BEPI représentent 56,5 % de l'effectif total, tandis que ceux de la filière CAPI en constituent 43,5 %, ce qui traduit une légère prédominance des apprenants inscrits en BEPI dans notre échantillon.

Dans la filière BEPI, la majorité des élèves interrogés sont en 1ère année tronc commun, avec 51 élèves parmi les répondants. Les effectifs diminuent progressivement à mesure que l'on monte en niveau : 34 élèves en 2e année, 20 élèves en 3e année et 8 élèves en 4e année. Cette tendance est un indicateur de la réduction des effectifs au fil du parcours de formation, possiblement liée à des abandons, redoublements ou réorientations.

Concernant la filière CAPI, 44 élèves de l'échantillon sont inscrits en 1ère année tronc commun, ce qui constitue également un effectif significatif. En 2e année CAPI, 26 élèves ont été enquêtés, tandis que 17 élèves proviennent de la 3e année. Cette répartition met en évidence un certain équilibre entre les niveaux, bien qu'on observe également ici une décroissance des effectifs à mesure que les élèves progressent dans le cycle.

Ainsi, l'échantillon retenu permet d'avoir une vision globale et relativement équilibrée des élèves du premier cycle industriel du Lycée Technique de Libreville, tant en BEPI qu'en

CAPI. La répartition des répondants selon les niveaux de formation assure une représentativité des différentes étapes du cursus professionnel, ce qui renforce la portée analytique des résultats issus du questionnaire, notamment en ce qui concerne l'évolution du rapport au savoir en fonction du niveau de formation. L'échantillon est constitué majoritairement de garçons. Le tableau ci-dessous synthétise la répartition des 200 élèves par niveau et par sexe.

Tableau 2 : Nombre d'enquêtés par série, selon le sexe en série CAPI et BEPI

Filière	Niveau	Garçons	Filles	Total
BEPI	1ère année tronc commun BEPI	40	11	51
BEPI	2e année BEPI	28	6	34
BEPI	3e année BEPI	18	2	20
BEPI	4e année BEPI	7	1	8
CAPI	2e année CAPI	20	6	26
CAPI	3e année CAPI	13	4	17
Total		**159**	**41**	**200**

Source : Quentin De Mongaryas et Mouagouadi (2025).

L'analyse comparative des unités de sens recueillies auprès des élèves des cycles CAPI et BEPI met en lumière des trajectoires différenciées dans la construction du rapport au savoir en physique-chimie. Structurée autour de six dimensions : identitaire, épistémique, affective, méthodologique, relationnelle/institutionnelle et didactique/pédagogique, cette comparaison croisée permet d'interroger les effets conjugués du niveau de formation, de la temporalité scolaire et de la nature des filières sur l'engagement cognitif et affectif des apprenants.

3. Résultats

Le croisement des entretiens semi-directifs et des données du questionnaire révèle plusieurs traits saillants du rapport au savoir des élèves des cycles CAPI et BEPI. D'abord, l'on note une forte dimension instrumentale et identitaire : la plupart des élèves se projettent dans des métiers techniques par passion (80 %) et considèrent leur formation comme adéquate (95 %), ce qui conforte leur engagement cognitif dès lors que les savoirs sont perçus comme directement mobilisables. Toutefois, ce lien utilitariste est tempéré par un manque de repères épistémiques : 30 % des répondants ne parviennent pas à nommer précisément les compétences clés, signe d'une appropriation partielle des contenus.

Sur le plan affectif, ensuite, l'on observe une dissociation marquée : bien que 60 % jugent les cours intéressants, seuls 23 % les apprécient réellement. Cette dissociation s'explique par une distance entre la reconnaissance intellectuelle du savoir et son appropriation émotionnelle, confirmée qualitativement par les entretiens où les élèves évoquent un intérêt sans plaisir d'apprendre. Les obstacles épistémologiques, conceptions initiales mal ajustées et manque de médiation sont levés plus facilement lorsqu'on leur offre des démarches pratiques : 63 % considèrent les expériences pratiques comme l'aspect le plus stimulant, et 66 % réclament davantage de laboratoire.

Enfin, le rapport au savoir est fortement modulé par les contextes sociaux et culturels : les élèves issus des milieux d'artisans ou de familles techniques manifestent une confiance accrue, tandis que d'autres, moins familiarisés avec l'univers de la physique-chimie, perçoivent les savoirs comme abstraits ou élitistes. Une dimension de genre est également perceptible, les apprenants exprimant plus souvent un besoin de soutien affectif et de modèles pour s'engager pleinement dans la discipline. Cet ensemble de caractéristiques invite à penser une pédagogie contextualisée et différenciée, combinant projets métiers, pratiques actives et prise en charge des représentations préalables, afin de renforcer la cohérence épistémique, identitaire et sociale du rapport au savoir.

4. Discussion : Enjeux pour les politiques éducatives

Les résultats de cette étude soulignent de manière significative l'impact des contextes socioculturels, des projets professionnels des élèves et des pratiques pédagogiques sur la construction du rapport au savoir en physique-chimie. Ces constats appellent une réorientation stratégique des politiques éducatives, notamment dans l'enseignement technique et professionnel, vers une meilleure prise en compte de la diversité des profils et des logiques d'appropriation des savoirs.

D'abord, l'enseignement actuel de la physique-chimie apparaît trop souvent déconnecté des réalités professionnelles et des perceptions des élèves. Il devient essentiel de revoir le programme pour mieux intégrer les savoirs scientifiques dans un contexte plus concret et en adéquation avec les métiers visés par les élèves. Cela pourrait se faire par une réforme curriculaire, incluant une augmentation des activités expérimentales et des mises en situation professionnelles réelles. En adaptant les contenus disciplinaires aux pratiques spécifiques des métiers auxquels les élèves se destinent, le système éducatif pourrait renforcer leur engagement tant cognitif qu'affectif. Cette transformation inclue la mise en place de projets pédagogiques en lien avec des situations professionnelles réelles, l'utilisation d'outils multimédias pour illustrer les applications des savoirs scientifiques, ainsi que la collaboration avec des entreprises locales pour des stages et des ateliers pratiques. Ces actions seraient en phase avec les recommandations de M. Develay (1995) et P. Perrenoud (1999), qui soulignent l'importance de rendre l'enseignement plus concret et pertinent pour les élèves.

Ensuite, cette recherche montre que les élèves du cycle BEPI bénéficient d'un rapport plus fonctionnel et structuré aux savoirs du fait de la proximité avec les ateliers et d'une temporalité pédagogique plus ancrée dans l'action. Il en ressort que la temporalité et l'organisation des parcours de formation influencent significativement la construction du sens des apprentissages. Une refonte des rythmes et des structures de formation dans les cycles techniques, en particulier le cycle CAPI, devrait être envisagée afin de mieux articuler les séquences théoriques avec des temps pratiques, en valorisant la transversalité des savoirs entre disciplines générales et techniques.

Les politiques éducatives doivent également reconnaître le rôle fondamental des enseignants comme médiateurs du sens. La formation initiale et continue des enseignants de physique-chimie devrait intégrer des modules sur les rapports au savoir, les styles cognitifs des apprenants, ainsi que sur l'analyse des représentations sociales et des pratiques culturelles des élèves. Cela permettrait de construire des pratiques pédagogiques différenciées, plus inclusives et mieux adaptées aux publics de l'enseignement technique et professionnel, dans l'esprit du triangle pédagogique de J. Houssaye (2014).

Par ailleurs, les résultats obtenus confirment que les élèves issus de milieux peu scolarisés manifestent un rapport plus distancié aux savoirs abstraits. Cela invite les politiques éducatives à renforcer les dispositifs de médiation culturelle et scolaire pour réduire les écarts d'investissement cognitif. Il devient crucial d'agir en amont, à travers des politiques d'accompagnement des familles, de soutien à la scolarisation en milieu défavorisé et de valorisation des savoirs scientifiques dans les espaces extrascolaires (clubs scientifiques, projets technologiques, partenariats avec les entreprises locales, etc.).

Les inégalités symboliques entre disciplines doivent aussi être déconstruites par des actions institutionnelles : promotion de la culture scientifique dès le primaire, reconnaissance de la valeur des disciplines scientifiques dans les discours officiels et dans les évaluations certificatives, et la vulgarisation des réussites scolaires en physique-chimie comme vecteurs de mobilité sociale.

Enfin, cette étude met en évidence un impératif central pour les politiques éducatives : repenser la finalité même de l'enseignement technique et professionnel. Il ne s'agit plus seulement de former à des compétences techniques, mais de permettre aux élèves de se

constituer en sujets de savoir, capables de relier les connaissances à leurs projets, à leurs identités et à leur insertion dans la société. L'enseignement technique et professionnel ne peut se réduire à une formation professionnelle ; elle doit devenir un espace de développement intellectuel, social et culturel.

À la lumière des résultats de cette étude, plusieurs pistes concrètes peuvent être dégagées afin de rendre l'enseignement de la physique-chimie plus pertinent, plus équitable et mieux adapté pour les élèves du premier cycle industriel du Lycée Technique de Libreville en particulier et dans l'enseignement technique et professionnel en général. Ces perspectives concernent à la fois les contenus pédagogiques, les démarches didactiques, les politiques éducatives et la formation des enseignants.

Le premier enjeu est de rompre avec une approche théorique déconnectée de la pratique de la physique-chimie, en favorisant une pédagogie ancrée dans les contextes professionnels et socioculturels des élèves. Il s'agit de développer un enseignement de la physique-chimie en phase avec les réalités des métiers préparés et les dynamiques industrielles locales. À cet effet, plusieurs actions peuvent être proposées :

- concevoir des séquences d'enseignement adossées à des situations professionnelles spécifiques (réparation de circuits électriques, analyse de phénomènes thermiques dans les moteurs, etc.), en mobilisant les réalités du tissu industriel gabonais ;
- favoriser des projets pédagogiques croisant la physique-chimie, la technologie, l'électrotechnique ou la mécanique, afin de montrer aux élèves les interactions entre disciplines et les applications concrètes des savoirs ;
- intégrer les connaissances empiriques et pratiques issues des milieux socioculturels des élèves (savoirs artisanaux, usages domestiques des phénomènes physiques) pour créer des ponts avec les contenus scolaires.

Ces démarches visent à réconcilier les élèves avec les savoirs scientifiques, en rendant ceux-ci plus concrets, plus accessibles et plus signifiants. En agissant ainsi, on répond au besoin d'une éducation qui valorise les parcours, les expériences et les aspirations des apprenants.

Pour mener à bien ces transformations, il est essentiel que les enseignants soient formés à de nouvelles postures professionnelles, où l'adaptabilité didactique, l'écoute des élèves et la médiation des savoirs deviennent des compétences centrales. L'intégration de ces approches dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants constitue une priorité stratégique. À cet égard, les écoles de formation doivent proposer des modules spécifiques sur la didactique contextualisée des sciences, la pédagogie différenciée et l'analyse des obstacles épistémologiques rencontrés par les élèves. Il est également crucial de sensibiliser les enseignants aux dimensions culturelles du rapport au savoir, particulièrement dans un contexte gabonais. Par ailleurs, former les enseignants à recueillir, analyser et intégrer les représentations initiales et les vécus des apprenants dans leurs séquences pédagogiques est indispensable. La formation doit aller au-delà de l'ingénierie pédagogique pour inclure une réflexion critique sur le rôle de l'enseignement technique et professionnel, les finalités de l'enseignement de la physique-chimie et les mécanismes de sélection ou d'exclusion présents dans les parcours scolaires.

Les réformes curriculaires proposées ne peuvent avoir des effets durables sans un cadre institutionnel cohérent. Il est essentiel de les inscrire dans une politique éducative systémique, structurée autour de plusieurs axes clés : la révision des programmes de physique-chimie pour les filières de l'enseignement technique et professionnel, en y intégrant des modules contextualisés et modulables, élaborés en concertation avec les milieux professionnels ; le développement de ressources pédagogiques nationales adaptées aux réalités locales, telles que des manuels, des supports multimédias et des guides d'expérimentation ; la valorisation institutionnelle des enseignants de sciences dans l'enseignement technique, en reconnaissant leur rôle crucial dans la réussite scolaire et l'insertion professionnelle des élèves ; et enfin, le

renforcement des partenariats écoles-entreprises pour favoriser les échanges de pratiques, les stages pour enseignants et une meilleure connaissance des réalités du monde du travail.

Il est crucial de réaffirmer la dimension enrichissante de l'enseignement de la physique-chimie, en l'inscrivant dans une logique de construction identitaire et sociale. La physique-chimie, loin d'être une simple discipline instrumentale, peut devenir un vecteur d'autonomie intellectuelle, de curiosité et de confiance en soi, si elle est enseignée dans une perspective inclusive et valorisante.

L'objectif ultime n'est pas seulement de transmettre des savoirs, mais de permettre aux élèves de se reconnaître comme sujets capables de comprendre le monde, d'agir sur lui, et d'y trouver une place digne. Une telle éducation requiert des politiques courageuses, portées par une vision sociale et humaine de l'école, dans laquelle chaque élève a droit à une relation signifiante et mobilisatrice avec les savoirs.

Conclusion

L'analyse du rapport au savoir chez les élèves du Lycée Technique de Libreville révèle une relation souvent distante, voire utilitaire, au savoir de physique-chimie, marquée par un sentiment d'inadéquation entre les contenus enseignés et les attentes professionnelles ou personnelles des apprenants. Ce constat met en lumière les limites d'un enseignement encore trop théorique, non contextualisé, et faiblement adapté aux besoins du tissu économique local.

Cependant, loin de traduire un rejet du savoir en tant que tel, cette distance manifeste une demande implicite de sens, de pertinence, et de reconnaissance des parcours et des aspirations des élèves. Repenser les politiques éducatives à partir du rapport au savoir impose donc un changement de paradigme : il ne s'agit plus seulement de transmettre des contenus, mais de construire des relations vivantes en lien avec les savoirs, capables de susciter l'engagement, de favoriser l'émancipation, et de renforcer l'efficacité de l'enseignement technique et professionnel.

En ce sens, cet article invite à une refonte curriculaire, à une revalorisation de la formation des enseignants, et à une contextualisation intelligente de l'enseignement de physique-chimie dans l'enseignement technique et professionnel au Gabon. Dans ce sens, le rapport au savoir devient ainsi un outil d'analyse critique mais aussi un levier de transformation éducative, au service d'une école plus équitable, plus inclusive, et mieux arrimée aux dynamiques nationales.

Références bibliographiques

BEILLEROT Jacky, 1996, *Savoirs et rapports au savoir*, Paris, L'Harmattan.

BERNARD Henri & KAHN Sabine, 2009, *Réussir dans l'enseignement professionnel : entre stratégies scolaires et projets professionnels*, Paris, PUF.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

CAILLOT Michel, 2006, « La perception des sciences par les élèves dans les séries technologiques : étude du cas des arts appliqués », *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(4), p. 51-68.

CAPIELLO Pascale & VENTURINI Patrice, 2011, Apport de l'approche socio-anthropologique à la didactique des sciences : une comparaison avec les sciences de l'éducation, *Actes du colloque ESERA*, Lyon, INRP.

CATEL Laurence, COQUIDÉ Marilyne & GALLEZOT Magali. 2002, « Rapport au savoir et apprentissage des sciences : étude des élèves de seconde générale », *Revue Française de Pédagogie*, 138, p. 23-45.

CHARLOT Bernard, 1997, *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CHARLOT Bernard, 1999, *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche en socio-anthropologie*, Paris, Anthropos.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth & ROCHEX Jean-Yves, 2000, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

DEVELAY Michel, 1995, *Didactique et construction des savoirs*, Paris, ESF Éditeur.

HOUSSAYE Jean, 2014, *Le triangle pédagogique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

IPN, 1986, *Programmes des sciences physiques : 1ère année tronc commun CAPI*, Libreville, Institut Pédagogique National.

IPN, 1986, *Programmes des sciences physiques : 2e année CAPI*, Libreville, Institut Pédagogique National.

JELLAB Azziz, 2006, *L'entrée dans le métier : Identité professionnelle et rapport au savoir chez les professeurs débutants*, Paris, PUF.

JOSHUA Samuel & DUPIN Jean-Jacques, 1993, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, Presses Universitaires de France.

JOUIN Béatrice, 2000, *« L'enseignement de la physique dans les formations en mécanique automobile : perception des savoirs scientifiques dans les lycées professionnels », Revue Française de Pédagogie*, 1, p. 95-120.

LOQUET Gérard, 2007, « L'acquisition des compétences scientifiques dans les lycées professionnels : analyse des pratiques pédagogiques et impact sur les savoirs », *Éditions de la Recherche en Éducation*, 3(1), p. 72-90.

MOMBO Guy Laroche, 2019, *Rapport au savoir chez les enfants Ba-Bongo du village Matagamatsegue*. Mémoire de Master recherche, Libreville, Université Omar Bongo.

OGBU John (1982), La « barrière des emplois » et « la théorie du sens commun ». *L'Année sociologique*, 2014/2 (Vol. 64).

QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck, 2017, *Expérience scolaire et rapport au savoir au Gabon. Pour une sociologie de la subjectivité apprenante dans l'enseignement secondaire*, Paris, Publibook.

PERRENOUD Philippe, 1999, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF Éditeur.

TIBERGHIEN Andrée, 2002, « La construction du sens en physique : l'articulation entre formalisme mathématique et phénomènes physiques », *Didactique des Sciences et des Technologies*, 19(4), p. 55-73.

VENTURINI Patrice, 2007, « Le rôle du rapport au savoir dans l'enseignement de la physique-chimie : conséquences sur l'engagement et la compréhension des élèves », *Sciences et Didactiques*, 14(2), p. 67-83.

Orientation, genre et résistances sociales : les tensions de la transition éducative au Gabon

Laïticia ABDALLAH-BINDANG EDOU, Université Omar BONGO de Libreville (Gabon)
E-mail : laiticiaedou@yahoo.fr

Résumé

Dans un contexte de réformes éducatives en Afrique subsaharienne, l'enseignement technique et professionnel est présenté comme une voie d'insertion privilégiée pour les jeunes. Au Gabon, il attire de plus en plus d'élèves en réorientation après des ruptures scolaires, mais reste marqué par de fortes inégalités, notamment de genre. Cet article mobilise la théorie de la reproduction sociale (P. Bourdieu & J.-C. Passeron, 1970) et les travaux sur la socialisation différenciée (N. Mosconi, 1992 ; F. Vouillot, 2007), en dialogue avec des recherches africaines (N.-D. Assié-Lumumba, 2000 ; A. Kamanzi, 2014), pour analyser comment genre, origine sociale et représentations influencent les trajectoires en filière professionnelle. La démarche combine une enquête quantitative auprès de 251 élèves dans cinq établissements publics (provinces de l'Estuaire et de l'Ogooué-Maritime) et une enquête qualitative (entretiens, focus groups, observations). Les résultats révèlent une forte segmentation sexuée : les filles s'orientent vers les filières « féminines » (bureautique, gestion, hôtellerie), les garçons vers les filières industrielles. Les élèves qui transgressent ces normes sont exposés à des stigmatisations et à des remises en cause de leur légitimité. De plus, l'orientation vers le professionnel est souvent vécue comme un choix contraint, associé à la précarité. L'article éclaire ainsi les tensions entre mutations éducatives, rapports de genre et inégalités sociales dans les sociétés africaines contemporaines.

Mots-clés : Enseignement technique et professionnel, Orientation scolaire, Genre, Jeunes, Gabon.

Orientation, gender and social resistance: the tensions of the educational transition in Gabon

Abstract

In the context of educational reforms in sub-Saharan Africa, technical and vocational education is presented as a key pathway for youth integration. In Gabon, it increasingly attracts students reorienting after disrupted school trajectories, yet it remains marked by significant inequalities, particularly those linked to gender. This article draws on the theory of social reproduction (P. Bourdieu & J.-C. Passeron, 1970) and studies on differentiated socialization (N. Mosconi, 1992; F. Vouillot, 2007), in dialogue with African research (N.-D. Assié-Lumumba, 2000; A. Kamanzi, 2014), to analyze how gender, social background, and cultural representations influence vocational trajectories. The study employs a mixed-methods approach, combining a quantitative survey of 251 students in five public institutions (Estuaire and Ogooué-Maritime provinces) with a qualitative phase (interviews, focus groups, observations). Findings reveal strong gendered segmentation: girls concentrate in "feminine" tracks (office work, management, hospitality), while boys dominate industrial fields. Students who challenge these norms face stigmatization and questioning of their school legitimacy. Moreover, vocational education is often experienced as a constrained option, associated with social and material precarity. The article highlights tensions between educational change, gender relations, and social inequalities, contributing to understanding orientation dynamics in contemporary African societies.

Keywords: Technical and vocational education, School orientation, Gender, Youth, Gabon

Introduction

Dans les sociétés contemporaines, les inégalités scolaires demeurent au cœur des préoccupations éducatives et des recherches en sciences sociales. Si, en Occident, notamment en France, les inégalités économiques sont souvent mises au premier plan et la réussite scolaire renvoyée à la responsabilité individuelle des élèves, la situation se présente différemment dans d'autres contextes nationaux. Au Gabon, les inégalités éducatives prennent des formes spécifiques, étroitement liées aux déterminismes sociaux et aux rapports de genre.

L'enseignement technique et professionnel, souvent perçu comme une voie de relégation pour les élèves en difficulté dans les filières générales, est toutefois investi par ces derniers comme un espace de reconfiguration possible de leurs trajectoires. Cependant, loin d'être une filière neutre ou égalitaire, il demeure traversé par de profondes inégalités structurelles.

De nombreux travaux ont montré que l'orientation scolaire n'est jamais un choix strictement individuel, mais s'inscrit dans des logiques de reproduction sociale (P. Bourdieu & J.-C. Passeron, 1970). Sur le plan du genre, les recherches mettent en lumière l'influence des stéréotypes sexués sur les représentations des filières et des métiers (N. Mosconi, 1992 ; F. Vouillot, 2007). Dans les pays du Sud, et notamment en Afrique subsaharienne, les travaux de N.-D. Assié-Lumumba (2000) et d'A. Kamanzi (2014) montrent que ces logiques prennent une tonalité particulière : les inégalités de genre s'y conjuguent avec des tensions entre modernité éducative et normes sociales traditionnelles.

Cet article s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste et mobilise les apports croisés de la sociologie de l'éducation et des études de genre. En s'appuyant sur le cadre théorique de la reproduction sociale (P. Bourdieu & J.-C. Passeron, 1970) et sur les travaux de N. Mosconi (1992) et F. Vouillot (2007) sur la socialisation différenciée et l'orientation genrée, il analyse comment les parcours scolaires sont façonnés par des logiques sociales différenciées selon le sexe. Le cadre théorique est également éclairé par des recherches menées en Afrique subsaharienne (N.-D. Assié-Lumumba, 2000 ; A. Kamanzi, 2014), qui mettent en évidence les articulations entre normes sociales, rapports de genre et inégalités éducatives dans les contextes postcoloniaux.

Dans ce contexte, l'orientation scolaire apparaît à la fois comme un révélateur et un vecteur des normes sociales de genre. Les filles qui choisissent les filières industrielles doivent s'imposer dans des espaces historiquement masculins, tandis que les garçons inscrits dans les filières tertiaires (commerce, gestion) peuvent être perçus comme moins légitimes socialement. Cette situation interroge les effets réels de l'enseignement professionnel sur la réduction des inégalités.

À partir d'une enquête menée dans cinq établissements d'enseignement technique et professionnel au Gabon, cet article examine comment les choix d'orientation participent à la reconduction ou, au contraire, à la contestation des normes de genre, en analysant les discours, pratiques et représentations des élèves et leurs perspectives d'insertion professionnelle.

1. Méthodologie

Cette étude repose sur une démarche méthodologique mixte, combinant une enquête quantitative à large échelle et des techniques qualitatives approfondies. Elle vise à analyser comment les élèves de l'enseignement technique et professionnel au Gabon construisent, justifient et négocient leurs choix d'orientation en lien avec leur identité de genre, leur trajectoire sociale et leur position dans le système éducatif. Inscrite dans une perspective compréhensive, l'enquête accorde une attention particulière aux discours, représentations et pratiques des acteurs eux-mêmes, tout en tenant compte de leur statut sociologique.

La phase quantitative s'appuie sur une enquête menée auprès de 251 élèves, toutes séries et filières confondues, inscrits dans cinq établissements publics d'enseignement technique et professionnel situés dans les provinces de l'Estuaire et de l'Ogooué-Maritime, notamment à

Port-Gentil. Les élèves préparaient différents diplômes : baccalauréat technologique, brevet de technicien, brevet d'études professionnelles (BEP) ou diplôme de l'École nationale de commerce. L'échantillon, âgé de 17 à 35 ans, reflète la diversité des parcours scolaires. Cette phase a permis de dresser une cartographie sociologique des apprenants : origines sociales, itinéraires scolaires antérieurs, logiques d'orientation et différences genrées.

La phase qualitative vise à approfondir et contextualiser les résultats quantitatifs. Elle combine entretiens semi-directifs, focus groups et observations in situ pour saisir les logiques subjectives, récits d'expérience et représentations des élèves. Les établissements ont été sélectionnés de manière raisonnée selon la diversité des filières (industrielle, commerciale, gestion, hôtellerie) et leur mixité relative, constituant ainsi un échantillon intentionnel reflétant la pluralité des situations sociales et genrées.

La collecte de données a mobilisé trois techniques principales :

- **Focus groups** : trois groupes par établissement (filles, garçons, mixte), 5 à 8 participants chacun, pour explorer les logiques collectives, perceptions de la filière, rapports aux normes genrées et formes de valorisation ou stigmatisation.
- **Observations participantes** : faites dans les ateliers, salles de classe, réfectoires et cours de sport pour repérer interactions, postures corporelles et différenciations implicites.
- **Recherche documentaire** : analyse de brochures d'orientation, contenus des manuels, organigrammes pédagogiques et fiches de répartition des élèves selon les filières et le sexe.

L'analyse des données suit une démarche thématique croisant : (1) logiques déclarées d'orientation (choix, motivations, pressions), (2) perceptions de légitimité selon le sexe, (3) tensions face aux normes genrées, (4) stratégies adaptatives pour faire face aux stigmatisations ou discriminations.

Cette méthodologie rend compte de la manière dont les inégalités de genre se manifestent, se négocient ou se contournent dans les parcours en enseignement technique et professionnel, en tenant compte des contextes sociaux, familiaux et institutionnels.

2. Résultats et discussion

En France, la diversité des appellations (lycées professionnels, lycées technologiques, écoles d'ouvriers) reflète la marginalisation relative de l'enseignement technique. Au Gabon, cet enseignement s'organise en deux voies : les lycées techniques, centrés sur la préparation du baccalauréat, et les lycées professionnels, orientés vers des diplômes intermédiaires tels que le BEP, le BT ou le DENC. Il constitue ainsi une voie secondaire à part entière, offrant la possibilité de poursuivre des études supérieures.

Cependant, cette structuration institutionnelle masque une hiérarchisation implicite des établissements, qui diffèrent par leur statut (technique ou professionnel), leur localisation (zones périurbaines ou industrielles) et le profil de leur public (jeunes ou adultes).

2.1. Profils sociodémographiques et trajectoires des élèves en enseignement professionnel : entre relégation scolaire et précarité sociale

Données sociodémographiques

Caractéristiques des élèves	LTNOB						LTJFO			ENC	LPIL	LPCN	Total
Série/filière/diplôme	Bac F	Bac E	Bac ACC	Bac CG	Bac ACA	BT	Bac F	Bac MI	BT	DENC	BEPI	BEPC	
Effectifs	40	20	20	11	20	20	22	12	20	16	25	25	251
Garçons	32	17	11	6	8	14	15	8	15	5	18	5	154
Filles	8	3	9	5	12	6	7	4	5	11	7	20	97

La répartition par sexe montre une division persistante des filières : les filles sont majoritairement inscrites dans les filières et diplômes du secteur commercial (ACA, ACC, CG, BEPC et DENC), tandis que les garçons dominent les séries ou diplôme du secteur industriel (MI, F, E et BEPI). Cette répartition reflète des choix d'orientation encore fortement marqués par les stéréotypes de genre.

Ainsi, si dans certains pays les inégalités entre filles et garçons à l'école semblent s'atténuer, au Gabon, elles persistent fortement, en particulier dans l'enseignement secondaire technique et professionnel public. Certes, ces inégalités ne se présentent plus sous la même forme qu'aux décennies précédentes notamment les années 1960 ou 1990, mais elles se sont reconfigurées, prenant des formes plus subtiles, souvent naturalisées par les élèves eux-mêmes ou leurs familles. Dès lors, il apparaît prématuré d'affirmer que les inégalités de genre à l'école ont disparu : elles ont simplement été déplacées ou transformées.

La forte féminisation des filières commerciales et, inversement, la domination masculine dans les filières industrielles s'expliquent par plusieurs facteurs croisés : des représentations sociales genrées, des contraintes économiques, et des logiques institutionnelles d'orientation.

Les filles sont plus nombreuses dans les filières commerciales (comptabilité, gestion, secrétariat, bureautique) car ces domaines sont historiquement et culturellement associés à des qualités considérées comme « féminines » : rigueur, obéissance, service, discrétion. Ces choix sont souvent encouragés voire imposés par les familles ou les conseillers d'orientation, qui perçoivent ces métiers comme plus adaptés, plus « sécurisants » ou plus compatibles avec les attentes sociales envers les femmes. À cela s'ajoute une autocensure des filles elles-mêmes, peu

incitées à s'orienter vers des métiers techniques jugés physiquement exigeants, « masculins », ou socialement inaccessibles.

De leur côté, les garçons sont largement orientés vers les filières industrielles (mécanique, électricité, électronique, etc.), perçues comme plus prestigieuses ou valorisantes, notamment en raison de leur lien avec le monde du travail productif et les métiers dits « manuels ». Ces filières requièrent souvent des équipements lourds et coûteux, ainsi qu'un certain capital économique, que les familles des garçons semblent plus en mesure de mobiliser. Cela suppose que, dans certains cas, les garçons bénéficient d'un soutien matériel ou symbolique supérieur à celui accordé aux filles.

Cette répartition genrée est donc le produit d'une double logique : d'une part, une assignation symbolique des rôles sociaux qui oriente les filles vers des fonctions de soutien administratif et les garçons vers des fonctions de production ou d'encadrement technique ; d'autre part, une différenciation économique d'accès aux filières, les plus coûteuses étant souvent moins accessibles aux élèves issus de milieux modestes.

Dans cette perspective, les inégalités de genre se croisent avec les inégalités sociales. Comme le souligne J.-F. Dortier (2013), les inégalités économiques demeurent aujourd'hui les plus visibles et les plus structurantes dans les parcours scolaires. Ainsi, les filières commerciales apparaissent souvent comme un espace de repli pour les élèves, filles et garçons, issus des milieux les plus défavorisés, tandis que les filières industrielles concentrent les élèves bénéficiant d'un capital économique ou symbolique plus important.

En définitive, les choix d'orientation ne relèvent pas uniquement des préférences individuelles des élèves ; ils s'inscrivent dans un système d'attentes sociales, culturelles et économiques qui tend à reproduire les inégalités de genre et de classe, tout en étant présentés comme le fruit d'un libre arbitre. Cette répartition reflète des représentations sociales profondément ancrées. Comme l'a montré C. Duru-Bellat (2008), les filles, bien que souvent plus performantes scolairement, sont dirigées vers des formations perçues comme moins prestigieuses et moins rémunératrices, dans une logique de « mise à distance » des secteurs techniques. Cette orientation différenciée participe à la reconduction des inégalités de genre, en restreignant les aspirations et les opportunités professionnelles des filles.

Dans le même fil d'idées, N. Mosconi (1994) montre que les savoirs scolaires ne sont pas neutres : ils sont sexués dans la manière dont l'école les présente, les transmet et les valorise. Cette division symbolique des savoirs se manifeste clairement dans les lycées techniques gabonais, où les disciplines industrielles sont implicitement perçues comme masculines. Cela freine l'accès des filles à ces filières, même lorsqu'elles en ont les compétences, contribuant ainsi à entretenir une orientation différenciée selon le sexe.

Concernant l'âge, une proportion importante d'élèves dépasse 22 ans, seuil au-delà duquel l'attribution de bourses scolaires est compromise. Cela révèle des parcours discontinus, souvent marqués par le redoublement, l'abandon ou les réorientations tardives.

Les travaux de B. Lahire (1995) sur les élèves issus de milieux populaires éclairent la manière dont les parcours scolaires dans l'enseignement professionnel sont influencés par les ressources limitées des familles. Cela se vérifie au Gabon, où les élèves proviennent souvent de familles disposant d'un capital financier insuffisant pour assumer les coûts implicites de l'enseignement technique et professionnel, en particulier dans le secteur industriel.

2.2. La persistance des stéréotypes de genre dans l'orientation professionnelle

L'analyse des discours recueillis auprès des élèves montre que les représentations genrées des métiers restent fortement ancrées dans les mentalités. Les filles interrogées évoquent majoritairement des filières telles que la gestion, la comptabilité, la bureautique ou l'hôtellerie, qu'elles associent spontanément à des qualités féminines : rigueur, douceur, serviabilité. À

l'inverse, les garçons valorisent les filières industrielles, perçues comme nécessitant force, technicité et endurance, des qualités socialement attribuées au masculin.

Cette répartition sexuée des choix d'orientation s'inscrit dans une logique de conformité aux normes sociales dominantes. Elle renforce la division symbolique du travail et anticipe une ségrégation professionnelle future. Ce constat rejoint les travaux de N. Mosconi (1992) et F. Vouillot (2007), qui ont mis en évidence l'intériorisation précoce des stéréotypes de genre dans les trajectoires scolaires. Au Gabon, ces représentations semblent d'autant plus prégnantes que l'école reste, pour de nombreuses familles, un lieu de sécurisation sociale plutôt qu'un espace de transformation des rapports de pouvoir.

2.3. Les tensions et défis rencontrés par les élèves dans les filières non conformes aux normes genrées

Lorsque les élèves s'écartent des attentes genrées traditionnelles, ils se heurtent à des formes de stigmatisation, parfois explicites, parfois plus diffuses. Les filles inscrites dans les filières industrielles expriment fréquemment un sentiment de marginalité : remarques sexistes, isolement dans les ateliers, remise en question de leurs compétences techniques. Certaines rapportent devoir fournir des efforts supplémentaires pour « prouver qu'elles en sont capables » dans un environnement largement masculinisé. Ces observations rejoignent les analyses de J. Marry (2004), selon lesquelles les femmes engagées dans des professions traditionnellement masculines sont régulièrement confrontées à l'isolement et à une légitimation constante de leur présence. Ce constat se vérifie dans le contexte gabonais, où les jeunes filles en filières industrielles doivent composer avec des formes de suspicion, tant de la part des enseignants que des camarades de classe.

Du côté des garçons, ceux qui choisissent des filières perçues comme « féminines » – notamment la comptabilité ou la gestion – font face à des interrogations sur leur virilité ou leur ambition. Ces élèves sont parfois considérés comme « peu sérieux » ou perçus comme n'ayant pas réussi à s'imposer dans les filières industrielles. Ces réactions traduisent une hiérarchisation implicite des filières selon le genre, mais également selon la valeur symbolique accordée à certains métiers.

Ces tensions confirment que le choix d'une filière perçue comme « inappropriée » au regard du genre expose les élèves à des conflits identitaires profonds. Comme l'a montré S. Devreux (2004), transgresser les rôles sexués ne conduit pas nécessairement à l'émancipation ; cela peut au contraire renforcer la pression normative et accroître la vulnérabilité.

De même, E. Baudelot et R. Establet (1992) rappellent que le progrès scolaire des filles ne suffit pas à lever les obstacles structurels qui freinent leur pleine insertion sociale et professionnelle. Au Gabon, bien qu'elles soient majoritaires dans les filières techniques commerciales, les filles peinent encore à accéder aux postes traditionnellement réservés aux hommes, illustrant une forme de « succès limité ».

2.4. Enseignement technique et professionnel : entre reproduction des inégalités et potentialités d'émancipation

Malgré ces constats, certains récits d'élèves révèlent des marges de manœuvre et des formes de réappropriation de leur parcours scolaire. Quelques filles, en filière industrielle, affirment avec fierté leur singularité et leur ambition d'accéder à des métiers traditionnellement « réservés aux hommes », dans une logique de distinction ou de revendication d'égalité. De même, certains garçons dans les filières commerciales expliquent leur choix comme mûri, motivé par des projets entrepreneuriaux ou des passions personnelles.

Ces trajectoires minoritaires montrent que l'enseignement professionnel peut constituer, pour certains élèves, un espace de redéfinition des rôles sociaux. Il permet de s'extraire partiellement des logiques d'échec du système général et d'envisager des formes alternatives de réussite. Toutefois, cette potentialité d'émancipation reste limitée par les conditions

structurelles de l'école gabonaise : manque d'accompagnement à l'orientation, stéréotypes véhiculés par les enseignants et les familles, et absence de politiques actives de mixité dans les filières.

Ainsi, si l'enseignement technique et professionnel constitue un levier de formation et d'insertion, il demeure également un lieu de reconduction des hiérarchies sociales et genrées. Penser son évolution implique de dépasser la seule logique d'adéquation emploi/formation, pour interroger plus largement les rapports sociaux que l'école contribue à façonner.

Conclusion

Les choix d'orientation sexués des élèves de l'enseignement technique et professionnel au Gabon reflètent la persistance de normes sociales traditionnelles structurant l'accès aux savoirs et aux métiers. Les filières commerciales, historiquement associées à des compétences dites féminines, restent majoritairement investies par les filles, tandis que les filières industrielles demeurent largement masculines. Cette division sexuée traduit une reproduction des rôles de genre au sein même de l'école, pourtant censée offrir des opportunités équitables.

Lorsque les élèves transgressent ces normes genrées, ils s'exposent à des formes de stigmatisation, explicites ou implicites. Les filles en filières industrielles vivent fréquemment l'isolement symbolique et matériel, les remarques sexistes et la mise à l'épreuve constante de leurs compétences. Beaucoup rapportent devoir « prouver » leur légitimité dans un univers masculinisé. À l'inverse, les garçons qui choisissent des filières tertiaires comme la comptabilité ou la gestion sont parfois disqualifiés symboliquement : perçus comme « peu ambitieux », ils sont renvoyés à une forme d'échec scolaire ou de marginalité virile. Ces réactions traduisent une hiérarchisation implicite des filières, construite à l'intersection du genre et du prestige accordé à certaines disciplines.

La forte proportion d'élèves âgés de plus de 22 ans révèle des parcours scolaires discontinus, souvent marqués par ruptures et réorientations tardives. Loin d'être un premier choix, l'enseignement professionnel apparaît pour beaucoup comme une solution de rattrapage après un échec dans l'enseignement général, interrogeant ainsi la justice du système d'orientation.

Les conditions matérielles observées renforcent cette lecture : précarité socio-économique, absence de dispositifs d'hébergement ou de soutien, et insuffisance des équipements pédagogiques constituent un environnement peu propice à la réussite. Ces inégalités sont donc moins d'ordre économique que symbolique, genré et institutionnel.

En définitive, loin de réduire les inégalités sociales et scolaires, l'enseignement secondaire technique et professionnel au Gabon tend à les reproduire, en les réfractant selon des logiques nouvelles. Pour rompre cette dynamique de relégation, il est nécessaire de revaloriser socialement et institutionnellement les filières professionnelles, de renforcer l'accompagnement des élèves, de diversifier les profils accueillis et d'améliorer les conditions d'étude, tant matérielles que pédagogiques. Une telle refondation permettrait à cette voie de devenir un véritable levier d'égalité, d'émancipation et d'insertion.

Références bibliographiques

ASSIÉ-LUMUMBA N. T., 2000, *Educational and economic reforms, gender equity, and access to schooling in Africa*, International Journal of Comparative Sociology.

BAUDEOT E., ESTABLET R., 1992, *Allez les filles !*, Paris, Seuil.

BOURDIEU P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

DEUBEL P., HUART J.-M., MONTOUSSÉ M., VIN-DATICHE D., 2010, *Quelques inégalités face à l'école,* In *Sciences économiques et sociales*, Paris, Nathan.

DEVREUX A., 2004, « Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes à l'hégémonie du genre », Actes de la recherche en sciences sociales.

DURU-BELLAT M., 2004, *L'inégalité des chances : La mobilité sociale en question*, Paris, La Découverte.

DURU-BELLAT M., 2008, *Les filles et l'école : de la réussite scolaire aux inégalités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

KAMANZI P. C., 2014, « Choix scolaires et dynamiques sociales en Afrique : entre stratégies de contournement et contraintes structurelles », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *66*, p.123–132.

LAHIRE B., 1995, *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard – Le Seuil.

MARRY C., 2004, *Les métiers ont-ils un sexe ?*, Paris, La Découverte.

MOSCONI N., 1992, *Filles et garçons à l'école : Socialisation et orientations*, Paris, L'Harmattan.

UNESCO, 2020, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Inclusion et éducation : Tous sans exception*, Paris, UNESCO.

VOUILLOT F., 2007, « Orientation scolaire et rapports sociaux de sexe », in B. Demailly (Ed.), *L'école et les différences. Égalité, équité et justice en éducation*, Paris, PUF.

Orientation scolaire dans les lycées publics de l'enseignement général en République du Congo

Yvette BAKINGU BAKIBANGOU, Université Marien Ngouabi (Congo)
E-mail : kibangouyvette@gmail.com

Aimé Rufin NGAGNON, Institut National Recherche et d'Action Pédagogique (Congo)
E-mail : ngagnonaimerufin@gmail.com

Davy NKOUKA, Direction de l'Orientation et des Œuvres Scolaires (Congo)

Béatrice Perpétue ONDONGO OKOUA, Université Marien Ngouabi (Congo)
E-mail : bea_onokoua@yahoo.fr

Résumé

Dans un contexte où les parcours de formation se diversifient et où le marché de l'emploi devient plus incertain, l'orientation scolaire est devenue aussi un enjeu majeur des politiques éducatives. Elle constitue un levier essentiel pour accompagner les élèves dans la construction de leur projet d'études et d'insertion professionnelle. Cette recherche qualitative analyse les pratiques d'orientation mises en œuvre dans les lycées publics d'enseignement général de Brazzaville et de Pointe-Noire. Les données de cette étude sont issues de l'enquête de terrain se focalisant sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès de dix-huit acteurs éducatifs, dont les proviseurs et les directeurs des études, choisis à partir de la technique d'échantillonnage raisonné. L'analyse de contenu des données empiriques révèle que l'orientation reste largement tributaire d'une approche technico-administrative. Elle accorde une importance prépondérante aux résultats obtenus par les élèves au BEPC, au détriment de la prise en compte des aptitudes, des intérêts et des aspirations des élèves. Cette tendance est renforcée par l'influence des familles, souvent déconnectée du profil individuel des jeunes. Face à ces constats, afin de favoriser un accompagnement individualisé et adapté aux besoins des élèves, des réformes structurelles, incluant la formation des conseillers d'orientation, une meilleure diffusion de l'information, l'intégration d'outils numériques et la mise en place de tests d'auto-évaluation, sont à envisager.

Mots-clés : Orientation, accompagnement, dispositifs, technico-administrative, élèves.

Academic guidance in public general education high schools in the Republic of Congo

Abstract

In a context where educational pathways are becoming more diverse and the job market more uncertain, academic guidance has also become a major issue in education policy. It is an essential tool for supporting students in developing their educational plans and preparing for the job market. This qualitative research analyzes the guidance practices implemented in public high schools in Brazzaville and Pointe-Noire. The data for this study comes from field research focusing on semi-structured interviews with 18 educational stakeholders, including principals and directors of studies, selected using a reasoned sampling technique. Content analysis of the empirical data reveals that guidance remains largely dependent on a technical-administrative approach. It places a preponderant importance on students' BEPC results, to the detriment of taking into account their aptitudes, interests, and aspirations. This tendency is reinforced by the influence of families, which is often disconnected from the individual profiles of young people. In light of these findings, in order to promote individualized support tailored to students' needs,

structural reforms are needed, including training for guidance counselors, better dissemination of information, the integration of digital tools, and the implementation of self-assessment tests.

Key words: School and career guidance, guidance practices, educational support, guidance systems, educational players.

Introduction

Dans un contexte mondial en perpétuelle évolution, les mutations sociales, économiques et technologiques rapides rendent plus incertains les parcours éducatifs. Cette instabilité complexifie ainsi les choix académiques et professionnels des élèves (UNESCO, 2020). Les jeunes sont désormais confrontés à un environnement, dans lequel les repères traditionnels s'estompent et les compétences recherchées évoluent en permanence (U. Beck, 2001 ; Z. Bauman, 2006). Dans ce contexte, le choix d'une filière d'études apparaît comme un exercice particulièrement difficile, sous l'effet conjugué de pressions internes et externes (R. Lent et al., 1994). Cette situation peut générer une anxiété importante chez les jeunes (J. S. Eccles et A. Wigfield, 2002).

Conscients des défis que représente l'orientation, de nombreux systèmes éducatifs ont mis en place des mécanismes d'accompagnement pour aider les élèves à construire leur projet d'avenir. Ces dispositifs offrent un encadrement structuré et des ressources adaptées, permettant aux jeunes d'explorer leurs centres d'intérêt (E. Deci et R.M. Ryan, 1985), de découvrir les différentes filières de formation (A. Dia, 2014) et de prendre des décisions éclairées pour leur avenir scolaire et professionnel (K. J. Kouamé, 2018).

Dans cette perspective, les pays comme la Finlande, l'Allemagne ou encore la Corée du Sud ont instauré des programmes d'orientation depuis l'école primaire, afin de sensibiliser les élèves aux choix académiques et professionnels (UNESCO, 2020 ; R. Sweet, 2014). Au Québec, les élèves bénéficient, dès l'âge de 12 ans, de cours animés par des conseillers d'orientation, et qui les accompagnent tout au long de leur parcours scolaire (Gouvernement du Québec, 2018).

En République du Congo, un cadre institutionnel dédié à l'orientation scolaire a été instauré, notamment à travers le décret n° 2003-190 du 11 août 2003, qui a créé la Direction de l'Orientation et des Œuvres Scolaires (DOOS). Cette instance a pour rôle de coordonner les initiatives d'orientation au sein des établissements scolaires et d'offrir aux élèves des informations claires et détaillées concernant les filières ainsi que les perspectives professionnelles associées. Elle vise également à soutenir les élèves dans la construction progressive de leur projet personnel et professionnel. De plus, elle joue un rôle dans l'organisation d'activités socioculturelles et éducatives, qui contribuent au développement de leur bien-être et de leur épanouissement.

Par ailleurs, il est important de souligner que, dans les systèmes éducatifs francophones, le parcours scolaire de l'élève est marqué par des choix qui influencent fortement son avenir. Le premier moment décisif intervient à l'issue de l'enseignement fondamental, avec l'entrée dans le secondaire, où s'opèrent les décisions d'orientation. Par la suite, au terme du premier cycle du secondaire, l'élève est amené à choisir une filière d'enseignement générale, technique ou professionnelle. Enfin, au sortir du second cycle, il est confronté à un choix crucial : poursuivre les études supérieures ou accéder directement au marché du travail. Ces choix peuvent également être réexaminés au cours du parcours universitaire, sous l'effet de diverses motivations : l'évolution du projet personnel ; un constat d'écart entre les aspirations initiales et le cursus suivi, ou encore à la suite d'un échec académique (K. J. Kouamé, 2018 ; A. Dia, 2014).

La présente étude se focalise spécifiquement sur l'étape du choix d'orientation intervenant à l'issue de la classe de troisième. Cette étape cruciale du parcours scolaire constitue

un moment charnière, où les premiers choix structurants peuvent profondément influencer la trajectoire académique et professionnelle des élèves (E. Bautier et P. Rayou, 2009 ; Lent et al., 1994).

Le domaine de l'orientation a connu des évolutions notables grâce à l'introduction de pratiques innovantes. Dans les pays du Nord, P. Gibbs et S. Klasen (2020) mettent en avant le rôle croissant des outils numériques dans l'accompagnement des élèves. Pour leur part, T. Hooley et al. (2018) insistent sur les approches participatives en orientation, qui visent à impliquer activement les élèves dans la construction de leur propre parcours scolaire et professionnel. Dans la même perspective, A. G. Watts (2017) insiste sur l'importance de la mise en œuvre concrète des dispositifs d'orientation afin d'en garantir l'efficacité sur le terrain.

Cependant, en Afrique, bien que des dispositifs institutionnels d'orientation soient en place, leur application demeure largement inefficace. En effet, de nombreux travaux confirment ce constat en soulignant, d'une part, la coexistence de logiques parfois contradictoires et, d'autre part, des contraintes structurelles qui nuisent à l'efficacité et réduisent la portée des dispositifs d'orientation scolaire (M. Duru-Bellat, 2002 ; A. Van Zanten, 2015 ; UNESCO, 2020). À ce propos, L. Guédégbé (2002, 2015), K. J. Kouamé (2016) et A. Diarra (2010) mettent en évidence le caractère essentiellement technico-administratif de l'orientation scolaire, laquelle reste centrée presque exclusivement sur les résultats académiques. Elle relègue au second plan l'accompagnement individualisé, s'intéressant à des aspects affectifs, cognitifs, développemental et social des élèves.

En République du Congo, D. Ngoma (2017) et G. Tchibinda (2013) mettent en évidence des insuffisances et des lacunes dans le système d'orientation scolaire. Parmi les principales insuffisances relevées figurent le manque criant de personnel qualifié, l'absence de dispositifs institutionnels réellement structurés, et la quasi-inexistence d'une politique nationale cohérente en la matière. Ces auteurs soulignent également l'insuffisance d'outils méthodologiques adaptés pour assurer un accompagnement efficace des élèves. Ils mettent en cause, la faible coordination entre les différents acteurs éducatifs (enseignants, chefs d'établissement, conseillers et familles), qui compromet la cohérence et la pertinence des décisions d'orientation. Ces carences contribuent à maintenir l'orientation dans une logique purement administrative et quantitative, au détriment d'une véritable prise en compte des aspirations et des potentialités des élèves.

Cette revue de la littérature fait apparaître un constat inquiétant : les analyses portant sur les pratiques réellement mises en œuvre sont quasiment inexistantes. En réponse à ce vide, la présente étude ambitionne d'apporter un éclairage sur ces pratiques, afin de favoriser une compréhension plus fine et de contribuer au renforcement du dispositif d'orientation.

À partir de ces constats, cette étude se propose d'explorer les questions de recherche suivantes, auxquelles elle entend apporter des éléments de réponse :

- Comment les proviseurs et directeurs des études des lycées accompagnent-ils les élèves dans le choix de leur filière d'études ?
- Quels sont les principaux défis auxquels ces acteurs scolaires sont confrontés dans la mise en œuvre effective du processus d'orientation scolaire ?
- Quelles pistes d'amélioration peuvent être envisagées pour renforcer l'efficacité et la pertinence du dispositif d'orientation scolaire dans les lycées congolais ?

De ce questionnement, découlent les hypothèses ci-après :

- Les proviseurs et directeurs des études accompagnent principalement les élèves dans le choix de leur filière d'études en s'appuyant sur les résultats scolaires et les critères administratifs ;
- Les proviseurs et directeurs des études rencontrent des obstacles majeurs liés à la coordination, aux pressions familiales et aux conditions insuffisantes pour un accompagnement individualisé ;
- Une approche holistique de l'orientation, avec des ressources adaptées, des spécialistes et un accompagnement personnalisé, améliorerait la réponse aux besoins des élèves.

Cette recherche vise à atteindre les objectifs suivants :

- Analyser les pratiques d'accompagnement mises en œuvre par les proviseurs et directeurs des études dans les lycées pour soutenir les élèves dans le choix de leur filière d'études ;
- Identifier les difficultés rencontrées par les acteurs éducatifs dans la mise en œuvre de l'orientation scolaire ;
- Formuler des recommandations concrètes pour améliorer le processus d'orientation scolaire et le rendre plus structuré, équitable et personnalisé.

Cette réflexion s'organise autour de la présentation du cadre théorique mobilisé, suivie de l'exposé des fondements méthodologiques de l'étude. Elle se poursuit par l'analyse et l'interprétation des résultats, et se conclut par l'identification de pistes de recherche à approfondir.

1. Cadre théorique

Cette recherche repose sur deux notions clés : l'orientation et l'accompagnement scolaires. En effet, l'orientation scolaire désigne un processus structuré d'accompagnement visant à aider les élèves à élaborer des choix éducatifs et professionnels éclairés, en adéquation avec leurs aspirations et leurs potentialités. Selon J. Guichard et M. Huteau (2001), l'orientation permet aux jeunes de clarifier leurs aspirations, d'explorer les opportunités disponibles et de les confronter à leurs compétences, intérêts et réalités personnelles. Loin de se réduire à une simple attribution administrative à des filières, l'orientation s'inscrit dans une démarche globale de construction du projet d'avenir, articulant les potentialités des élèves aux exigences du monde professionnel (I. Boras et al., 2008). Cette activité mobilise une diversité d'outils et de démarches, notamment les entretiens individuels, les bilans d'orientation, les tests d'intérêts, les portfolios de compétences, ainsi que les sessions d'information collective (L. Rouamba et F. Ouédraogo, 2023 ; UNESCO, 2020 ; P. Meirieu, 2013).

L'orientation scolaire joue ainsi un rôle essentiel dans le parcours éducatif, en favorisant l'autonomie, l'engagement et l'insertion harmonieuse dans la vie professionnelle (C. Hervé, 2020). Elle contribue également au bien-être psychologique des élèves : R. J. Vallerand (1997) souligne qu'une orientation réussie favorise la persévérance face aux difficultés, aussi F. Guay *et al*. (2003) montrent qu'elle réduit l'anxiété et renforce l'estime de soi en améliorant la perception des compétences. En tant que processus destiné à soutenir la prise de décision, elle requiert intrinsèquement un accompagnement des élèves.

Selon J. Y. Rochex (2001), l'accompagnement désigne l'ensemble des actions et des dispositifs mis en place pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Il vise à favoriser leur réussite scolaire ainsi que leur développement personnel et global. Il englobe un soutien plus large visant à renforcer leur motivation, leur confiance en soi et leur capacité d'adaptation.

En l'absence d'un accompagnement conséquent, la réussite scolaire peut être compromise, avec pour conséquences : le décrochage, la démotivation (H. Impala, 2021 ; C. Hervé *et al*. (2021). De manière similaire, M. H. Lauzier *et al*. (2018), A. Dia (2014) indiquent qu'un encadrement insuffisant conduit fréquemment les élèves à effectuer des choix d'orientation par défaut. Ces choix sont largement influencés par les pressions de l'entourage et par des représentations sociales simplistes et stéréotypées des filières et des métiers.

En outre, l'analyse des pratiques d'orientation s'appuie sur trois cadres théoriques. La première repose sur la théorie de la « street-levelbureaucracy » développée par M. Lipsky (1980), appliquée au champ de l'action publique. Selon cette théorie, la rareté des ressources, l'ambiguïté des directives et les pressions institutionnelles caractérisent le contexte scolaire. Ces contraintes incitent les agents de terrain à développer des stratégies d'ajustement pour y faire face. Dans le cadre de cette recherche, ces stratégies sont mises en œuvre principalement par les proviseurs et les directeurs des études. Souvent informelles, elles visent à concilier les attentes des élèves et de leurs familles. Ces professionnels, bénéficiant d'une large marge de

manœuvre, interprètent les directives, prennent des décisions arbitraires et n'hésitent pas, le cas échéant, à en ajuster les contours afin de mieux répondre aux réalités du terrain.

Le deuxième cadre théorique mobilisé est la théorie des capabilités, développée par A. Sen (1992) et prolongée par M. Nussbaum (2000). Cette approche soutient que le bien-être et la justice sociale ne se limitent pas aux ressources matérielles ou aux biens possédés, mais qu'ils dépendent surtout des capabilités des individus, c'est-à-dire de leurs véritables libertés et possibilités d'agir. En d'autres termes, l'essentiel ne réside pas uniquement dans la possession de ressources (telles que l'argent ou un diplôme), mais dans la capacité à les mobiliser concrètement pour mener la vie que l'on considère comme ayant de la valeur. Ainsi, deux personnes ayant le même revenu peuvent avoir des libertés très différentes, selon leur santé, leurs compétences, leur environnement social ou politique. Dans cette perspective, Nussbaum propose une liste de capabilités fondamentales (telles que la santé, l'éducation, la dignité, la participation politique) qu'elle juge indispensables pour permettre à chacun de vivre pleinement et équitablement. Appliquée à l'orientation scolaire, cette théorie amène à questionner la marge de manœuvre réelle des proviseurs et directeurs dans leurs décisions. Elle invite à examiner dans quelle mesure ils peuvent formuler des choix éducatifs éclairés et pertinents, au regard des ressources disponibles. Elle souligne également l'impact des contraintes structurelles qui limitent souvent leur capacité d'action, au-delà des simples moyens matériels.

La troisième est la théorie du capital culturel de P. Bourdieu (1989), dont le postulat de base est fondé sur l'influence familiale. Selon cette théorie, les familles disposent et transmettent à leurs enfants des ressources culturelles telles que savoirs, compétences, attitudes et codes symboliques. Ces ressources influencent fortement leur réussite scolaire et leur positionnement social. Ce capital culturel, inégalement réparti selon les origines sociales, conditionne l'accès aux savoirs et la capacité à naviguer dans le système éducatif.

Dans le cadre de l'orientation scolaire, cette théorie explique que les familles dotées d'un capital culturel élevé disposent des ressources nécessaires pour mieux comprendre les enjeux scolaires, anticiper les choix d'orientation et orienter leurs enfants vers des filières valorisées socialement et économiquement. À l'inverse, les familles moins dotées peuvent avoir plus de difficultés à accompagner leurs enfants dans ce processus, ce qui contribue à reproduire les inégalités sociales à travers les parcours scolaires.

À la lumière de ces cadres théoriques, il devient pertinent d'examiner concrètement la manière dont les acteurs éducatifs congolais s'approprient et mettent en œuvre les pratiques d'orientation scolaire. La section suivante présente la démarche méthodologique choisie pour analyser ces dynamiques.

2. Méthodologie

Les données mobilisées dans cette recherche proviennent d'une enquête de terrain organisée autour de plusieurs axes méthodologiques : le type de recherche, le contexte de l'enquête, les caractéristiques des participants, les instruments de collecte et les procédures d'analyse.

L'étude adopte une approche qualitative, permettant de saisir la complexité des phénomènes et de restituer les expériences vécues par les acteurs éducatifs. Cette perspective méthodologique favorise une compréhension approfondie des pratiques d'orientation scolaire telles qu'elles se déploient au quotidien, en prenant en compte les interactions et les logiques institutionnelles propres aux établissements.

La collecte des données s'est appuyée sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'acteurs éducatifs clés. Un guide d'entretien structuré autour de cinq thématiques : perceptions de l'orientation scolaire, organisation institutionnelle, pratiques et stratégies mises en œuvre, implication des élèves et des familles, ainsi que les difficultés et perspectives d'amélioration a été élaboré. Ce guide a été préalablement testé auprès de quatre sujets présentant les mêmes

caractéristiques que les participants à l'étude, afin d'en vérifier la clarté et la pertinence, puis l'ajuster en conséquence.

L'échantillon comprenait dix-huit participants, sélectionnés selon un échantillonnage raisonné en raison de leur expérience et de leur connaissance approfondie des pratiques d'orientation scolaire. Il regroupait principalement des proviseurs et des directeurs des études, répartis dans plusieurs établissements situés à Brazzaville et Pointe-Noire, deux principales villes du pays. Pour assurer la confidentialité et faciliter le traitement analytique, chaque participant a reçu un code d'identification unique : les proviseurs sont désignés par le préfixe « Pn » et les directeurs des études par « DEn », où « n » indique leur ordre d'apparition dans l'échantillon.

Les entretiens ont été réalisés individuellement au sein des établissements, un cadre favorisant une expression libre et authentique. Chaque séance, d'une durée moyenne de 30 minutes, a été enregistrée à l'aide d'un dictaphone avec le consentement éclairé des participants, dans le respect des principes éthiques de la recherche qualitative, notamment la confidentialité et la protection des données personnelles.

Pour l'analyse des données, les enregistrements ont été intégralement transcrits et traités selon une démarche inductive d'analyse de contenu (L. Bardin, 2013), permettant l'identification les unités de sens, le regroupement des éléments récurrents et l'émergence des thématiques structurantes.

Enfin, une triangulation méthodologique a été effectuée en confrontant les données issues des entretiens avec les documents institutionnels disponibles (règlements, directives et rapports internes), renforçant ainsi la crédibilité et la robustesse des résultats. Cette approche méthodologique rigoureuse garantit que les conclusions de l'étude reposent sur une base empirique solide et reflètent fidèlement les pratiques et perceptions des acteurs éducatifs.

3. Résultats

L'analyse des entretiens a révélé quatre thématiques principales : les pratiques concrètes d'orientation, l'engagement des élèves, les défis rencontrés, et les pistes d'amélioration du dispositif d'orientation. Ces dimensions sont successivement explorées, puis mises en perspective à la lumière des cadres théoriques et des travaux existants.

3.1. Pratiques concrètes d'orientation

Les participants ont évoqué une diversité d'approches en matière d'orientation scolaire, révélant des pratiques principalement empiriques, façonnées par les réalités et contraintes du terrain, comme en témoignent les extraits suivants.

> Euh en matière d'orientation, je m'efforce surtout de répondre aux attentes des parents et des élèves, même si cela ne tient pas toujours compte de leur réel potentiel scolaire. P_3.

> Moi, j'utilise les relevés de notes du BEPC comme principal élément. Pour orienter un élève, je vérifie, euh, euh systématiquement les résultats en français s'il vise une filière littéraire, ou en mathématiques pour celui qui veut aller dans une filière scientifique. P_7.

> Pour proposer une filière à un élève, Je me sers très souvent des notes obtenues au BEPC. Il m'arrive aussi d'échanger avec l'élève sur leurs centres d'intérêt, leurs aptitudes et leurs ambitions professionnelles, mais le choix final lui revient et leurs parents. DE_3.

Ces extraits témoignent d'une orientation largement guidée par une logique méritocratique, où les résultats au BEPC sont perçus comme le principal indicateur du potentiel des élèves. Bien que certains éducateurs mentionnent l'attention portée aux aspirations des élèves et aux attentes familiales, ces aspects demeurent secondaires. Ils accentuent les tensions entre exigence de performance scolaire, pression sociale et prise en compte individuelle. Ces

pratiques reflètent les limites d'un système peu outillé pour offrir un accompagnement réellement personnalisé.

Cependant, cette dynamique demeure marginale et inégalement accessible, souvent conditionnée par l'appui des familles, révélant ainsi les inégalités sociales dans l'accès à une orientation éclairée. Ces constats soulignent l'importance de renforcer l'accompagnement institutionnel afin de garantir à chaque élève, quel que soit son milieu d'origine, les moyens de construire son autonomie dans le choix de filières d'études.

3.2. Implication des élèves

Concernant la participation des élèves au processus d'orientation, les témoignages recueillis font apparaître des perceptions divergentes, comme le montrent les extraits suivants :

> Franchement, les élèves ne s'impliquent pas assez. Souvent, ils se contentent de suivre ce que disent les parents ou les amis. Peu prennent le temps de réfléchir à ce qu'ils veulent vraiment. DE_2.
>
> On essaie de les faire participer, mais ils manquent d'informations, et ils ne savent pas toujours ce que chaque filière implique. Alors au final, on choisit souvent à leur place. P_3.
>
> On voit maintenant des élèves qui viennent nous voir d'eux-mêmes pour demander conseil. Ce n'était pas le cas il y a quelques années. DE_5.
>
> Il y en a qui se renseignent bien avant la fin de l'année, qui disent avoir fait des cherches sur l'internet. Ce sont des cas minoritaires certes, mais c'est encourageant tout de même. P_3.

La plupart des élèves sont peu investis dans leur démarche d'orientation. Ils s'appuient principalement sur les choix et les conseils de leurs parents ou de leur entourage. Néanmoins, des signes encourageants se manifestent : certains élèves, faisant preuve d'autonomie et de curiosité, sollicitent activement des informations, notamment grâce aux outils numériques.

3.3. Les obstacles rencontrés par les acteurs éducatifs dans l'accompagnement à l'orientation scolaire

Les témoignages des acteurs éducatifs révèlent un ensemble de difficultés qui marquent leur pratique au quotidien auprès des élèves. Les extraits ci-dessous en offrent une illustration particulièrement éloquente.

> Euh, euh en fait, nous manquons de temps pour échanger avec les élèves au sujet de leurs aspirations. Souvent, ils arrivent avec des choix déjà faits, ce qui limite la qualité de nos échanges. Avec un effectif aussi important et des besoins très divers, il devient difficile de répondre efficacement à chacun. DE_4.
>
> Nous avons un réel problème…Nous naviguons à vue il y a aucun support formel pour nous aider : nos pratiques s'adaptent aux circonstances et aux marges de manœuvre réelles dont nous disposons, nous espérons seulement que l'élève s'accroche. P_7.
>
> Il y a souvent un manque de coordination entre nous, les élèves et les parents, ce qui rend difficile un accompagnement cohérent et un soutien adapté dans la prise de décisions d'orientation. DE_8.

L'analyse montre que l'orientation scolaire se heurte à des obstacles structurels persistants, tels que le manque de temps, l'absence d'outils adaptés et la faible coordination entre les acteurs. Ces dysfonctionnements révèlent la faible priorité accordée à l'orientation, qui peine à s'inscrire dans un accompagnement réellement individualisé et équitable des élèves.

3.4. Suggestions et perspectives d'amélioration

Afin d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'accompagnement des élèves, les participants ont suggéré plusieurs pistes.

> Il faudrait vraiment qu'on ait des formations spécifiques en orientation, pour mieux comprendre comment accompagner chaque élève selon son profil, au-delà des simples notes. DE_4.
>
> Je pense qu'il serait utile de mettre en place des outils concrets : des fiches métiers, des tests d'intérêts, ou même une plateforme en ligne où les élèves peuvent explorer leurs options avant de faire un choix. DE_1.
>
> Il est important d'instaurer un dialogue régulier entre enseignants, parents et élèves, pour construire ensemble un projet qui prenne en compte les aspirations réelles de chacun, pas seulement les résultats scolaires. DE_7.

Trois priorités majeures se dégagent des propos des acteurs éducatifs. Premièrement, ils soulignent la nécessité d'une formation spécifique pour renforcer leurs compétences en accompagnement à l'orientation. Deuxièmement, ils demandent la mise à disposition d'outils pédagogiques et d'évaluation adaptés pour mieux comprendre les besoins et aspirations des élèves. Troisièmement, ils insistent sur l'importance d'une coordination renforcée entre les différents intervenants (enseignants, chefs d'établissement, parents et services spécialisés), afin d'assurer la cohérence et la continuité du processus d'orientation.

4. Discussion

Cette section propose une analyse des résultats de l'étude, éclairée par les cadres théoriques mobilisés. Elle se structure autour de trois axes principaux.

4.1. Une logique normative et quantitative de l'orientation scolaire

Les résultats de cette recherche révèlent que les pratiques des acteurs de l'éducation s'inscrivent majoritairement dans une logique normative et quantitative, accordant une place centrale à la moyenne obtenue au BEPC. La prééminence accordée à la note dans le contexte étudié rejoint les analyses de M. Duru-Bellat (2002), qui souligne que les dispositifs d'orientation scolaire reposent le plus souvent sur des critères standardisés et objectivés, principalement les résultats scolaires. Dans la même veine, A. Van Zanten (2009) souligne que les décisions d'orientation demeurent largement tributaires de la hiérarchie scolaire instituée par les notes et les classements, contribuant ainsi à la reproduction des inégalités existantes.

Cependant, un contraste significatif apparaît lorsque ces observations sont confrontées aux analyses de G. Pelletier (2006) et de M. Savickas (2013). En effet, ces auteurs montrent qu'au sein de systèmes éducatifs mieux dotés en ressources et appuyés par des mécanismes institutionnels bien établis, l'orientation repose davantage sur des modèles d'accompagnement développemental et de construction de carrière. Inspirée par la théorie du *career construction* (M. Savickas, 2013), cette approche privilégie l'individualisation des parcours, l'écoute attentive des aspirations de l'élève et l'intégration de ses spécificités personnelles dans la décision d'orientation. Dans de tels contextes, le processus devient collaboratif, impliquant activement élèves, familles et professionnels, loin d'un verdict figé fondé sur une moyenne chiffrée.

Les écarts constatés entre une orientation fondée sur la performance scolaire et des approches davantage individualisées s'expliquent par des facteurs d'ordre structurel, institutionnels et socio-économiques. Lorsque les moyens humains et matériels sont suffisants, et que les conseillers d'orientation disposent d'une formation approfondie à l'accompagnement psychosocial, les décisions s'inscrivent dans une dynamique concertée et globale. À l'inverse, dans des systèmes soumis à la massification scolaire et aux pénuries de ressources, la logique administrative privilégie des indicateurs simples et facilement mobilisables (telle la moyenne au BEPC) afin de répondre à des impératifs de gestion rapide des flux d'élèves.

Cette rationalité pragmatique peut également être éclairée par la théorie de la *street-levelbureaucracy* développée par M. Lipsky (1980). Ce cadre analytique montre que les acteurs éducatifs, en tant qu'agents de terrain, développent des routines décisionnelles pour gérer leur

activité. Ils adoptent également des stratégies simplificatrices afin de composer avec des contraintes institutionnelles, matérielles et organisationnelles particulièrement fortes. Dans un tel environnement, la moyenne scolaire s'impose comme un critère à la fois objectif et opérationnel, bien que son usage tende à réduire la prise en compte des aspirations, des potentiels et des trajectoires singulières des élèves.

4.2. Une influence parentale déterminante : logiques sociales et tensions

L'analyse des données révèle que les parents exercent une influence majeure sur les choix d'orientation scolaire. Ces résultats confirment les travaux de M. Duru-Bellat et A. Kieffer (2008) et de A. Van Zanten (2015), qui mettent en évidence le rôle du capital culturel et social dans l'accès aux filières les plus valorisées.

Cependant, cette étude révèle une dynamique moins conflictuelle que celle décrite par G. Pelletier (2006), avec un accompagnement familial conciliant intégrant aspirations des élèves et conseils parentaux, conformément à la logique de co-construction du projet scolaire de M. Savickas (2013).

Ce compromis s'explique par le contexte socioculturel et la présence de dispositifs d'accompagnement éducatif, qui offrent un espace de médiation réduisant les tensions (G. Pelletier, 2006 ; M. Savickas, 2013 ; M. Silverstein et R. Giarrusso, 2010). Néanmoins, cette collaboration reste inégalement accessible : le capital culturel, social et économique des familles conditionne toujours l'étendue des choix possibles (P. Bourdieu, 1989), et la distinction entre liberté formelle et réelle (A. Sen, 1992 ; M. Nussbaum, 2000), montre que la capacité effective à choisir est fonction de ressources concrètes et d'un contexte favorable.

Ainsi, même dans un cadre concerté, l'orientation scolaire demeure traversée par des rapports de pouvoir et des inégalités structurelles, limitant la portée réelle des décisions. Cette lecture critique souligne que l'accompagnement individualisé et la médiation parentale ne peuvent suffire à compenser les contraintes institutionnelles et les inégalités sociales, rappelant la nécessité de mesures structurelles pour garantir un accès équitable à l'orientation.

4.3. Vers un modèle d'orientation plus inclusif et participatif

Les participants à l'étude reconnaissent les limites du modèle actuel d'orientation scolaire et souhaitent un dispositif plus personnalisé et performant, fondé sur un accompagnement individualisé, la professionnalisation des acteurs et une coopération renforcée avec les familles et le milieu socio-économique.

Ces recommandations s'inscrivent dans les approches développementales de l'orientation (M. Savickas, 2013 ; G. Pelletier, 2006), qui valorisent la diversité des parcours, l'intégration des projets personnels et la co-construction identitaire des trajectoires scolaires. La réussite de ce modèle repose sur la formation continue des conseillers et sur le développement de partenariats structurés avec les familles et les acteurs socio-économiques (G. Pelletier, 2006 ; H. Janin, 2017). L'UNESCO (2020) et E. Goffman (1974) mettent en évidence la nécessité de dépasser les tensions entre logiques administratives et attentes familiales, en créant un espace relationnel où les acteurs peuvent composer avec les contraintes institutionnelles tout en préservant leur légitimité.

Une lecture critique souligne cependant plusieurs limites : l'individualisation de l'accompagnement se heurte à la massification scolaire et aux contraintes matérielles, tandis que les inégalités de capital culturel et social entre familles persistent, reproduisant des écarts dans l'accès aux filières valorisées (P. Bourdieu, 1989 ; A. Sen, 1992 et Nussbaum, 2000). Ainsi, l'orientation scolaire, bien que collaborative et intersubjective, reste encadrée par des contraintes structurelles et des rapports de pouvoir. Sa mise en œuvre effective nécessite non seulement la professionnalisation et la médiation, mais aussi des réformes structurelles et une redistribution équitable des ressources éducatives.

4.4. Recommandations

Au regard des résultats obtenus, des recommandations sont formulées en vue de promouvoir une orientation scolaire cohérente, équitable et durable dans les lycées congolais. Il apparaît essentiel de repenser le dispositif d'orientation scolaire autour de trois axes complémentaires : la continuité, la professionnalisation des acteurs éducatifs et la structuration institutionnelle.

- La continuité : l'orientation peut être envisagée comme un processus progressif, amorcé dès le premier cycle du secondaire et structuré autour d'un suivi régulier des acquis, des difficultés et des aspirations des élèves. Elle s'appuie pour cela sur des évaluations formatives et sur des entretiens individualisés favorisant un accompagnement adapté.
- La professionnalisation : renforcer les compétences des acteurs, par des formations spécialisées, la désignation de référents et la création de cellules psychopédagogiques au sein des établissements.
- Le cadre institutionnel clair, articulant référentiel national, plateforme numérique d'information et partenariats avec les familles et le monde professionnel.

Conclusion

En conclusion, cette étude met en évidence les limites du système d'orientation scolaire en République du Congo, principalement structuré autour de critères académiques, au détriment des aspirations individuelles et du potentiel global des élèves. Elle met en lumière les contraintes auxquelles sont confrontés les professionnels de l'éducation, notamment le manque de temps, l'insuffisance d'outils adaptés et l'absence de dispositifs formalisés. Ces limites rappellent l'importance de réformes destinées à promouvoir une orientation davantage individualisée et centrée sur l'élève. La portée sociale de cette recherche est significative : En proposant des pistes visant à mieux articuler les choix scolaires avec les profils et les besoins des élèves, elle favorise une réduction des inégalités d'accès à des parcours éducatifs adaptés et contribue à renforcer la réussite scolaire. Sur le plan pratique, les résultats fournissent des recommandations concrètes aux décideurs et acteurs éducatifs, notamment l'implémentation d'outils diagnostics, le renforcement de la formation continue des enseignants et le développement de dispositifs de collaboration entre élèves, parents et professionnels de l'éducation. Ainsi, cette étude dépasse le cadre d'une simple analyse académique et constitue un levier potentiel pour orienter les politiques éducatives vers un système plus équitable, inclusif et efficace.

Dans la continuité de cette recherche, plusieurs perspectives méritent d'être envisagées, parmi lesquelles approfondir l'analyse à d'autres contextes africains et à adopter une approche longitudinale pour mieux saisir l'impact des pratiques d'orientation sur les parcours des élèves. Enfin, il serait essentiel d'analyser les opinions des élèves et des familles.

Références bibliographiques

BAUMAN Zygmunt, 2006, *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*, Polity Press, Cambridge.

BARDIN Léda, 2013, *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France (PUF), Paris.

BAUTIER Evelyne et RAYOU Philippe, 2009, *L'orientation scolaire et ses enjeux*, Éditions ESF, Paris.

BECK Ulrich, 2001, *La société du risque : Sur la voie d'une autre modernité* (trad. française de *Risikogesellschaft*, 1986), Flammarion, Paris.

BORRAS Isabelle, BERTHET Thierry, CAMPENS Étienne et ROMANI Claudine, 2008, *Le pilotage de l'orientation tout au long de la vie : le sens des réformes*, Céreq, Marseille.

BOURDIEU Pierre, 1989, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Éditions de Minuit, Paris.

DECI Edward Louis et RYAN Richard Michael, 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, NY, Plenum, New York.

Décret n°2003-190 du 11 août 2003, portant attribution et organisation de la direction de l'enseignement secondaire.

DIA Abdoulaye, 2014, « Les pratiques d'orientation scolaire au Sénégal : entre prescriptions officielles et réalités du terrain », Revue africaine d'orientation scolaire et professionnelle, 1(1), p. 67–84.

DIARRA Abdoulaye, 2010, *L'orientation scolaire en Afrique francophone : une mission délaissée ?* Panafrika/Silex/Nouvelles du Sud, Dakar.

DURU-BELLAT Marie, 2002, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Presses Universitaires de France, Paris.

DURU-BELLAT Marie et KIEFFER Annick, 2008, « Social inequalities in educational careers: The role of subjective expectations ». European Sociological Review, 24(3), pp. 307–322. https://doi.org/10.1093/esr/jcn001, Lu le 09 septembre 2024.

ECCLES Jacquelynne Sue et WIGFIELD Allan, 2002, « Motivationalbeliefs, values, andngoals », Annual Review of Psychology, 53, p. 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153, Lu le 09 septembre 2024.

GIBBS Peteret, KLASEN Stephan, 2020, *Innovations in career guidance and counselling*. Springer, Stephan2020, *Innovations in career guidance and counselling*, Springer, Cham.

GOFFMAN Erving, 1974, *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Harper et Row, New-York.

Gouvernement du Québec, 2018, *Services d'orientation professionnelle au secondaire*, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Québec.

GUAY Frédéric, RATELLE Catherine Fernet et VALLERAND Robert Joseph, 2003, « Validating the Academic Motivation Scale », Psychology in the Schools, 40(1), p. 51-66.

GUEDEGBE Lucien, 2002, *L'orientation scolaire et professionnelle en Afrique : enjeux, défis et perspectives*, Éditions du Flamboyant, Cotonou.

GUEDEGBE Lucien, 2015, « Politiques éducatives et pratiques d'orientation en Afrique subsaharienne : entre prescriptions et réalités », Revue internationale d'éducation de Sèvres, (70), p. 101–110.

GUICHARD Jean et HUTEAU Michel, 2001, *Orientation scolaire et professionnelle*, Dunod, Paris.

HERVE Cécile, 2020, *L'orientation scolaire et professionnelle : enjeux, pratiques et perspectives*, Dunod, Paris.

HERVE Cécile, LAHAYE Wivine, DELHAYE Fanny et VAN NIEUWENHOVEN Catherine, 2021, *Favoriser la persévérance scolaire : dispositifs d'accompagnement et pratiques pédagogiques*, De Boeck Supérieur, Bruxelles.

HOOLEY Tristram, MARRIOTT John et SAMPSON James, 2018, *Career guidance and counselling in schools: a handbook for practitioners*, Routledge.

IMPALA Hector, 2021, *Guide méthodologique d'appui à l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes en Afrique de l'Ouest*, Initiative Prospective Agricole et Rurale (IPAR), Dakar.

JANIN Hélène, 2017, *L'orientation scolaire et professionnelle : enjeux, acteurs et pratiques*, L'Harmattan, Paris.

KOUAME Kouassi Jean, 2016, « Pratiques d'orientation scolaire et univers professionnelle : les défis de l'accompagnement au secondaire en Afrique de l'Ouest ». Revue africaine des sciences de l'éducation, 11(2), p. 35–52.

KOUAME Kouassi Jean, 2018, *Politiques d'orientation scolaire et insertion professionnelle des jeunes en Afrique subsaharienne*, L'Harmattan, Paris.

LAUZIER Marie-Hélène, COTE Karine et SAMSON Amélie, 2018, « Les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle au secondaire : perceptions d'acteurs scolaires québécois », Revue canadienne de l'éducation, 41(2), p. 483–507.

LENT Robert William, BROWN Steven Douglas et HACKETT Gail Ruth, 1994, «Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance », Journal of Vocational Behavior, 45, 1994, p. 79–122. https://doi.org/10.1006/jvbe. 1027, Lu le 29 décembre 2024.

LIPSKY Michael, 1980, *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, Russell Sage Foundation, New York.

MEIRIEU Philippe, 2013, *L'orientation, un enjeu éducatif*, Chronique Sociale, Lyon.

MENRS, 2020. *Rapport national sur l'état du système éducatif congolais, Brazzaville*, MENRS / UNESCO.

NGOMA Dieudonné, 2017, *Les pratiques d'orientation scolaire dans les lycées publics de Brazzaville : entre contraintes institutionnelles et réalités pédagogiques*, Mémoire de Master, Université Marien Ngouabi, Brazzaville.

NUSSBAUM Martha, 2000, *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

PELLETIER Gérard, 2006, *L'accompagnement à l'orientation : une responsabilité partagée*, Hachette Éducation, Paris.

ROCHEX Jean-Yves, 2001. *Accompagnement scolaire et rapport au savoir : éléments d'analyse sociologique*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris.

ROUAMBA Lidia et OUEDRAOGO Ferdinand, 2023, «Orientation des étudiant·e·s dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso: quels sont les facteurs déterminants du choix des filières par les nouveaux bacheliers ?», Revue Scientifique des Arts Communication, Lettres, Sciences Humaines et Sociales, Hors-série, (1), p. 66–79.

SAVICKAS Michael, 2013, « Career construction theory and practice », In Career development and counseling : Putting theory and research to work, R. W. LENT et S. D. BROWN (Eds.),pp. 147–183, Wiley, Hoboken, New Jersey.

SEN Amartya, 1992, *Inequality Reexamined*, Clarendon Press, Oxford.

SILVERSTEIN Merril et GIARRUSSO Roseann, 2010, « Aging and family life: A decade review ». Journal of Marriage and Family, 72(5), p. 1039–1058. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00749.x, Lu le 18 novembre 2024.

SWEET Rebecca, 2014, Career guidance and orientation: A review of selected international practices, OECD Education Working Papers, No. 96, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jxszg7v2mvh-en, Lu le 19 novembre 2024.

TCHIBINDA Grégoire, 2013, *L'information scolaire et professionnelle dans les établissements secondaires de Pointe-Noire*, Mémoire de Master, École Normale Supérieure, Université Marien Ngouabi, Pointe-Noire.

UNESCO, 2020, *Cadre d'orientation pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, UNESCO Paris.

UNESCO, 2020, *L'orientation tout au long de la vie : Repenser les politiques et les pratiques*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373207, Lu le 29 septembre 2024.

UNESCO, 2020, *Orientation scolaire et professionnelle : politiques et pratiques pour une éducation inclusive et équitable*, UNESCO Paris.

UNESCO, 2020, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation. Tous sans exception*, UNESCO Paris.

UNESCO, 2020, *Repenser l'orientation scolaire et professionnelle : une approche plus inclusive, équitable et pertinente*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org, Lu le 12 mars 2025.

VALLERAND Robert Joseph, 1997, «Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation », In Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 29, p. 271-360.

VAN ZANTEN Agnès, 2015, *Sociologie de l'école*, 4eéd. Armand Colin, Paris.

VAN ZANTEN Agnès, 2009, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Presses Universitaires de France, Paris.

WATTS Anthony Graham, 2017, *Career Guidance Policy and Practice in the Knowledge Society*, Routledge, London.

Inégalités d'accès à l'éducation en Afrique subsaharienne : une lecture critique des politiques éducatives à l'épreuve des disparités géographiques et socioculturelles

Nathaniel FOCKSIA DOCKSOU, Université de N'Djamena (Tchad)
E-mail : focksian@yahoo.fr

ABAKAR MAHAMAT HASSABALLAH, Université de N'Djamena (Tchad)
E-mail : abakaronecs@gmail.com

Résumé

Dans un contexte mondial marqué par la quête d'une éducation inclusive et équitable, l'Afrique subsaharienne demeure confrontée à des inégalités persistantes d'accès à l'éducation. Ces disparités, souvent liées aux facteurs géographiques, économiques et socioculturels, interrogent l'efficacité des politiques éducatives mises en œuvre depuis plusieurs décennies. Cette contribution, fondée sur une étude documentaire, propose une lecture critique des politiques éducatives en Afrique subsaharienne à l'épreuve des disparités territoriales et sociales. L'analyse s'appuie sur une revue de littérature, des rapports institutionnels (UNESCO, UNICEF, BM) et des textes de politiques nationales. Elle mobilise des cadres théoriques issus de la justice sociale (Rawls John, 1971) et de l'approche par les capacités pour interroger la capacité des systèmes éducatifs à garantir un accès équitable à l'éducation. L'étude met en lumière les limites structurelles des politiques éducatives, souvent conçues de manière centralisée, sans prise en compte suffisante des réalités locales. Les zones rurales, les milieux défavorisés, les enfants en situation de handicap ou issus de minorités culturelles restent les plus exposés à l'exclusion scolaire. Par ailleurs, les crises récurrentes (conflits armés, pandémies, catastrophes climatiques) exacerbent ces inégalités, révélant la fragilité des dispositifs de résilience éducative. Malgré des avancées notables, telles que la gratuité de l'enseignement primaire ou les programmes de cantines scolaires, les résultats restent en deçà des objectifs fixés par l'ODD 4. Cette étude propose des pistes d'amélioration, notamment à travers la territorialisation des politiques éducatives, le renforcement des partenariats locaux, et l'intégration d'approches inclusives et différenciées. Elle appelle à repenser l'action publique éducative à l'aune des réalités sociales et culturelles, afin de faire de l'éducation un véritable levier de justice et de cohésion sociale en Afrique subsaharienne.

Mots-clés : Inégalités, Accès à l'éducation, Afrique subsaharienne, Politiques éducatives, Disparités socioculturelles.

Inequalities in access to education in sub-Saharan Africa: a critical analysis of educational policies in light of geographical and socio-cultural disparities

Abstract

In a global context driven by the pursuit of inclusive and equitable education, Sub-Saharan Africa continues to face persistent inequalities in access to learning opportunities. These disparities often rooted in geographic, economic, and sociocultural factors raise questions about the effectiveness of educational policies implemented over the past decades. This contribution, based on documentary research, offers a critical analysis of education policies in Sub-Saharan Africa as they confront territorial and social inequalities. The study draws on a literature review, institutional reports (UNESCO, UNICEF, World Bank), and national policy documents. It mobilizes theoretical frameworks from social justice (Rawls, 1971) and the capability approach to assess the ability of education systems to guarantee equitable access. The

analysis reveals structural limitations in educational policies, which are frequently designed in a centralized manner and insufficiently reflect local realities. Rural zones, disadvantaged areas, children with disabilities, and those from cultural minorities remain particularly vulnerable to school exclusion. Moreover, recurring crises armed conflicts, pandemics, climate disasters exacerbate these disparities and expose the fragility of existing resilience mechanisms. Despite notable progress, such as free primary education and school meal programs, outcomes remain below the targets set by SDG 4. The study proposes avenues for improvement, including localized policymaking, the strengthening of grassroots partnerships, and the integration of inclusive, differentiated approaches. It calls for a reimagining of public education strategies through the lens of social and cultural realities, to make education a genuine lever for justice and social cohesion in Sub-Saharan Africa.

Keywords: Inequalities, Access to education, Sub-Saharan Africa, Educational policies**,** Sociocultural disparities.

Introduction

L'accès universel à une éducation de qualité est reconnu comme un droit fondamental et un levier stratégique pour le développement des sociétés contemporaines. Pourtant, en Afrique subsaharienne, ce droit se heurte à une multitude de contraintes structurelles, sociales et politiques. Les inégalités d'accès à l'éducation se remarquent à travers des disparités géographiques (urbaines vs rurales), économiques (pauvreté, précarité) et socioculturelles (genre, handicap, langue, appartenance ethnique). Les études de l'OCDE (2019), du PASEC, (2020) et de E. Koba et al. (2019) révèlent que, malgré les engagements internationaux et les politiques nationales, les performances des systèmes éducatifs dans cette région restent insuffisantes pour garantir l'équité scolaire et l'inclusion durable.

Plusieurs chercheurs ont interrogé ces dynamiques : A. Akkari et J,-P. Payet (2010a, 2010b) analysent la complexité des transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud, souvent prises entre des logiques de globalisation et des impératifs locaux (A. Dagué, 2024, 2025b; A. Dagué et A. Mahamat, 2025; M. Djimrabei et al., 2025; D.N. Focksia & A. Dagué, 2024, 2025; A. Mahamat & A. Dagué, 2025a; N. Mekondion et al., 2025; N. Mekondion & A. Dagué, 2025). S. Lewandowski (2011) met en évidence les limites des politiques de lutte contre la pauvreté à Dakar au Sénégal. Il révèle ; un éclatement des normes éducatives et une difficulté à construire une gouvernance équitable. Pour sa part, C. Abé (2011), démontre que les discriminations ethniques, comme celles vécues par les Pygmées au Sud-Cameroun, influencent directement l'accès à l'éducation et mettent en lumière les logiques de reproduction sociale.

P. Brotcorne (2019, 2022) insiste sur les inégalités numériques comme nouveau marqueur de l'exclusion éducative, en particulier chez les jeunes en âge scolaire. L. Feckoua (2007) rappelle que les évolutions du système éducatif africain postcolonial se heurtent à des résistances historiques et institutionnelles. Pour leur part, E. Gérard (2011), C. Poggi et J. Waltmann (2019) apportent un éclairage sur les mécanismes de reproduction des inégalités de genre, qui restent un facteur aggravant des inégalités scolaires dans de nombreux contextes africains.

En parallèle, les contextes de crise exacerbent ces fragilités. C'est pour cela que M.C. Hamer et al., (2010) montrent comment les conflits et les déplacements de population complexifient l'accès à une scolarisation régulière. C. Dierkens (2007) et J,-A. Goudiaby (2022) apportent des pistes de compréhension autour des dispositifs de résilience éducative en contexte de vulnérabilité, qu'il s'agisse des catastrophes climatiques ou des pandémies.

Ainsi, de nombreuses voix académiques convergent pour dénoncer le fossé entre la rhétorique des politiques éducatives souvent inspirées de modèles internationaux et la réalité des inégalités persistantes. Une lecture critique des politiques en Afrique subsaharienne, éclairée par des cadres tels que la justice sociale (R. Gari-bobo , 2006; O. Graham , 2018; F. Podschwadek, 2022; J. Rawls, 1971, 1999, 2020) ; ou l'approche par les capabilités (N. Rajapakse , 2016; A. Sen, 1999; M. Walker et E. Unterhalter, 2007), s'avère nécessaire pour reconfigurer l'action publique éducative selon les besoins et les contextes réels.

Le Tchad n'échappe pas à ces problématiques. L'accès à l'éducation y est marqué par des disparités territoriales profondes, notamment entre N'Djamena et les zones rurales du Sud-Est (Sila, Moyen-Chari, Mandoul). Les données de l'INSEED (2014) et les rapports de terrain (COOPI, 2024; Portail de Tchadinfos, 2023) font état d'un manque criard d'infrastructures scolaires, de personnel qualifié et de matériel didactique, en particulier dans les zones périphériques. A. Dagué (2024, 2025) souligne dans ses travaux l'absence criarde des TIC dans les écoles tchadiennes, malgré leur potentiel à réduire les inégalités. Sarr (2024), quant à lui, insiste sur la nécessité de repenser les déterminants de la performance scolaire à l'échelle locale. Bien que la Loi n°016 du 13 -03-2006 définisse les grandes orientations du Système éducatif tchadien, sa mise en œuvre reste limitée, notamment dans les dimensions d'inclusion et d'équité.

Face à ces constats, il est opportun de s'interroger sur la capacité réelle des politiques éducatives à résorber les inégalités d'accès à l'éducation. En croisant les perspectives théoriques de la justice sociale (J. Rawls, 1971, 2020; A. Sen, 1999) avec les données empiriques disponibles, cette étude propose une lecture critique des politiques éducatives en Afrique subsaharienne, en mettant en lumière leurs limites et leurs contradictions, notamment au Tchad. Pourquoi les inégalités d'accès à l'éducation persistent-elles en Afrique subsaharienne, malgré des décennies de réformes politiques, d'investissements multilatéraux et de plaidoyers en faveur d'une école inclusive ? Comment expliquer les écarts entre les intentions formulées dans les textes officiels (ex. : ODD 4, politiques nationales) et les résultats observés sur le terrain ?

S'inscrivant dans la perspective critique de L. Feckoua (2007) et B. Farhat (2020), cette étude interroge les résistances structurelles qui entravent l'évolution équitable des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne. Malgré les réformes et les engagements internationaux, les inégalités scolaires persistent et semblent se reproduire à travers les dynamiques historiques, politiques et sociales propres à la région (OCDE, 2019). L'étude vise à mettre en lumière les facteurs systémiques qui perpétuent ces disparités, à examiner la cohérence des politiques éducatives face aux réalités territoriales et culturelles, et à proposer des pistes théoriques et pratiques pour réorienter les stratégies éducatives vers une plus grande inclusion, contextualisation et équité. Elle s'inscrit dans une volonté de contribuer au débat académique sur la justice éducative et les modèles de transformation adaptés aux spécificités des sociétés africaines.

Cette contribution repose sur une étude documentaire approfondie, mobilisant un ensemble riche de références scientifiques et institutionnelles. Les travaux de N. Bonini (2011) et C. Bernard (2017) éclairent les inégalités territoriales et les formes d'exclusion scolaire, tandis (R. Gari-bobo (2006) et X. Roegiers (2010) offrent des fondements théoriques solides sur la justice sociale et l'intégration pédagogique. Les données des rapports PASEC (2020), INSEED (2014) et UNICEF (2021, 2022) permettent une lecture comparée des performances éducatives et des efforts de résilience institutionnelle. Le corpus juridique, notamment la loi d'orientation du Système Éducatif Tchadien (2006), sert de point d'ancrage à l'analyse des politiques nationales. À travers les cadres théoriques de A. Sen et J. Rawls (J. Rawls, 2020; A. Sen, 1999), enrichis par l'approche des capabilités (C. Poggi et J. Waltmann, 2019) et la notion de résilience éducative (C. Dierkens , 2007; J,-A. Goudiaby , 2022), l'étude propose une lecture

critique des enjeux d'inclusion et de différenciation pédagogique, conformément aux réflexions de D. Zay (2012) et (G. G. Petitpierre & M. Squillaci & M. Squillaci, 2020).

Pour structurer cette réflexion, l'article se déploie en quatre parties : une revue de la littérature et fondement théorique précisant une analyse critique des politiques éducatives en Afrique subsaharienne, notamment au Tchad, l'identification des facteurs de disparités persistantes, des perspectives et recommandations pour une gouvernance éducative plus équitable et inclusive.

1. Revue de la littérature et fondement théorique

L'analyse des inégalités éducatives en Afrique subsaharienne appelle à clarifier les concepts fondamentaux qui structurent la réflexion : inégalités scolaires, justice sociale, capabilités, résilience éducative et inclusion. Ces notions se croisent dans une approche critique visant à interroger les politiques éducatives, leurs ancrages théoriques et leur mise en œuvre contextuelle.

La notion d'inégalités scolaires ne se limite pas aux écarts de résultats. Elle englobe la diversité des obstacles à l'accès, à la progression et à la réussite éducative, selon les déterminants sociaux, géographiques, culturels et économiques. S. Lewandowski (2011) souligne, dans le cas du Sénégal, que la pauvreté induit une fragmentation des normes éducatives, accentuant les disparités. C. Abé (2011), dans une étude sur le Cameroun, montre que les dynamiques ethniques génèrent des discriminations structurelles entre Pygmées et Bantu, influant sur la scolarisation. N. Bonini (2011) et P. Cordazzo (2022) révèlent aussi des différences marquées entre milieux urbains et ruraux, notamment chez les peuples pastoraux comme les Masaï (Kenya et Tanzanie).

La justice sociale, dans la perspective de J. Rawls (1971, 1990, 2020), repose sur deux principes : l'équité des droits et le principe de différence (1971), qui autorisent des inégalités uniquement lorsqu'elles bénéficient aux plus défavorisés. R. Gari-bobo (2006) applique ces principes à l'éducation, en questionnant l'efficacité économique et l'équité des politiques éducatives. Pour F. Podschwadek (2022), l'éducation doit former des individus capables de raisonner équitablement, condition d'une société juste. O. Graham (2018), dans une interprétation Rawlsienne, insiste sur l'éducation comme vecteur de légitimation du contrat social.

En ce qui concerne l'approche par les *capabilités*, proposée par A. Sen (1999), elle dépasse la logique redistributive en s'intéressant aux libertés réelles qu'ont les individus pour choisir et agir. Walker et Unterhalter (2007) appliquent ce modèle à la justice éducative, en plaidant pour une reconnaissance des potentialités et des aspirations de chaque élève. N. Rajapakse (2016) défend l'idée que l'école doit élargir les espaces de choix pour répondre aux contextes de vulnérabilité, tandis que C. Poggi et J. Waltmann (2019) abordent les capabilités sous l'angle du genre, en révélant des inégalités persistantes dans les systèmes scolaires.

Dans les contextes instables, la résilience éducative devient un impératif. C. Dierkens (2007) propose une lecture pédagogique de la résilience par la formation des enseignants, tandis que J,-A. Goudiaby (2022) explore les solutions mises en œuvre au Sénégal pour garantir l'apprentissage à distance en période de pandémie. Les rapports de l'UNICEF (2021, 2022) ajoutent une dimension structurelle à cette réflexion en proposant un indice de préparation à l'apprentissage à distance pour renforcer les dispositifs en temps de crise.

Enfin, les débats sur l'inclusion scolaire et la différenciation pédagogique s'ancrent dans une volonté d'adapter l'école aux profils hétérogènes d'élèves. D. Zay (2012), G. Petitpierre et M. Squillaci et Squillaci, (2020) ou encore B. Farhat (2020) interrogent les dispositifs éducatifs face aux publics marginalisés : élèves polyhandicapés, minorités religieuses, groupes vulnérables. P. Brotcorne (2019, 2022) ajoute la dimension numérique, qui crée de nouvelles frontières d'exclusion si elle n'est pas pensée en termes d'égalité d'accès et d'usage.

Au bout du compte, ce socle théorique, ancré dans les travaux de recherche et les réalités africaines, offre une grille de lecture critique pour analyser les politiques éducatives et comprendre les mécanismes de reproduction des inégalités.

2. Analyse critique des politiques éducatives

L'analyse critique de politiques éducatives en Afrique subsaharienne fait apparaitre un décalage persistant entre les intentions politiques affichées et les effets réels sur le terrain. Plusieurs États ont entrepris des réformes ambitieuses pour démocratiser l'accès à l'éducation, mais les résultats demeurent contrastés, comme le montrent les études menées au Tchad, au Burkina Faso et en Tanzanie

Au Tchad, par exemple, la Loi n°016 du 2006-03-13 portant orientation du Système Éducatif Tchadien définit les grandes orientations du système éducatif, avec pour principe l'universalisation de l'accès et la promotion de l'équité. Toutefois, les données de l'INSEED (2014), les analyses de Sarr (2024) et les constats du Portail de Tchadinfos (2023) révèlent des lacunes persistantes : manque criard d'infrastructures, disparités entre zones urbaines et rurales, déficit de personnel qualifié et insuffisance des ressources pédagogiques (A. Dagué, 2024, 2025a, 2025b; T. Djimrassem, 2015; D.N. Focksia et al., 2024; D.N. Focksia et A. Dagué, 2024, 2025; Mekondion et al., 2023; N. Mekondion et A. Dagué , 2025; M. Nambé et al., 2024; S.N. Ndolembai , 2024; Portail de Tchadactu24, 2025). A. Dagué (2024, 2025) souligne en particulier l'absence de technologies éducatives et la faible intégration du numérique, pourtant crucial pour réduire les écarts d'apprentissage.

Au Burkina Faso, A. Akkari et J-P. Payet (2010a, 2010b) montrent que malgré des stratégies telles que la gratuité scolaire et l'intégration de l'éducation communautaire, les inégalités régionales et la pauvreté continuent de freiner les effets attendus. Les cantines scolaires, introduites dans plusieurs zones rurales, ont connu un impact limité du fait de l'insécurité alimentaire et des ruptures de financement. En Tanzanie, N. Bonini (2011) met en lumière les tensions entre héritage colonial et hybridation éducative, avec une scolarisation des Masaï qui reste sporadique et dépendante d'acteurs non étatiques.

Les politiques d'équité, comme les bourses d'études, les programmes de cantines ou la distribution de manuels, sont souvent évoquées comme leviers. Pourtant, leur mise en œuvre souffre de limites structurelles et institutionnelles. C. Bernard (2017) évoque des difficultés de pilotage local, tandis que J,-M. Berthet (2017) déplore l'absence de cohérence entre les prescriptions centrales et les réalités locales. Les programmes d'éducation prioritaire, comme ceux analysés par M. Dupuis et al. (2019), ont montré des tensions entre l'approche fondamentaliste de l'apprentissage et les questionnements pédagogiques de terrain.

Le déficit de territorialisation est également problématique : la centralisation des politiques éducatives empêche l'adaptation aux spécificités culturelles et géographiques. L. Feckoua (2007) souligne que les systèmes africains n'ont pas suffisamment intégré les dynamiques locales depuis les indépendances. La gestion institutionnelle est parfois freinée par des pesanteurs bureaucratiques, une faible coordination intersectorielle et une gouvernance éducative peu participative selon B. Farhat (2020).

Enfin, il est à relever également les crises récurrentes (conflits, pandémies, catastrophes climatiques) qui exposent la vulnérabilité des systèmes éducatifs. De ce fait, les études de J-A Goudiaby (2022) et de l'organisme de développement COOPI (2024) mettent en évidence les efforts de résilience entrepris dans certains contextes, mais elles pointent aussi les limites du passage vers un apprentissage à domicile sans accompagnement technologique ni soutien psychoéducatif.

En conclusion, admettons que cette lecture critique fait appel à une révision structurelle des politiques éducatives, fondée sur une meilleure territorialisation, une gouvernance inclusive et une évaluation contextualisée des dispositifs existants.

3. Facteurs de disparités persistantes

L'analyse des disparités persistantes dans l'accès à l'éducation en Afrique subsaharienne révèle une combinaison complexe de facteurs géographiques, socioculturels et contextuels, souvent aggravés par des crises récurrentes. Ces disparités ne relèvent pas uniquement d'un manque de ressources, mais traduisent des inégalités structurelles profondément enracinées dans les dynamiques sociales, politiques et environnementales.

Les disparités géographiques entre zones rurales et urbaines constituent l'un des clivages les plus marqués. Les travaux de N. Bonini (2011) sur la Tanzanie et ceux de C. Bernard (2017) sur les politiques locales montrent que les zones rurales souffrent d'un déficit d'infrastructures, de personnel qualifié et de ressources pédagogiques. Selon S. Sumida et K. Kawata (2021), les écarts de performance entre élèves urbains et ruraux sont attribués à des différences dans les caractéristiques des élèves, des familles, des enseignants et des écoles. Au Tchad, les données de INSEED (2014) et les observations de COOPI (2024) confirment que les enfants des régions comme le Sila ou le Lac parcourent parfois plusieurs kilomètres à pied pour accéder à une école, souvent sans matériel ni encadrement adéquat. N. Graetz et al. (2018) montrent que la localisation géographique influence directement les taux de scolarisation, avec des régions rurales affichant moins de deux années de scolarité en moyenne pour les filles.

Les disparités socioculturelles sont tout aussi préoccupantes. Le genre reste un facteur déterminant : S. Lewandowski (2011) et E. Gérard (2011) soulignent que les filles sont souvent désavantagées par des normes sociales qui les orientent vers le mariage précoce ou les tâches domestiques. Le rapport de LEAP Africa en 2025 indique que, près de 60 % des jeunes filles âgées de 15 à 17 ans ne sont pas scolarisées, en raison de barrières culturelles, de grossesses précoces et de mariages forcés (E.U. Ohaegbulem, 2023). Aussi, les analyses de G. Petitpierre et M. Squillaci (2020) montrent que les personnes en situation de handicap font face à une exclusion systémique, aggravée par le manque d'adaptations pédagogiques. La langue constitue également un obstacle majeur : dans de nombreuses régions, l'enseignement est dispensé dans une langue officielle que les élèves ne maîtrisent pas, comme le montre S. Sumida et K. Kawata (2021). Enfin, le statut migratoire ou de réfugié, souvent lié aux déplacements forcés, expose les enfants à une déscolarisation prolongée, comme le souligne le rapport de l'African Union CIEFFA de 2024 sur les crises humanitaires et les conflits (CIEFFA, 2024).

Le rôle des crises est transversal et amplificateur. Les conflits armés, les pandémies et les chocs climatiques perturbent gravement les systèmes éducatifs. J,-A. Goudiaby (2022) et C. Dierkens (2007) montrent que la résilience éducative est mise à rude épreuve dans ces contextes. Le rapport de l'UNICEF (2024) insiste sur la nécessité de bâtir des systèmes éducatifs capables de résister aux crises, en garantissant un environnement d'apprentissage sûr et inclusif. M. Delprato et G. Antequera (2024) démontrent que les variables climatiques (sécheresse, aridité, température) ont un impact direct sur l'accès à l'éducation, notamment dans les communautés marginalisées. E. Ojo (2025) ajoute que les crises mondiales ont exacerbé les inégalités éducatives en Afrique australe, en réduisant les financements, en fermant les écoles et en accentuant la fracture numérique.

En résumé, les facteurs interconnectés appellent une réponse systémique et contextualisée. L'éducation ne peut être pensée indépendamment des réalités sociales, culturelles et environnementales. Une gouvernance éducative équitable doit intégrer ces dimensions pour garantir un accès véritablement universel à l'apprentissage.

4. Perspectives et recommandations

La consolidation d'une gouvernance éducative équitable en Afrique subsaharienne passe par l'identification et la valorisation de bonnes pratiques locales, ainsi que par des recommandations stratégiques fondées sur des expériences probantes. Parmi les initiatives les plus prometteuses figurent les écoles communautaires, qui ont démontré leur capacité à répondre aux besoins éducatifs des populations marginalisées. Le rapport de Y. Miller-Grandvaux (2007) sur les écoles communautaires en Afrique (Mali, Malawi, Éthiopie, Ouganda) montre que l'implication directe des communautés dans la gestion scolaire favorise l'appropriation locale, la réduction des abandons et l'amélioration des résultats scolaires. Ces écoles, souvent soutenues par des ONG comme Save the Children, ont permis de combler les lacunes des systèmes publics en matière d'infrastructures, de formation des enseignants et de suivi pédagogique.

Au Tchad, l'expérience décrite par COOPI (2024) dans la région du Sila illustre l'impact transformateur des partenariats ONG–État. En mobilisant les communautés locales autour de projets éducatifs (construction d'écoles, distribution de kits scolaires, sensibilisation parentale), ces partenariats renforcent la résilience éducative dans les zones à faible couverture scolaire. De même, les travaux de P.R. Myende (2019) et J.L. Epstein (2018) sur les partenariats école–communauté montrent que la collaboration entre familles, autorités locales, ONG et écoles crée un écosystème favorable à l'apprentissage, à condition que les rôles soient clairement définis et que la communication soit bidirectionnelle.

Pour une gouvernance éducative plus équitable, plusieurs recommandations s'imposent. D'abord, il est essentiel de territorialiser les politiques éducatives, en adaptant les stratégies aux réalités locales (culture, langue, genre, climat). Au final, il faut renforcer les capacités des acteurs locaux (chefs d'établissement, comités de gestion, enseignants) à travers des formations en leadership, en gestion participative et en pédagogie inclusive (A. Dagué et A. Mahamat, 2025; A. Mahamat et A. Dagué , 2025b; G. Petitpierre et M. Squillaci et Squillaci, 2020). Par ailleurs, l'État doit encourager les mécanismes de redevabilité sociale, en impliquant les communautés dans le suivi des performances scolaires et l'allocation des ressources.

Enfin, une gouvernance équitable exige une vision intégrée, articulée autour de principes de justice sociale développés par R. Gari-bobo (2006), J. Rawls (1971), de capabilités (C. Poggi et J. Waltmann et Waltmann, 2019 ; A. Sen, 1999) et de résilience (C. Dierkens , 2007; J,-A. Goudiaby, 2022). Ces cadres théoriques doivent guider les réformes éducatives pour qu'elles soient inclusives, durables et centrées sur les besoins des apprenants les plus vulnérables.

Conclusion

Cette étude a révélé la persistance tenace des inégalités d'accès à l'éducation en Afrique subsaharienne, malgré la prolifération de politiques publiques et d'initiatives internationales en faveur de l'éducation pour tous. Les exemples du Tchad, du Burkina Faso et de la RDC mettent en évidence les failles structurelles des systèmes éducatifs confrontés aux enjeux de territorialisation, d'inclusion sociale et de résilience dans des contextes de vulnérabilité multiple.

Au-delà des dimensions matérielles ou économiques, les inégalités scolaires trouvent leurs racines dans des constructions sociales et culturelles, comme l'ont montré les travaux de C. Abé (2011), S. Lewandowski (2011) et E. Gérard (2011). Pour penser autrement l'action éducative, il est nécessaire d'adopter une lecture théorique intégrée : celle de la justice sociale (R. Rawls, 1971 ; J. Gary-Bobo, 2006), des capabilités (A. Sen, 1999 ; M. Walker et E. Unterhalter, 2007) et de la résilience éducative (C. Dierkens, 2007 ; J-A. Goudiaby, 2022). Ce triptyque permet de reconsidérer les fondements axiologiques, institutionnels et territoriaux des politiques éducatives contemporaines.

Mais ce chantier théorique reste ouvert. La prise en compte des paradigmes intersectionnels, des approches décoloniales, ou encore des lectures autochtones de l'éducation

pourrait enrichir cette réflexion. Il ne s'agit pas seulement de corriger les disparités, mais de repenser l'école comme un espace de justice, d'émancipation et de création de pouvoir d'agir pour les acteurs éducatifs les plus marginalisés.

Ainsi, les transformations durables nécessitent une gouvernance inclusive et territorialisée, mais aussi une mobilisation critique des savoirs, un dialogue entre disciplines, et une reconnaissance active des pratiques locales. L'éducation ne peut être équitable sans être profondément contextualisée, interprétée, et réinventée.

Parmi les stratégies porteuses identifiées figurent les écoles communautaires, les partenariats ONG–État et les dispositifs inclusifs à l'échelle locale. Toutefois, ces initiatives restent fragiles si elles ne s'inscrivent pas dans une vision systémique et durable. Les disparités géographiques, les inégalités de genre, les handicaps non pris en charge et les effets des crises (climat, conflits, pandémies) exigent une reconfiguration profonde de l'action publique éducative.

Pour les années à venir, le défi principal consiste à renforcer la capacité des États à concevoir et à mettre en œuvre des politiques territorialisées, participatives et fondées sur des données probantes. L'intelligence artificielle, le numérique éducatif et la mobilisation des savoirs locaux apparaissent comme des leviers incontournables pour répondre aux besoins des enfants et jeunes marginalisés. Il ne s'agit non plus seulement d'élargir l'accès, mais de repenser l'école comme un espace d'émancipation, de justice et de capabilités réelles. À ce titre, une gouvernance éducative équitable, intégrant les principes de justice sociale et de résilience, représente un impératif stratégique pour bâtir une éducation réellement inclusive et durable.

Références bibliographiques

ABÉ Claude, 2011, « Rapports inégalitaires entre Pygmées et Bantous : discrimination et inégalités scolaires au Sud Cameroun », *Autrepart*, n°59 (3), p. 145-159, Paris, Armand Colin. https://doi.org/10.3917/autr.059.0145

AKKARI Abdeljalil, PAYET Jean-Paul, 2010a, « Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud », *in* Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud , Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 7-33. https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2010.01.0007

AKKARI Abdeljalil, PAYET Jean-Paul, 2010b, *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud*, Bruxelles, De Boeck Supérieur. https://shs.cairn.info/transformations-des-systemes-educatifs--9782804162030

BERNARD Caroline, 2017, « Amener les jeunes à être acteurs de leur raccrochage », Les Cahiers du Développement Social Urbain », n°66 (2), p. 24-25, Paris, La documentation française. https://doi.org/10.3917/cdsu.066.0024

BERTHET Jean-Marc, 2017, « La réussite éducative, une place à part dans l'histoire des politiques éducatives locales », *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, n° 66(2), Paris, La Documentation Française, p. 4-6. https://doi.org/10.3917/cdsu.066.0004

BONINI Nathalie, 2011, « Le développement de l'enseignement secondaire en Tanzanie et la scolarisation des Masaï », *Autrepart*, n°59 (3), p. 57-74, Paris, Armand Colin. https://doi.org/10.3917/autr.059.0057

BREADCORNE Périne, 2022, « Technologies numériques et inégalités : Les travaux empiriques sur les pratiques numériques juvéniles en éducation », in *Le numérique en éducation et formation*, Paris, Les Presses des Mines, p. 85-115. https://doi.org/10.3917/mines.colli.2022.01.0085

BROTCORNE Périne, 2019, « Pour une approche systémique des inégalités numériques parmi les jeunes en âge scolaire », *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, vol. 21(3), Québec, Université Laval, p. 135-154. https://doi.org/10.7202/1067712ar

CIEFFA (Union Africaine), 2024, *The Impact of Humanitarian Crises and Armed Conflict on Girls' and Women's Education in Africa*, Addis-Abeba, African Union CIEFFA. https://cieffa.au.int/fr/node/307

COOPI, 2024, *Renforcer l'accès à l'éducation au Tchad : Un projet transformateur pour les enfants vulnérables du Sila*, N'Djaména, COOPI. https://coopi.org/fr/renforcer-le28099acces-a-le28099education-au-tchad-coopi

CORDAZZO Philippe, 2022, « DANIC Isabelle et al., Adolescentes et adolescents des villes et des champs : La dimension spatiale des inégalités éducatives », *Population*, vol. 77(3), Paris, INED, p. 510-511. https://doi.org/10.3917/popu.2203.0510

DAGUE Abraham, 2024, *Réforme éducative et TIC : Innover pour l'avenir du Tchad*, Éditions Universitaires Européennes, coll. Pratiques pédagogiques & techniques, 121 p. https://www.morebooks.shop/gb/translation_bundle_1eb4c60b040

DAGUE Abraham, 2025a, « Éducation en situation d'urgence au camp des sinistrés de Toukra…», *Revue scientifique du Centre d'Études et de Recherche en Éducation*, n° 2, Yaoundé, p. 1-14.

DAGUE Abraham, 2025b, *Éducation et Numérique au Tchad : Pourquoi les TIC sont-elles absentes dans nos écoles ?*, Éditions Universitaires Européennes. https://www.amazon.com.be/dp/6206736636

DAGUE Abraham, MAHAMAT Alhadji, 2025, « Implications sociopédagogiques de l'intelligence artificielle et redéfinition des approches pédagogiques de l'éducation en Afrique subsaharienne », in *L'éducation en Afrique subsaharienne à l'épreuve des mutations contemporaines*, Paris, L'Harmattan, p. 1–18.

DELPRATO Marcos, ANTEQUERA Germán, 2024, « Climat, environnement, géographie et inégalités spatiales en matière d'éducation en Afrique subsaharienne », *Prospects*, vol. 54(3-4), Paris, UNESCO-IIEP, p. 577-605. https://doi.org/10.1007/s11125-024-09711-x

DIERKENS Carine, 2007, « Résilience et formation d'enseignants : quatre parcours d'étudiants futurs instituteurs », in *École et Résilience*, Paris, Odile Jacob, p. 199-225. https://doi.org/10.3917/oj.cyrul.2007.01.0200

DJIMRABEI Mbaindo, DAGUE Abraham, MAHAMAT Alhadji, 2025, « Digitalisation des universités : Quel avenir pour les cours en présentiel dans l'enseignement supérieur ? », *Revue LIENS – Nouvelle Série : revue francophone internationale*. https://doi.org/10.61585/pud-liens

DJIMRASSEM Thalès, 2015, *L'école tchadienne et ses problèmes majeurs : Une contribution à la compréhension des problèmes éducatifs actuels*, Paris, Édilivre.

DUPUIS Monique, FALAISE Benoît, JELLAB Aziz, LEPETIT Marie-Laure, 2019, « *L'éducation prioritaire…* », *Administration & Éducation*, n° 164(4), Paris, CIEP, p. 45-51. https://doi.org/10.3917/admed.164.0045

EPSTEIN Joyce L., 2018, *Partenariats École-Famille-Communauté : Préparer les enseignants et améliorer les écoles*, 2e éd., Londres, Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429494673

FARHAT Benjamin, 2020, « La gestion institutionnelle du port de signes religieux dans l'enseignement secondaire », *La Nouvelle Revue Éducation et Société Inclusives*, n°88 (1), p. 257-270, Paris, Champ Social Éditions. https://doi.org/10.3917/nresi.088.0257

FECKOUA Laurent, 2007, « L'évolution des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne depuis le 1er Congrès des écrivains et artistes noirs (1956) », *Présence Africaine*, 175-177 (1), p. 163-193, Paris, Présence Africaine. https://doi.org/10.3917/presa.175.0163

FOCKSIA Docksou Nathaniel, DAGUE Abraham, 2024, « Qualité du système éducatif et transition de l'école-collège à l'IDEN du 1er arrondissement de N'Djamena/Tchad », *AKIRI – Revue des Sciences de l'Éducation*, France.

FOCKSIA Docksou Nathaniel, MEKONDION Nahoundongar, DAGUE Abraham, 2024, « Trajectoires professionnelles des enseignants-chercheurs et qualité de la formation à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de N'Djamena », *UMN Brazzaville Congo: LAKISA / Revue des Sciences de l'Éducation*. African Journals Online https://www.ajol.info › index.php › lakisa › article › dow… · Fichier PDF

GARY-BOBO Robert, 2006, « Éducation, efficacité économique et justice sociale : une approche rawlsienne », *Revue d'économie politique*, vol. 116 (2), p. 199-228, Paris, Dalloz. https://doi.org/10.3917/redp.162.0199

GÉRARD Étienne, 2011, « *L'égalité des sexes par le savoir ?* », *Autrepart*, n° 59(3), Paris, Armand Colin, p. 75-89. https://doi.org/10.3917/autr.059.0075

GOUDIABY Jean-Alain, 2022, « Quand l'école se déplace à la maison », in *L'Éducation aux marges en temps de pandémie*, Paris, Presses universitaires des Antilles, p. 107-130. https://doi.org/10.3917/pua.weiss.2022.01.0107

GRAETZ Nicholas, Friedman et al., 2018, « Mapping Local Variation in Educational Attainment across Africa », *Nature*, 555(7694), p. 48-53. https://doi.org/10.1038/nature25761

GRAHAM Oliver, 2018, « *The Justification of Education: A Rawlsian Interpretation* », *What Is Education*, 23 août. https://whatiseducationhq.com/articles/rawls-and-education/

HAMER Magali Chelpi-den, FRESIA Marion, LANOUE Éric, 2010, « Éducation et conflits : Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise », *Autrepart*, 54(2), p. 3-22. https://doi.org/10.3917/autr.054.0003

INSEED, 2014, *Scolarisation, alphabétisation et niveau d'instruction*, N'Djamena, Institut National de la Statistique, des Études Économiques et Démographiques. https://www.inseed.td

KOBA Éric, DJOUFELKIT Hélène, RABIER Serge, 2019, « Transitions démographiques, inégalités et développement humain », *Papiers de recherche*, Paris, Agence Française de Développement, p. 1-130. https://doi.org/10.3917/afd.djouf.2019.01.0001

LEWANDOWSKI Sophie, 2011, « Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar », *Autrepart*, n° 59(3), Paris, Armand Colin, p. 37-56. https://doi.org/10.3917/autr.059.0037

MAHAMAT Alhadji, DAGUE Abraham, 2025a, « Intégration de l'Intelligence Artificielle (IA) et optimisation des performances académiques dans les Grandes Écoles de formation au Tchad », in *Neuroéducation : Comprendre le cerveau pour mieux enseigner*, Yaoundé, Guiguess Editions, coll. Psychologie & Éducation. http://guiguesseditions.com

MAHAMAT Alhadji, DAGUE Abraham, 2025b, « Politiques éducatives et intégration des technologies inclusives… », *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)*, n° 2, Garoua, p. 17.

MEKONDION Nahoundongar, DAGUE Abraham, 2025, « Chômage des diplômés de l'ENS au Tchad : Politiques d'insertion entre espoir et marginalisation », *Revue Les Cahiers du Centre Africain de Recherche Scientifique, de Formation et d'Innovation (CARESFI)*, Ouagadougou, Presses Universitaires du Burkina Faso, vol. 1, p. 16.

MEKONDION Nahoundongar, DAGUE Abraham, MBAINDO Djimrabei, 2025, « Impact de l'IA sur les interactions étudiantes et optimisation de l'apprentissage à l'Université de N'Djamena », *Revue AKIRI – Sciences de l'éducation*, 3(1), p. 679-697. https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i1.44

MEKONDION Nahoundongar, NAMBE Mbaïrenaye, DAGUE Abraham, 2023, « Qualité des ressources matérielles mise en œuvre dans la réforme LMD à l'université de N'Djamena… », *Annales de l'Université de N'Djamena – Série A*, vol. 18, décembre, N'Djamena, p. 160-175.

MILLER-GRANDVAUX Yolande, 2007, « *USAID and Community Schools in Africa: The Vision, the Strategy, the Commitment* », in *Community Schools in Africa: Reaching the Unreached*, Springer US, p. 133–153. https://doi.org/10.1007/978-0-387-45107-7_6

MYENDE Phumlani Erasmus, 2019, « *Creating Functional and Sustainable School–Community Partnerships* », *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), p. 1001-1019. https://doi.org/10.1177/1741143218781070

NAMBE Mbaïrenaye, DAGUE Abraham, MEKONDION Nahoundongar, 2024, « Influence des dispositifs pédagogiques de l'APC sur l'apprentissage à l'ère du numérique », in *Scolarisation et éducation sur la base des méthodes à résultats probants*, Yaoundé, Éditions Monanges, p. 239-290.

NDOLEMBAI Sade Ndjesada, 2024, « *L'éducation au Tchad : défis et opportunités pour l'avenir* », *Blog Njesada*, 25 octobre. https://njesada.com/accueil/leducation-au-tchad-defis-et-opportunites-pour-lavenir

OCDE, 2019, *Perspectives mondiales du financement du développement durable 2019 : L'heure est venue de relever le défi*, Paris, Éditions OCDE. https://shs.cairn.info/perspectives-mondiales-du-financement-du-developpe--9789264512900

OHAEGBULEM Emmanuel Uchenna, 2023, « *Comparing the Budgetary Allocations to the Education Sectors of Nigeria and Some African Countries (1999–2021)* », *American Journal of Applied Statistics and Economics*, vol. 3(1), p. 15-23. https://doi.org/10.54536/ajase.v3i1.2280

OJO Emmanuel, 2025, « L'éducation dans l'œil du cyclone : une revue bibliométrique des recherches sur les crises mondiales… », *Zenodo*, janvier. https://doi.org/10.5281/ZENODO.14587569

Orientation du Système Éducatif Tchadien, 2006, *Loi n°016/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du Système éducatif tchadien*, N'Djaména, République du Tchad. https://planipolis.iiep.unesco.org/index.php/fr/node/6388

ORIENTATION du Système Éducatif Tchadien, 2006, *Loi n°016/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien*, République du Tchad, vol. 016. https://juriscom.org/Documentation/Tchad/Enseignement_et_education/Loi-06-016-2006-03-13_PR

PASEC (CONFEMEN), 2020, *PASEC2019 : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*, Dakar, CONFEMEN. https://www.gpekix.org/sites/default/files/Media%20Document/RapportPasec2019_Web.pdf

PASEC, 2020, *PASEC2019 : Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone*, Dakar, CONFEMEN, 170 p. https://www.gpekix.org/sites/default/files/Media%20Document/RapportPasec2019_Web.pdf

PETITPIERRE Geneviève, SQUILLACI Myriam, 2020, « Pédagogie et polyhandicap : quels enjeux et conditions pour l'apprentissage… », *La Nouvelle Revue – Éducation et Société Inclusives*, vol. 88(1), Paris, Champ Social Éditions, p. 51-64. https://doi.org/10.3917/nresi.088.0051

PODSCHWADEK Frodo, 2022, « Rawlsian Education: Preliminary Observations », in *Educating the Reasonable*, Cham, Springer International Publishing, p. 23-42. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84021-1_2

POGGI Cecilia, WALTMANN Juliette, 2019, « La (re)production des inégalités de genre : quels enjeux… », *Papiers de recherche*, Paris, Agence Française de Développement, p. 1-38. https://doi.org/10.3917/afd.poggi.2019.01.0001

PORTAIL Tchadactu24, 2025, « *L'éducation au Tchad en 2025 : Défis et opportunités* », *Tchadactu24*, 27 janvier. https://tchadactu24.com/2025/01/27/leducation-au-tchad-en-2025

PORTAIL Tchadinfos, 2023, « *Un rapport de la Banque mondiale déplore le manque criant d'équipements scolaires au Tchad* », *Tchadinfos*, 2023. https://tchadinfos.com/un-rapport-de-la-banque-mondiale-deplore-le-manque-criant-dinfrastructures

RAJAPAKSE Nadeera, 2016, « *L'approche par les capabilités d'Amartya Sen et l'éducation : en faveur de la justice sociale* », *Revue LISA/LISA e-Journal*, vol. XIV (1), Paris, Maison des Sciences de l'Homme, janvier. https://doi.org/10.4000/lisa.8913

RAWLS John, 1999, *A Theory of Justice*, rev. ed., Cambridge, Harvard University Press.

RAWLS John, 1971, *A Theory of Justice*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.

RAWLS John, 2020, *A Theory of Justice – Revised Edition*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb25m

ROEGIERS Xavier, 2010, *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, Bruxelles, De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.roegi.2001.01

SARR Mamadou, 2024, « *Comprendre les facteurs de performance des écoles au Tchad* », *UNICEF/WATHI*, 23 avril. https://www.wathi.org/situation-de-leducation/comprendre-les-facteurs-de-performance-des-ecoles-au-tchad-unicef-2024

SEN Amartya, 1999, *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press.

UNICEF, 2021, *Assurer un accès équitable à l'éducation en cas de crises futures*, New York, UNICEF. https://data.unicef.org/resources/ensuring-equal-access-to-education-in-future-crises

SUMIDA Sugata et KAWATA Keisuke, 2021, « An analysis of the learning performance gap between urban and rural areas in sub-Saharan Africa », *South African Journal of Education*, vol. 41(2), Pretoria, South African Education Research Association, p. 1–17. https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1779

UNICEF, 2022, *Building Resilient Education Systems: Why and How Should We Monitor Hybrid Learning*, New York, UNICEF. https://www.unicef.org/reports/building-resilient-education-systems

UNICEF, 2024, *Education and Learning in Crisis-Affected Areas*, New York, UNICEF Knowledge Hub. https://knowledge.unicef.org/resource/education-and-learning-crisis-affected-areas

WALKER Melanie, UNTERHALTER Elaine, 2007, *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, Londres, Palgrave Macmillan.

ZAY Danielle, 2012, « *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* », in *Fontanille S. (dir.), Handicap et formation*, Paris, Hachette. https://doi.org/10.3917/har.fonta.2012.01

Les modes de gestion des conflits scolaires : cas de la commune de Parakou au Bénin

Soulé EL-HADJ IMOROU, Université de Parakou (Bénin)
E-mail : imorousoule@yahoo.fr

Résumé

Cette recherche a pour objectif principal d'analyser les modes de gestion des conflits scolaires au CEG Banikanni dans la commune de Parakou. Pour sa réalisation, une approche mixte à dominance qualitative a été adoptée. Elle prend en compte un échantillon de 125 personnes composées des acteurs impliqués dans les conflits au sein d'une école et ceux impliqués dans la résolution de ces conflits. Les principales données collectées sont les informations sur les comportements déviants que les élèves développent au sein du collège ont été recueillies, les causes des conflits scolaires notés au sein du collège et leurs modes de résolutions. La statistique descriptive et l'analyse du discours ont permis d'analyser les données recueillies. Les résultats montrent que l'indiscipline des élèves, l'impunité, l'influence des mass-médias, le harcèlement sexuel et le malentendu entre les enseignants et les membres de l'administration sont essentiellement les principales causes des conflits scolaires au CEG Banikanni. Les modes de gestion de ces conflits sont essentiellement le conseil de discipline, la médiation et le jugement.

Mots-clés : conflits scolaires, gestion des conflits, indiscipline, Banikanni, Parakou.

Methods of managing school conflicts: the case of the municipality of Parakou in Benin

Abstract

The main objective of this research is to analyze the management methods of school conflicts at CEG Banikanni in the municipality of Parakou. To achieve this, a mixed-methods approach with a qualitative predominance was adopted. It considers a sample of 125 people made up of actors involved in conflicts within a school and those involved in resolving these conflicts. The main data collected includes information on the deviant behaviors that students develop within the college, the causes of school conflicts noted within the college, and their resolution methods. Descriptive statistics and discourse analysis were used to analyze the collected data. The results show that student indiscipline, impunity, the influence of mass media, sexual harassment, and misunderstandings between teachers and administrative members are essentially the main causes of school conflicts at CEG Banikanni. The methods for managing these conflicts are mainly disciplinary councils, mediation, and adjudication.

Keywords: school conflicts, conflict management, indiscipline, Banikanni, Parakou.

Introduction

L'école est depuis son institution un lieu sacré consacré à l'apprentissage et du savoir et du savoir-être. C'est là où l'enfant s'instruit, se socialise et développe ses talents (E. Durkheim, 1990). Au sein d'un groupe d'apprenants, l'élève est appelé à communiquer avec ses collègues, s'échanger les idées, influencer et s'influencer. Il est tout à fait naturel qu'il y ait souvent quelques frictions entre les sujets apprenants dues à la différence de leurs caractères, de leurs comportements, de l'éducation reçue par chacun d'eux. Selon une étude réalisée par le Centre

National de l'Innovation Pédagogique et le Recherche en Education (CNIPRE, 2023), plus de la moitié des bêtises commises par les élèves surviennent en classe. Environ 4 à 5% des élèves sont traduits chaque année devant les conseils de discipline (Tunis-Le Quotidien, 2022).

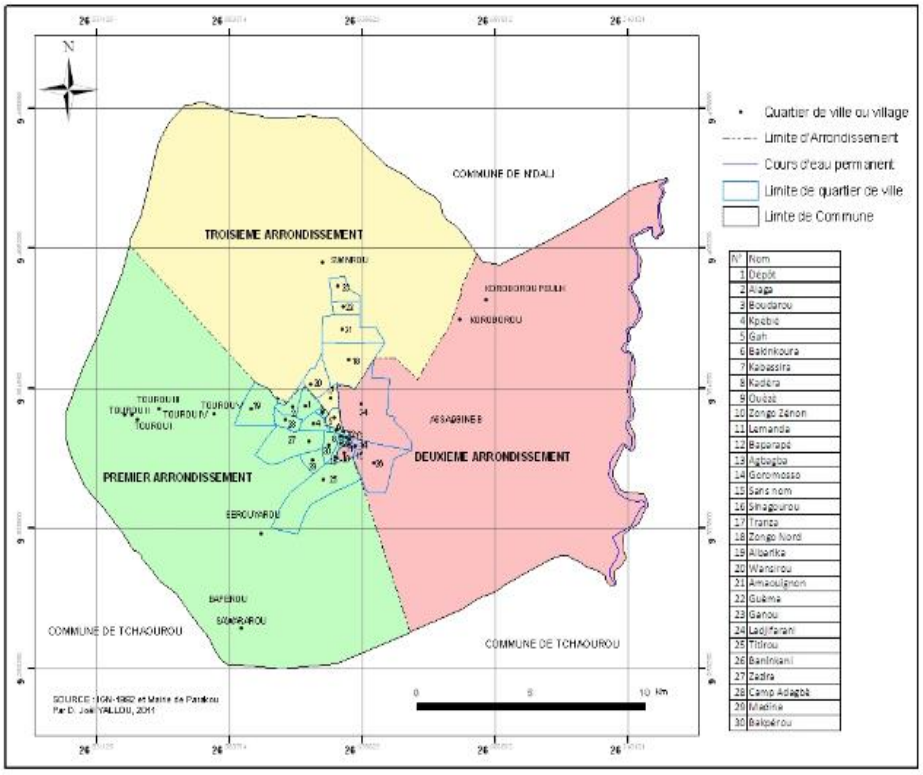
A Parakou au Nord Bénin, le constat est que ces groupes « cas » sont en majorité la cause principale de l'indiscipline dans un établissement scolaire ce qui crée des conflits de tout genre. La présence de plusieurs groupes « cas » dans un établissement scolaire fait de celui-ci un établissement « difficile » tout comme en sociologie l'on parle de « terrain difficile ». A travers des données collectées au CEG Banikanni de la ville de Parakou, cet article cherche à explorer les modes de résolution des conflits scolaires au CEG Banikanni dans la commune de Parakou.

1. Méthodologie

1.1. Situation géographique du lieu de l'étude

Située au Nord du Bénin, la commune de Parakou se trouve à 9° 21' de latitude Nord et 2°36' de longitude Est ; à une altitude moyenne de 350 m (RGPH4, 2013). Elle compte 13 Collèges d'Enseignement Général dont un Lycée et une vingtaine de collèges privés répartis dans 3 arrondissements de la ville (RGPH4, 2013). La figure 1 présente la situation géographique de la ville de Parakou.

Figure 1 : Carte administrative de la commune de Parakou



Source : IGN 1992

1.2. Groupes cibles et échantillonnage

Les acteurs enquêtés sont retenus sur la base de la technique d'échantillonnage à choix raisonné. Quatre groupes cibles ont été identifiés à savoir :

- Le corps enseignant : ils sont les plus exposés aux comportements déviants que les élèves développent au sein du collège ont été recueillies ;
- Les élèves du CEG Banikanni : c'est le principal groupe concerné par cette recherche. Ils ont permis de recueillir les causes des conflits scolaires notés au sein du collège ;

- Les élus communaux : Ils sont les personnes censées de prévoir et d'apaiser les situations conflictuelles dans la commune de Parakou. C'est ce groupe qui est plus habilité à sensibiliser les élèves et le corps enseignant sur les codes de travail et les codes de formation au Bénin ;
- Les parents d'élèves : ce groupe d'acteurs est censé d'œuvrer pour la socialisation de leurs enfants en leur inculquant les valeurs cardinales du savoir-vivre en société. Alors ils ont permis d'avoir des informations sur les comportements des élèves au CEG Bannikanni dans la commune de Parakou.

Au total 125 acteurs sont enquêtés et sont répartis comme suit : 75 élèves ; 24 corps enseignants, 6 élus communaux et 20 parents d'élèves.

1.3. Données collectées

Les principales données collectées sont les informations sur les comportements déviants que les élèves développent au sein du collège ont été recueillies, les causes des conflits scolaires notés au sein du collège et leurs modes de résolutions.

1.4. Analyse des données

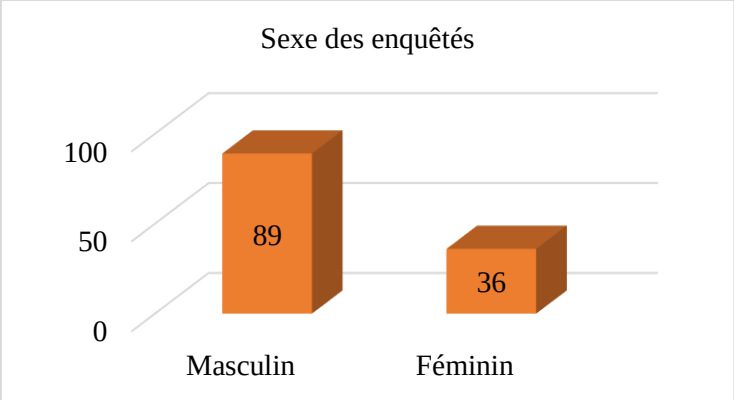
L'analyse de contenu thématique a été utilisée pour les données qualitatives. Pour les données quantitatives issues des questionnaires, la statistiques descriptives (fréquences, graphiques) a été utilisée afin d'identifier les principales tendances.

2. Résultats

2.1. Profils sociodémographiques des enquêtés

La population enquêtée est composée de plus d'hommes que de femmes. Elle est composée de 71 % d'hommes et 29 % de femmes. Ce qui renseigne sur le fait que les hommes sont plus impliqués dans le déclenchement et la résolution des conflits au CEG Banikanni.

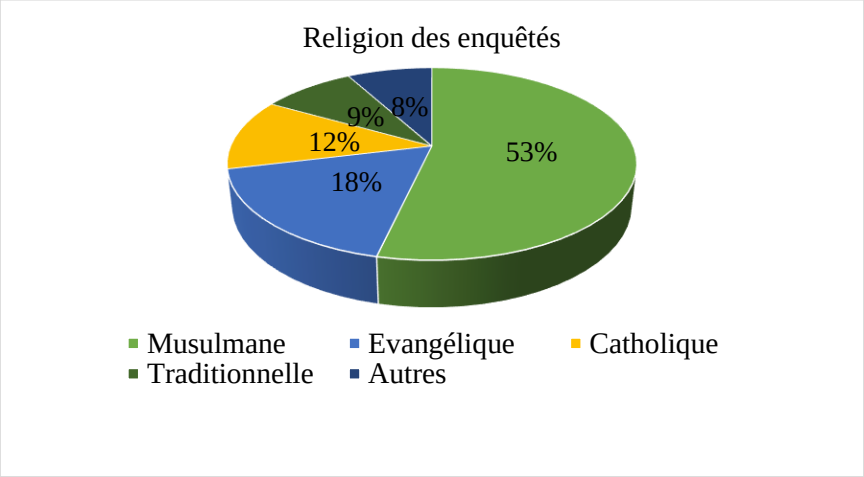
Figure 2 : Sexe des enquêtés



Source : S. El-Hadj Imorou, juillet 2021

La majorité des enquêtés est d'appartenance musulmane. En effet 53 % des personnes enquêtées sont musulmanes, 12 % sont catholiques, 18 % sont évangéliques, 9 % pratiquent les religions endogènes et 10 8 % appartiennent à d'autres religions.

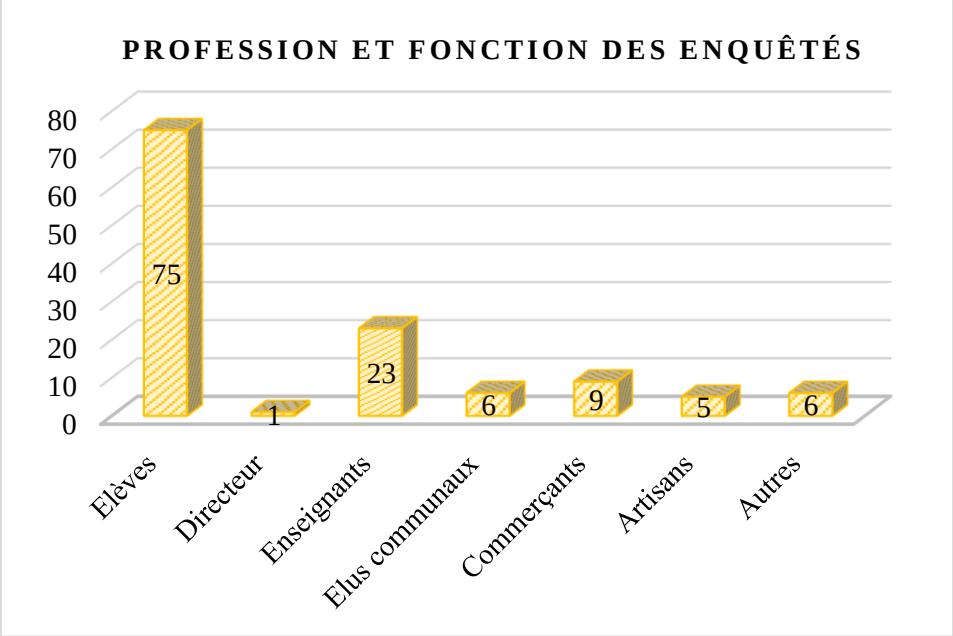
Figure 3 : Religion des enquêtés



Source : S. El-Hadj Imorou, juillet 2021

Dans l'échantillon, ce sont les élèves qui dominent. Cela s'explique non seulement par la technique d'échantillonnage utilisée mais également par le fait que les élèves sont souvent les acteurs principaux au cœur des conflits au CEG Banikanni.

Figure 4 : Profession des enquêtés



Source : S. El-Hadj Imorou, juillet 2021

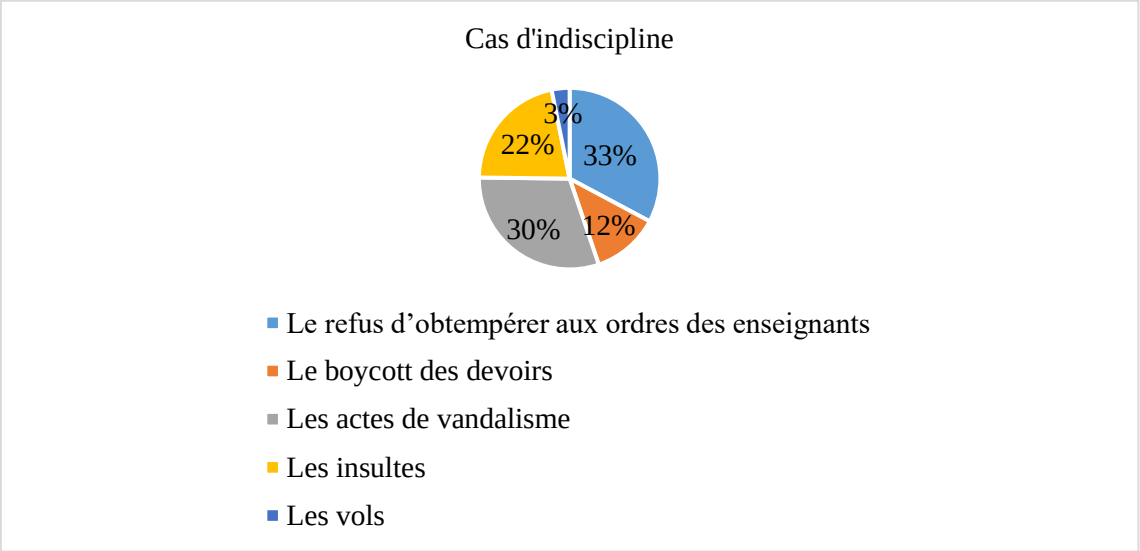
2.2. Causes des conflits scolaires au CEG Banikanni dans la commune de Parakou

Les résultats indiquent plusieurs causes sont à la base du déclenchement des conflits scolaires au CEG Banikanni. Au nombre de ceux-ci on trouve : l'indiscipline, l'impunité, les mass-médias, le harcèlement sexuel et le malentendu entre enseignants et administration.

2.2.1. L'indiscipline

Les données recueillies auprès des enquêtés ont révélé que l'indiscipline des élèves est l'une des principales causes de conflit au CEG Banikanni. Les résultats de la figure 5 renseignent sur les différents cas d'indiscipline recensés au sein de cet établissement.

Figure 5 : Cas d'indiscipline selon les enquêtés



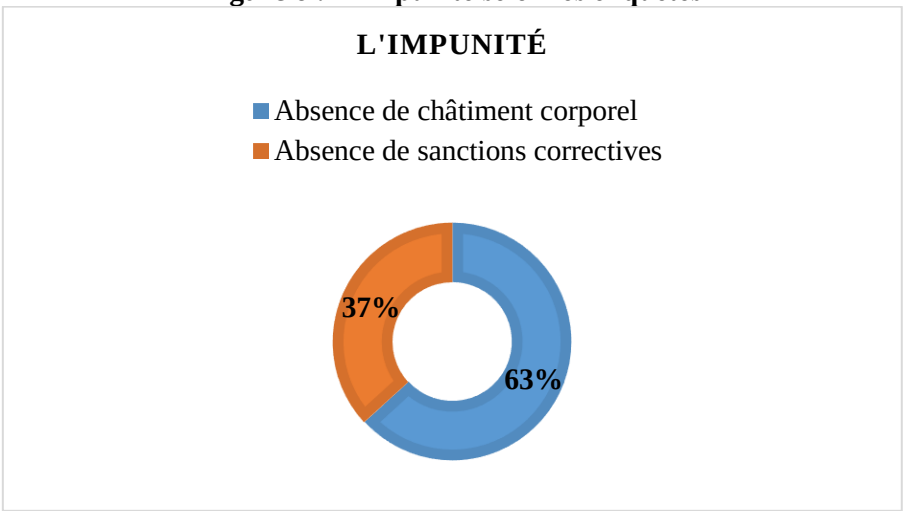
Source : S. El-Hadj Imorou, juillet 2021

De l'analyse des données de cette figure, il ressort que l'indiscipline des élèves se présente sous plusieurs formes. En effet, 33 % des enquêtés ont affirmé que les élèves refusent très souvent d'obtempérer aux ordres des enseignants, pour 12 % des enquêtés c'est parce que les élèves boycottent parfois des devoirs pour diverses raisons, 30 % des enquêtés mentionnent que les élèves posent des actes de vandalisme au sein du collège, 22 % des enquêtés par contre affirmé que les élèves s'insultent et insultent parfois leurs enseignants et pour 3 % des enquêtés certains élèves volent les kits scolaires de leurs camarades. Ces comportements suscitent des conflits au sein de l'établissement. Mais pour la majeure partie du temps, c'est l'indiscipline des élèves qui constitue la principale cause de conflits au CEG Banikanni de Parakou.

2.2.2. L'impunité

Les données recueillies auprès des enquêtés ont révélé que l'impunité des élèves est une autre source de conflits répétitifs constatés au CEG Banikanni. Les résultats de la figure 6 confirment ce fait.

Figure 6 : L'impunité selon les enquêtés



Source : S. El-Hadj Imorou, juillet 2021

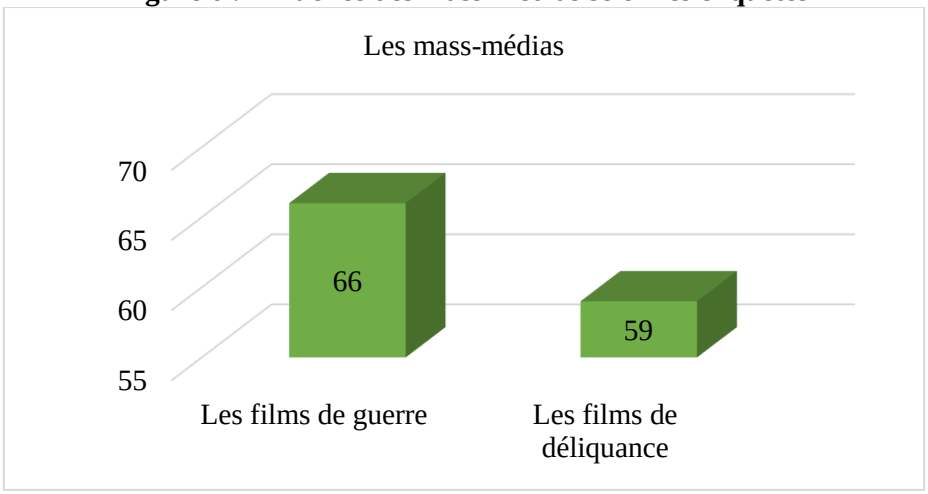
Les résultats de cette figure révèlent que l'impunité des élèves est une source des conflits au CEG Banikanni. En effet 63 % des interviewés ont affirmé que l'absence du châtiment

corporel fait que les élèves n'ont plus peur de rien alors que 37 % ont notifié que l'absence de sanctions correctives fait qu'on note dans le rang des élèves des comportements hostiles à la morale. Cette situation fait que certains élèves se prennent comme les tous puissants et sèment du désordre au sein du collège. D'aucuns ont estimé que l'impunité est pousse certains élèves à être récidivistes.

2.2.3. L'influence des mass-médias

A l'issue des enquêtes de terrain, il a été révélé que les mass-médias influencent fortement les comportements déviants de certains élèves au sein du CEG Bannikanni. Les résultats de la figure 7 illustrent assez bien cet état de chose.

Figure 6 : Influence des mass-médias selon les enquêtés



Source : S. El-Hadj Imorou, juillet 2021

Les résultats de cette figure montrent que les mass-médias ont une influence sur le comportement des élèves du CEG Banikanni. En effet, 53 % des interviewés ont affirmé que les films de guerre que les élèves regardent influencent leurs comportements tandis que 47 % des enquêtés ont notifié que les films de délinquance ont une influence sur les comportements des élèves de cet établissement. Beaucoup d'élèves veulent expérimenter tout ce qu'ils ont vu sur les écrans ou sur les réseaux sociaux. Or souvent ces films sont des mises en scène et non une réalité. Il faut alors savoir quoi regarder et avoir un esprit de discernement pour mieux distinguer le vrai du faux.

2.2.4. Le harcèlement sexuel

Selon les propos recueillis sur le terrain, il a été révélé que les élèves, précisément les filles, sont harcelées par certains enseignants. Les résultats du tableau III mettent en relief cette situation.

Tableau III : Harcèlement sexuel des élèves filles

Effectif et % / Types du harcèlement	Effectif	%
Contrainte des filles pour l'acte sexuel	89	71
Viol des filles	36	29
Total	125	100

Source : S. El-Hadj Imorou, juillet 2021

Il a ressort de l'analyse des résultats de ce tableau que les élèves filles sont harcelées par certains enseignants dans cet établissement. En effet, 64 % des enquêtés ont affirmé que certaines élèves sont contraintes à l'acte sexuel par les enseignants alors que 29 % des personnes enquêtées ont notifié que certaines élèves sont violées par certains enseignants. Cette situation

fait que beaucoup d'entre elles tombent enceinte ou abandonnent les bancs carrément. Par ailleurs, certaines filles ont révélé que ne pouvant pas supporter les pressions sexuelles de leurs enseignants, elles sont obligées de changer de collèges. Les propos suivants d'une élève âgée de 17 ans en classe de 4ème justifient ce fait.

> Je suis une élève en classe de 4ème. J'ai changé de collège à cause de notre professeur d'anglais. IL m'a courtisée et j'ai refusé. Depuis ce temps il me donne toujours au plus 02 dans ses interrogations. Parfois même il fait des interrogations orales pour me donner 00 et donner de bonnes notes aux autres. A la fin de l'année je ne suis pas allée en classe supérieure. C'est pourquoi j'ai dû changer du CEG !

2.2.5. Le malentendu entre enseignants et administration

Selon les propos recueillis sur le terrain, il a été révélé que les élèves précisément les filles sont harcelées par certains enseignants. Les résultats du tableau IV justifient cette situation.

Tableau IV : Malentendu entre enseignants et administration

Effectif et % / Types du harcèlement	Effectif	%
Refus d'exécuter un quelconque emploi du temps	41	33
Problème de notes des élèves	29	23
Retard dans la correction et la distribution des copies	55	44
Total	125	100

Source : S. El-Hadj Imorou, juillet 2021

Les résultats indiquent que le malentendu entre les enseignants et l'administration crée souvent des conflits au sein de ce collège. En effet, 33 % des enquêtés ont affirmé que certaines professeurs refusent catégoriquement les emplois du temps proposés par le censeur, 23 % des personnes interrogées ont mentionné que les problèmes liés aux notes des élèves conduisent aux conflits entre enseignants et administration et 44 % des personnes enquêtées ont notifié que le retard dans la correction et la distribution des copies constitue une cause des malentendus remarqués entre enseignants et les membres de l'administration dudit collège. Cette situation fait que divers conflits s'observent parmi les enseignants et les membres de l'administration.

2.3. Modes et outils de gestion des conflits scolaires au CEG Banikanni dans la commune de Parakou.

Les modes et outils de gestion des conflits scolaires au CEG Banikanni sont pour la plupart d'ordre institutionnel et relèvent du règlement pédagogique du collège.

2.3.1. Conseil de discipline

Il ressort de la recherche sur le terrain que plusieurs stratégies et outils sont utilisés pour la gestion des conflits scolaires au CEG Banikanni dans la commune de Parakou. Les résultats du tableau VI présentent les types de conseils.

Tableau VI : Types de conseils

Effectif et % / Types de conseils	Effectif	%
Conseil de discipline entre élèves et le corps enseignants (enseignants et membres de l'administration).	40	32
Conseil de discipline entre le corps enseignant et les parents d'élèves.	85	68
Total	125	100

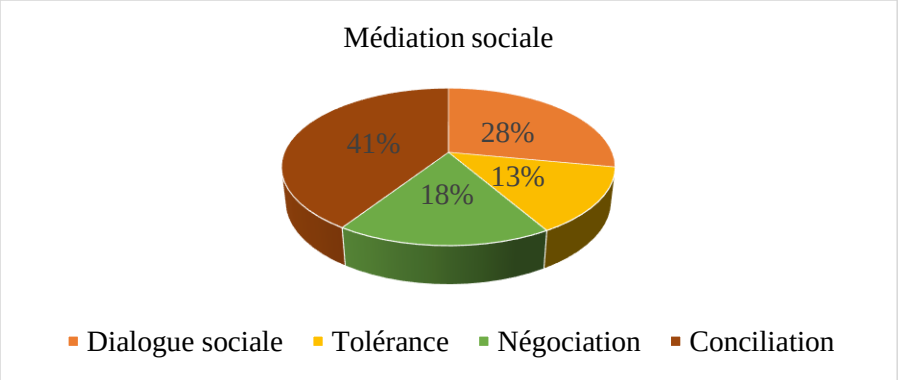
Source : S. El-Hadj Imorou, juillet 2021

De l'analyse des résultats de ce tableau, il ressort que les responsables du CEG Banikanni font recours à deux types de conseils pour gérer les conflits scolaires dans ledit collège. En effet, 32 % des enquêtés ont affirmé que lesdits conflits sont gérés au conseil de discipline entre les élèves et le corps enseignants tandis que 68 % des enquêtés ont notifié que lesdits conflits sont gérés en conseil de discipline entre élèves et le corps enseignants en plus les parents d'élèves. Selon les propos recueillis, ces conseils de discipline permettent de moraliser les élèves en conflit et si possible les frapper en leur interdisant ces cas de conflits avec la dernière rigueur.

2.3.2. Médiation

A l'issue de la recherche sur terrain, il a été révélé que les autorités de ce collège utilisent la médiation sociale comme outil de gestion des conflits scolaires. Les résultats de la figure 10 présentent les différents outils de la médiation sociale que les autorités ce collège utilisent.

Figure 10 : Outils de gestion des conflits scolaires



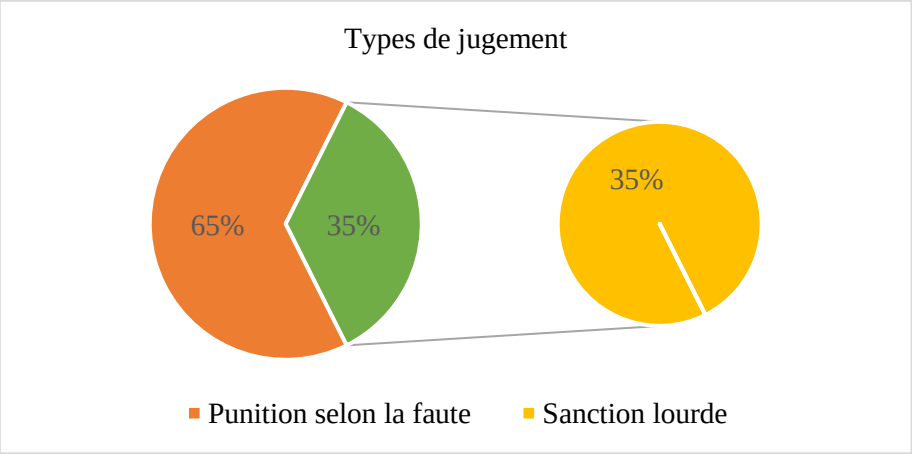
Source : S. El-Hadj Imorou, juillet 2021

D'après les résultats de cette figure, il ressort que les responsables du CEG Banikanni font recours à plusieurs outils de médiation sociale pour gérer les conflits scolaires dans ledit collège. En effet, 28 % des enquêtés ont affirmé que lesdits conflits sont gérés par le dialogue sociale, 13 % ont mentionné que ces conflits sont gérés par la tolérance mutuelle, 18 % des enquêtés ont notifié que les conflits scolaires sont résolus par la négociation entre les parties les acteurs protagonistes et 51 soit 41 % des personnes interviewées ont affirmé que lesdits conflits sont gérés par la conciliation. Certes ces outils permettent la gestion des conflits mais ils n'ont pas pu mettre fin d'abord au cas de conflits scolaires dans ce collège.

2.3.3. Jugement

A l'issue de la recherche sur terrain, il a été révélé que les autorités de ce collège utilisent deux types de jugement comme outils de gestion des conflits scolaires. Les résultats de la figure 11 présentent les différents outils de la médiation sociale que les autorités ce collège utilisent.

Figure 11 : Types de jugement



Source : Enquête de terrain, juillet 2021

D'après les résultats de cette figure, il ressort que les responsables du CEG Banikanni font recours à deux types de jugement pour gérer les conflits scolaires dans ledit collège. En effet, 65 % des enquêtés ont affirmé que lesdits conflits sont gérés par la punition selon la faute commise alors que 35 % ont mentionné que ces conflits sont soldés par des sanctions lourdes. Cela permet d'attirer l'attention des autres élèves de ne plus oser commettre ces genres de fautes.

3. Discussions

Dans le CEG Banikanni dans la commune de Parakou, les conflits sont causés généralement par l'indiscipline, l'impunité, les mass-médias, le harcèlement sexuel et le malentendu entre les enseignants et les membres de l'administration dudit collège. La gestion de la majorité des conflits se fait par la prévention des conflits.

Selon G. Joubert (1999, p.9), la gestion des conflits fait intervenir plusieurs paramètres dont le caractère des enfants et la résolution par la médiation. Cette dernière implique des compétences en psychologie, en sociologie en management, en communication, en droit, parfois en parapsychologie et en spiritualité (J. Hounkpatin, 2010). En fait, les conflits scolaires ne s'observent pas seulement entre les élèves, ils s'observent également entre les enseignants les membres de l'administration (B. Bernadette et al. (2000).

Si le conflit est bien géré, il peut se révéler constructif pour la personne ou la situation. C'est pourquoi, il faut avant tout changer l'image du conflit afin de voir l'évolution et les points positifs qu'il peut apporter. (B. Bayada et al. 2000, p. 13). D'où l'importance de la médiation est capitale pour la résolution des conflits. C'est une approche non-violente qui vise à considérer le conflit sans a priori, d'un œil neutre et de trouver une solution qui convient aux deux parties, rejoint la collaboration. Elle peut prendre différents aspects soit la négociation, soit la solution coopérative. On en conclut que la réaction ''idéale'' serait la collaboration. Dans la réalité, ce n'est pas le cas. Il est en effet souhaitable d'être capable de varier les modes de réactions, en sachant que souvent, l'un ou l'autre domine.

Conclusion

La réalisation de cette recherche a permis de comprendre les causes des conflits scolaires et les outils de gestion desdits conflits au CEG Banikanni dans la commune de Parakou. Ce travail avait pour objectif principal, d'analyser les facteurs explicatifs et les outils de gestions des conflits scolaires au CEG Banikanni dans la commune de Parakou. Il ressort de l'avis des uns et des autres que l'indiscipline des élèves, l'impunité, l'influence des mass-médias, le harcèlement sexuel et le malentendu entre les enseignants et les membres de l'administration

sont essentiellement les principales causes des conflits scolaires au CEG Banikanni dans la commune de Parakou.

La façon de gérer un conflit va le rendre constructif ou destructif. La gestion d'un conflit met en jeu des individus avec leurs ressentis, leurs réactions et leurs perceptions. C'est donc grâce aux apports des membres du conflit qu'il pourra être réglé de manière constructive. Il y a rarement une réponse parfaite à un conflit car toute solution trouvée et mise en œuvre peut devenir à la base d'un nouveau conflit. Mais les méthodes non violentes sont plus conseillées pour gérer les conflits.

Références bibliographiques

BAYADA Bernadette, BISOT Anne-Cathérine, BOUBAULT Guy, GAGNAIRE Georges, 2000, Conflit, mettre hors-jeu la violence/sous la dire de.-Lyon : chronique Sociale, 142p.

BURTON John, 1969, *Conflit and communication*, éd.book, London. 32p

CHARMIONS Claude, 2014, « La Connaissance de l'enfant et son éducation », *Collection Recherche et Documents Pédagogiques*, 12p

CHERKAOUI Mohamed, 1967, Sociologie de l'éducation, Que sais-je ?, Delta, 6p

DJARIBU Georges, 2014, *Conflit organisationnel des agents de la SNCC Lubumbashi*, TFC, FPSE, UNILU, 41p

DURKHEIM Emile, 1996, *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, 22ème édition, 149p.

FREUD Jean, 1983, *Sociologie des conflits*, éd. PUF, Paris.

GOTTMAN John et Swansea CARRERE, 2000, "Welcome to the love lab", *Psychology Today*, 33, p.42- 47.

GRAWITZ Madeleine, 1990, *Méthode de recherche en science sociales* ; éd. Dalloz, Paris.

HOUNKPATIN Justinien, 2010, *Prévention et règlement des conflits à la base : méthodes et outils pratiques pour élus locaux, dirigeants et toute personne*, Ed. Juridev, DL 2010. - 1vol, 151p.

KABENGELE Safike, 2014, *Analyse de l'orientation des étudiants à l'université de Lubumbashi*, TFC, FPSE, UNILU, 13p

KALUMBA Jean, 2016, « Psychologie des groupes 2 », *cours inédit, G3 FPSE*, UNILU, 13p

MARC Edmond et PICARD Dominique, 2006, *Petit traité des conflits ordinaire*, éd. Le seuil. Paris, 41p.

MARX Karl, 2010, « Conflits et lutte de classes dans la société industrielle », *Société ind., Totalitarisme*, 11p

NSENGA MANGA, 2011, *Gestion des conflits collectifs du travail face au climat social à l'hôpital Gécamines sud de Lubumbashi*, TFC, ISES, 23p

SILLAMY Norbert, 2005, *Dictionnaire encyclopédique de la psychologie, paris, broché*, 14p

TSHIMANGA Marc, 2015, « Psychologie des groupes », *cours inédit, G2 FPSE*, UNILU, p

VILLENEUVE Louise, HEBERT Rolande et MOTOI Ina, 2010, *Gestion des conflits en milieu scolaire : quelle formation pour les enseignants ? Centre de recherches Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales*, Guyancourt, 78p

ZARTEMAN W., 1990, *La dimension des conflits en Afrique* ; éd. L'Harmattan, Paris, 14p.

Contribution des visites muséales à l'éducation des élèves du post-primaire et du secondaire : cas du musée Rayimi de Koudougou / Boulkiemde au Burkina Faso

Wénégouda Olivia Solange ZAGARÉ, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
E-mail : wenegcongo@yahoo.fr

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans une réflexion sur le rôle de l'environnement culturel dans le renforcement des apprentissages scolaires. En effet, l'éducation et la culture sont deux éléments étroitement liés et indissociables. Le travail vise à montrer que les visites muséales peuvent constituer un complément pédagogique pertinent pour l'école burkinabè, en particulier dans un contexte où les limites du système éducatif formel (manque de matériel, pédagogie centrée sur la théorie, coupure école-société) freinent l'acquisition de savoirs contextualisés. À travers une étude de cas menée au musée Rayimi, les données recueillies par observation, entretiens et questionnaires montrent que les visites permettent aux élèves de mieux comprendre et retenir certaines notions scolaires, notamment en histoire, éducation civique et culture générale. Les élèves découvrent également le patrimoine culturel local, développent leur curiosité, leur esprit critique, et une identité culturelle affirmée. L'étude, menée de 2020 à 2024 dans les communes de Koudougou et Imasgo (Boulkiemdé), explore la contribution des visites muséales à l'éducation. La zone a été choisie pour son attractivité, son potentiel touristique et la présence d'un musée. Une approche méthodologique mixte (quantitative et qualitative) a été utilisée, avec des guides d'entretien et des questionnaires. Les résultats révèlent que ces visites facilitent une meilleure compréhension des cours, en reliant théorie et pratique, conformément à l'approche de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984). Toutefois, des limites subsistent : rareté des visites organisées, manque de formation des enseignants à la médiation culturelle, insuffisance de coordination entre institutions éducatives et muséales. En conclusion, cette recherche montre que les musées, à l'instar de Rayimi, peuvent jouer un rôle complémentaire et formateur dans l'éducation formelle, à condition d'une meilleure intégration dans les curricula, d'un soutien institutionnel et d'une valorisation du patrimoine comme support pédagogique. Elle recommande donc une stratégie nationale d'éducation culturelle intégrée, pour que l'école burkinabè s'ancre davantage dans sa réalité socioculturelle.

Mots-clés : contribution, culture, éducation, musée, visite.

Contribution of museum visits to the education of post-primary and secondary school students: the case of the Rayimi Museum in Koudougou / Boulkiemde, Burkina Faso

Abstract

This research is part of a reflection on the role of the cultural environment in strengthening school learning. Indeed, education and culture are two closely linked and inseparable elements. The work aims to demonstrate that museum visits can serve as a relevant pedagogical complement for Burkinabè schools, particularly in a context where the limitations of the formal education system (lack of materials, theory-centered pedagogy, disconnection between school and society) hinder the acquisition of contextualized knowledge. Through a case study conducted at the Rayimi museum, the data collected through observation, interviews, and questionnaires show that visits help students better understand and retain certain school concepts, particularly in history, civic education, and general culture. Students also discover local cultural heritage, develop their curiosity, critical thinking, and a strong cultural identity.

The study, conducted from 2020 to 2024 in the municipalities of Koudougou and Imasgo (Boulkiemdé), explores the contribution of museum visits to education. The area was chosen for its attractiveness, tourism potential, and the presence of a museum. A mixed methodological approach (quantitative and qualitative) was used, with interview guides and questionnaires. The results reveal that these visits facilitate a better understanding of lessons, linking theory and practice, in accordance with Kolb's (1984) experiential learning approach. However, limitations remain: a lack of organized visits, insufficient training for teachers in cultural mediation, and inadequate coordination between educational and museum institutions. In conclusion, this research shows that museums, like Rayimi, can play a complementary and educational role in formal education, provided there is better integration into the curricula, institutional support, and recognition of heritage as a pedagogical resource. It therefore recommends a national strategy for integrated cultural education, so that the Burkinabè school can better root itself in its socio-cultural reality.

Keywords: contribution, culture, éducation, museum, visits.

Introduction

L'éducation est le socle sine qua non du développement de toute société ou nation. De ce fait, son accessibilité et sa qualité ont toujours été des préoccupations majeures à l'échelle nationale et internationale. L'objectif 4 des Objectifs de Développement Durable (ODD 4) est consacré à une éducation inclusive, équitable et de qualité à l'horizon 2030.

Au niveau national, le Burkina Faso, depuis son accession à l'indépendance, n'a cessé de réformer son système éducatif dans l'optique d'élargir l'accès à l'éducation et d'améliorer sa qualité. Dans cette dynamique, des infrastructures éducatives ont été réalisées. Ce qui a permis l'ouverture de nouvelles écoles et le renforcement de la capacité d'accueil de certains établissements existants. L'autorisation donnée aux personnes physiques et morales d'investir dans le domaine éducatif a contribué significativement au maillage éducatif du pays. Aussi, la lutte engagée contre l'insécurité a permis la réouverture de plusieurs écoles jadis fermées. En outre, la révision des programmes scolaires, l'adoption de nouvelles approches pédagogiques (APC-PI) et la promotion de la formation professionnelle et technique sont autant de mesures mises en œuvre en vue d'une amélioration de la qualité de l'enseignement scolaire. Cependant, force est de constater que ce système connait toujours des limites. Il s'agit des difficultés liées à la mise en œuvre de l'APC-PI (Kaboré & Ky, 2025), de l'inadaptation des programmes scolaires aux réalités historiques, économiques et culturelles sans oublier la question de l'employabilité à la sortie du système.

Par ailleurs, l'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle s'inscrit dans un contexte socioculturel. Pour Yahmed, l'éducation et la culture sont deux éléments indissociables (dans Somé, 2012, p. 4). Ainsi, des journées culturelles et de loisirs ont été instituées dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire dans l'optique de promouvoir les valeurs culturelles de référence en milieu scolaire et de valoriser le patrimoine culturel national (arrêté n°2021-110/MENAPLN/SG/DASCLE).

Ainsi, dans un contexte éducatif burkinabè marqué par des défis structurels tels que le manque de ressources pédagogiques, la prédominance d'un enseignement théorique et la faible connexion entre l'école et son environnement socioculturel, il devient crucial d'explorer des alternatives pédagogiques plus ancrées dans la réalité locale. En effet, les visites muséales apparaissent comme une alternative enrichissante, capable de relier les savoirs scolaires à la culture vivante.

Cette recherche s'inscrit dans cette dynamique en examinant la contribution des visites muséales à l'éducation des élèves du post-primaire et du secondaire. Elle repose sur l'idée que

l'éducation et la culture sont étroitement liées et qu'une meilleure articulation entre ces deux domaines peut renforcer la qualité des apprentissages. À travers une étude de cas centrée sur le musée Rayimi de Koudougou, les données collectées révèlent que ces visites permettent aux élèves de mieux comprendre certaines notions scolaires, tout en développant leur curiosité, leur esprit critique et leur ancrage culturel. Le musée Rayimi, situé dans une zone au fort potentiel touristique, offre un cadre idéal pour expérimenter l'apprentissage par l'expérience, en lien avec la théorie de Kolb La recherche, menée entre 2020 et 2024 dans les communes de Koudougou et Imasgo, mobilise une méthode mixte pour croiser les perceptions des élèves, enseignants et encadreurs. Les résultats mettent en lumière les avantages comme les bénéfices pédagogiques des visites muséales, mais aussi certaines limites structurelles d'une telle démarche, tout en plaidant pour une meilleure intégration de la culture dans l'éducation formelle. D'où la nécessité d'une stratégie nationale d'éducation culturelle intégrée, afin de rapprocher l'école de son patrimoine et de ses réalités socioculturelles. L'étude présente le cadre conceptuel et les théories de référence d'une part, la méthodologie, la présentation et discussion des résultats d'autre part.

1. Contexte et problème de recherche

Dans cette partie de l'étude, nous procédons à l'exposé du contexte et des constats, à la description du problème de recherche et à la formulation des questions et hypothèses de recherche.

1.1. Contexte et constat du problème

Ces dernières années, le Burkina Faso traverse une crise sécuritaire persistante où la valorisation et la promotion des valeurs culturelles endogènes puis l'amélioration de la qualité de l'éducation sont devenues des défis à relever. Pour ce faire, pays caractérisé par une diversité culturelle, il met en place des initiatives pour relever ces défis. Des mesures éducatives comme l'adoption de la tenue scolaire en Faso Dan Fani, l'organisation des journées culturelles et de loisir et aussi l'enseignement de l'éducation civique et morale visent à améliorer la qualité de l'éducation.

Dans le cas précis de ce thème, le Musée Rayimi est situé dans le quartier Issouka (Yir-sʊka) de Koudougou. Le site est localisable aux coordonnées géographiques 12°14'12.4" Nord et 2°22'35.1" Ouest. Il forme avec la place Naaba Bulgu et le palais royal de Naaba Saaga 1er, le site Maasmẽ, un complexe touristique. L'initiative de créer un musée baptisé « Musée Rayimi » provient de Sa Majesté Naaba Saaga 1er. L'objectif est de collecter, de conserver et de valoriser le patrimoine culturel du Centre-Ouest du Burkina Faso. Il fut inauguré le 17 juillet 2010. À l'entrée principale du musée, est représenté un iguane, animal totémique des habitants du quartier. Dans la cour, des scènes illustrant des traditions moose sont représentées. Il s'agit d'une statue de femme tenant une calebasse et d'une structure à meules.

Le musée Rayimi comprend six salles, dont quatre sont consacrées aux expositions permanentes. Celles-ci présentent des photographies de l'époque coloniale, des machines de transformation du coton issues de l'ancienne usine FASOTEX, ainsi que des objets ethnographiques valorisant la culture africaine traditionnelle. La salle des grands hommes rend hommage aux figures marquantes de Koudougou ayant contribué au rayonnement du quartier par leur talent et leur exemplarité.

Le Musée Rayimi offre plusieurs services et activités. Parmi tant d'autres, nous pouvons énumérer des visites guidées, des activités culturelles et rarement des conférences. Il dispose d'une équipe de guides de tourisme dynamique qui anime les visites en révélant le sens de chaque élément représenté sur le site. Aussi, la présence d'une bibliothèque renforce la valeur de ce site.

À la lumière de la description du Musée Rayimi et du site Maasmẽ en général, ce site touristique révèle d'un grand intérêt pour les visiteurs surtout les élèves.

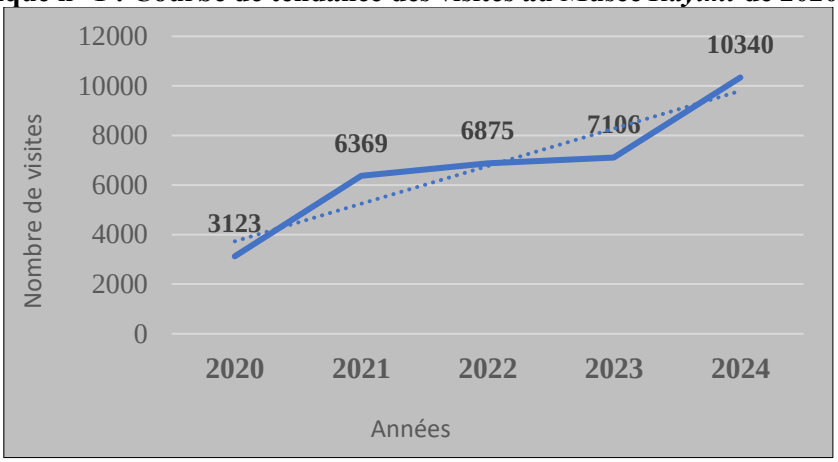
1.2. Contexte et constat du problème

Le système éducatif burkinabè fait face à de nombreuses limites structurelles : pénurie de ressources pédagogiques, enseignement essentiellement théorique et faible interaction entre l'école et son environnement socioculturel. Ainsi, les élèves ont souvent du mal à établir des liens entre les enseignements reçus en classe et leur environnement culturel immédiat. Ces contraintes réduisent l'efficacité des apprentissages et rendent les savoirs peu contextualisés pour les élèves. Or, pour favoriser un apprentissage significatif, il est essentiel de contextualiser les savoirs et de diversifier les méthodes pédagogiques. Dans ce contexte, il devient essentiel de repenser les pratiques pédagogiques en intégrant des approches ancrées dans la réalité locale.

Les visites muséales, en tant qu'outils d'apprentissage par l'expérience, offrent une alternative enrichissante. Elles permettent de relier les contenus scolaires à la culture vivante et de favoriser une éducation plus concrète, active et culturellement pertinente.

Au Musée Rayimi, bien que de 2020 à 2024 l'on constate une croissance des visites, il sied de noter que les chiffres restent très faibles au regard de la situation géographique de celui-ci et du nombre d'établissements d'enseignement scolaire et d'instituts de formation (ENS, Université Norbert ZONGO, etc.) dont regorge la commune de Koudougou et la province du Boulkiemdé. À cet effet, Sam (2007, p. 1) renchérit : « *Nous remarquons que les musées, principaux instituts garant de la préservation des acquis d'hier et d'aujourd'hui, sont très peu fréquentés par la jeunesse scolaire du pays* ». Le graphique ci-après livre plus d'informations sur la tendance de fréquentation du musée de 2020 à 2024.

Graphique n° 1 : Courbe de tendance des visites au Musée *Rayimi* de 2020 à 2024



Source : Musée *Rayimi* de Koudougou

L'objectif principal de cette étude est d'analyser la contribution des visites muséales à l'éducation des élèves du post-primaire et du secondaire au Burkina Faso, à travers le cas du musée Rayimi de Koudougou. Il s'agit d'interroger la capacité de ces visites à renforcer les apprentissages, stimuler la curiosité, l'esprit critique et l'ancrage identitaire des élèves. Spécifiquement, il est question de :

Objectif spécifique n°1 : Analyser comment les activités pédagogiques menées au musée Rayimi favorisent la compréhension et l'assimilation des contenus scolaires chez les élèves du post-primaire et du secondaire.

Objectif spécifique n°2 : Identifier les avantages et les limites des visites muséales en tant que dispositif complémentaire d'apprentissage dans le système éducatif burkinabè.

Dès lors, une **question centrale** se pose : Comment les visites muséales, notamment celles effectuées au musée Rayimi de Koudougou, contribuent-elles à l'amélioration de la qualité de l'éducation des élèves du post-primaire et du secondaire au Burkina Faso ?

De cette question principale découlent deux (02) questions secondaires :

Questions secondaires n°1 : En quoi les activités pédagogiques menées au musée Rayimi renforcent-elles la compréhension des contenus scolaires chez les élèves du post-primaire et du secondaire ?

Questions secondaires n°2 : Quels sont les atouts et les limites des visites muséales dans le processus d'apprentissage des élèves au sein du système éducatif burkinabè ?

Les questions ainsi soulevées nous conduisent à formuler des hypothèses de recherche qui sont constituées d'une hypothèse principale et de deux (02) hypothèses secondaires.

L'Hypothèse principale est formulée comme suit : les visites muséales contribuent positivement à l'éducation des élèves du post-primaire et du secondaire en renforçant leur compréhension des savoirs scolaires et leur ancrage culturel.

Issues de l'hypothèse principale, deux (02) hypothèses secondaires sont énoncées comme suit :

Hypothèse Secondaire n°1 : Les activités pédagogiques proposées au musée Rayimi, en lien avec les programmes scolaires, permettent une meilleure assimilation des connaissances chez les élèves du post-primaire et du secondaire en facilitant l'apprentissage par l'expérience et l'observation.

Hypothèse Secondaire n°2 : Les visites muséales constituent un outil éducatif pertinent pour l'apprentissage, en raison de leur capacité à contextualiser les savoirs, bien qu'elles soient limitées par des facteurs comme le manque d'organisation, de formation des enseignants et l'insuffisance de partenariats entre écoles et musées.

Ces hypothèses sur les visites muséales nous conduisent à explorer les écrits de certains auteurs dans le cadre théorique de référence.

2. Cadre théorique de référence

Les théories développées sur la culture en général et sur l'éducation en particulier sont nombreuses. Dans le présent travail de recherche, nous nous intéressons d'une part au Musée Rayimi et au site Maasmè en général et d'autre part, aux relations entre musée et école. Nous convoquons principalement la théorie historico-culturelle du psychisme, le socioconstructivisme et la théorie d'apprentissage par expérience pour servir de cadre de référence.

2.1. Le Musée Rayimi de Koudougou

Plusieurs auteurs ont fait du Musée *Rayimi* et du site *Maasmè* leur champ d'étude. D'abord, Delma, S. L. (2018) a porté son étude sur « *Approche critique de la création et de la gestion du Musée Rayimi de Koudougou* ». L'auteure fait une description du musée tout en abordant son organisation et sa gestion. Djiré, M. (2023) a centré son analyse sur « *Étude des objets ethnographiques du musée Rayimi de Koudougou, province du Boulkiemde (Centre-Ouest du Burkina Faso) ».* Pour elle, les objets exposés dans ce musée appartiennent à différentes communautés et ont chacun une histoire. Son étude fait parler les objets car elle dépeint les informations et les enseignements qu'ils recèlent. Quant à Ouédraogo, K.W. O. (2021), il aborde la problématique d'aménagement du site *Maasmè* en général. Elle fait un diagnostic du plan d'aménagement du site en faisant ressortir les forces, les faiblesses, les opportunités ainsi que les menaces. À propos de sa fréquentation, l'auteure constate qu'elle est croissante de manière continue et cette croissance sera de plus en plus élevée au fil des années si des phénomènes nouveaux n'adviennent pas et si des aménagements sont réalisés régulièrement. L'étude de Bassono, A. L. (2023) met en exergue la contribution du site *Maasmè* au développement touristique de la ville de Koudougou. En effet, ce site attire des touristes nationaux et internationaux et participe au développement économique de la zone.

Les travaux de ces auteures ont une grande importance dans la découverte du Musée *Rayimi*, mais ils n'abordent pas sa contribution à l'éducation des élèves. D'où un vide scientifique à combler.

2.2. Relations entre musée et école

Le musée et l'école sont deux institutions éducatives complémentaires au service de la société. Bien qu'ils partagent une mission commune d'éducation et de socialisation, leurs approches diffèrent : l'école suit un programme officiel structuré, tandis que le musée adapte ses contenus selon la diversité du public. Les visites scolaires en musée, bien que peu fréquentes, offrent aux élèves une opportunité d'apprentissage concret à travers le contact direct avec les objets exposés. Ce lien favorise l'autonomie, la réflexion et le sens critique, faisant du musée un prolongement efficace de l'école pour renforcer les savoirs. Cora (2011) dans son article met en relief le rôle pédagogique des musées. Pour elle, le musée favorise un contact direct avec les objets muséaux, ce qui permet une autonomie de l'élève visiteur dans son approche des savoirs. Dans la même logique, Bélanger & Meunier (2011), dans leur étude, reconnaissent que la visite scolaire au musée est une occasion pour les musées de devenir de véritables acteurs de l'éducation formelle. Pour eux, l'éducation muséale crée une interaction directe entre le visiteur et les objets exposés. Lemerise & Matias (2006) partent plus loin pour dire que le musée est un prolongement de l'école et permet de consolider ou d'élargir les connaissances acquises en classe.

Zongo (2017), lui, met aussi en lumière la valeur pédagogique du musée. Selon lui, la philosophie étant une science et une discipline, peut être fondée sur la contemplation. Les sorties de visite muséale étant des activités culturelles en milieu scolaire, les auteurs tels Kaboré (2011), Kabré (2016) et Somé (2012) estiment que leur pratique favorise le renforcement de la cohésion sociale, le partage de connaissances, le développement d'esprit d'équipe et de solidarité, et stimule la créativité et l'expression orale de l'élève.

En récapitulatif, ces auteurs ont mené des réflexions sur les relations entre musée et école. Nonobstant, Zongo (2017) qui montre l'apport muséal à l'enseignement-apprentissage de la discipline philosophique, ne fonde pas son étude sur un musée spécifique. De plus, les auteurs tels Allard & Meunier (1998). Bélanger & Meunier (2011), Cora (2011) de même que Lemerise & Matias (2006), dans leurs études respectives, présentent la contribution des musées à l'éducation des élèves. Toutefois, ces recherches sont réalisées dans d'autres zones hors du continent africain. Kaboré (2011), Kabré (2016) et Somé (2012) évoquent l'importance des activités culturelles et artistiques en milieu scolaire au Burkina Faso d'une manière générale. Toujours est-il que le rôle éducatif du Musée Rayim demeure un domaine à investiguer.

Après avoir montré le fondement de notre étude, nous éluciderons certaines terminologies essentielles pour une meilleure compréhension de notre thématique.

Cette recherche s'appuie sur trois courants théoriques complémentaires qui permettent de comprendre comment les visites muséales peuvent enrichir les apprentissages scolaires : la théorie historico-culturelle du psychisme, le socioconstructivisme et la théorie de l'apprentissage par l'expérience.

2.3. Les théories de référence

2.3.1. La théorie historico-culturelle du psychisme de Lev Vygotski (1934)

Selon Vygotski, le développement cognitif des individus est fortement influencé par leur environnement social et culturel. L'apprentissage ne se fait pas en vase clos, mais dans l'interaction avec autrui et avec des outils culturels. Le musée, en tant qu'espace riche en signes culturels, permet aux élèves d'entrer en contact avec des objets porteurs de significations historiques et symboliques. Ces interactions favorisent le développement de fonctions psychiques supérieures, comme la pensée abstraite, la mémoire ou le langage.

2.3.2. Le socioconstructivisme de Vygotski (1934)

Complémentaire de sa théorie précédente, le socioconstructivisme postule que l'apprentissage est un processus social où les connaissances sont co-construites à travers les

interactions. Dans le contexte muséal, les échanges entre élèves, guides, enseignants et objets exposés permettent une co-construction du savoir. Le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) est particulièrement pertinent : les visites guidées ou les activités pédagogiques permettent aux élèves d'atteindre des niveaux de compréhension supérieurs avec l'aide de médiateurs compétents.

2.3.3. La théorie de l'apprentissage par l'expérience de David Kolb (1984)

Kolb affirme que l'apprentissage est un processus cyclique basé sur quatre étapes : l'expérience concrète, la réflexion sur cette expérience, la conceptualisation abstraite et la mise en pratique. Une visite muséale constitue une expérience concrète riche, à partir de laquelle l'élève peut réfléchir, formuler des concepts (par ex., sur l'histoire, les traditions, les savoir-faire) et éventuellement les réutiliser dans d'autres contextes scolaires ou sociaux. Cela confère aux musées une valeur éducative dynamique.

Les trois théories sont, ici, nécessaires pour conduire les apprenants à mieux découvrir le patrimoine culturel en lien avec l'éducation. Après avoir utilisé la théorie historico-culturelle du psychisme et le socioconstructivisme pour faire acquérir les connaissances sur le musée, la théorie de l'apprentissage par l'expérience de David Kolb servira à déconstruire les savoirs erronés qui pourraient créer des obstacles.

3. Cadre méthodologique

Cette partie de l'étude présente la méthode de recherche, le champ d'étude ainsi que la population, l'échantillonnage, les instruments de collectes et les méthodes de traitement des données.

La méthode de recherche adoptée est dite mixte. Il s'agit d'une recherche associant deux méthodes de collecte de données : la méthode quantitative et la méthode qualitative.

L'étude se limite à la province du Boulkiemdé. Cette province constitue avec les provinces du Sanguié, de la Sissili et du Ziro, la région du Centre-Ouest. D'une superficie de 4 269 km^2, le Boulkiemdé compte quinze (15) communes administratives. Seulement deux communes ont fait l'objet de l'enquête. Il s'agit de la commune de Koudougou et celle de Imasgo.

Deux principaux instruments ont servi à la collecte des données. Ce sont : le guide d'entretien et le questionnaire.

Tableau n°1 : Taille de l'échantillon

Population cible	Échantillon	Méthodes de collecte
Élèves	102	Questionnaire
Enseignants	20	Questionnaire
Encadreurs (AVS)	15	Questionnaire
Chefs d'établissement	4	Guide d'entretien
Personnels du Musée *Rayimi*	4	Guide d'entretien
Agent de DRESFPT du Centre-Ouest	1	Guide d'entretien
Agent de DRCCAT du Centre-Ouest	1	Guide d'entretien
Total	**147**	

Source : Enquête de terrain, Avril 2025

Au moment du traitement des données, nous avons d'abord procédé au dépouillement manuel des différentes informations collectées. Afin de compiler les résultats de notre recherche, des grilles de dépouillement ont été utilisées. Ce dépouillement a concerné aussi bien les données recueillies par le questionnaire que par le guide d'entretien.

4. Résultats de la recherche

Nous avons opté de présenter les résultats obtenus sous forme de tableaux statistiques pour les questions qui s'y prêtent. Ces tableaux sont accompagnés de commentaires pour les rendre plus explicite. En ce qui concerne les questions qui ne s'y prêtent pas, leurs résultats sont présentés directement sous forme de synthèses des données collectées. Les propositions faites par les enquêtés sont prises en compte dans les commentaires.

4.1. Des résultats du questionnaire d'enquête

Sur un total de 137 questionnaires administrés à 102 élèves, 20 enseignants et 15 encadreurs, nous avons réceptionné 127. Le tableau n°2 ci-dessous donne plus d'informations.

Tableau n° 1 : Taux de recouvrement des questionnaires.

Enquêtés	**Élèves**	**Enseignants**	**Encadreurs**	**Total**
Effectif	98	16	13	127
Taux	96%	80%	87%	93%

Source : Enquête de terrain, Avril 2025

Une lecture du tableau montre que le taux de recouvrement global étant de 93% est satisfaisant. Il permet d'analyser largement notre thématique.

4.1.1. Fréquentation du Musée Rayimi

Pour ce qui est de la fréquentation du musée, les résultats sont inscrits dans le tableau ci-après.

Tableau n° 3 : Statistiques des visites au Musée *Rayimi*

	Déjà visité un musée		**Musée *Rayimi***	**Autres Musées**	
	Oui	Non			
Effectif	66	32	61	18	**Élèves**
Pourcentage	67%	33%	92%	27%	
Effectif	12	4	8	7	**Enseignants**
Pourcentage	75%	25%	67%	58%	
Effectif	7	6	6	2	**Encadreurs**
Pourcentage	54%	46%	86%	29%	

Source : Enquête de terrain, Avril 2025

Selon le tableau, 67% des élèves, 75% des enseignants et 54% des encadreurs enquêtés ont déjà visité un musée. Parmi eux, 92% des élèves, 67% des enseignants et 86% des encadreurs ont visité le Musée *Rayimi* de Koudougou. Les autres musées visités sont entre autres le Musée national et le Musée de la musique Georges OUEDRAOGO à Ouagadougou, le Musée communal Sogossira SANOU à Bobo-Dioulasso, le Musée de l'eau à Loumbila, le Musée des civilisations des peuples Lobi à Gaoua et le Musée *Da-Do* de Réo. D'une manière générale, le tableau montre que le Musée *Rayimi* est fréquenté par les élèves ainsi que les encadreurs et enseignants. Ces données à elles seules ne permettent pas d'apprécier la fréquentation des élèves au musée puisque nous avons déterminé notre échantillon en priorisant les élèves l'ayant déjà visité. Alors, dans l'interprétation des données, la conjugaison de plusieurs données nous permettra de se prononcer sur la question. Toutefois, les sorties de visite scolaires au musée sont de plusieurs catégories.

Quatre types de visite sont effectués par les élèves au musée. Les visites scolaires effectuées sont des sorties de visite et d'étude avec un enseignant ou un encadreur (65% des élèves visiteurs), des sorties de visite entre camarades (24% des élèves visiteurs), des sorties de visite avec parents (11% des élèves visiteurs) ainsi que des sorties de visite individuelle (6% des élèves visiteurs). Une lecture de ces données nous fait dire que certains établissements font de ce musée un lieu d'apprentissage et de détente en y conduisant leurs élèves. Aussi, rare sont les parents qui s'intéressent au musée. Les élèves, quant à eux, manquent de motivation

personnelle pour aller découvrir le musée. Mais quelles pourraient être les causes probables ? Les élèves identifient plusieurs obstacles aux visites muséales, notamment la distance (22 %), le manque de moyens financiers (49 %), le faible accompagnement éducatif (36 %) et les difficultés d'obtention d'autorisation parentale (21 %). Ceux vivant en dehors de Koudougou sont particulièrement défavorisés en termes d'accès. Du côté des enseignants, les freins sont liés au manque d'intérêt, d'opportunités, de passion pour la culture et à l'absence de musées dans certaines localités.

Tous les élèves interrogés reconnaissent que les visites au musée Rayimi renforcent leurs compétences, bien que le niveau de renforcement varie selon leur expérience. La majorité (66%) estime que ces visites améliorent fortement leurs connaissances, tandis que 33 % les jugent moyennement utiles et seulement 1 % les trouve peu efficaces. Les activités éducatives du musée, comme les visites guidées et les événements culturels, stimulent le savoir, le savoir-faire et le savoir-être des élèves. Ce renforcement se manifeste par une meilleure connaissance de l'histoire locale, du patrimoine culturel, des valeurs civiques et un éveil artistique.

Les enseignants et encadreurs s'accordent unanimement sur le fait que les visites muséales de Rayimi renforcent les compétences des élèves. Ils estiment qu'elles favorisent la découverte du patrimoine culturel, l'enrichissement de la culture générale, le développement de l'identité culturelle et l'adoption de bonnes valeurs. Ces visites permettent également d'approfondir les connaissances historiques et d'ouvrir l'esprit des élèves au respect de la diversité culturelle.

4.1.2. Musée Rayimi et amélioration des démarches et méthodes didactiques

À la question de savoir si les visites muséales de Rayimi, à travers des travaux pratiques, permettent une meilleure compréhension de disciplines telles que la Philosophie, l'Histoire et le Français, les personnes enquêtées ont répondu favorablement.

L'analyse de ce tableau dénote que le musée *Rayimi* a une implication didactique. Les élèves, enseignants et encadreurs s'accordent à 100 % sur l'utilité des visites muséales de Rayimi pour améliorer la compréhension des cours, notamment à travers les travaux pratiques. Ces visites permettent un contact direct avec les objets, facilitant l'assimilation de notions abordées en classe. Les enseignants soulignent que le musée aide particulièrement à enseigner l'Histoire, en illustrant concrètement des leçons sur la colonisation, le peuplement et l'organisation sociale de Koudougou. Ils estiment également que ces visites favorisent la connaissance des cultures locales et des chefferies traditionnelles, renforçant ainsi les contenus scolaires.

Les enseignants de philosophie estiment que les visites du musée Rayimi facilitent l'approche des notions telles que nature, culture et religion en rendant les concepts plus concrets grâce aux objets ethnographiques. Elles stimulent également l'esprit critique des élèves en favorisant l'observation, le questionnement et la réflexion sur la diversité des pensées humaines. En français, bien que les liens soient moins évidents, un enseignant souligne que ces visites améliorent le dialogue et l'expression orale des élèves.

4.1.3. Mécanismes d'intensification des visites éducatives au musée

Pour accroître la fréquence des visites scolaires au musée Rayimi et contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation, plusieurs pistes ont été suggérées par les élèves et les encadreurs. Les élèves recommandent principalement la sensibilisation de la communauté éducative et des parents, l'amélioration de la gestion du musée, ainsi que l'instauration de partenariats avec les établissements scolaires. De leur côté, les enseignants proposent de renforcer les collaborations entre écoles et musée, de réduire les frais de visite, d'accroître la visibilité du musée via les médias, et de développer des programmes éducatifs muséaux intégrés aux curricula. Ils préconisent également la mise à disposition de moyens logistiques pour les sorties scolaires et un aménagement régulier du site muséal.

4.2. Des résultats des entretiens

La présentation et l'analyse des résultats issus du guide d'entretien sont faits selon les thèmes abordés.

4.2.1. Entretiens avec les chefs d'établissement

Plusieurs aspects ont été abordés. En ce qui concerne l'organisation de sorties pédagogiques ou d'études au Musée Rayimi, seuls deux chefs d'établissement, ceux du LPK et du CSJM, ont confirmé la tenue effective de telles activités. Ces sorties, généralement initiées par les enseignants d'Histoire-Géographie, concernent notamment les élèves de 6e et prennent la forme de visites pédagogiques ou de découvertes culturelles et récréatives. À titre d'exemple, le 12 avril 2025, le LPK a mobilisé plus de 270 élèves pour une sortie mêlant détente et apprentissage à la mare aux caïmans sacrés de Sabou et au Musée Rayimi. Pour le chef d'établissement du CSJM « *Chaque année, il y a des sorties de visites qui sont organisées par classe en fonction de son organisation de la classe par le professeur principal* ». Les établissements scolaires rencontrent plusieurs difficultés lors des sorties, notamment le manque de moyens financiers, l'absence d'accompagnement extérieur et les problèmes de transport. Les chefs d'établissement expliquent l'absence fréquente de visites muséales par l'éloignement des sites et l'insuffisance de ressources pour couvrir les coûts liés au déplacement, à la restauration et aux frais de visite. Par ailleurs, le désintérêt de certains élèves s'expliquerait par un manque de motivation, une faible visibilité du musée dans les établissements et une méconnaissance de sa valeur éducative.

Tous les chefs d'établissement interrogés reconnaissent que les visites au musée Rayimi renforcent les connaissances des élèves et améliorent la qualité de l'éducation en rendant certains cours plus concrets, notamment en histoire. Pour eux, école et musée sont complémentaires : le musée permet aux élèves de découvrir le patrimoine culturel, de s'instruire autrement et de mieux comprendre certains enseignements théoriques. Afin d'intensifier les visites scolaires, ils recommandent la création de partenariats durables entre musées et établissements, l'implication des acteurs éducatifs, l'accompagnement financier et logistique des écoles, ainsi que l'amélioration continue du musée.

4.2.2. Entretiens avec le personnel du musée

Le musée Rayimi, situé sur le site Maasmè, a pour mission de collecter, conserver et transmettre le patrimoine culturel du Centre-Ouest, en ciblant principalement les élèves et étudiants. Selon le promoteur et les guides, il joue un rôle éducatif essentiel à travers des visites guidées, des conférences, une bibliothèque, et des animations autour de l'histoire locale, de la colonisation, de la chefferie traditionnelle et des valeurs de paix. Les élèves, souvent encadrés par leurs enseignants, y viennent aussi pour préparer des exposés avec l'aide des guides. Enfin, des événements comme le Nabasga ou le SLAK renforcent les compétences culturelles et littéraires des participants.

Concernant les mesures pour augmenter les visites scolaires, le promoteur et les guides soulignent l'importance de créer et de renforcer des partenariats avec les établissements scolaires. Ils insistent également sur la nécessité d'intensifier les campagnes de communication en se rendant directement dans les écoles pour accroître la visibilité du musée. Le promoteur recommande aussi d'élaborer des circulaires intégrant la culture dans les programmes scolaires, afin de mieux promouvoir la culture en milieu éducatif et d'améliorer l'efficacité du système éducatif.

4.2.3. Entretien avec l'agent de la DRESFPT et l'agent de la DRCCAT1 du Centre-Ouest

[1] Direction Régionale de la Communication, de la Culture, des Arts et du Tourisme.

Au terme de l'entretien, il ressort qu'à la Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire et de la Formation Professionnelle et Technique (DRESFPT), le Service des Activités Sportives, Culturelles et des Loisirs de l'Éducation (SASCLE) est chargé de promouvoir la culture dans les établissements scolaires, en veillant à l'application des politiques gouvernementales en la matière. Toutefois, les établissements ne bénéficient pas d'un soutien financier de la DRESFPT pour l'organisation d'activités culturelles comme les sorties de visite, bien qu'un accompagnement technique puisse être offert. La responsabilité de limiter les éventuels abus liés à ces activités revient autant aux établissements qu'à la Direction Provinciale de l'Enseignement Secondaire et de la Formation Professionnelle et Technique (DPESFPT)[2] et à la DRESFPT. Par ailleurs, le Ministère de la Communication, de la Culture, des Arts et du Tourisme (MCCAT) encourage la promotion culturelle en milieu scolaire via la création de clubs de tourisme, à l'instar de celui installé par l'Office National du Tourisme Burkinabè (ONTB) au Collège Saint Joseph de Moukassa, dans la province du Boulkiemdé, le 5 décembre 2024.

4.3. Interprétation et discussion de la recherche

Les élèves, enseignants, encadreurs et chefs d'établissement s'accordent à dire que les visites muséales de Rayimi renforcent les compétences des élèves, mais à des degrés variables : 66% des élèves estiment ce renforcement énorme, souvent ceux qui ont déjà visité un musée. Le faible ou moyen renforcement ressenti par certains s'explique notamment par l'absence d'activités pratiques liées aux savoir-faire ancestraux. Malgré cette reconnaissance, certains enquêtés n'ont jamais visité de musée, ce qui soulève des questions sur leur motivation et la place limitée des musées dans le système éducatif burkinabè, contribuant à une faible fréquentation. Enfin, le renforcement des compétences se manifeste selon trois dimensions : savoirs, savoir-être et savoir-faire.

Les savoirs regroupent les connaissances théoriques que l'élève acquiert, et après une visite au Musée Rayimi, il enrichit ses connaissances historiques et patrimoniales. Grâce à la légende, aux photographies coloniales et aux objets culturels exposés, l'élève approfondit son savoir sur l'histoire de Koudougou et découvre son patrimoine culturel matériel et immatériel. Comme le souligne Bassono (2023, p. 40) « *Ce site offre aux visiteurs des connaissances sur l'organisation de la chefferie traditionnelle et coutumière en pays Moaga* ». En conséquence, ces nouvelles connaissances acquises conduiront à un éveil de conscience voire une « décolonisation culturelle.

Le Musée Rayimi transmet, au-delà des objets exposés, des valeurs civiques et morales telles que la paix, la cohésion sociale, l'intégrité et l'hospitalité, symbolisées par des éléments culturels comme la calebasse. Ces valeurs enrichissent le savoir-être des élèves visiteurs, qui peuvent ainsi devenir des promoteurs de la discipline en milieu scolaire, favorisant un meilleur climat d'apprentissage.

Les visites muséales de Rayimi développent chez 39% des élèves des aspirations artistiques grâce à l'observation des œuvres habilement réalisées et à la découverte des savoir-faire ancestraux comme la mouture et la sculpture. Cependant, il serait nécessaire d'élargir les activités muséales pour mieux valoriser ces connaissances pratiques.

Les visites muséales de Rayimi améliorent les démarches didactiques en offrant aux élèves une compréhension plus concrète des cours théoriques grâce à des travaux pratiques, conciliant ainsi théorie et pratique selon la théorie d'apprentissage par expérience de Kolb. Ces visites, qui incluent l'observation directe des objets et des travaux de groupe, illustrent parfaitement l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage au musée. Comme le souligne Cora (2011, p.5) « *Rassembler des objets pour illustrer un contenu de savoir permet de penser le musée comme un lieu de travail scolaire mettant en relation des élèves et des objets* ».

Lemerise & Matias (2006, p. 60), ajoutent que les musées sont un prolongement de l'école, et les visiter permettraient à l'élève de consolider ou d'élargir ses connaissances acquises en classe. Pour eux, la visite d'un musée « […] *permet aux jeunes de réaliser des apprentissages en lien avec les programmes scolaires, mais aussi des apprentissages au sens large du terme : ouverture sur le monde et sur la culture, hausse du niveau de curiosité, maîtrise accrue des habiletés générales de pensée, etc.* ».

L'accroissement des visites scolaires au Musée Rayimi dépend d'une meilleure gestion, d'un équipement adapté, de partenariats formalisés avec les établissements scolaires, ainsi que d'une sensibilisation de la communauté éducative et des parents. Pour cela, il est nécessaire de former du personnel spécialisé, d'agrandir l'espace muséal, et d'intensifier la communication pour rendre le musée plus visible et valoriser son importance pédagogique. Enfin, un partenariat clair avec un tarif préférentiel encouragerait l'organisation régulière de sorties scolaires, améliorant ainsi la qualité des visites et le niveau des élèves.

En somme, l'intégration des visites au Musée Rayimi dans le parcours éducatif a eu des effets positifs, notamment un renforcement des apprentissages scolaires, avec une meilleure compréhension des notions en histoire et éducation civique. Ces visites ont aussi favorisé le développement de compétences transversales comme la curiosité, l'esprit critique et une identité culturelle affirmée. Grâce à l'apprentissage par l'expérience, les élèves ont pu assimiler plus facilement des concepts abstraits en vivant des expériences concrètes. L'engagement des élèves s'est renforcé, avec une participation active et des questions pertinentes lors des visites. Toutefois, certaines limites subsistent, notamment la rareté des sorties, le manque de formation des enseignants à la médiation culturelle, et une coordination insuffisante entre écoles et musée. Ces obstacles freinent le plein potentiel pédagogique des visites muséales.

La discussion autour de l'intégration des visites au Musée Rayimi révèle que ces sorties renforcent efficacement les apprentissages scolaires en ancrant les notions théoriques dans un contexte culturel concret, validant ainsi les théories de Vygotski sur l'importance du contexte social dans l'apprentissage. Le développement des compétences transversales comme la curiosité et l'esprit critique illustre aussi la pertinence d'une approche socioconstructiviste, favorisant l'interaction et la co-construction des savoirs entre élèves. De plus, l'apprentissage par l'expérience, soutenu par les activités muséales, confirme l'efficacité des méthodes actives prônées par Kolb, en facilitant la compréhension et la mémorisation. L'engagement accru des élèves pendant les visites témoigne de l'intérêt et de la motivation générés, essentiels pour un apprentissage durable. Cependant, les contraintes observées, telles que la rareté des visites, le manque de formation des enseignants et une coordination insuffisante, soulignent des freins importants à l'exploitation optimale du musée comme outil pédagogique. Il est donc nécessaire de renforcer la formation, la collaboration entre acteurs éducatifs et culturels, et la fréquence des visites pour maximiser leur impact éducatif.

Conclusion

La question de la contribution des visites muséales à l'éducation des élèves du post-primaire et du secondaire, surtout dans sa variante démarches et méthodes didactiques, a été l'objet de notre étude. Il s'agissait d'analyser la contribution des visites muséales à l'éducation des élèves du post-primaire et du secondaire au Burkina Faso, à travers le cas du musée Rayimi de Koudougou. Partant de cette intention, une hypothèse principale a été énoncée. Elle stipule que Les visites muséales favorisent l'éducation des élèves du post-primaire et du secondaire en approfondissant leur compréhension des savoirs scolaires et en renforçant leur enracinement culturel. Pour collecter les données afin de vérifier nos hypothèses de recherche, des outils ont été élaborés et administrés dans deux établissements de la commune de Koudougou et un de celle de Imasgo. Les entretins ont concerné les chefs d'établissement, le personnel du Musée Rayimi, un agent de la DRESFPT du Centre-Ouest et un agent de la DRCCAT du Centre-Ouest.

Pour ce qui concerne des données quantitatives, ils elles ont été administrées auprès des encadreurs (AVS), des enseignants et des élèves.

Des résultats obtenus des investigations, il ressort que les enseignants de la Circonscription d'Éducation de Base de Gaoua dispensent les leçons de découverte du patrimoine culturel du terroir birifor dans les classes du Cours préparatoire première année sans recourir à aucun guide pédagogique officiel, à aucune source historique ni à aucune personne ressource.

Les résultats de cette recherche, menée de 2020 à 2024 dans les communes de Koudougou et Imasgo, mettent en évidence la contribution significative des visites muséales à l'éducation des élèves du post-primaire et du secondaire au Burkina Faso. En s'appuyant sur les théories de Vygotski et de Kolb, l'étude révèle que ces visites favorisent une meilleure compréhension des notions scolaires, stimulent la curiosité des élèves et renforcent leur ancrage culturel.

Pour renforcer le lien entre musée et école, il est proposé de créer un projet éducatif intégrant les musées dans les pratiques pédagogiques, en collaboration avec le MESFPT, le MCCAT et l'ICOM-BF, ainsi que l'implication des établissements scolaires et des écoles de formation des enseignants. Ce projet s'inspire d'initiatives comme celle du Groupe de Recherche sur l'Éducation et les Musées (GREM) visant à former les futurs enseignants à utiliser les visites muséales comme un outil culturel. Sur le plan pédagogique, il est recommandé que chaque enseignant prépare une fiche pédagogique avant une visite, comme celle proposée en annexe, pour structurer efficacement l'expérience des élèves au musée.

La réalisation de ce travail a été limitée par l'inaccessibilité de documents clés sur l'éducation muséale a empêché un approfondissement complet, malgré tout, l'étude apporte une contribution utile à la recherche.

En perspective, il importe d'élargir l'étude sur d'autres musées du Burkina Faso afin d'établir une étude comparative et d'enrichir les politiques nationales en matière d'éducation et de promotion du patrimoine culturel.

Références bibliographiques

ALIPOUR M., 2018, *Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activités lexicales,* Thèse de Doctorat, Université de Montréal (Canada), Département de linguistique et de traduction, 269 p.

ALLARD M., & MEUNIER A., 1998, « L'ÉCOLE et le MUSÉE : Un rapprochement nécessaire », in *Cahiers du GRE,* Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation, n°12, 29 p.

ALT, 2023, *Loi N°022 -2023/ALT portant protection, sauvegarde et valorisation du patrimoine culturel au Burkina Faso*.

AN, 2007, *Loi n°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso*.

BASSONO A. L., 2023, *La contribution des sites culturels au développement touristique de la ville de Koudougou : cas de Maasmè à Koudougou*, Rapport de stage de Licence en Management des Entreprises Touristiques, Université Norbert Zongo, Institut universitaire de Technologie, 58 p.

BELANGER C., & MEUNIER A., 2011, « Une approche muséologique de la visite scolaire au musée », in *Cahier du GREM*, n°19, 79 p.

BELEM S., 2018, *L'organisation des journées culturelles dans les établissements publics et privés d'enseignements post-primaire et secondaire de la commune de Yako : Quelles stratégies pour plus d'efficacité ?* Mémoire de fin de formation, École Normale Supérieure du Burkina Faso, Filière Conseiller d'Éducation, 83 p.

BIENENSEIGNER (s.d.), *Socioconstructivisme : Définition, principes, méthodes*. https://www.bienenseigner.com/socioconstructivisme-definition-principes-methodes/.

CORA C.-A., 2011, « Sorties avec l'école dans les musées de sciences : quels statuts pour le visiteur scolaire ? », in *Recherches en didactiques*, n°11, p. 97-110.

Cultures.fr. (s. d.). *La culture selon Tylor : Définition anthropologique*. https://cultures.fr/post/articles/la-culture-selon-tylor-definition-anthropologique.

DELMA S. L., 2018, *Approche critique de la création et de la gestion du musée Rayimi de Koudougou*, Mémoire de master, Université Joseph KI-ZERBO, Département de lettres modernes, 85 p.

DJIRE M., 2023, *Étude des objets ethnographiques du musée Rayimi de Koudougou, province du Boulkiemde (Centre-Ouest du Burkina Faso)*, Mémoire de Master, Université Joseph KI-ZERBO, Département d'Histoire et Archéologie, 153 p.

DURKHEIM E., 1922, *Éducation et sociologie*. Paris : Librairie Félix ALGAN, 158 p.

HAENNI M., 2013, *Ecole et musée. La visite scolaire : activité parascolaire ou situation d'apprentissage ?* Mémoire de bachelor. Haute Ecole Pédagogique, 54 p.

ICOM, 2022, *L'ICOM approuve une nouvelle définition de musée*. ICOM. https://icom.museum/fr/news/licom-approuve-une-nouvelle-definition-de-musse/.

JACOBI D., & COPPEY O., 1995, « Introduction - Musée et éducation : au-delà du consensus, la recherche du partenariat », in *Publics et Musées*, n°7, p. 10-22.

KABORE, B. & KY A. J., 2025, « Difficultés des enseignants dans la mise en œuvre de l'APC-PI dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques au Burkina Faso », in *Revue EVALU'A Experts e Évaluations d'Afrique*, n°2, pp. 23-37.

KABORE O., 2011, *Problématique de l'organisation des activités culturelles et artistiques au sein des établissements d'enseignement secondaire de la province du Bazenga,* Mémoire de fin de formation, Ecole Normale Supérieure, Filière Conseiller d'Éducation, 112 p.

KABRE A., 2016, *La problématique de l'organisation des activités culturelles et artistiques au sein des établissements secondaires de ta commune urbaine de Koudougou*, Mémoire de fin de formation, Ecole Normale Supérieur, Filière Conseiller d'Education, 65 p.

LAROUSSE, (s.d.). *Musée*. *Encyclopédie Larousse en ligne*. https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/mus%C3%A9e/72220.

MATIAS V., & LEMERISE T., 2006, « Le partenariat musée-école aux yeux des enseignants du secondaire : un appui au principe, mais une implication concrète encore hésitante », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, V. 9, n° 1, p. 57-73.

MENAPLN, 2021, *Arrêté n°2021-110/MENAPLN/SG/DASCLE portant règlementation des journées culturelles et de loisirs au sein des établissements d'enseignements post-primaire et secondaire*.

OUEDRAOGO K.-W. O., 2021, *Analyse de la problématique d'aménagement des sites touristiques au Burkina Faso : étude de cas du site Maasme à Koudougou*, Rapport de stage de Licence en Management des Entreprises Touristiques, Université Norbert ZONGO, Institut universitaire de Technologie, 54 p.

RIIPEN, (s. d.), *Expériential learning theory*. https://fr.riipen.com/blog/expérientiel-learning-theory#:~:text=Selon%20la%20th%20.

SAM Y., 2007, *Musée et sensibilisation des élevés au patrimoine culturel à Ouagadougou (Burkina Faso) : les cas du musée national et du musée de la musique*, Mémoire de master, Université Senghor d'Alexandrie, Département de Gestion du Patrimoine culturel, 95 p.

SOME T. N., 2012, *La problématique de la valorisation des activités culturelles et artistiques dans les établissements secondaires de la ville de Koudougou*, Mémoire de fin de formation, Ecole Normale Supérieure, Conseiller d'éducation, 66 p.

Annexes



Participation d'élèves à la 7e édition du SLAK organisée dans l'espace Maasmè







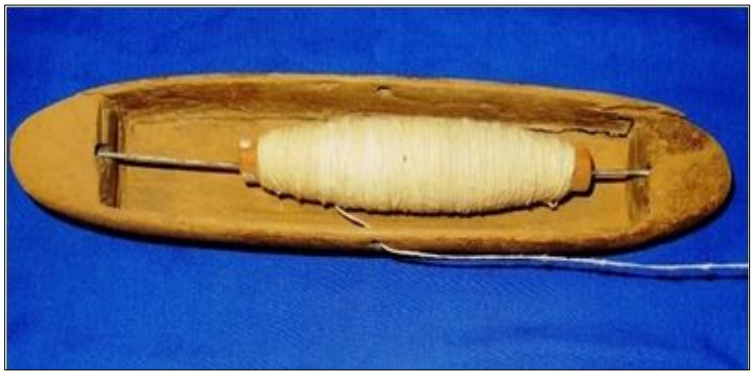















RAYIMI
MUSEE RAYIMI
Nos traditions vécues au présent
www.rayimi.net

Élèves du Lycée Provincial de Koudougou au Musée *Rayimi*, le 12 Avril 2025.



Le rôle de l'environnement scolaire dans le décrochage des élèves autochtones : une analyse à la lumière des travaux de Samuel Mawété

Guy Joseph MOUSSAVOU, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : guy.moussavou@gmail.com

Résumé

Cette communication explore à l'œuvre de Samuel Mawété (2021), en revisitant une recherche fondamentale qu'il a co-dirigée sur le découpage et le vécu scolaire des élèves autochtones de Zanaga, en République du Congo. Alors que les politiques éducatives font la promotion de l'Education Pour Tous, la scolarisation des enfants autochtones reste marquée par une exclusion persistante et un abandon massif. L'étude, à la fois quantitative et qualitative, révèle un taux de décrochage alarmant, avec une durée de vie scolaire moyenne ne dépassant pas deux ans (CP2). L'analyse qualitative des entretiens met en lumière un vécu douloureux, marqué par la discrimination, un sentiment d'une école inutile et un profond malaise identitaire. Cette recherche fait le constat d'un échec systémique et propose des pistes pour l'intégration de la culture dans les curricula, la promotion du ´´ vivre ensemble'' et le modèle innovant des écoles ´´ORA''. L'héritage scientifique de Samuel Mawété invite ainsi à transformer l'école en un lieu véritablement inclusif et pertinent pour tous.

Mots-clés : Samuel Mawété, décrochage scolaire, élèves autochtones, Zanaga.

The role of the school environment in the dropout rate of Indigenous students: an analysis in light of the work of Samuel Mawété

Abstract

This paper pays tribute to the work of Samuel Mawété by revisiting a fundamental research project he co-directed on the division and school experience of indigenous students in Zanaga, Republic of Congo. While education policies promote Education for All, the schooling of indigenous children remains marked by persistent exclusion and massive dropout rates. The study, which combines quantitative and qualitative approaches, reveals an alarming dropout rate, with an average school life of no more than two years (CP2). Qualitative analysis of the interviews highlights a painful experience, characterised by discrimination, a feeling that school is useless and a profound identity crisis. In conclusion, this research, which we commend for its rigour and relevance, does not merely note a systemic failure. It outlines the necessary changes: the integration of culture into the curriculum, the promotion of "living together" and the innovative model of "ORA" schools. Professor Mawété's legacy thus calls on us to transform schools into places that are truly welcoming and relevant for all.

Keywords: Samuel Mawété, school dropout, indigenous students, Zanaga.

Introduction

C'est un honneur de rendre hommage au professeur Samuel Mawété, un chercheur qui a profondément marqué les sciences de l'éducation au Congo. Cette communication s'articule autour d'une de ses recherches, co-écrite avec le Dr Yvette Kibangou, et qui est intitulée : « Décrochage et vécu scolaire des élèves autochtones de la circonscription scolaire de Zanaga » (2021). Cette recherche incarne l'engagement scientifique de Samuel Mawété pour une éducation juste, équitable et inclusive.

Même si l'éducation dans la Déclaration universelle de 1948 est reconnue comme un droit fondamental, des inégalités persistent encore surtout dans les pays africains. Au Congo, au-delà d'un taux de scolarisation élevé, les enfants autochtones sont peu visibles, révélant ainsi un système éducatif absent de leurs préoccupations. Cet article de S. Mawété et de Y. Kibangou (2021), vient contribuer à la recherche en sciences de l'éducation en mettant un accent sur les causes profondes du décrochage et le vécu scolaire des élèves autochtones. Ainsi, des témoignages des élèves sont recueillis pour identifier des stratégies pour leur maintien scolaire. Cette recherche qui soulève la problématique de la marginalisation des peuples autochtones, ne contribue pas seulement à apporter des éclairages sur l'injustice dont sont victimes les peuples autochtones, mais suggère aussi des pistes pour faire face aux obstacles et permettre une éducation plus inclusive au Congo.

L'intérêt qu'elle poursuit réside dans le fait d'offrir une grille de lecture scientifique et sociale permettant de rendre lisible et visible le vécu scolaire des élèves autochtones fréquentant les écoles congolaises. Partant de l'hypothèse que l'expérience scolaire négative des enfants autochtones est à l'origine du décrochage, les travaux de S. Mawété contribuent significativement à alimenter les connaissances sur les mécanismes de la résilience scolaire des populations les plus vulnérables. A cet intérêt scientifique s'ajoute un intérêt social qui, à partir de la verbalisation des enfants autochtones sur leur vécu, éclaire sur les enjeux à l'origine de la stigmatisation et de l'inadaptation pédagogique.

In fine, à travers cet article, les auteurs offrent des stratégies efficientes pour éviter le décrochage scolaire et sensibilise les enseignants sur leur rôle crucial pour le maintien scolaire. Ainsi, cet article constitue un outil précieux pour les politiques éducatives et les partenaires de l'école.

La problématique ainsi élaborée amène à poser la question de recherche de la manière suivante : Dans quelle mesure l'expérience scolaire vécue par les élèves autochtones, marquée par la discrimination et l'inadéquation des programmes, est-elle le principal facteur de leur décrochage précoce, et comment une adaptation de l'environnement éducatif peut-elle favoriser leur persévérance scolaire ?

L'objectif général poursuivi par cette communication est d'analyser le phénomène du décrochage scolaire des élèves autochtones de la circonscription scolaire de Zanaga, afin de proposer des stratégies d'intervention efficaces pour leur maintien dans le système éducatif.

Après cette introduction qui présente les enjeux de la recherche de Mawété et Kibangou sur le décrochage scolaire des élèves autochtones, le premier point expose le contexte et le postulat de départ, ancrant l'étude dans le paradoxe entre le droit à l'éducation et la réalité d'exclusion de cette population autochtone. Le deuxième point porte sur la méthodologie mixte est ensuite détaillé. Il combine une approche quantitative (analyse des rapports scolaires) et une approche qualitative (entretiens avec les élèves). Dans le troisième point, les résultats principaux présentés, révèlent un décrochage massif et précoce dû à un environnement scolaire hostile et à la perception d'une école inutile. Le quatrième point concerne la discussion. Il met en perspective ces résultats, soulignant l'héritage scientifique de S. Mawété et proposant des pistes concrètes pour une école plus inclusive, en s'appuyant notamment sur le modèle des écoles 'ORA'. Enfin, l'article se conclut en un plaidoyer pour une éducation qui ne laisse personne de côté, et ouvre sur des perspectives en reliant les conclusions de l'étude à nos propres travaux sur les peuples autochtones.

1. Contexte et postulat de départ : l'école, un droit, mais pas une réalité pour tous

1.1. La marginalisation des enfants autochtones

Le travail de Mawété et Kibangou s'ancre dans un paradoxe fondamental. Ce paradoxe s'explique par le fait qu'un cadre juridique international et national, allant de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme à la loi congolaise de 2011, fait la promotion du droit à

l'éducation sans discrimination. Mais, dans la réalité des faits, les enfants autochtones ne sont véritablement pas présents sur la sphère éducative congolaise. Les chiffres, que Mawété et sa collègue ont rappelés montrent un taux de scolarisation autour de 6 % en 2008 et des écarts significatifs entre les effectifs en classe de CP1 et en classe de CM2, car, dans le département de la Lékoumou, on récence 276 élèves en CP1 contre un seul enclasse de CM2.

1.2. Le fossé entre principe et pratique

Cette recherche, qui s'intéresse au décrochage scolaire chez les élèves autochtones de la circonscription de Zanaga, part du constat selon lequel, il existe un écart significatif entre le principe d'une éducation pour tous et le vécu réel sur le terrain. Samuel Mawété et Y. Kibangou (2021) ont cherché à quantifier l'ampleur de ce phénomène et, en interrogeant les élèves, à comprendre les causes profondes. Les résultats de l'enquête révèlent que le décrochage scolaire est souvent la résultante d'une expérience scolaire difficile, marquée par un sentiment de marginalisation, de discrimination et des relations conflictuelles avec les enseignants, conduisant ainsi les élèves à abandonner l'école. Ici, l'école apparaît comme un espace qui rejette ces enfants autochtones. Ainsi, les stéréotypes et les injures dont sont victimes ces enfants créent un sentiment d'humiliation qui les démotive et leur enlève l'envie de continuer à rester à l'école. Cette situation met en lumière la nécessité d'une approche qui va au-delà de la classe et s'intéresser aux dynamiques sociales et relationnelles. In fine, les travaux de S. Mawété et sa collègue mettent en avant que l'échec scolaire résulte de l'incapacité de l'institution officielle à mettre en place une école inclusive.

2. Une méthodologie à la fois statistique et humaine

La recherche de S. Mawété et Y. Kibangou (2021) s'est s'articulée autour d'une approche combinant les chiffres pour mesurer le phénomène et la parole des personnes concernées pour l'expliquer.

2.1. De l'approche quantitative

Ces auteurs ont analysé les données de neuf établissements scolaires de Zanaga, sur une période de 2017 à 2020, pour quantifier le phénomène du décrochage scolaire. L'objectif était de construire un modèle statistique du parcours des élèves autochtones, en s'appuyant sur les rapports de rentrée scolaire et les listes d'élèves. Cette analyse a permis d'établir des tendances et de chiffrer la vitesse à laquelle les élèves abandonnent l'école.

2.2. De l'approche qualitative au vécu des élèves décrocheurs

Ici, l'approche qualitative a concerné des entretiens auprès de onze élèves ayant abandonné leur scolarité. Pour recueillir leurs récits de vie, les entretiens semi-directifs ont été menés en langue Téké, la langue maternelle des participants. Cette méthode a permis d'aller au-delà des statistiques pour explorer les dimensions émotionnelles et sociales du décrochage. Les récits personnels ont permis à S. Mawété et sa collègue d'identifier les raisons ayant conduit à l'abandon scolaire, et qui ne sont pas visibles dans les données chiffrées.

3. Des résultats principaux à un constat sans appel

Les résultats révèlent un environnement scolaire actuel qui n'est pas adapté aux élèves autochtones et qui contribue massivement à leur échec.

3.1. Un décrochage massif et précoce

L'analyse statistique révèle une réalité brutale. Le modèle mathématique utilisé par ces deux auteurs a révélé un décrochage scolaire massif et précoce. Les données indiquent une durée de vie scolaire moyenne de seulement deux ans, correspondant à la fin du CP2. Ce qui signifie que la majorité des élèves autochtones ne dépassent pas les premières années d'école

primaire. Ici, la probabilité qu'un élève autochtone atteigne le CM2 est ainsi statistiquement infime, ce qui met en lumière un échec systémique et précoce de l'école pour les enfants autochtones.

3.2. Un environnement scolaire hostile

Les entretiens avec les élèves révèlent que le décrochage scolaire est dû à une expérience scolaire profondément négative. Les jeunes ont rapporté des cas de discrimination et de rejet de la part de leurs camarades bantous, qui utilisent des insultes comme "toctocs" ou "bêtes" pour se moquer ou stigmatiser les autochtones. Ces humiliations répétées ont créé un sentiment d'injustice et d'humiliation insupportable. La relation avec les enseignants était également un facteur de mal-être se manifestant par le fait que les élèves décrivaient les enseignants comme distants et privilégiant les "élèves intelligents", créant ainsi un sentiment d'exclusion. En réponse à ce climat, certains élèves ont exprimé le désir d'avoir une "école pour nous", un lieu sécurisé et où il n'existe pas de préjugés.

3.3. Une perception biaisée de l'identité de l'école

L'étude met en évidence un profond malaise face à l'institution scolaire. Pour les élèves interrogés, l'école est perçue comme un lieu inutile qui ne garantit pas l'amélioration de leurs conditions socio-économiques futures. Le système éducatif, perçu comme culturellement inaccessible, est ainsi rejeté. Cette perception de l'école comme une institution déconnectée de leur réalité, qui ne leur offre ni réussite ni reconnaissance, est un facteur déterminant de l'abandon.

3. De la discussion sur un héritage scientifique a une école reconfigurée

4.1. L'apport au-delà du simple constat

La recherche de S.-Mawété et Y. Kibangou (2021) ne se contente pas de dresser un constat alarmant, mais s'appuie sur des cadres théoriques solides pour analyser les raisons profondes du décrochage et proposer des solutions.

4.1.1. L'approche écosystémique de Bronfenbrenner

La recherche de Mawété et Kibangou utilise la théorie de Bronfenbrenner (1993) pour montrer que le décrochage n'est pas causé par un seul problème, mais qu'il est le résultat d'une interaction complexe entre plusieurs niveaux de l'environnement de l'enfant. Cette recherche met en évidence l'impact du microsystème (les relations conflictuelles à l'école), du mésosystème (le manque de lien entre l'école et la famille) et du macrosystème (les préjugés sociaux). C'est la combinaison de ces facteurs qui empêche l'épanouissement scolaire.

4.1.2. La théorie historico-culturelle de Vygotsky

Le travail de Vygotsky (1985) est mobilisé par S. Mawété et Y. Kibangou (2021) pour expliquer le rôle fondamental de la culture l'environnement ambiant dans le développement de l'enfant. Mawété et Kibangoumontre que l'absence de la langue, entendue comme un des éléments ~~et~~ de la culture autochtones dans le programme scolaire déconnecte les enfants autochtones et rend l'apprentissage dénué de sens. Cette barrière culturelle est un facteur clé du décrochage, justifiant l'appel des chercheurs à intégrer les savoirs autochtones.

4.1.3. Les conduites déviantes de Ballion

Les travaux de R. Ballion (2000) sur les conduites déviantes à l'école sont utilisés par S. Mawété et Y. Kibnagou pour interpréter le décrochage comme une forme de **résistance** des élèves autochtones. Le fait de quitter l'école n'est pas un simple échec, mais une réaction face à un environnement perçu comme hostile, où leur identité et leur culture ne sont pas pris en

compte. Le décrochage devient alors une manifestation de la rupture avec une institution qui ne les reconnaît pas.

4.2. La preuve par l'exemple du modèle ORA

Samuel Mawété et Yvette Kibangou citent en exemple le modèle des écoles ‘’ORA’’ (Observer, Réfléchir, Agir) dans les départements de la Sangha et de la Likouala comme une solution concrète et efficace aux problèmes identifiés. Ce modèle, où les instructeurs sont autochtones et la pédagogie est adaptée à la culture et à la langue locale, obtient un taux de rétention de 80 % jusqu’à la fin du primaire. Ce succès, qui contraste fortement avec les chiffres du décrochage massif dans les écoles traditionnelles, valide l’analyse des chercheurs selon laquelle l’inclusion passe par la reconnaissance culturelle. Le modèle ORA montre que l'éducation doit s'adapter aux spécificités des apprenants, plutôt que de leur imposer un modèle unique qui les exclut de fait du système scolaire. Il prouve qu'un environnement d'apprentissage sécurisant et culturellement pertinent est un facteur clé de réussite pour les élèves autochtones.

4.3. De l’héritage à une feuille de route claire

L’héritage de S. Mawété est ainsi une feuille de route claire qui invite à intégrer les éléments de la culture autochtone dans les programmes et les méthodes pédagogiques, à sensibiliser et former les enseignants et les communautés bantoues au "vivre-ensemble", à généraliser et adapter les bonnes pratiques issues d’expériences comme les écoles "ORA", et à agir sur l’image de soi des élèves autochtones afin de leur faire entrevoir un avenir possible grâce à l’école.

Conclusion et perspectives

En conclusion, le travail de Mawété (2021) sur la scolarisation des enfants autochtones de Zanaga est bien plus qu’un article scientifique. C’est un plaidoyer pour une école congolaise inclusive. C’est la preuve que la recherche en sciences de l’éducation, lorsqu’elle est menée avec autant de rigueur et d’empathie, a pour vocation de décrire le monde et de le transformer. Notre hommage le plus fidèle à sa mémoire sera de poursuivre ce travail, de nous appuyer sur ses conclusions pour bâtir une école qui n’abandonne personne, une école où chaque enfant, quel que soit son origine, pourra se reconnaître, s’épanouir et apprendre. C’était sa vision et c’est désormais notre mission collective.

Des perspectives de recherche : de la vision du professeur Mawété à l’éclairage de nos propres travaux

L’œuvre de S. Mawété conforte nos propres travaux, explorant des défis éducatifs, des conditions de vie et la relation intercommunautaire des peuples, à travers trois études approfondies sur les peuples autochtones en République du Congo. À travers les entretiens ethnographiques, ces recherches ont exploré leur mode de vie, leurs pratiques culturelles, la relation avec les communautés bantoues voisines, ainsi que les défis socio-économiques auxquels ils font face. L’intérêt qui en découle réside dans la nécessité de documenter et de préserver les savoirs traditionnels des peuples autochtones, souvent marginalisées, tout en analysant leur intégration dans un contexte socio-économique en mutation. Ainsi, nous avons analysé le mode de vie et la tradition à travers la chasse, la pêche et l’agriculture ; nous avons analysé leur rituel tournant autour du mariage, de l’initiation, de la circoncision, ainsi que la transmission de leurs savoirs traditionnels. Nous avons identifié un certain nombre d’obstacles liés à la scolarisation, au travail et à l’autonomie financière. Du point de vue identitaire apparait une perception d’une citoyenneté de seconde zone qui induit des revendications et des aspirations de reconnaissance citoyenne.

Sur l'ensemble de points, apparaît une subsistance économique où il y a une forte dépendance envers les bantous pour la chasse et l'agriculture. Les revenus des autochtones sont précaires ; par exemple, ils ne gagnent que 2500 FCFA pour plusieurs jours de travail auprès des bantous. Du point de vue éducatif, il y a une faible scolarisation due aux maladies, aux préjugés et au manque d'école adaptée. Sur les relations communautaires, il apparaît une coexistence des tensions où il y a une réelle stigmatisation de ces populations autochtones que parfois les bantous nomment encore pygmées, ainsi que des collaborations économiques inégales

Globalement les résultats confirment les inégalités structurelles et la marginalisation des peuples autochtones, leur mode de vie traditionnel est menacé par la modernisation et l'exploitation économique. Des politiques inclusives adaptées et axées à la terre sont nécessaires.

Ces résultats, qui viennent corroborer ceux de S. Mawété, font apparaître que les peuples autochtones vivent une transition complexe entre préservation culturelle et intégration socio-économique. Leur avenir dépendra de leur reconnaissance par l'État et les Bantous

Références bibliographiques

BALLION Robert, 2000, *Les conduites déviantes de lycéens*, Paris, Hachette.

BRONFENBRENNER, Urie, 1979, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

MAWÉTÉ Samuel et KIBANGOU Yvette, 2021, "Décrochage Et Vécu Scolaires Des Élèves Autochtones De La Circonscription Scolaire De Zanaga, République Du Congo". *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, vol. 8, n° 2, p. 48-58. doi: https://doi.org/10.20431/2349-0381.0802006.

NDONGALA M, 2018, *Scolarisation des peuples Twa en Ouganda : Défis et perspectives*. Communication présentée lors du Colloque international sur l'éducation des peuples autochtones, Kampala, Ouganda.

UNESCO, 2010, *Rapport mondial sur l'éducation pour tous. Synthèse sur l'éducation des peuples autochtones*. Paris, France : UNESCO.

VYGOTSKY Lev, 1985, *Pensée et langage* (trad. F. Sève), Paris, Editions Sociales.

Scolarisation précoce au CP1 : analyse critique des politiques éducatives et de leur application dans la région des Hauts-Bassins au Burkina Faso

Ahmed Marcel GNIENHOUN, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)
E-mail : gnahmar81@gmail.com

Joseph BEOGO, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
E-mail : beogojoseph@yahoo.fr

Résumé

La scolarisation précoce est un phénomène de plus en plus en vogue au Burkina Faso, malgré un cadre réglementaire strict fixant les âges d'entrée dans les différents niveaux d'éducation et d'enseignement. Selon les annuaires statistiques de l'enseignement primaire de 2010-2011 à 2022-2023, le nombre d'élèves précocement inscrits au CP1 a augmenté de 62 379 en treize ans, soit un taux de croissance annuel moyen de 13 %. En moyenne, ces élèves représentent annuellement 65,1% de l'ensemble des élèves préscolarisés, soit plus de 140% des auditeurs préscolarisés dans les établissements publics et 58,5% dans les structures privées. Ce phénomène contribue indirectement à la faiblesse du taux brut de préscolarisation (TBP), qui aurait pu passer de 6,6 % à 10,1 % en 2022-2023, si ces enfants fréquentaient effectivement le préscolaire. À partir d'une analyse documentaire et d'une enquête de terrain menée dans la région des Hauts-Bassins, auprès de 160 éducateurs de la petite enfance, 193 chefs de ménages et 55 acteurs institutionnels de la région des Hauts-Bassins, cet article examine les causes et les implications de ce phénomène, en mobilisant la sociologie de l'éducation de P. Bourdieu et J. C. Passeron (1964) et la théorie du capital humain de T. Schultz (1961). Les résultats soulignent un écart structurel entre la norme légale et les pratiques familiales, avec des effets négatifs sur la demande d'éducation au préscolaire.

Mots-clés : scolarisation précoce, CP1, politique éducative, éducation préscolaire, Burkina Faso.

Early schooling in CP1: a critical analysis of educational policies and their implementation in the Hauts-Bassins region of Burkina Faso

Abstract

Early enrollment is an increasingly widespread phenomenon in Burkina Faso, despite a strict regulatory framework setting entry ages for the various levels of education. According to primary education statistical yearbooks from 2010–2011 to 2022–2023, the number of pupils enrolled early in CP1 increased by 62,379 over thirteen years, representing an average annual growth rate of 13%. On average, these pupils account for 65.1% of all preschool-age children each year—more than 140% of public preschool attendees and 58.5% of private preschool attendees. This trend indirectly contributes to the low gross preschool enrollment rate (GER), which could rise from 6.6% to 10.1% in 2022–2023 if these children were actually attending preschool. Based on documentary analysis and a field survey conducted in the Hauts-Bassins region with 160 early childhood educators, 193 household heads, and 55 institutional actors, this article examines the causes and implications of the phenomenon, drawing on P. Bourdieu and J. C. Passeron's sociology of education (1964) and T. Schultz's human capital theory (1961). The findings reveal a structural gap between the legal standard and family practices, with negative effects on the demand for preschool education.

Keywords: early enrollment, CP1, education policy, preschool education, Burkina Faso.

Introduction

L'éducation, considérée comme une priorité nationale au Burkina Faso, implique une responsabilité majeure de l'État, soutenu par les collectivités territoriales, le secteur privé et d'autres partenaires (AN/BF, 2007). Cet engagement s'est concrétisé par deux lois d'orientation de l'éducation (1996, 2007) et un décret de 2009 fixant l'âge d'entrée à trois ans pour le préscolaire et à six ans pour le primaire. Cependant, malgré ces dispositions, de nombreux enfants intègrent le primaire avant l'âge requis. Ce décalage entre les prescriptions officielles et les pratiques sociales interroge la pertinence, l'efficacité et l'application des politiques éducatives, ainsi que leurs effets indirects sur la fréquentation du préscolaire. Dès lors, comment expliquer la persistance et l'ampleur de la scolarisation précoce au CP1, et quelles en sont les implications pour le développement du préscolaire et la qualité de l'éducation de base au Burkina Faso ? S'il est essentiel de répondre à ces questions, il convient cependant de clarifier avant tout propos la notion de « scolarisation précoce », car la littérature scientifique n'en propose pas toujours une définition uniforme.

De manière générale, ce concept désigne, dans plusieurs travaux, la préscolarisation des enfants de moins de trois ans. Lorsque S. Leclercq (1995) intitule son ouvrage *La scolarisation précoce : un enjeu*, il ne s'agit pas de l'entrée anticipée au primaire. Non ! C. Baudelot (1997, p.153) précise d'ailleurs que *« Cet ouvrage, destiné à un public large, apporte sa contribution à un débat qui traverse les milieux de l'éducation de la petite enfance : la scolarisation des enfants en maternelle et en particulier la scolarisation dès deux ans, est-elle positive pour les jeunes enfants ? »* Cette réflexion met en lumière les implications pédagogiques et sociales d'une entrée anticipée à l'école maternelle. De même, H. Gratiot-Alphandery (1986), dans *La scolarisation précoce des enfants étrangers*, emploie l'expression pour désigner l'inscription des enfants étrangers, à la maternelle, en insistant sur l'importance de la socialisation précoce rendue possible par une pédagogie de l'échange et de la réciprocité. Le Bureau International du Travail (2012), quant à lui, en parlant de scolarisation précoce évoque des compétences acquises dès le plus jeune âge qui constituent le socle des futurs apprentissages et la clé de la réussite sur le marché du travail. Dans la même logique, M. Marope et Y. Kaga (2017) qualifient de « précoces » toutes les interventions ciblant les enfants de 0 à 5 ans, qu'elles concernent l'éducation, la santé, l'hygiène ou la nutrition, et considèrent qu'elles représentent un investissement déterminant pour le développement global et la réduction des inégalités futures. Enfin, B. Golse (2006, p. 24), répondant à la question « qu'est-ce que la scolarisation précoce ? » déclare sur un ton humoristique : *« Bien entendu, il ne s'agit pas d'apprendre à compter au fœtus dans le ventre maternel ! Encore que… ».* Cette formule, volontairement excessive, illustre les limites raisonnables de la précocité scolaire. Elle critique implicitement les tentatives d'accélérer les apprentissages au détriment du rythme naturel des tout-petits.

Si la littérature tend à associer la scolarisation précoce à la préscolarisation, le concept peut néanmoins s'appliquer à tous les niveaux d'enseignement, dès lors que l'inscription se fait avant l'âge réglementaire fixé par la législation. Dans ce sens, la scolarisation précoce peut donc être appréhendée comme l'entrée à l'école avant l'âge officiel. Au Burkina Faso, conformément à la loi d'orientation de l'éducation (2007) et au décret fixant les âges d'entrée dans les différents niveaux du système éducatif[1], la scolarisation précoce correspond à l'inscription d'un enfant de moins de trois ans pour le préscolaire, de moins de six ans pour le primaire, de moins de douze ans pour le post-primaire et de moins de seize ans pour le secondaire. Dans ce sens, A. Paré/Kaboré et F. Soubeiga (2008, p. 6-7) définissent la scolarisation précoce comme *« l'inscription d'un enfant au cours préparatoire 1ère année de l'enseignement primaire avant l'âge minimal de 6 ans tel que le préconise la loi d'orientation*

[1] Décret n°2009-228/PRES/PM/MASSN/MEBA/MESSRS du 20 avril 2009 portant fixation des âges d'entrée au préscolaire, au primaire, au post-primaire, au secondaire et au supérieur

de l'Éducation au Burkina Faso en son article 12 ». Dans le cadre de la présente étude, l'expression « scolarisation précoce » renvoie spécifiquement à l'inscription au cours préparatoire première année (CP1) d'enfants n'ayant pas atteint l'âge réglementaire de six (6) ans révolus au 31 décembre de l'année considérée. Autrement dit, il s'agit de tous les élèves, âgés de trois (3) à cinq (5) ans au moment de leur admission au CP1, dont l'entrée dans le cycle primaire contrevient aux dispositions légales en vigueur. Cette précision est essentielle pour circonscrire l'objet d'analyse, qui ne portera ni sur l'entrée anticipée au préscolaire, ni sur celle aux autres niveaux d'enseignement.

La scolarisation précoce des élèves au primaire est un phénomène largement observé dans de nombreux pays. Sous d'autres cieux, au Togo, par exemple, l'inscription des enfants avant l'âge légal de six ans gagne en importance, bien que les conséquences de ce phénomène sur le parcours scolaire restent méconnues de l'avis de K. Y. Gbati (2007). L'auteur souligne ainsi que *« l'analyse des statistiques scolaires révèle que la scolarisation précoce est une réalité tangible au Togo, touchant 36 % des élèves inscrits en cours préparatoire avant six ans. Ce phénomène est particulièrement marqué en milieu urbain, notamment à Lomé, et dans les écoles privées »* (K. Y. Gbati, 2007, p.338). En Côte d'Ivoire, N. J. C. Kouabena (2020) constate également une montée significative de la scolarisation précoce, surtout en milieu urbain, sans que l'on puisse encore en mesurer clairement les impacts sur le développement psychologique et socioculturel des enfants.

À l'instar de ces deux pays, le Burkina Faso connaît lui aussi une progression notable de la scolarisation précoce, malgré un cadre réglementaire rigoureux qui fixe les âges d'entrée à trois ans pour la maternelle et six ans pour le primaire. T. C. Kaboré et al. (2023, p. 446-447) rapportent qu'*« au niveau national, durant l'année scolaire 2019-2020, la Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles (DGESS) recensait 2 034 élèves âgés de 9 ans, 13 097 âgés de 10 ans, et 21 915 âgés de 11 ans inscrits en cours moyen deuxième année (CM2), lesquels avaient tous été inscrits précocement en CP1 »*. Pour ces auteurs, il est aujourd'hui courant que des enfants de deux ans intègrent la maternelle, tandis que d'autres, âgés de quatre ou cinq ans, soient inscrits au primaire. Dans le même sens, S. W. B. Sawadogo/Zongo (2025a) confirme que de plus en plus de parents inscrivent leurs enfants de moins de six ans au CP1, sans connaître les effets à court, moyen ou long terme. Selon les statistiques des annuaires de la DGESS (2019-2020) qu'elle donne, 18,48 % des élèves en milieu urbain ne possèdent pas l'âge réglementaire pour la classe qu'ils fréquentent. En analysant les données des annuaires statistiques de l'éducation primaire de 2010-2011 à 2022-2023, l'on a pu relever que le nombre d'élèves précocement inscrits au CP1 (moins de 6 ans) a augmenté de 62 379, soit une croissance annuelle moyenne de 13%. En moyenne, ces élèves représentent chaque année 65,08% des élèves préscolarisés, ce qui excède largement les effectifs réels du préscolaire dans les structures publiques et privées. La scolarisation précoce reste, pour ainsi dire, un phénomène problématique qui alimente les débats dans le monde éducatif.

Les études sur la scolarisation précoce mettent en évidence des avis divergents quant à son impact sur la réussite scolaire. Pour certains auteurs comme T. C. Kaboré et al (2023), elle présente plusieurs avantages. Sur le plan scolaire, l'enfant s'adapte plus vite à l'école et termine ses études plus tôt, et accède ainsi rapidement à des filières sélectives. Sur le plan familial, elle renforce le prestige social des parents, et sur le plan social, elle peut révéler des talents précoces et favoriser de longues études. S. W. B. Sawadogo/Zongo (2025b) souligne que certains parents se réjouissent des progrès rapides de leurs enfants, tandis que N. J. C. Kouabena (2020) observe que, malgré des difficultés en lecture et mathématiques, 11 % des enseignants reconnaissent des avantages tels qu'une meilleure adaptation au rythme scolaire, une sociabilité renforcée et des acquis plus solides pour les enfants passés par la maternelle. Cette pratique profiterait surtout aux enfants de milieux aisés et pourrait réduire les grossesses scolaires en avançant l'âge de fin d'études, à condition toutefois d'un encadrement approprié. Néanmoins, les risques de

ce phénomène demeurent importants pour d'autres auteurs. S. W. B. Sawadogo/Zongo (2025b) montre ainsi que la scolarisation précoce peut générer anxiété, troubles psychosomatiques et baisse de motivation liée à une séparation familiale trop rapide, avec un épanouissement scolaire souvent limité. K. Y. Gbati (2007) ajoute que si les enfants de milieux favorisés s'en sortent généralement bien, ceux des zones rurales ou défavorisées rencontrent davantage de difficultés. En résumé, bien que certains avantages soient relevés, la plupart des recherches soulignent un impact négatif sur le développement socio-affectif de l'enfant. Néanmoins, la présente étude ne vise pas à analyser ces effets, mais plutôt à examiner les déterminants de la scolarisation précoce au CP1 et ses conséquences sur la demande d'éducation préscolaire dans la région des Hauts-Bassins. Pour ce faire, elle mobilise la sociologie de l'éducation de P. Bourdieu et J. C. Passeron (1964) ainsi que la théorie du capital humain de T. Schultz (1961) pour éclairer les choix familiaux et leurs implications.

La sociologie de l'éducation développée par P. Bourdieu et J. C. Passeron (1964) constitue un apport majeur en ce sens. Cette approche met en lumière comment les concepts de capital culturel, d'habitus et de reproduction sociale expliquent que les décisions relatives à l'éducation sont fortement déterminées par la position sociale des familles et leurs représentations de la réussite scolaire. Dans le contexte de notre étude, cette théorie éclaire les raisons pour lesquelles certaines catégories sociales favorisent l'inscription directe au CP1, au détriment de la fréquentation du préscolaire, souvent perçue comme moins prestigieuse ou comme un luxe réservé au plus nantis (Y. Yaro et al., 2006 ; F. Roamba, 2022). Elle permet ainsi d'analyser les stratégies parentales d'anticipation scolaire qui peuvent soit chercher à reproduire les positions sociales, soit viser une mobilité sociale. Par ailleurs, la théorie du capital humain, formulée par T. Schultz (1961), envisage l'éducation comme un investissement destiné à améliorer la productivité future des individus. Selon cette perspective, les familles peuvent considérer la scolarisation précoce comme un moyen de raccourcir le parcours scolaire de l'enfant afin de faciliter son insertion professionnelle rapide. Cette théorie offre un cadre de compréhension de la rationalité économique des ménages qui choisissent, malgré les dispositions réglementaires, d'inscrire leurs enfants précocement au primaire, dans l'objectif d'optimiser les bénéfices perçus de cet investissement éducatif.

Au regard de ces théories mobilisées, l'on a formulé trois (3) hypothèses pour guider l'étude. La première postule que la scolarisation précoce au CP1 est largement répandue au Burkina Faso, et ce malgré l'existence d'un cadre réglementaire strict qui fixe les âges d'entrée dans les différents niveaux d'éducation. La deuxième hypothèse avance que ce phénomène trouve son origine dans un cumul de facteurs socioéconomiques, tels que les revenus des ménages, les coûts liés à la scolarisation et la disponibilité des structures préscolaires, ainsi que des facteurs culturels, notamment les perceptions que les familles ont de l'éducation. La troisième hypothèse soutient que la scolarisation précoce au CP1 exerce un effet négatif sur la demande effective d'éducation préscolaire.

1. Méthodologie

Pour répondre aux objectifs de notre étude, l'on a adopté une méthodologie mixte combinant à la fois des approches quantitative et qualitative.

1.1. Sites de l'étude

L'étude a été conduite dans les trois provinces de la région des Hauts-Bassins du Burkina Faso, à savoir le Houet, le Kénédougou et le Tuy. Ce choix s'explique par l'importance historique de cette région, puisque c'est à Bobo-Dioulasso, son chef-lieu, qu'a été installée en 1958 la première structure préscolaire du pays. Par ailleurs, avec un taux de préscolarisation de 6,4 % en 2022-2023, les Hauts-Bassins occupent la deuxième place après la région du Centre (27,5 %) en termes de préscolarisation, du nombre de structures préscolaires et d'auditeurs

(DGESS/MENAPLN, 2023). Cette région se distingue aussi par sa position au deuxième rang des statistiques primaires, notamment en ce qui concerne la proportion d'élèves de moins de six ans inscrits au CP1 par rapport aux effectifs d'auditeurs préscolarisés. En effet, en 2022-2023, sur un total national de 77 605 élèves de moins de six ans inscrits au CP1, 13,78 % (soit 10 697 élèves) se trouvaient dans cette les Hauts-Bassins, représentant 74,6 % des 14 336 auditeurs préscolarisés de la région. Entre 2015-2016 et 2021-2022 (exception faite de 2020-2021), le nombre d'élèves de moins de six ans inscrits au CP1 a régulièrement dépassé le nombre d'auditeurs préscolarisés, atteignant un pic de 127,9 % en 2018-2019.

1.2. Techniques et outils de collecte des données

Pour collecter les données nécessaires à cette étude, l'on a combiné deux principales techniques. La première a consisté en une enquête par questionnaires, pour laquelle l'on a élaboré deux instruments adaptés aux différents groupes ciblés. La seconde technique repose sur des entretiens semi-directifs, jugés pertinents pour obtenir des réponses plus développées et libres.

1.3. Échantillon

La population ciblée par notre étude comprend les ménages, les principaux acteurs du secteur préscolaire ainsi que les responsables administratifs des trois provinces. L'approche quantitative a porté sur un échantillon aléatoire simple de 353 individus, composé d'éducateurs de la petite enfance et de chefs de ménage. Par ailleurs, l'approche qualitative s'est appuyée sur 55 entretiens menés auprès de responsables administratifs et acteurs clés du préscolaire, sélectionnés de manière raisonnée. Ces personnes incluent notamment les Directeurs provinciaux chargés de l'éducation préscolaire et de l'action humanitaire, les Présidents de délégations spéciales ainsi que les responsables des structures préscolaires publiques, privées et communautaires, parmi lesquels figurent des promoteurs, des directeurs et des président(e)s d'associations de parents d'élèves.

1.4. Traitement et analyse des données

Après la collecte des données, les questionnaires ont été minutieusement vérifiés pour exclure ceux qui étaient vierges ou incomplets. Les questionnaires validés ont ensuite été codés en fonction des variables retenues. La compilation et le traitement des données quantitatives ont été réalisés à l'aide du logiciel Excel. Pour décrire les variables, l'on a utilisé des mesures de tendance centrale, notamment la moyenne arithmétique, accompagnée de représentations graphiques telles que des histogrammes pour faciliter la visualisation et l'interprétation des résultats. Quant aux données qualitatives, l'on a procédé à un codage systématique des entretiens immédiatement après leur réalisation, en tenant compte de la province et du statut des personnes interrogées. L'analyse de contenu a permis de mettre en relation les variables qualitatives. Par ailleurs, certaines réponses ouvertes aux questionnaires, invitant les enquêtés à justifier leurs réponses, ont également été intégrées à cette analyse qualitative.

2. Résultats

Les résultats de l'étude portent sur l'évolution des effectifs des élèves de moins de 6 ans inscrits au CP1 et les déterminants de la scolarisation précoce au CP1.

2.1. Evolution des effectifs des élèves de moins de 6 ans au CP1

Le tableau 1 montre l'évolution des effectifs des élèves de moins de six (6) ans inscrits au CP1 sur le plan national et dans la région des Hauts-Bassins, de 2010-2011 à 2022-2023.

Tableau 1 : Evolution des effectifs des élèves de moins de six (6) ans inscrits au CP1 sur le plan national de 2010-11 à 2022-2023.

Statut/ Année scolaire	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Publics	9688	13357	14038	13286	14041	30712	38700	36804	39719	39347	42429	36590	33051
Privés	12176	14726	16537	16569	16904	27116	33521	33754	39736	45132	46803	47653	44554
National	**21864**	**28083**	**30575**	**29855**	**30945**	**57828**	**72221**	**70558**	**79455**	**84479**	**89232**	**84243**	**77605**

Source : Annuaires statistiques de l'enseignement primaire de 2010-2011 à 2022-2023

De façon globale, une hausse des élèves précocement inscrits au CP1 au fil des années scolaires est observée. Entre 2010 et 2011, 2022 et 2023, un accroissement en nombre de 62 379 enfants de moins de six (6) ans inscrits au CP1 est relevé, ce qui représente un TAMA de 13,0%. La tendance est cependant à la baisse à partir de 2021-2022. En 2015-2016 soit juste une année après le transfert effectif du préscolaire au MENA[2], les effectifs des enfants précocement inscrits au CP1 ont presque doublé, passant de 30 945 en 2014-2015 à 57 828 en 2015-2016, soit une hausse de 93,4%. Dans les écoles publiques, ces effectifs se sont même accrus de 109,4%. Et cette tendance haussière s'est poursuivie l'année suivante. Au cours de la période d'avant transfert (2010-2011 à 2014-2015), les enfants précocement inscrits dans les écoles privés étaient plus nombreux. Mais la tendance s'est inversée à partir de 2015-2016 jusqu'en 2017-2018. En moyenne, durant les treize années scolaires, les enfants de moins de six (6) ans inscrits dans les écoles privées représentent annuellement 52,2% de l'ensemble des élèves précocement inscrits au CP1. Et comparativement à l'ensemble des enfants préscolarisés, les proportions d'élèves précocement inscrits au CP1 au cours des treize dernières années sont très importantes comme le montre le tableau 2.

Tableau 2 : Proportions des élèves de moins de six (6) ans au CP1 par rapport aux auditeurs préscolarisés sur le plan national, de 2010-2011 à 2022-2023

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Préscolarisés	48878	59533	67321	72 210	73 081	55 003	67 733	81 931	105 485	124 006	130 411	138 668	142 304
6 ans au CP1	21864	28083	30575	29855	30945	57828	72221	70558	79455	84479	89232	84243	77605
Proportions	**44,7**	**47,2**	**45,4**	**41,3**	**42,3**	**105,1**	**106,6**	**86,1**	**75,3**	**68,1**	**68,4**	**60,8**	**54,5**

Source : Annuaires statistiques de l'enseignement primaire de 2010-2011 à 2022-2023

Jusqu'au transfert effectif du préscolaire au MENA, les élèves de moins de six (6) ans inscrits au CP1 représentaient annuellement moins de la moitié des auditeurs préscolarisés (44,2% en moyenne annuellement soit 96,6% des préscolarisés du public et 47,9% du privé). Cependant, à partir de l'année scolaire 2015-2016, les proportions d'élèves inscrits au CP1 ont plus que doublé, aussi bien dans les écoles publiques que privées. Au cours de ces huit dernières années de gestion du préscolaire par le MENA, les élèves de moins de six (6) ans inscrits au CP1 représentent en moyenne annuellement 78,1% des auditeurs préscolarisés (soit 169,4% des préscolarisés du public et 65,1% du privé). La situation nationale est comparable à celle observée dans la région des Hauts-Bassins sur la même période, comme le montre le tableau 3.

[2] Le gouvernement burkinabè a adopté le décret n°2013-542/PRES/PM/MENA/MESS/MASSN/MEF du 5 juillet 2013 qui consacre le transfert du préscolaire et post-primaire au Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA). La mise en œuvre du transfert du préscolaire n'a été effective qu'au cours de l'année scolaire 2014-2015.

Tableau 3 : Proportions des élèves de moins de 6 ans inscrits au CP1 par rapport aux auditeurs préscolarisés de 2010-2011 à 2022-2023 dans la région des Hauts-Bassins

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Publics	48,2	73,0	63,8	44,9	60,5	131,9	140,0	162,0	169,5	210,5	153,7	142,8	82,2
Privés	60,2	63,7	65,3	46,3	53,4	114,3	110,3	117,1	122,2	84,0	88,0	110,1	78,8
Région des HBS	**50,3**	**58,3**	**57,3**	**41,7**	**49,1**	**106,3**	**111,6**	**125,9**	**127,9**	**103,4**	**96,7**	**109,1**	**74,6**

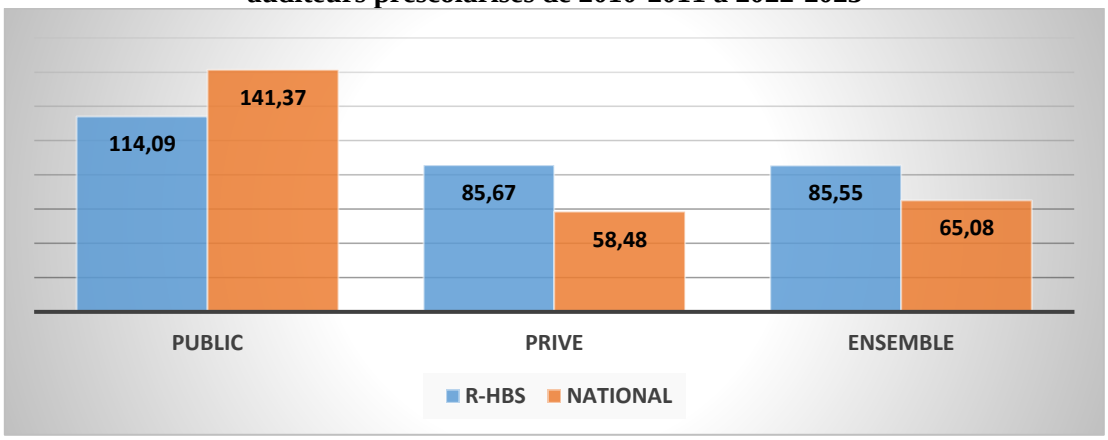
Source : Annuaires statistiques de l'éducation préscolaire (2010-2011 à 2022-2023)

Le tableau révèle une augmentation notable des proportions des élèves de moins de 6 ans du public inscrits au CP1 entre 2010-2011 (48,2%) et 2018-2019 (169,5%). Cependant, après 2018-2019, une diminution progressive de ces proportions qui atteignent 82,2% en 2022-2023 est observée. Au niveau du privé, les données fluctuent légèrement avec des proportions généralement inférieures à celles des structures publiques, sauf en 2010-2011 et en 2012-2013. Les proportions culminent à 122,2% en 2017-2018 avant de décroitre pour atteindre 78,8% en 2022-2023. Globalement, l'évolution des proportions des élèves de moins de 6 ans inscrits au CP1 dans la région est comparable à celle observée au niveau des structures publiques et privées. C'est après le transfert du préscolaire au MENA en 2014-2015 que ces proportions se sont le plus accrues, surtout dans le public.

- ***Interprétation des résultats***

En définitive, sur l'ensemble des treize années scolaires de l'étude, les élèves de moins de six (6) ans inscrits au CP1 sont en moyenne annuellement plus nombreux que les auditeurs préscolarisés. Le graphique 1 permet d'appréhender cette saisissante réalité :

Graphique 1 : Moyenne annuelle des élèves de moins de six (6) ans au CP1 par rapport aux auditeurs préscolarisés de 2010-2011 à 2022-2023



Source : Annuaires statistiques de l'enseignement primaire de 2010-2011 à 2022-2023 et calculs de l'auteur sur la base des données de ces annuaires

Les élèves de moins de six (6) ans inscrits dans les établissements primaires publics représentent en moyenne annuellement plus de 140% des auditeurs préscolarisés dans les structures publiques sur le plan national (114, 09% dans la région des Hauts-Bassins), contre 58,5% dans les structures privées (85,67% dans les Hauts-Bassins) et une moyenne annuelle de 65,1% (85,55% dans les Hauts-Bassins). Les données du graphique révèlent que la proportion moyenne d'élèves de moins de six ans inscrits au CP1 est plus élevée dans les écoles publiques que dans les structures privées, ce qui peut s'expliquer par plusieurs facteurs conjugués. L'accessibilité financière constitue sans doute l'élément le plus déterminant, l'école publique étant gratuite, conformément aux dispositions de la loi d'orientation de l'éducation de 2007, ou à faible coût, contrairement au privé qui reste onéreux pour de nombreuses familles. Cette

accessibilité se double d'une couverture géographique plus étendue, notamment en zones rurales où l'offre privée demeure limitée, ce qui accroît mécaniquement la présence d'élèves précocement inscrits dans le public. Par ailleurs, certaines écoles publiques, soucieuses de maintenir ou d'augmenter leurs effectifs pour conserver leurs moyens humains, peuvent faire preuve d'une tolérance institutionnelle accrue face aux demandes d'inscription anticipée. L'impact du transfert du préscolaire au ministère en charge de l'éducation nationale à partir de 2015-2016 se traduit par une hausse spectaculaire des inscriptions précoces dans le public, effet direct de la diminution des structures préscolaires. De façon globale, la tendance sur les années scolaires indique une progression continue des inscriptions précoces, avec un taux annuel moyen d'accroissement estimé à 13,0 %, et un bond particulièrement marqué en 2015-2016, année où les effectifs ont presque doublé par rapport à l'année précédente. Un basculement dans la répartition entre public et privé est aussi observé. Avant 2015, les écoles privées accueillaient proportionnellement plus d'élèves précocement inscrits, tandis qu'après cette date, le public a pris l'avantage. Cette dynamique connaît toutefois un infléchissement à partir de 2021-2022, qui pourrait résulter des contraintes économiques pesant sur les ménages. Ces constats montrent que malgré un cadre réglementaire fixant l'âge d'admission au CP1 à six ans révolus, la scolarisation précoce reste largement pratiquée au Burkina Faso, et joue ainsi négativement sur la demande d'éducation préscolaire.

En effet, ces fortes proportions d'élèves de moins de 6 ans, selon les dispositions du décret fixant les âges d'entrée dans les différents cycles d'enseignement devraient être inscrits au préscolaire. En supposant une telle éventualité, cela aurait ainsi contribué à augmenter les taux bruts de préscolarisation conformément aux estimations faites dans le tableau 4.

Tableau 4 : Estimation du TBP idéal

Années scolaires	Population préscolarisable	Population préscolarisée	TBP actuel	Elèves de moins de 6 ans au CP1	Population préscolarisée idéal[3]	TBP idéal estimé	Ecart
2022-2023	2 167 155	**142304**	**6,6**	77605	219909	**10,1**	+3,5
2021-2022	2 108 599	**138668**	**6,6**	84243	222911	**10,6**	+4,0
2020-2021	2 117 649	**130411**	**6,2**	89202	219613	**10,4**	+4,2
2019-2020	2 073 601	**124006**	**6,0**	84479	208485	**10,1**	+4,1
2018-2019	2 029 683	**105485**	**5,2**	79455	184940	**9,1**	+3,9
2017-2018	1 987 106	**81931**	**4,1**	70558	152489	**7,7**	+3,6
2016-2017	1 944 321	**67733**	**3,5**	72221	139954	**7,2**	+3,7
2015-2016	1 904 078	**55003**	**2,9**	57828	112831	**5,9**	+3,0
2014-2015	1 863 718	**73081**	**3,9**	30945	104026	**5,6**	+1,7
2013-2014	1 824 022	**72210**	**4,0**	29855	102065	**5,6**	+1,6
2012-2013	1 764 027	**67321**	**3,8**	30575	97896	**5,5**	+1,7
2011-2012	1 697 466	**59533**	**3,5**	28083	87616	**5,2**	+1,7
2010-2011	1 638 633	**48878**	**3,0**	21864	70742	**4,3**	+1,3

Source : Annuaires statistiques de l'enseignement primaire de 2010-2011 à 2022-2023 et calculs de l'auteur sur la base des données de ces annuaires

En 2022-2023, le TBP était de 6,6% au Burkina Faso. En supposant que tous les élèves de moins de 6 ans étaient inscrits au préscolaire, le TBP du Burkina Faso aurait accru de 3,5 points, soit 10,1% en 2022-2023.

2.2. Les déterminants de la scolarisation précoce

L'on a recueilli l'opinion des répondants sur la scolarisation précoce au moyen d'une question fermée formulée ainsi : « La scolarisation précoce constitue-t-elle une bonne pratique ? ». Le tableau 5 présente la synthèse des réponses obtenues.

[3] Population préscolarisée idéale = population préscolarisée + élèves de moins de 6 ans au CP1

Tableau 5 : opinions des enquêtés sur la scolarisation précoce

Enquêtés	Bonne	Ça dépend	Mauvaise	Ensemble
Educateurs de la petite enfance (EPE)	7	33	120	**160**
Chef de ménages (CDM)	45	105	43	**193**
Ensemble	**52**	**138**	**163**	**353**

Source : enquête des auteurs, avril 2025

L'analyse du tableau met en évidence des perceptions contrastées de la scolarisation précoce au CP1 selon les catégories d'acteurs interrogés, mais aussi selon leurs caractéristiques socio-professionnelles. Sur l'ensemble des 353 enquêtés, seuls 14,73 % considèrent la scolarisation précoce comme une bonne pratique, contre 39,09 % qui estiment que « ça dépend » et 46,17 % qui la jugent mauvaise. Cette répartition montre que la majorité relative exprime une opinion défavorable, tandis qu'une proportion importante adopte une position nuancée. Au niveau des éducateurs de la petite enfance (EPE), on note que 75 % d'entre eux considèrent la scolarisation précoce comme une mauvaise pratique, seulement 4,38 % comme bonne, et près de 20,6 % adoptent une position intermédiaire. Ce rejet massif peut s'expliquer par leur connaissance professionnelle du développement psychologique et social des jeunes enfants, ainsi que des risques liés à une entrée trop précoce dans l'enseignement primaire. Chez les chefs de ménages (CDM), les avis sont plus partagés. 23,32 % considèrent la pratique comme bonne, 54,4 % répondent « ça dépend », et 22,28 % la jugent mauvaise. La proportion élevée d'opinions nuancées s'explique sans doute par des arbitrages entre contraintes économiques, disponibilité des structures préscolaires et aspirations scolaires pour leurs enfants.

Parmi ceux qui trouvent la pratique bonne, on retrouve majoritairement des cultivateurs (88 %) et des employés de commerce (53,84 %). Ces profils pourraient valoriser l'avancement scolaire comme un moyen d'optimiser le parcours éducatif ou de réduire la charge familiale liée à la garde des enfants. Les partisans du « ça dépend » sont essentiellement des CDM salariés du public et du privé (86 %) et des retraités (100 %), ce qui traduit une approche plus mesurée, prenant en compte la diversité des situations des enfants. Les opposants fermes à la scolarisation précoce (mauvaise pratique) regroupent surtout des EPE (75 %) et des CDM salariés (88,37 %), probablement sensibles aux effets négatifs observés en termes de développement et d'adaptation scolaire. Ces résultats traduisent une divergence importante entre le regard des professionnels de l'éducation de la petite enfance (défavorables à la scolarisation précoce au CP1) et celui des chefs de ménages (plus partagés). Le poids des facteurs socio-économiques est manifeste : les groupes socioprofessionnels les moins favorisés ou ayant des contraintes professionnelles fortes semblent plus enclins à accepter, voire à encourager, une entrée anticipée au CP1, tandis que les groupes mieux informés des enjeux pédagogiques ou plus attachés au respect des âges réglementaires y sont opposés.

Sur cette question de la scolarisation précoce au CP1, les avis des personnes ressources interviewées sont également loin d'être unanimes. Les responsables administratifs dans leur majorité se sont montrés catégoriques : pour eux, la scolarisation précoce constitue une mauvaise pratique. Ainsi, « DPE_001H » affirme :

> Admettre un enfant de moins de six ans au CP1, c'est aller à l'encontre de la loi et des recommandations pédagogiques. Ces enfants n'ont pas toujours la maturité nécessaire pour suivre le rythme des apprentissages, et cela crée des difficultés aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève. À long terme, nous compromettons la qualité de notre éducation de base.

Dans le même esprit, « DCP_001T » renchérit :

> Nous constatons que les élèves inscrits trop tôt au primaire ont souvent du mal à s'adapter, surtout sur le plan de la discipline et de la concentration. Le préscolaire existe pour préparer les enfants à cette étape. Passer outre cette phase, c'est fragiliser les fondations de tout leur parcours scolaire.

Ces déclarations traduisent une position ferme fondée sur la nécessité de respecter les étapes réglementaires et pédagogiques de la scolarité. En revanche, les responsables des faîtières des associations de parents d'élèves adoptent une position plus nuancée. Ainsi, « RPM »_008H souligne :

> Il est vrai que la scolarisation précoce n'est pas idéale pour tous les enfants. Mais il y a des cas particuliers : un enfant déjà éveillé, motivé, et bénéficiant d'un bon encadrement à la maison peut très bien s'en sortir. De plus, dans certaines localités, l'absence de structures préscolaires ou les coûts élevés du privé poussent les parents à opter pour le CP1, parfois par nécessité.

Ses propos mettent en avant une lecture contextuelle et pragmatique de la situation, reconnaissant que, malgré ses limites, la scolarisation précoce peut répondre à certaines réalités locales et familiales. Les chefs de ménages et les éducateurs de la petite enfance ayant retenu les options « ça dépend » ou « bonne pratique » ont été invités à justifier leurs positions. À cet effet, dans les lignes suivantes, on présente un ensemble de réponses illustratives recueillies à la question : *« La scolarisation précoce constitue-t-elle une bonne pratique ? »*.

- **Ça dépend :** *« si les parents sont dans une localité où il n'y a pas de structures préscolaires »* (CDM_045H)**.** Cette réponse met en évidence un facteur structurel : en l'absence d'offres préscolaires, la scolarisation précoce au CP1 apparaît comme une solution par défaut pour permettre à l'enfant d'accéder à un cadre éducatif.
- **Ça dépend :** *« si les parents n'ont pas d'aide-ménagère (baby sitter) alors qu'ils doivent aller au service »* (EPE_008T)**.** Ici, la décision est dictée par une contrainte organisationnelle et familiale : la scolarisation précoce sert de mode de garde lorsque les parents travaillent et n'ont pas de solution alternative.
- **Bonne pratique :** *« Elle permet à l'enfant d'avoir très tôt un diplôme universitaire* **»** (CDM_68H)**.** Cette justification illustre une motivation utilitariste et orientée vers le rendement scolaire : avancer l'âge d'entrée permettrait, selon cette logique, de raccourcir le parcours éducatif et d'accéder plus rapidement au marché du travail ou à d'autres opportunités.
- **Bonne pratique :** *« lorsque l'enfant a un Qi très élevé »* (EPE_003K). Cette réponse traduit une conception centrée sur les aptitudes individuelles : si l'enfant présente des capacités intellectuelles supérieures, il est jugé capable de suivre le programme du primaire avant l'âge réglementaire.

L'on a analysé et regroupé les nombreuses justifications des enquêtés en trois catégories d'arguments. Le tableau ci-après présente une synthèse comparative des justifications formulées par les enquêtés**.**

Tableau 6 : Comparaison des réponses « Ça dépend » vs « Bonne pratique »

Catégories d'arguments	Ça dépend	Bonne pratique
Facteurs liés à l'enfant	Éveil, intelligence, santé, bonne expression, désir d'aller à l'école, socialisation	QI élevé, éveil exceptionnel, motivation, suivre frères/camarades
Facteurs familiaux	Parents enseignants, disponibilité pour encadrer, absence d'aide-ménagère, manque de temps	Parents enseignants/instruits, suivi à domicile, absence de nounou, prestige social
Facteurs structurels/économiques	Absence/éloignement du préscolaire, coût élevé	Absence/éloignement du préscolaire, frais élevés, préscolaire perçu comme perte de temps

Source : enquête des auteurs, avril 2025.

L'examen des réponses des enquêtés montre que ceux qui adoptent la position « ça dépend » conditionnent l'acceptabilité de la scolarisation précoce au CP1 à un ensemble de facteurs pouvant être regroupés en trois catégories principales. Les premiers relèvent

directement de l'enfant et incluent un bon niveau d'éveil, une intelligence manifeste, du dynamisme, une bonne santé, une capacité à s'exprimer correctement, un désir d'aller à l'école ainsi qu'une aptitude à interagir avec ses pairs. Ces éléments traduisent l'idée que l'entrée anticipée n'est envisageable que si l'enfant possède déjà les prérequis socio-affectifs et cognitifs nécessaires pour s'adapter aux exigences du primaire. Les deuxièmes facteurs sont d'ordre familial et socio-économique : la présence de parents enseignants du primaire, la disponibilité pour encadrer l'enfant, l'absence d'aide-ménagère ou encore le manque de temps pour s'occuper des enfants. Ici, la décision dépend des ressources éducatives et organisationnelles dont dispose la famille. Enfin, des facteurs structurels interviennent, notamment l'absence de structures préscolaires dans la localité, l'éloignement des centres ou le coût élevé du préscolaire, qui incitent certains parents à envisager le CP1 comme solution de substitution. Globalement, cette position traduit une approche pragmatique : la scolarisation précoce n'est acceptée que si l'enfant est prêt sur le plan développemental et si les conditions familiales ou environnementales le justifient, en combinant considérations pédagogiques et réalités matérielles.

À l'opposé, les partisans de la « bonne pratique » avancent des arguments formulés de manière plus affirmative et positive. Les facteurs liés à l'enfant mettent en avant une intelligence élevée, un éveil exceptionnel, une forte motivation, l'envie de suivre les frères ou camarades et une acquisition rapide de compétences. Sur le plan familial, on retrouve la présence de parents enseignants ou instruits, l'engagement à assurer un suivi à domicile, l'absence de nounou, la volonté de voir l'enfant obtenir rapidement un diplôme universitaire ou encore la recherche d'un prestige social, parfois exprimée par le « plaisir de faire envier le voisin ». Les facteurs structurels et économiques, pour leur part, incluent l'absence ou l'éloignement des structures préscolaires, le coût élevé de la préscolarisation et la perception de cette dernière comme un « gaspillage d'argent et une perte de temps ».

La comparaison de ces deux positions met en lumière des convergences et des divergences notables. Les deux groupes s'accordent sur certains critères tels que l'éveil ou l'intelligence de l'enfant, l'absence de structures préscolaires, le coût élevé de ce niveau d'éducation et les contraintes familiales comme l'absence d'aide-ménagère ou la profession des parents. Toutefois, les partisans du « ça dépend » introduisent une notion de conditionnalité : la précocité n'est acceptable que si certaines conditions précises sont réunies, ce qui suppose une évaluation préalable de la situation de l'enfant et de son environnement. Les partisans de la « bonne pratique », en revanche, adoptent une approche plus utilitariste et affirmée, considérant l'entrée anticipée au CP1 comme une solution avantageuse pour accélérer la réussite scolaire, optimiser les ressources familiales ou valoriser un statut social. En définitive, ces positions traduisent deux visions socioculturelles distinctes : une vision prudente, centrée sur l'enfant et son rythme de développement, et une vision opportuniste, centrée sur les bénéfices perçus en termes de rendement scolaire et social.

3. Discussion

La scolarisation précoce connaît une progression soutenue au Burkina Faso, malgré l'existence d'un cadre réglementaire strict fixant les âges d'admission aux différents niveaux d'éducation et d'enseignement. Les données de l'étude montrent qu'entre 2010-2011 et 2022-2023, le nombre d'élèves inscrits de manière anticipée au CP1 a augmenté de 62 379, soit un taux de croissance annuelle moyen de 13 %. En moyenne, ces élèves représentent 65,08 % de l'ensemble des préscolarisés, soit 141,37 % des effectifs du public et 58,48 % de ceux du privé. La région des Hauts-Bassins présente une tendance similaire, avec une moyenne annuelle de 85,55 % (114,09 % dans le public et 85,67 % dans le privé). L'analyse des déterminants révèle des perceptions contrastées : 14,73 % des enquêtés considèrent la pratique comme positive, 39,09 % adoptent une position nuancée et 46,17 % la jugent négative. Les éducateurs de la

petite enfance y sont majoritairement opposés, invoquant les risques pédagogiques, tandis que les chefs de ménages expriment des avis plus partagés, influencés par des réalités contextuelles. Les responsables administratifs condamnent fermement cette pratique, alors que les représentants des associations de parents d'élèves l'acceptent dans certaines situations, notamment en cas d'absence de structures préscolaires, lorsque l'enfant présente un éveil précoce ou face à des contraintes familiales. Ces divergences traduisent une tension entre une logique de protection du développement harmonieux de l'enfant et une logique de rendement scolaire et social. Par ailleurs, les résultats montrent que la scolarisation précoce contribue indirectement au maintien d'un taux brut de préscolarisation (TBP) faible, lequel pourrait passer de 6,6 % à 10,1 % en 2022-2023 si ces enfants fréquentaient effectivement le préscolaire. Ces constats, en cohérence avec les travaux antérieurs, orientent notre discussion autour de deux axes principaux : les déterminants de la scolarisation précoce et ses effets sur la demande d'éducation préscolaire.

Parmi les déterminants de la scolarisation précoce au CP1, l'analyse des données et des travaux antérieurs met en évidence un ensemble de facteurs relevant à la fois de contraintes structurelles, de considérations économiques, d'éléments socioculturels et de stratégies éducatives parentales. Sur le plan structurel, l'offre préscolaire demeure insuffisante, avec une rareté des CEEP en milieu rural et leur saturation en milieu urbain (J. Beogo et A. M. Gnienhoun, 2024). À cela s'ajoute le coût élevé du préscolaire privé (Y. Yaro et al., 2006 ; PSE, 2013 ; F. Roamba, 2022), qui incite de nombreuses familles à opter pour une entrée anticipée au CP1. La préscolarisation n'étant pas obligatoire, conformément à la loi d'orientation de l'éducation de 2007 (AN/BF, 2007), de nombreux parents préfèrent ainsi inscrire directement leurs enfants au primaire lorsque les structures préscolaires sont rares ou financièrement inaccessibles.

Les facteurs sociaux et organisationnels jouent également un rôle important. Certains parents, confrontés à la difficulté de trouver des nourrices, choisissent l'école comme solution de garde. Les contraintes professionnelles des parents qui occupent des activités exigeantes, renforcent cette tendance. Comme le résument si bien T. C. Kaboré et al. (2023, p.445-446), *« Les parents désirent voir leurs progénitures aller très tôt sur les bancs de l'école à la conquête du savoir. Cet état de fait développe chaque année la scolarisation précoce au primaire* ». De même, S. W. B. Sawadogo/Zongo (2025a, p.131) note : *« Chaque parent veut assurer un meilleur avenir pour ses enfants. Cela commence dès la naissance et se poursuit avec la scolarisation obligatoire. Conscients des avantages que présente l'école, certains parents s'empressent d'inscrire très tôt leurs enfants à l'école ».*

Les motivations d'ordre culturel et socioprofessionnel sont également déterminantes. Abordant la question cruciale de la scolarisation précoce, A. Médici, citée par A. Paré-Kaboré et F. Soubeiga (2008, p.16), soutient qu'*« elle est l'apanage des gens de milieux intellectuels avides de voir leurs progénitures bardées de diplômes »*. Selon cette auteure, *« Plus les conditions de la vie sociale assurent l'épanouissement de l'enfant, plus l'anticipation scolaire culturelle et le dressage qui en résultent peuvent seconder la maturation de l'intelligence… ».* La lecture attentive des archives scolaires par A. Paré-Kaboré et F. Soubeiga (2008) montre que la majorité des enfants inscrits précocement sont issus de familles de fonctionnaires, ce qui établit un lien entre ce phénomène et le niveau socioculturel d'origine. Dans le cas des enfants ayant fréquenté le préscolaire avant leur entrée anticipée au primaire, ces auteurs y voient un phénomène propre aux familles disposant d'un niveau socioculturel et économique élevé.

La recherche d'une éducation de qualité constitue un autre moteur important. Comme l'indiquent Y. Yaro et al. (2006, p.6), *« La scolarisation précoce constitue un signe de haute qualité éducationnelle pour les écoles privées et les parents. Les enfants qui sont précoces au primaire, au secondaire ou dans l'enseignement supérieur sont alors considérés comme des "surdoués" de leur génération* ». Dans de nombreuses écoles privées, laïques ou

confessionnelles, qui regroupent souvent préscolaire, primaire et parfois secondaire, les enfants sont admis dès l'âge de quatre ou cinq ans, après un passage en moyenne ou grande section. Certaines suppriment même la distinction entre CP1 et CP2 au profit d'un unique « CP » menant directement au CE1, ce qui permet aux élèves d'atteindre le CM2 à seulement huit ou neuf ans, en contradiction avec la législation scolaire qui fixe l'âge minimal de 11 ans pour se présenter au CEP ou à l'entrée en sixième. Dans la même perspective, F. Ouattara (2016) montre que la recherche de qualité conduit certains parents à adopter des comportements relevant de la logique des « acteurs stratégiques ». Pour M. Crozier et E. Friedberg (1977) dont il s'inspire, la scolarisation précoce et la fréquentation du préscolaire sont des leviers pour optimiser les chances de réussite scolaire dès les premières années. Ainsi, *« Les parents choisissent de scolariser précocement leur enfant (3, 4 ans) parce qu'ils pensent que plus il est jeune, plus il s'intéressera à l'école, et mieux il s'habitue à la rigueur scolaire »* (F. Ouattara, 2016, p.203). En définitive, ces déterminants révèlent l'entrecroisement de logiques diverses (contraintes matérielles, ambitions éducatives, stratégies sociales) qui expliquent la persistance et la progression de la scolarisation précoce au CP1, malgré le cadre réglementaire en vigueur.

En ce qui concerne les effets de la scolarisation précoce, l'analyse révèle que ce phénomène dépasse les seuls parcours individuels des enfants et influence également la fréquentation du préscolaire ainsi que la qualité de l'enseignement primaire. L'entrée à l'école primaire avant l'âge légal tend à réduire la fréquentation de la maternelle, souvent perçue par certains parents comme moins pertinente ou moins accessible que le primaire. Cette situation est particulièrement marquée dans les zones rurales et au sein des familles à revenus modestes, où les taux de préscolarisation restent faibles et l'accès à des structures de qualité limité. Certains parents privilégient donc le primaire, considéré comme plus formel et structuré, tandis que les enfants issus de familles plus favorisées bénéficient d'une éducation préscolaire de qualité, ce qui accentue ainsi les inégalités sociales. L'inscription précoce au primaire peut détourner les enfants de la maternelle, étape non obligatoire et parfois jugée moins structurée. Les parents font ce choix en raison de l'accès limité aux structures préscolaires, de programmes jugés peu pertinents, de doutes sur la qualité pédagogique, ou de la perception que le primaire prépare mieux aux apprentissages scolaires. Ces facteurs sont particulièrement prégnants dans les zones où les infrastructures préscolaires sont insuffisantes ou de qualité variable.

Les effets de la scolarisation précoce se manifestent également sur le plan matériel, pédagogique et méthodologique. N. J. C. Kouabena (2020) souligne que cette pratique peut désavantager l'enfant et affecter négativement la qualité de l'enseignement de base. Son étude montre que les classes surchargées, mal éclairées et ventilées, dotées de mobiliers inconfortables, limitent la participation active des élèves et nuisent à leur bien-être. Et sur le plan pédagogique, les enseignants, souvent non formés à l'éducation de la petite enfance, se trouvent démunis face aux besoins spécifiques de ces jeunes élèves, ce qui peut conduire à des pratiques inappropriées, parfois violentes. Le rythme scolaire intense, associé à des manuels et programmes inadéquats, complique l'apprentissage, surtout pour les enfants issus de milieux défavorisés. De plus, les méthodes pédagogiques en vigueur, notamment l'Approche par les compétences (APC), ne favorisent pas suffisamment la maîtrise de la lecture, ce qui contribue ainsi aux difficultés persistantes en compréhension écrite. Ainsi, la scolarisation précoce, loin d'être neutre, produit des effets multiples et souvent contradictoires, qui méritent d'être analysés pour mieux orienter les politiques éducatives et les pratiques pédagogiques.

Conclusion

En définitive, la scolarisation précoce au CP1 au Burkina Faso s'impose comme un phénomène complexe, à l'intersection de dynamiques sociales, culturelles, économiques et éducatives. Elle progresse rapidement au Burkina Faso, avec une hausse annuelle moyenne de 13 % entre 2010-2011 et 2022-2023, malgré la réglementation fixant l'âge d'admission. Les

perceptions de ce phénomène sont cependant contrastées. Si une minorité, les chefs de ménages, y voit des avantages scolaires et sociaux, la majorité des éducateurs de la petite enfance et responsables administratifs soulignent les risques pour le développement socio-affectif et l'équité éducative. Les données révèlent aussi que cette pratique contribue à maintenir un taux brut de préscolarisation faible, qui pourrait significativement augmenter si les enfants précocement inscrits fréquentaient le préscolaire. À la lumière des approches de P. Bourdieu et J. C. Passeron ainsi que de la théorie du capital humain, la scolarisation précoce reflète à la fois des logiques de reproduction sociale et de rationalité économique. Les résultats invitent ainsi à repenser la régulation de cette pratique, en articulant protection de l'enfant, élargissement de l'offre préscolaire et équité dans l'accès à une éducation de qualité.

Références bibliographiques

AN/BF, 2007, *Loi N°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant Loi d'orientation de l'éducation.* Ouagadougou, Burkina Faso, Assemblée Nationale.

BAUDELOT Christian, 1997, « Leclercq (Suzelle). - Scolarisation précoce : un enjeu », *Revue française de pédagogie*, volume 119, 1997. L'éducation préscolaire. p. 153-155 ; https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_3003_t1_0153_0000_2

BEOGO Joseph et GNIENHOUN Ahmed Marcel, 2024, « Accès a l'éducation préscolaire et faiblesse de la demande d'éducation dans les provinces du Kénédougou et du Tuy au Burkina Faso », *Revue Internationale de Recherches et d'Etudes Pluridisciplinaires*(41), p. 75-97.

BOURDIEU Pierre et PASSERON, Jean-Claude, 1964, *Les Héritiers,* les étudiants et la culture. Collection Le sens commun, 192 pages

BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL, 2012, *Un bon départ : Education et éducateurs de la petite enfance, Forum de dialogue mondial sur les conditions d'emploi du personnel de l'éducation de la petite enfance*, 22-23 février 2012, Bureau international du Travail, Département des activités sectorielles, Genève, BIT, 2012.

DGESS/MASSN/MENA/MENAPLN, 2010 à 2023, *Annuaire statistique de l'éducation préscolaire,* Burkina Faso: DGESS/MENAMMENAPLN

DGESS/MENA/MENAPLN, 2010 à 2023, *Annuaire statistique de l'enseignement primaire,* Burkina Faso: DGESS/MENA/MENAPLN.

GBATI Koffiwaï Yanakou, 2007, « Scolarisation précoce au CP1 et performances scolaires des élèves du cours primaire à Lomé au Togo », *Revue du CAMES* - Nouvelle Série H, Vol. 008 N° 1-2007, p. 335-353.

GOLSE Bernard, 2006, « La scolarisation précoce », extrait du dossier : La scolarisation précoce : quel bénéfice pour l'enfant ? in *Le Journal des psychologues* n°237, p.24-26.

GRATIOT-ALPHANDERY Hélène, 1986, « La scolarisation précoce des enfants étrangers ». in *Migrants formation*, n°66, octobre 1986. *Petite enfance dans l'immigration de la naissance à six ans*, p. 93-96; doi : https://doi.org/10.3406/diver.1986.6475; https://www.persee.fr/doc/diver_0335-0894_1986_num_66_1_6475

KABORÉ Tanga Casimir, KOUTOU, Windemi Fatoumata Inès ET YAMEOGO, Passolegwendé Samuel, 2023, « Analyse de la scolarisation précoce sur les résultats scolaires du CP1 au Burkina Faso ». *Revues de l'ACAREF*, Tome 2, Volume 5, N°11, pp.443-454

KOUABENA N'Zian Jean-Claver, 2020, « Scolarisation précoce et rendement scolaire des apprenants dans les classes préparatoires du primaire : cas de la commune de Port-Bouët (Côte d'Ivoire) ». *RA2LC Spécial*, n°01 juillet 2020 153-168

LECLERCQ Suzelle, 1995, *Scolarisation précoce : un enjeu*, Editions Nathan, Paris

MAROPE Mmantsetsa et KAGA Yoshie, 2017, « Redonner à l'EPPE la place qui lui revient dans l'agenda pour l'éducation post-2015 », Dans MAROPE Mmantsetsa & KAGA

Yoshie, *Les preuves sont là : il faut investir dans l'éducation et la protection de la petite enfance. État des lieux dans le monde,* UNESCO, p. 11-40.

MENA/BF, 2013, *Politique sectorielle de l'éducation du Burkina Faso (PSE/BF) 2014-2023.* Ouagadougou, Burkina Faso: MENA/BF.

OUATTARA Fatie, 2016, « Stratégies des parents d'élèves pour un enseignement primaire de qualité à Ouagadougou ». *Revue internationale de communication et de socialisation, 3* (2), p.197-213

PARÉ/KABORÉ Afsata et SOUBEIGA Francis, 2008, « Scolarisation précoce et préscolarisation des filles a Ouagadougou : quels effets sur le rendement scolaire au primaire ? » *Liens 11* Dec 2008, p.1-19

Présidence du Faso. (2009). *Décret n°2009-228/PRES/PM/MEBA/MESSRS/ MASSN/MATD du 20 avril 2009 portant fixation de l'âge d'entrée au préscolaire, au primaire, au post-primaire, au secondaire. In Recueil de textes officiels relatifs à la gestion administrative, pédagogique, matériell.* Burkina Faso: Présidence du Faso.

Présidence du Faso. (2013). *Décret n°2013-542 PRES/PMMENA/MESS/MASSN/MEF du 5 juillet 2013 portant transfert du préscolaire et du post-primaire au MENA.* Burkina Faso: Présidence du Faso.

ROAMBA Félicité, 2022, « Éducation préscolaire et performances des élèves de l'école primaire au Burkina Faso », in *Djiboul*, n°003, vol.2, p.156-167.

SAWADOGO/ZONGO Sidbéné-Wendé Brigitte, 2025a, « Scolarisation précoce et climat relationnel de l'environnement scolaire des élèves urbains du primaire et de la 6ème du Burkina Faso », *Revue Hybrides (RALSH)*, num. spécial 1, mars 2025, pp.131-142.

SAWADOGO/ZONGO Sidbéné-Wendé Brigitte, 2025b, « Épanouissement scolaire des élèves inscrits précoces du primaire à la 6ème au Burkina Faso ». *LAKISA N°9*, JUIN 2025, p.135-145

SCHULTZ Théodore, 1961, *Investment in human capital*, the american economic review, vol 51, n 1, mars 1961.

YARO Yacouba, SAWADOGO Alamissa, KABORE Idrissa, 2006. *La recherche de la* qualité *en éducation : perceptions, mesures et pratiques dans le système éducatif burkinabè*. Colloque International « Éducation/formation : la recherche de qualité » IRD-IER-NIESAC, HCMV 18-20 avril 2006.

L'implantation de l'école occidentale par les missionnaires catholiques dans la vallée du Niari (1892-1958)

Martin Pariss VOUNOU, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : parissvounou77@gmail.com

Résumé

Les missions catholiques des premières heures dans la vallée du Niari, fin XIXe début XXe siècle s'étaient fixés comme devoir, en plus de l'évangile proprement dit, de mettre à l'école les filles et garçon de cette partie de la colonie française du Congo. Cette école nouvelle venue avec les *Mindélé* ou *Bibamba,* mots consacrés pour désigner l'homme blanc, ne reçut pas un accueil favorable de la part des chefs locaux du Niari de ce temps-là : Ayant les sentiments que cette école risquerait de bouleverser leur organisation sociale, ces chefs n'acceptèrent pas d'envoyer les leurs à cette école, les conservant pour maintenir l'école ancestrale, laquelle perpétuerait les schémas de l'ordre social acquis par le travail et la sagesse séculiers hérités longtemps des ancêtre. Il y a eu donc une sorte de résistance culturelle contre l'école du missionnaire dans la vallée du Niari. Cette situation explique pourquoi les premiers lettrés à l'école occidentale dans le Niari, au début du XXème siècle, furent pour la grande majorité des anciens enfants esclaves rachetés par les missionnaires aux mains de leurs maîtres.

Mots-clés : vallée du Niari, école, missionnaires, malentendus culturels, école ancestrale.

The establishment of Western schools by Catholic missionaries in the Niari Valley (1892-1958)

Abstract

The early Catholic missions in the Niari valley at the end of the 19th and beginning of the 20th century set themselves the task, in addition to the Gospel itself, of providing schooling for the boys and girls of this part of the French colony of the Congo. This new school, which came with the Mindélé or Bibamba, words used to designate the white man, was not welcomed by the local Niari chiefs of the time: feeling that this school would upset their social organization, these chiefs did not agree to send their own children to this school, keeping them to maintain the ancestral school, which would perpetuate the patterns of social order acquired through secular work and wisdom long inherited from the ancestors. There was thus a kind of cultural resistance to the missionary school in the Niari valley. This situation explains why the first literates to attend Western schools in the Niari, at the beginning of the 20th century, were for the vast majority former child slaves bought back by the missionaries from their masters.

Key words: Niari valley, school, missionaries, cultural misunderstandings, ancestral school.

Introduction

Les premières implantations de l'école moderne dans la vallée du Niari, comme partout ailleurs sur le territoire du Congo, sont l'œuvre des missionnaires (Catholiques, Protestants, Salutistes). En même temps qu'ils évangélisaient, ils se donnaient de la peine à enseigner l'alphabet, l'écriture et les quatre opérations. Le missionnaire catholique amenait les populations autochtones à adopter sa culture à travers une des instances de sa mission : l'école.

Désormais, les Missionnaires catholiques circulent librement entre le Nord et Mfoa (M. P. Vounou, 2017) la capitale, puisque sur le réseau du fleuve Congo, la liberté de leur mouvement est assurée depuis 1886 par le petit vapeur Léon XIII (C. Coquery-Vidrovitch, 1972, p. 96). Toutefois, ces « apôtres » de Dieu ne continueront point à sillonner seuls en

maîtres à l'intérieur de ces terres de mission. Les luthériens suédois et les salutistes leur ont emboité le pas, respectivement en 1909 et 1937 (J. F. Yekoka, 2012, p. 43). À ceux-là s'ajoute les norvégiens et les hollandais conformément aux recommandations de la conférence de Berlin (1885) sur la liberté de pratiquer les cultes en son article VI de l'acte général.

> La liberté et la tolérance religieuses sont expressément garantie aux indigènes comme aux nationaux et aux étrangers. … le droit d'ériger des édifices religieux et d'organiser des missions appartenant à tous les cultes ne seront soumis à aucune restriction ni entraves.

L'implantation des écoles devient une course sans fin pour apporter l'éducation aux populations indigènes à travers l'école.

L'école se définit comme un lieu de formation morale, intellectuelle et sociale ; une institution qui dispense une instruction à la vie physique et à la vie spirituelle d'un individu et d'une collectivité. À ce titre elle s'apparente bien à l'éducation : la transmission ou l'acquisition de connaissances et aptitudes à la vie sociale et à la vie religieuse. L'école dont il est question ici n'est pas celle de l'ordre ancien laquelle se tenait au sein des maisons initiatiques telles que le *lemba* et le *tsemo* ou encore au sein du *lemba*. L'école moderne renvoie donc à celle apportée par le missionnaire catholique à partir de 1892 dans la vallée du Niari. Cette école dont l'héritage se poursuit jusqu'à présent. L'œuvre des missionnaires accomplie dans le domaine de l'éducation ne concerne pas seulement la vallée du Niari, un territoire du Congo actuel. Elle est une histoire de toute cette République. Le sujet fait la genèse de l'école moderne au Congo. La vallée du Niari se positionne ici seulement en exemple. La présente étude abordera et répondra aux questions suivantes : Sur quelle pensée les missionnaires s'appuyèrent-ils pour entreprendre à enseigner les populations de la vallée du Niari ? Quels en étaient les résultats sociaux ? L'objectif visé est de mettre en évidence le pouvoir transformateur que peut avoir l'école tant au niveau de l'individu qu'au niveau de la société. La méthodologie utilisée est basée sur l'exploitation et aux recoupements des données bibliographiques sur les questions de l'éducation au Congo. L'étude sera répartie en trois points : l'arrivée des missionnaires dans la vallée du Niari ; l'implantation des écoles ; et enfin le bilan des écoles catholiques dans la société congolaise moderne.

1. L'arrivée des missionnaires catholiques dans la vallée du Niari

Les premières tentatives de la présence missionnaires dans ce qu'on appelle aujourd'hui la vallée du Niari datent des années 1650-1660 avec le Père Jérôme de Montesarchio. En effet, celui-ci évangélisa de façon éclaire les Dondo des plateaux des Cataractes. Après l'épisode de Montesarchio, il y eut un silence jusqu'en 1888. À cette date, une expédition missionnaire atteignit le pays de Madingou. Bien plus tard, la fondation de la Mission de Bouansa marquera le moment décisif à l'installation des missions catholiques dans la vallée du Niari. Les missionnaires y débarquent avec un but précis, évangéliser et « civiliser » comme l'écrit R. C. Mbinda Nzaou (2020, p. 339) :

> Civiliser le Congo semble avoir été une obsession des missions catholiques depuis les anciennes tentatives d'évangélisation (XVe-XIXe siècle) jusqu'aux nouvelles missions qui démarrent au Congo actuel avec la fondation des premières missions du Congo en 1883 : Sacré Cœur de Loango, Saint Joseph de Linzolo.

En effet, d'après les regards des missionnaires les Africains étaient des peuples sans civilisation ; des sociétés incultes et sauvages qu'il fallait civiliser. Etienne Richet (cf. R. Mbinda Nzaou, 2020, p. 340) explique en quoi consistait cette idée de civiliser les peuples d'Afrique :

> Civiliser une race, c'est s'attacher à modifier son état économique et social, son état intellectuel et moral ; c'est supprimer des idées des mœurs des coutumes que nous désapprouvons pour y

> substituer des idées, des mœurs et des habitudes qui sont nôtre, c'est en un mot, se charger de l'éducation d'un peuple.

Cette explication a un fondement simplement raciste. En effet, le racisme, comme le définit un dictionnaire, est une théorie fondée sur l'idée de la supériorité de certaines « races » ou peuples sur les autres[1]. La vérité est que depuis les temps anciens, chaque peuple sur terre est civilisé. Voilà pourquoi, noblement définie, la civilisation est l'ensemble des genres de vie, des procédés de travail, des croyances des activités intellectuelles et artistiques qui constituent l'originalité d'un peuple. On distingue la civilisation matérielle (outillage, habitation, vêtement, nourriture) et la civilisation morale (religion, pensée, littérature, art). Toutes ces caractéristiques de la civilisation étaient bien présentes chez les peuples de la vallée du Niari. D'ailleurs, on ne peut pas concevoir un peuple quelconque sans civilisation et vice versa on ne peut pas concevoir une civilisation sans un peuple qui la porte. Le *Lemba* et le *Tsemo* étaient des piliers régulateurs de la société des hommes de la vallée du Niari. En débarquant dans ladite vallée, les missionnaires firent la rencontre d'une civilisation bien différente de la leur. Dans sa mission d'évangélisation, les missionnaires firent presque tout pour atteindre leur objectif (R. Des Chesnais 1883, p. 10) :

> Les missionnaires sont médecins, pharmaciens, géographes, instituteurs. Ils parcourent de vastes espaces, à dos de mulet ou à pied, la boîte de médicaments dans la poche, la boussole et le sextant à la main, soignant tout le monde, mesurant des angles et des lignes, dressant les cartes des régions qu'ils traversent. Rentrés chez eux, ils se reposent en faisant la classe et enseignant aux enfants émerveillés de la Nigritie l'écriture, la lecture, le calcul, le dessin, la musique, les langues européennes.

Monseigneur Carrie étant informé la densité démographique importante de la vallée du Niari eut l'idée d'y envoyer une mission pour son évangélisation. Probablement, il eut connaissance de l'état démographique et économique du Niari par les échos des voyages de Grant Elliot en 1883 et Albert Dolisie en 1884 présents dans la région. Tous les deux dressèrent des portraits de la vallée du Niari qui n'allaient pas laisser indifférents les missionnaires catholiques à l'affut des territoires propices pour semer les grains de l'évangile. Plusieurs postes européens ont été déjà créés dans le Niari parmi lesquels Loudima et Bouansa. Monseigneur Carrie s'intéressa à ces deux postes pour qu'ils servent de points de base pour l'œuvre missionnaire catholique dans le Niari. En effet : *Depuis 1887, il avait pensé établir une mission qui ferait étape sur la route et permettrait d'évangéliser la riche et populeuse vallée du Niari […]. Deux points retenaient son attention ; Loudima et Buanza, Buansa* (Mayeul de Dreuille, 1994, p. 22).

Toutefois, c'est surtout sur Bouansa, que Monseigneur Hippolyte Carrie, vicaire apostolique de Loango, jeta d'abord son dévolu. Il écrit en 1896 « *La multiplication des écoles est de la plus haute importance. Sans elles jamais la civilisation française et chrétienne ne pénétrera dans la vaste étendue du Congo… Il nous faut enfin des écoles pour sauver les âmes »*[2].

Sur ce, il fit le voyage de Loango, où il résidait, à Buansa en compagnie du Père Sand et du Frère Désiré[3] et de 50 porteurs vili. Il quitta Loango le 20 juin 1892 et arriva à Bouansa le 2 juillet de la même année. En effet rapporte le *Journal de Loango* (1904, p. 171) :

---

[1] Dictionnaire Universel, 2002, 4e édition, Paris, Hachette, p. 1003.

[2] A. avril 1896, extrait d'un article de 10 pages de Mgr Carrie.

[3] Parmi les premiers missionnaires qui arrivèrent à Bouansa, nombreux y laissèrent leur vie à des âges où l'homme a encore toute la vigueur physique et intellectuelle pour accomplir de grandes choses. Le Frère Désiré Lorenz mourut en 1895 à l'âge de 30 ; le Frère Roch Rocci en 1896 à l'âge de 24 ans ; le Frère Philibert Shuller en 1897 à l'âge de 21 ; le Frère Hiacinte Moritz en 1898 à l'âge de 23 ans ; la Sœur Isabelle Le Pipec en 1898 à l'âge de 29 ans ; Sœur Anne Le Bris en 1899 à l'âge de 26 ans ; Frère Winoc Top en 1904 à l'âge de 29 ans. Cependant mourir si jeune, loin de leur patrie, ne dissuadait pas la poursuite de l'œuvre malgré les risques omniprésents. Pour

> Le 30 juin 1892, les préparatifs de la caravane de Bwansa étaient terminés, Monseigneur (Carrie), le Père Sand, les frères Vivien et Désiré se mettaient en marche vers quatre heures de l'après-midi pour aller fonder à Bwansa, une nouvelle Mission sous le vocable de la « Très Sainte Trinité ».

Le père Schmitt (déjà présent à Bouansa en avril 1892) rapporte les premiers moments de l'arrivée de Mgr Carrie à Bouansa en ces termes (M. De Dreuille, 1994, p. 27) :

> La caravane apostolique arrive à Bouansa le 2 juillet 1892. A cinq heures du soir missionnaires et porteurs étaient rendus à la station abandonnée qui, après le départ du dernier chef de poste, M. Doll, était à la merci des voisins. (…). Après quelques heures de repos on commença la réparation de la maison. Evêque et missionnaires coupent des feuilles et des lianes afin de remplacer les nattes des cloisons volées… avec les caisses apportées de la côte on fait des portes et des volets pour remplacer ceux qui avaient eu le même sort que les nattes et les cloisons.

Motivés par l'idée d'apporter le salut de l'évangile dans la vallée du Niari, les missionnaires se donnaient bien de peines pour être tout ce qu'ils pouvaient être pour sa réalisation. Ici par exemple, dès leur arrivée à Bouansa, ils se firent maçons et charpentiers à la fois. Ils remirent en état de fonctionnement la maison abandonnée par l'administration d'occupation coloniale pour en faire un centre religieux catholique de premier plan. Pour assurer leur sécurité physique ils entreprirent les actions diplomatiques auprès des chefs locaux. En effet, note le Père Schmitt (cf. M. De Dreuille, 1994, p. 27) :

> Pendant son séjour à Bouansa, Sa Grandeur (Mgr Carrie) convoque les grands du pays dont les terres avoisinent celles du poste et leur annonce que nous étions les propriétaires de l'ensemble. Monseigneur explique ensuite aux princes le but religieux, humanitaire et absolument pacifique de notre établissement au milieu d'eux, et leur demande un terrain propre à établir la mission des Pères, les Sœurs devant occuper l'ex-station cédée par le gouvernement. Les chefs promettent l'emplacement demandé et offrent immédiatement un terrain situé à dix minutes de l'établissement.

De cet épisode, le vicaire lui-même rapporta (L. Niangui Goma, 2020, p. 78) : « Qu'ils étaient bien reçus par les chefs indigènes de Bwansa…Les vivres abondent, le terrain excellent, les populations sont très nombreuses et très favorables… Si donc Dieu bénit cette nouvelle fondation, la mission de Bwansa sera superbe ». S'il est vrai que les chefs locaux de la vallée du Niari offrirent les terres aux missionnaires à leur arrivée, ceci veut dire que à leur premiers contacts les deux parties ne nourrissaient pas de méfiance l'une envers l'autre. D'ailleurs, ce n'était pas pour la première fois que les chefs rencontraient le Blanc chez eux et lui témoignaient de l'hospitalité en lui offrant de terres sur quoi construire son logement. Le Père E. Zimmermann (1984, p. 94) vécut concrètement les dires de son vicaire chez les Dondo :

> Nous sommes reçus de la façon la plus aimable et la plus plaisante par le sieur Mbungu-Musiesse, chef de Tabulu. Ce chef est enchanté de nous voir. Nous sommes en plein pays Dondos, grands buveurs de vin de palme, grands marcheurs, grands courtiers d'échange entre les gens de la frontière belge et ceux de la plaine. Le chef nous loge convenablement et nous prête la case ouverte de la forge…

De ces témoignages et vécus des missionnaires dans le Niari un fait revient souvent : ils étaient bien accueillis par les populations de la vallée du Niari et par leurs chefs. Que ce soit chez les Kuni, les Kamba, les Dondo, les Bembe, les Yaka, les Punu, les Lumbu, les Tsangui, chez les Sundi, etc.

---

leur dévouement jusqu'à la mort Dominique Ngoie-Ngalla (2020, p. 14) leur écrit : « Et de vrai, du caractère, les religieuses et les missionnaires de Monseigneur Carrie et de Monsieur Augouard, en avaient. Ce goût du risque, ce mépris héroïque de la mort, sourds aux exigences du corps et de ses droits, ne reculant devant rien, aucun labeur n'était au-dessus de leurs forces. Il y avait dans leur façon d'être au monde, quelque chose de la vision grandiose du monde et du rêve fou des romantiques ».

Bien avant le porteur de l'évangile, ces chefs témoignèrent la même hospitalité aux explorateurs Grant Elliot (1883) et Albert Dolisie (1884). Hospitalité qui permit à ces deux hommes de créer des postes d'occupation belge et français dans la vallée du Niari. Après Bouansa, Mgr Carrie alla fonder en 1899 la Mission Notre-Dame des Victoires de Boudianga ; J. Ernoult (1995, p. 177) en fait le résumé de la fondation :

> A la suite de ses voyages d'exploration dans le nord de son vicariat, Mgr Carrie décide la création de la mission de Boudianga. Fondée le 13 juillet 1899, celle-ci est située sur la rive droite de la Louessé, à 15 km environ de son confluent avec le Niari. Elle se trouve au milieu de la tribu des Bassangis. Le P. Cyrille Moulin, le P. Hyacinte Duclos et le F. Célestin Mavoungou composent la communauté de Notre-Dame des Victoires. Mgr Carrie a amené avec lui main-d'œuvre et matériel divers, participe à l'installation de la nouvelle mission, où il reste jusqu'au 3 novembre. On pense alors que Boudianga est bien placée, en position centrale par rapport aux missions voisines : « on y est à dix jours de marche de Loango, de Bouanza et de Franceville.

Comme à Bouansa ou à Kimbenza, les missionnaires furent bien reçus à Boudianga. On leur offrit des terres pour installer leur mission. Tout ceci montre que l'installation évangélique dans le Niari ne fut pas couverte d'hostilité de la part de ses populations.

Les chefs du Niari auxquels s'adressa Mgr Carrie furent sans doute formés aux écoles du *Lemba* et du *Tsemo*. Tant que leurs principes n'étaient pas remis en question par le missionnaire, les chefs du Niari ne le virent pas d'un mauvais œil. Mais la situation allait changer avec la mise en place de l'école missionnaire.

Parmi les noms de proue à l'installation missionnaire dans la vallée du Niari figure le Père E. Zimmermann pour lequel M. Ipari (2020, p. 56), non sans une touche d'hommage, écrit :

> Plusieurs ouvriers apostoliques ont sillonné le Congo et, parmi eux, le Père Emile Zimmermann qui eut pour champ d'action principal la partie sud-ouest (vallée du Niari). Il réalisa, de 1896 à 1947, un fécond ministère au cours duquel il inscrivit son nom à l'histoire de l'évangélisation de cette partie. Dans son document son document intitulé 50 ans- Missionnaire au Congo, il expose au quotidien les nombreux voyages effectués dans le cadre de ses activités apostoliques dans les zones de Loango, Bouenza, Kimbenza, Madingou et Mouyondzi. Ce Français originaire de Dieppe, en Normandie, dans le nord-ouest de la France, est considéré comme l'un des principaux ouvriers de l'évangélisation dans la zone géographique circonscrite ci-dessus.

Le déploiement d'énergie à sillonner ce territoire, pendant presque toute une vie, pour apporter, aux populations locales, l'évangile qu'Emile Zimmermann était convaincu utile pour elles, devrait dissuader le chercheur ou l'historien à vite conduire cette volonté à la pendaison l'accusant d'avoir servi le colonialisme. Or, écrit D. Ngoïe-Ngalla (2020, p. 17-20) : « il est bon et sage de nous souvenir qu'en jetant les bases de l'éducation dans notre pays (Congo), les missionnaires nous laissèrent un héritage qu'il nous revient aujourd'hui de fructifier : dans l'éducation morale, dans l'éducation intellectuelle et de la sensibilité ».

2. L'implantation des écoles

Dans un premier temps, là où était installée la mission, c'est là où le missionnaire tenait son école. Plus tard, il dut acquérir de parcelles de terre pour construire des bâtiments, séparés des missions, dédiés à recevoir les marmots pour suivre l'école. Par conséquent, pour identifier les points géographiques dans la vallée du Niari où les missionnaires ont implanté les écoles, il faut d'abord reconnaître les emplacements des missions dans ladite vallée puis, par la suite, localiser les écoles qu'ils ont construites en dehors des enceintes missionnaires. Partout où ils s'installaient, les missionnaires se donnaient à réaliser deux devoirs à la fois, enseigner l'évangile et apprendre l'écriture, la lecture, et les calculs aux enfants de la vallée du Niari. Pour atteindre son objectif le missionnaire fut au labeur sur tous les sujets : médecine, maçonnerie, charpentier, musicien, agriculteur, instituteur… Ils accordèrent un grand intérêt à

l'enseignement qu'ils ouvrirent les écoles pour apprendre aux jeunes noirs et quelque fois les adultes ; l'écriture et la lecture en langue française, les quatre opérations et les métiers (couture, menuiserie, maçonnerie par exemple). L'objectif final de cette école était de faire des apprentis des prêtres, des catéchistes et des maîtres d'écoles. De passage un jour à Bouansa en l'an 1896, le colonel Baratier à l'invitation des missionnaires, visita les champs et l'école de la mission. Il en laissa des notes nettement admirables :

> Du potager nous passons aux ateliers où les enfants apprennent un métier ; voilà la menuiserie, la briqueterie, le four à chaux. Enfin nous revenons vers le bâtiment principal, résultat de tous ces travaux. La maison de briques sa charpente, les meubles, tout sort des ateliers que nous avons visités.

Comme indiqué plus haut, les écoles missionnaires, du dernier quart du XIXe siècle et du début du XXe siècle, implantées dans la vallée du Niari, étaient adossées aux missions. Ce qui montre qu'au nombre de missions ou centres d'évangélisation correspondait à-peu-près le nombre des écoles. Ainsi, entre 1892 et 1959, ont été implantés les centres suivants : 1888 Mission de Madingou ; 1892 Sainte-Trinité de Bouansa ; 1899 Mission de Boudianga ; 1908 Mission Sainte Trinité de Kimbenza, 1912 Mission de Sibiti ; 1927 Mission Sainte Thérèse de l'enfant-Jésus de Kenge ; 1932 Mission Saint Michel de Madingou ; 1936 Mission Saint Joseph de Mossendjo ; 1948 Saint Paul de Dolisie ; 1948 Mission Notre Dame de Lourdes de Sibiti ; 1948 Mission Saint Jean Baptiste de Divénié ; 1955 Mission Christ-roi de Komono ; 1956 Mission Notre Dame de Loudima ; 1959 Mission de Makabana. Comme avaient voulu leurs coutumes et leurs objectifs, ces missions étaient à la fois des lieux d'évangélisation, des lieux d'accueil et des lieux scolaires. Les propos suivants de Mgr Prosper Augouard (1902, p. 116-117) en donnent un témoignage fort intéressant :

> Notre Mission compte des œuvres bien diverses, il y a des jours où nous sommes fort embarrassés pour nourrir tout notre petit monde. Nous élevons continuellement plus de trois cents enfants ; et leur nourriture, tout en ne coûtant que quelques centimes par jour, ne laisse pas que de faire à la fin de l'année, avec les frais de l'habillement, une somme considérable. Les garçons sont sous la direction des Pères des Frères ; les filles, sous celle des Sœurs de l'Immaculée-Conception de Castres ; elles sont là 10 admirables femmes qui se dévouent, avec un héroïsme extraordinaire, au salut et à l'éducation des jeunes filles, qui deviennent plus tard de bonnes mères de famille et qui élèvent chrétiennement leurs enfants.

La formation reçue dans les écoles missionnaires devrait avoir des conséquences individuelles et sociales espérées positives. Cette école ne se contentait pas seulement à apprendre à lire et à écrire, mais aussi à apprendre les habitudes et les savoir-faire, les métiers. L'école missionnaire a grandement contribué à l'entrée des populations de la vallée du Niari, et celles de toute l'actuelle République du Congo, dans un monde dont les mutations sociales, culturelles et politiques, avaient commencées depuis les débuts des contacts significatifs du bassin du Congo avec l'Europe à la fin du XVe siècle. La morale chrétienne, enseignée à cette école aux enfants et même aux adultes autochtones, participait à cela. Dans le même contexte S. Dianzinga (2020, p. 179) écrit à propos de l'école du missionnaire :

> Dès lors, la volonté d'éduquer les filles visait à opérer des transformations sociales. C'est avec les jeunes gens formés chez les prêtres et les jeunes filles éduquées par les religieuses que l'on espérait former des familles chrétiennes sur des bases solides. Une évidence s'imposait aux Pères : à quoi bon élever des garçons sur la base des valeurs chrétiennes s'ils devaient se marier à des filles chrétiennes. Le garçon appelé à jouer le rôle de chef de famille devait avoir les moyens d'assumer cette charge. Il fallait donc lui donner une instruction « simplifiée » par le catéchisme et l'alphabétisation et surtout l'amour du travail par l'apprentissage de petits métiers. L'éducation de la fille devait répondre essentiellement à la préoccupation de préparer des épouses et des mères chrétiennes imprégnées des valeurs de la civilisation européennes.

Au regard des conséquences de l'école du missionnaire perceptibles dans la société congolaise dans son entièreté dans les années 1920-1960. Il n'est pas exagéré d'affirmer que l'école initiée par le religieux catholique avait accompli et atteint son objectif.

3. Bilan

Sauf une critique facile contre l'œuvre éducative des missionnaires catholiques, les résultats appellent à reconnaître la pertinence de cette œuvre dans l'évolution moderne du Congo. Dominique Ngoïe-Ngalla (2020, p. 13) fruit de l'école missionnaire avec une pointe de reconnaissance témoigne : « Mon enfance et ma prime jeunesse furent façonnées par l'éducation missionnaire. Je suis même tenté de me donner pour un pur produit des fabriques et des industries missionnaires ». Dominique Ngoïe-Ngalla est avec François Lumouamou, Théophile Obenga, Jacques Essakomba, Jean-Baptiste Tati-Loutard, Tchicaya Utam'si, etc., les produits de l'école missionnaire dont l'action dans l'administration, les lettres et les sciences humaines, a dessiné et dessine le Congo.

µAux côtés de ces hommes figurent aussi des femmes : Marie-Julienne Ebouka-Babackas Etoumbalonga, Micheline Golengo, Émilie Manima, Bernadette Bayonne, Jeanne Dambenzet, Aimé Mambou Gnali, Jeanne-Françoise Leckomba Louméto, Émilienne Raoul Matingou. Ces dames également se sont illustrées dans les lettres, l'enseignement, la haute administration et dans la politique ; certaines parmi elles sont universitaires. Du sérieux de l'école missionnaire, on emprunte ce témoignage apporté par É. Raoul Matingou (2020, p. 205-206), ancienne de l'éducation missionnaire :

> L'éducation telle que la concevaient les religieuses dans toutes ses dimensions physique, spirituelle et intellectuelle devait fournir aux jeunes filles des armes pour conduire leur destinée future. […]. Dans le carnet de notes que l'on remettait mensuellement, avant même les matières scolaires, l'évaluation des internes et élèves portait tout d'abord sur les qualités morales à savoir, la discipline, la politesse et l'ordre. Plus particulièrement les internes, réparties en groupes d'âge « mioches, moyennes, grandes », s'exerçaient à une auto éducation qui portait sur le silence, le respect des lieux, des autres, des objets, de la nature. Tout reposait sur l'obéissance aux règles établies, et lorsqu'on enfreignait l'une d'entre elles, s'ensuivaient des rappels à l'ordre, la réprimande, la punition ou la confession et même l'exclusion.

L'école congolaise actuelle a tant à apprendre des vertus qui faisaient l'excellence de l'école missionnaire. Pour un observateur averti et sérieux, l'école congolaise est gangrenée par les antivaleurs ; l'obéissance, la discipline, l'ordre, le silence, la morale, y sont devenus des produits de luxe. Au point où on pense que, l'école est une fabrique des délinquants tant la violence et l'indiscipline y font la loi.

À l'époque coloniale, ceux des Congolais qu'on appelait par le terme évolué, étaient des jeunes lettrés formés à l'école des missionnaires. Ces évolués eurent une influence remarquable sur la marche du Congo vers l'indépendance. Parlant de cette époque où les lettrés congolais manifestaient leurs actions vis-à-vis de l'administration coloniale, D. Ngoïe-Ngalla (2020, p. 16) écrit :

> La révolte salutaire de Matswa André-Grénard et de ses compagnons eut été probablement impossible, ou du moins retardée, sans les missionnaires qui apportent l'alphabet, puisque, pendant longtemps, apprendre à lire et à écrire aux indigènes fut le cadet des soucis de l'Administration coloniale qui avait d'autres chats à fouetter. […]. A partir des années 1925-1930, parmi toutes les populations de l'Afrique Equatoriale Française, la vivacité d'esprit des jeunes congolais devient pour l'Administration coloniale, une source d'inquiétude. […]. C'est à cette époque que, mis mi-culturel, mi-politique, se forme un courant animé par des jeunes lettrés qui se font appeler d'un vocable révélateur : évolué, et les évolués exigent des réformes…

L'école missionnaire a donc mis au courant les autochtones du Congo aux faits des éléments sociaux et politiques nouveaux avec lesquels, désormais, ils allaient entrer dans le monde.

Dans la vallée du Niari, en particulier, dans les années 1940-1959, les premiers hommes noirs à entrer dans la gestion de la chose publique, véritablement dans les instances législatives, administratives et financières, étaient issus de l'école missionnaire dont la ville de Dolisie fut le miroir. Des fonctions administratives étendues sur une vaste région, pôle économique régional, Dolisie des années 1930 et 1950 était le type de ville qui attirait bien du monde ; on y trouvait de nombreux fonctionnaires, des commerçants, des hommes d'affaires et bien d'autres employés. Ce fut là le milieu propice pour une éclosion des idées politiques. En plus, la ville assurait une fonction intellectuelle qui fit sa fierté et sa réputation (R. C. Mbinda Nzaou, 2024, p. 7). Les principales figures, des lettrés politico-administratives, dans le Niari sortis de l'école missionnaire dans les années 1930-1955 sont :

Nom et prénom	Naissance	Profession	Adresse
Ango Raymond	27 juin 1917 à Louboko (Dolisie)	Aide opérateur des PTT	Dolisie
Kikhounga-Ngot Simon Pierre	1920 à Maboukou (Makabana)	Commis des SAF (services administratifs et financiers), syndicaliste CGT	Dolisie
Mouamba Sathoud Victor Justin	27 janvier 1927 à Ngangou (Kibangou)	Secrétaire adjoint des SAF	Dolisie
Ngoura Pierre Edmond	2 janvier 1917 à Youa (Sibiti)	Administrateur des SAF, exploitant forestier	Dolisie
Nzoungou Auguste	30 décembre 1919 à Loukoumou (Mossendjo)	Chauffeur	Dolisie

Source : R. C. Mbinda Nzaou, 2024, p. 8.

Les missionnaires, sous la conduite de messeigneurs Hyppolite Carrie et Prosper Augouard, peut-on le dire, ont été les initiateurs de l'école moderne au Congo. Ils avaient mis à la disposition des populations de cette partie de l'Afrique centrale, des instruments fort utiles pour communiquer et recevoir des savoirs internes et externes : l'écriture et la lecture, et les calculs.

Conclusion

Les missionnaires du XIXe-XXe siècle jetèrent les fondements de l'école occidentale dans le territoire de l'actuelle République du Congo. Au début réticents et méfiants à l'égard de cette nouvelle donne culturelle, les notables et les hommes libres de la vallée du Niari s'y soustrayaient ; craignant qu'elle déstabilise l'ordre ancestral. Cependant, à mesure que s'installait et se répandait les vertus de l'école du missionnaire, l'on s'y pressait à envoyer son enfant. Les résultats firent que, les lettrés noirs sortis de ces écoles apprirent les bases de connaissances modernes lesquelles leur permirent d'être à l'écoute du monde ; et d'être au fait de leurs sociétés qui entraient en modernité. Sous l'angle social et politique, l'école devint une sorte de creuset d'où allaient sortir des « honnêtes gens », modèles de la communauté par leurs savoirs acquis dans les livres. De passage dans les écoles missionnaires, les anciens élèves en donnent le témoignage d'une bonne formation morale et intellectuelle reçues. Devenue comme un terreau de la violence, de la corruption, de vagabondage sexuel et de la médiocrité intellectuelle, l'école congolaise d'aujourd'hui doit interroger son histoire.

Références bibliographiques

AUGOUARD Prosper, 1902, *28 années au Congo*, Société française d'imprimerie, Poitiers.

AUGOUARD Prosper, 1914, 36 *années au Congo*, Poitiers, Société française d'Imprimerie.

AUGOUARD Prosper, 1934, 44 *années au Congo*, Evreux, Poussin.

CÔME Kinata, 1980, *L'Evolution économique et sociale des Bakongo de Mbula-Ntangu (Pool-Congo) 1896-1942*, thèse de Doctorat du 3ème cycle, Paris VII (ronéo).

CÔME Kinata, 2001, *Les ethnochefferies dans le Bas-Congo français 1896-1960*, Paris, L'Hamattan.

DE DREUILLE Mayeul, 1994, *La Bouenza 1892-1992, Les sources de l'Eglise au Congo*, Paris, Beauchesne.

DIANZINGA Scholastique, 2020, « Les conséquences religieuses et l'éducation des filles au Congo de 1886 à 1965 : cas des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny et des Sœurs franciscaines missionnaires de Marie », Raoul Emilienne (dir), *L'œuvre des missionnaires catholiques dans l'éducation au Congo (1880-1965)*, Paris, L'Harmattan, p. 177-196.

DICTIONNAIRE Universel, 2002, 4e éditions, Paris, Hachette.

ERNOULT Jean, 1995, Les Spiritains au Congo de 1865 à nos jours. *Matériaux pour une Histoire de l'Église au Congo,* Paris, Congrégation du Saint-Esprit.

IPARI Marcel, 2020, « Sur les pas du Père Emile Zimmermann : Histoire de l'implantation des premières missions catholiques dans le Sud-Ouest du Congo de 1897 à 1930 », Emilienne Raoul (dir), *L'œuvre des missionnaires catholiques dans l'éducation au Congo (1880-1965)*, Paris, L'Harmattan, p. 53-69.

MBINDA NZAOU Roland Christian, 2020, « Évangélisation et acculturation anthroponymique dans la vallée du Niari », Émilienne Raoul (dir), *L'œuvre des missionnaires catholiques dans l'éducation au Congo (1880-1965)*, Paris, L'Harmattan, p. 335-345.

NGOÏE-NGALLA Dominique, 2020, « Sacrés missionnaires ! La dette du Congo », Émilienne Raoul (dir), *L'œuvre des missionnaires catholiques dans l'éducation au Congo (1880-1965)*, Paris, L'Harmattan, p. 13-20.

RAOUL Émilienne, 2020, « Les sœurs de Saint Joseph de Cluny au Congo : de l'évangélisation à l'éducation, 1892-1965 », Émilienne Raoul (dir), *L'œuvre des missionnaires catholiques dans l'éducation au Congo (1880-1965)*, Paris, L'Harmattan, p. 197-209.

YEKOKA Jean Félix, 2012, « Les athlètes de Dieu du temps de la fin face à l'enjeu de la pauvreté au Congo-Brazzaville (de la fin du XIXe au début du XXe siècle) », Jean-Pierre Missié (dir.), *Histoire et sociologie de la pauvreté en Afrique. Regards croisés sur un phénomène durable*, Paris, L'Harmattan, p. 43-69.

ZIMMERMANN Émile, 1984, *50 ans missionnaire au Congo (1894-1947), Journal et notes divers manuscrits de 1941*, Congrégation du Saint Esprit District du Congo.

Axe 2 : L’éducation à l’ère numérique

L'intelligence artificielle au service de l'inclusion scolaire au Niger : analyse de deux établissements de Zinder

Laouali CHIWIDI, Université Abdou Moumouni (UAM) de Niamey (Niger)
E-mail : chiwidilaoualiamen@gmail.com

Coulibaly MODIBO, Université Abdou Moumouni (UAM) de Niamey (Niger)
E-mail : rassalgoul@yahoo.fr

Résumé

La présente recherche explore la contribution de l'Intelligence artificielle (IA) à la promotion d'une éducation inclusive et équitable dans les établissements d'enseignement secondaire au Niger. Elle se focalise sur deux cas d'étude que représentent le Lycée Amadou Kouran Daga et le Complexe d'enseignement secondaire (CES) Karkada de Zinder. L'introduction de l'IA dans le domaine éducatif représente une avancée prometteuse, notamment grâce à la personnalisation de l'apprentissage, l'automatisation de tâches administratives et l'amélioration des pratiques pédagogiques. Cette étude s'appuie sur une démarche qualitative. Elle articule l'analyse documentaire, des entretiens individuels et des observations de terrain. Elle met ainsi en évidence les opportunités, les plateformes mobilisées et les défis liés à l'adoption de l'intelligence artificielle dans le système éducatif nigérien. Les résultats révèlent des impacts positifs tangibles sur la pédagogie et l'inclusion, mais soulignent également des limites telles que la méconnaissance des outils par les enseignants, le risque de tricherie académique, et l'insuffisance des ressources technologiques. L'étude préconise la mise en place de politiques publiques centrées sur la formation et l'accompagnement. Celles-ci doivent garantir une intégration responsable et équitable de l'IA dans les pratiques éducatives nigériennes.

Mots-clés : IA, inclusion éducative, secondaire, Niger, TICE, apprentissage personnalisé.

Artificial intelligence in the service of school inclusion in Niger: analysis of two schools in Zinder

Abstract

This study investigates the contribution of artificial intelligence (AI) to promoting inclusive and equitable education in secondary schools in Niger, focusing on two case studies: Amadou Kouran Daga High School and CES Karkada in Zinder. The integration of AI into the educational sector presents promising opportunities, particularly through personalized learning, automation of administrative tasks, and enhanced pedagogical practices. Using a qualitative approach that combines document analysis, individual interviews, and classroom observation, the research identifies the opportunities, platforms in use, and challenges related to AI adoption. The findings highlight significant positive impacts on pedagogy and inclusion but also expose limitations such as the teachers' insufficient digital literacy, risks of academic dishonesty, and inadequate technological infrastructure. The study calls for the development of targeted public policies and training strategies to ensure responsible and equitable integration of AI in Niger's educational practices.

Keywords: AI, inclusive education, secondary education, Niger, educational technologies, personalized learning.

Introduction

Au cours des deux dernières décennies, le monde a connu une transformation radicale des modes de production, de communication et d'apprentissage sous l'effet des technologies numériques. Des plateformes telles que Google, YouTube, Facebook ou Wikipédia, autrefois inexistantes, sont aujourd'hui omniprésentes et façonnent en profondeur nos interactions sociales, économiques et culturelles. Dans ce contexte de mutations rapides, l'école se voit contrainte de repenser ses méthodes pédagogiques afin de s'adapter aux réalités du numérique et de répondre efficacement aux besoins d'une génération d'élèves connectés et technophiles (Karsenti, T. (2018).

L'Intelligence artificielle (IA), en tant que technologie de rupture, se présente comme un levier innovant susceptible de redéfinir les fondements de l'éducation contemporaine. Elle permet, en effet, non seulement l'automatisation de tâches administratives chronophages, mais offre également la possibilité de concevoir des parcours d'apprentissage personnalisés, adaptatifs et inclusifs. Plusieurs auteurs, tels que I. Zovko et L. Gudlin (2019), ainsi que Anctil , M. (2023), affirment que l'IA modifie en profondeur les pratiques pédagogiques, ouvrant la voie à une école centrée sur le développement de compétences complexes, la remédiation ciblée et l'analyse prédictive des difficultés d'apprentissage.

Dans les pays africains, notamment au Niger, ces transformations suscitent un intérêt croissant, bien qu'elles demeurent encore balbutiantes. L'IA représente un espoir pour pallier les défis structurels du système éducatif : pénurie d'enseignants qualifiés, accès inégal aux ressources, hétérogénéité des niveaux d'apprentissage, et exclusion de certains groupes sociaux. Elle permettrait, dans ce contexte, de renforcer l'efficacité des dispositifs pédagogiques et de démocratiser l'accès à un enseignement de qualité.

Cette étude s'inscrit dans cette dynamique en examinant la contribution de l'IA à la promotion d'une éducation inclusive et équitable dans les établissements d'enseignement secondaire au Niger, avec une attention particulière portée au Lycée Amadou Kouran Daga et au CES Karkada de Zinder. Elle vise à analyser les effets de l'intégration de l'IA dans les pratiques éducatives, les interactions pédagogiques, ainsi que sur la réussite des apprenants. Il s'agira également de mettre en lumière les défis et les limites rencontrés dans le processus de mise en œuvre de cet outil.

L'objectif de cette recherche est triple : (1) identifier les opportunités offertes par les plateformes IA dans les contextes scolaires nigériens ; (2) analyser leurs impacts sur l'inclusion et l'équité éducative ; (3) formuler des recommandations stratégiques pour une intégration durable et responsable de l'IA dans l'enseignement secondaire.

1. Problématique

1.1. Contexte général

L'intelligence artificielle s'impose progressivement comme un levier majeur de transformation dans divers domaines, y compris celui de l'éducation. En particulier, dans les systèmes éducatifs du sud global, elle offre une réponse potentielle aux problèmes structurels tels que la surcharge des classes, la pénurie d'enseignants, les inégalités d'accès aux ressources, et la faible qualité des apprentissages (UNESCO, 2023). Le Niger, pays sahélien à forte croissance démographique et aux ressources limitées, n'échappe pas à ces défis. Avec plus de 27 millions d'habitants répartis sur un territoire de 1,267 million de km², l'accès équitable à une éducation de qualité constitue un impératif stratégique.

Le système éducatif nigérien souffre d'une double contrainte : d'une part, une demande éducative croissante, liée à une jeunesse démographiquement dense ; d'autre part, une capacité institutionnelle limitée pour y répondre efficacement. Malgré l'implantation progressive de centres numériques dans certains établissements secondaires, les efforts d'intégration des

technologies éducatives, notamment l'IA, demeurent fragmentés, insuffisamment coordonnés, et peu soutenus par des politiques publiques structurées (MEN, 2022).

Dans un tel contexte, les plateformes d'intelligence artificielle peuvent, en théorie, transformer la pédagogie en rendant l'apprentissage plus personnalisé, adaptatif et inclusif. Toutefois, ces technologies soulèvent aussi des préoccupations : accès inégal aux outils, risque de dépendance technologique, tricherie, biais algorithmiques, et manque de compétences numériques chez les enseignants. Ces contradictions soulignent l'importance de questionner l'impact réel de l'IA sur l'équité et l'inclusion dans l'enseignement secondaire nigérien.

1.2. Problème de recherche

Malgré des efforts notables dans l'amélioration de l'accès à l'école, les établissements secondaires du Niger restent confrontés à des disparités marquées en matière de qualité d'enseignement, de formation des enseignants, et de disponibilité de ressources pédagogiques. Ces carences affectent particulièrement les élèves issus de milieux défavorisés, et compromettent la réalisation des objectifs de développement durable relatifs à une éducation équitable pour tous (ODD 4, Nations Unies).

L'introduction récente des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), notamment à travers les centres numériques scolaires, avait pour but de moderniser la pédagogie. Cependant, l'appropriation de ces outils reste limitée, en raison de l'insuffisance des formations et du manque de suivi. Aujourd'hui, l'émergence de l'intelligence artificielle, en tant que technologie d'automatisation et de personnalisation, pose de nouveaux défis, mais elle ouvre également des perspectives inédites dans le domaine de l'éducation.

Face à cette situation, une interrogation centrale s'impose : le recours à l'intelligence artificielle améliore-t-il concrètement l'éducation inclusive et équitable dans les établissements d'enseignement secondaire au Niger ?

1.3. Questions spécifiques de recherche

À cette problématique générale s'articulent les questions spécifiques suivantes :

a) Quels sont les opportunités et les défis liés à l'utilisation de l'IA dans les établissements secondaires ?
b) Quels types de plateformes technologiques IA sont utilisées, et avec quels effets pédagogiques ?
c) Quels obstacles freinent la mise en œuvre effective de l'IA pour une éducation inclusive ?

1.4. Objectifs de recherche

Objectif général

Analyser de façon systématique l'influence de l'intégration des solutions d'Intelligence artificielle (IA) sur la réalisation d'une éducation inclusive et équitable dans les établissements d'enseignement secondaire du Niger.

Objectifs spécifiques

d) Recenser, décrire et analyser les opportunités pédagogiques ainsi que les défis institutionnels, techniques, éthiques et socioculturels liés à l'adoption de l'IA dans le système scolaire nigérien.
e) Identifier les principales plateformes technologiques à composante IA déployées dans les lycées et collèges, puis mesurer leurs effets sur les pratiques pédagogiques (méthodes d'enseignement, différenciation, inclusion d'élèves à besoins particuliers).
f) Identifier, classifier et expliquer les obstacles susceptibles de freiner l'implémentation durable de l'IA au secondaire (infrastructures, compétences des acteurs, coûts, cadre réglementaire, acceptabilité sociale).

2. Cadre conceptuel

Ce cadre conceptuel vise à définir les principaux concepts mobilisés dans cette étude : l'intelligence artificielle (IA), l'éducation inclusive, et leur articulation dans le contexte éducatif nigérien. Il permet d'ancrer la réflexion dans une perspective théorique tout en établissant les fondements nécessaires à l'analyse des données empiriques.

2.1. Définition et caractéristiques de l'intelligence artificielle

L'intelligence artificielle se définit comme l'ensemble des techniques permettant à des machines, des programmes ou des systèmes de simuler certains aspects des capacités cognitives humaines telles que le raisonnement, l'apprentissage, la planification ou encore la perception (Russell, S. & Norvig,P. 2021). Elle englobe des branches comme l'apprentissage automatique (machine learning), l'apprentissage profond (deep learning), et les systèmes experts.

Pour Ganassia, G. (2022), l'IA repose sur l'idée selon laquelle, il est possible de modéliser et de reproduire par calcul les mécanismes de l'intelligence humaine. Elle se matérialise aujourd'hui à travers divers outils : assistants vocaux, systèmes de tutorat intelligent, algorithmes de recommandation pédagogique, correction automatique, plateformes d'apprentissage adaptatif, etc.

Dans le champ éducatif, l'IA peut remplir plusieurs fonctions : (1) automatiser certaines tâches comme les évaluations, (2) fournir un suivi individualisé des progrès des élèves, (3) adapter les ressources en fonction des profils d'apprentissage, et (4) assister les enseignants dans leur planification pédagogique (Luckin , R.& col., 2016).

2.2. Éducation inclusive à l'ère de l'IA

L'éducation inclusive désigne un système éducatif conçu pour accueillir tous les apprenants, quels que soient leurs besoins, leurs différences culturelles, économiques ou physiques, et leur offrir les mêmes chances de réussite (UNESCO, 2020). Elle implique l'égalité d'accès, l'équité dans les ressources, et la reconnaissance de la diversité comme richesse.

L'IA, bien utilisée, peut devenir un outil puissant pour favoriser cette inclusion. Elle permet de développer des environnements d'apprentissage adaptatifs, de détecter précocement les difficultés d'un élève, et d'orienter les interventions pédagogiques. Des recherches récentes (Khosravi, H. & col., 2022 ; Boulay, B. 2019) démontrent que les systèmes de tutorat intelligent et les applications personnalisées améliorent significativement la motivation et la performance des élèves, y compris ceux issus de groupes marginalisés.

Toutefois, l'IA ne garantit pas automatiquement l'inclusion. Elle peut, au contraire, renforcer les inégalités si elle est introduite sans tenir compte des écarts d'accès, de compétence numérique ou des biais algorithmiques intégrés dans les systèmes (B. Williamson, 2021).

2.3. Impacts et rôle de l'IA dans l'éducation secondaire au Niger

Au Niger, les enjeux liés à l'éducation inclusive sont particulièrement pressants. Les infrastructures scolaires sont souvent sous-équipées, le ratio élèves/enseignant reste élevé, et les disparités régionales sont marquées. L'IA pourrait contribuer à combler certaines de ces lacunes, notamment en personnalisant les parcours selon les niveaux de compétence (Karsenti,T. 2017) ; facilitant l'accès aux contenus via des interfaces multimodales ; en renforçant l'inclusion par des outils de soutien spécifiques (accessibilité visuelle, traduction automatique, etc.) ; en améliorant le suivi pédagogique par des analyses automatisées de performance.

Cardon D., et al. (2018) soulignent cependant que ces potentialités ne pourront être réalisées sans une réflexion éthique et politique sur la finalité des outils, la protection des données, et l'autonomie des enseignants dans leur appropriation.

En somme, l'IA représente une opportunité pour repenser l'éducation vers plus d'équité et d'inclusion. Mais cette opportunité dépendra largement de sa mise en œuvre concrète, des ressources disponibles, et des formations offertes aux acteurs éducatifs. Le présent travail se

propose d'en explorer les dimensions pratiques et critiques à travers l'étude de cas de deux établissements secondaires nigériens.

3. Méthodologie

Cette étude adopte une approche qualitative visant à explorer en profondeur les usages, les perceptions et les impacts de l'intelligence artificielle dans les établissements d'enseignement secondaire au Niger. L'objectif est de comprendre, à travers l'expérience des acteurs éducatifs, les dynamiques d'intégration des outils IA dans la pratique pédagogique et leur contribution à une éducation inclusive et équitable.

3.1. Approche méthodologique

L'approche qualitative adoptée permet d'appréhender les réalités éducatives dans leur complexité, en tenant compte des contextes spécifiques, des représentations sociales et des discours des acteurs (Van der Maren, J.-M. 1995). Elle repose ici sur une triangulation méthodologique combinant :

- Analyse documentaire, fondée sur des rapports institutionnels, textes politiques, articles scientifiques et documents pédagogiques sur les technologies éducatives et l'IA ;
- Entretiens semi-directifs, réalisés auprès des chefs d'établissement, des enseignants et des responsables des centres numériques ;
- Observation de terrain, menée dans les salles de classe et centres numériques pour documenter les pratiques effectives et les usages concrets de l'IA.

3.2. Cadre de l'étude

La recherche s'est déroulée dans deux établissements secondaires publics de la région de Zinder : le Lycée Amadou Kouran Daga (LAKD) et le Collège d'Enseignement secondaire Karkada (CES Karkada). Ces établissements ont été sélectionnés pour leur disposition en infrastructures numériques, en particulier des centres connectés à Internet, propices à l'introduction de l'IA dans l'environnement éducatif.

3.3. Participants

L'échantillon a été constitué selon une logique de choix raisonné, en ciblant les individus les plus impliqués dans les dynamiques d'intégration des technologies numériques :

- 8 enseignants, sélectionnés en fonction de leur discipline et de leur usage déclaré des outils IA ;
- 2 chefs d'établissement et 2 responsables de centre numérique, interrogés sur les politiques internes et les conditions d'adoption des technologies ;
- 1 groupe d'élèves technophiles ayant été formé à l'usage de certaines plateformes IA dans le cadre de leurs activités scolaires, consultées à travers des discussions de type focus group.

Ce choix visait à croiser les points de vue des principaux acteurs impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage.

3.4. Collecte et analyse des données

Les entretiens ont été enregistrés, transcrits et codés manuellement, en suivant une démarche d'analyse thématique. Les verbatims ont été organisés autour des trois objectifs spécifiques de la recherche : les opportunités et défis de l'IA, les types de plateformes utilisées, et les obstacles à leur mise en œuvre. L'analyse a cherché à faire émerger des régularités, des divergences et des représentations partagées entre les différents profils d'acteurs.

Les observations en classe et dans les centres numériques ont permis de documenter les pratiques réelles (et non seulement déclarées) des enseignants et élèves, et de confronter les discours à des usages concrets. L'ensemble de ces données a été croisé avec les sources documentaires pour renforcer la validité des résultats.

4. Résultats

Les résultats de cette recherche sont structurés autour des trois objectifs spécifiques :
(a) identifier les opportunités et défis offerts par l'IA pour une éducation inclusive et équitable ;
(b) recenser les types de plateformes technologiques utilisées et analyser leurs effets ;
(c) explorer les obstacles à leur mise en œuvre dans les établissements secondaires de Zinder.

4.1. Opportunités et défis de l'intelligence artificielle pour une éducation inclusive et équitable

Les entretiens ont révélé que l'intégration de l'IA est perçue comme une avancée prometteuse par plusieurs acteurs éducatifs. Les enseignants soulignent la capacité des outils d'IA à :

- Automatiser certaines tâches pédagogiques, comme la correction d'évaluations ;
- Adapter les contenus pédagogiques aux niveaux et aux rythmes d'apprentissage ;
- Favoriser une pédagogie différenciée, centrée sur le développement de compétences.

Un chef d'établissement note ainsi :

« L'IA permet d'individualiser l'apprentissage, ce qui est un vrai progrès dans des classes où les écarts de niveaux sont importants. »

Cependant, les résultats indiquent aussi une série de défis importants :

- Méconnaissance ou faible maîtrise des outils IA chez la majorité des enseignants ;
- Risque de détournement de l'usage, notamment pour tricher lors des évaluations ;
- Manque de formations et de politiques institutionnelles claires sur l'usage de ces technologies ;
- Inégalités d'accès aux infrastructures numériques entre établissements.

Le paradoxe est donc que l'IA est à la fois perçue comme un outil de progrès pédagogique et une source potentielle de dérives, surtout si elle est introduite sans encadrement ni accompagnement adapté.

4.2. Types de plateformes IA utilisées et leurs effets

Dans les établissements étudiés, l'usage de l'IA reste encore limité et fragmenté. Les plateformes les plus mentionnées sont :

- ChatGPT, utilisé ponctuellement pour générer des résumés ou reformuler des textes ;
- Microsoft Teams et Zoom, mobilisés pour la formation continue et les webinaires ;
- Google Recherche, utilisé de façon classique par les enseignants et élèves.

Des plateformes éducatives plus avancées telles que les systèmes de tutorat intelligent, les environnements d'apprentissage adaptatif ou les outils de ludification comme Duolingo sont très peu connues ou absentes des pratiques locales. Les enseignants interrogés reconnaissent que leur usage reste superficiel : « Nous utilisons parfois ChatGPT pour reformuler un texte, mais nous n'avons pas été formés à son usage pédagogique. »

Les élèves technophiles, quant à eux, s'approprient certains outils de l'IA, mais de manière autonome, souvent hors cadre scolaire, ce qui peut mener à des usages mal encadrés, notamment pour l'aide non autorisée aux devoirs.

4.3. Obstacles à l'intégration effective de l'IA dans l'enseignement secondaire

Plusieurs obstacles limitant l'impact de l'IA dans les établissements secondaires ont été identifiés :

- Absence de stratégie nationale claire d'intégration de l'IA dans l'éducation ;
- Inadéquation des infrastructures (connexion Internet instable, manque de matériel) ;
- Résistance au changement de la part de certains enseignants ;
- Absence de formation spécifique sur les usages éducatifs de l'IA ;
- Préoccupations éthiques sur la collecte de données, la protection de la vie privée, et la surveillance algorithmique.

Un responsable de centre numérique résume cette tension en ces termes : « L'IA peut aider, mais sans formation, elle devient un gadget mal compris, voire un danger pédagogique. » Ces résultats confirment donc que le potentiel de l'IA pour une éducation inclusive est réel, mais dépend largement des conditions de mise en œuvre, du cadre réglementaire et de l'accompagnement des acteurs éducatifs.

5. Discussion des résultats

La discussion des résultats met en perspective les constats empiriques issus du terrain avec les travaux théoriques et les études antérieures, dans une optique d'interprétation critique. Elle est organisée autour des trois axes définis dans les objectifs spécifiques de la recherche.

5.1. Les opportunités et les défis liés à l'introduction de l'IA dans l'éducation secondaire

Les résultats montrent que les acteurs éducatifs identifient un potentiel significatif de l'IA pour améliorer l'efficacité pédagogique, favoriser l'inclusion, et individualiser les parcours d'apprentissage. Ces constats rejoignent les travaux de Karsenti, T. (2017) et de Khosravi , H. et al. (2022), qui soulignent les avantages des systèmes intelligents dans le renforcement de l'engagement et de la motivation des élèves.

Toutefois, les limites rapportées – telles que le manque de formation, la tricherie, et les usages inappropriés – confirment les analyses de Messaoudi ,A. (2024) sur les risques d'un usage non encadré de l'IA. L'absence d'une stratégie pédagogique intégrée et éthique apparaît comme une lacune majeure, capable de compromettre les bénéfices de l'innovation technologique.

5.2. Les types de plateformes utilisées et leurs effets pédagogiques

La faible diversité des plateformes IA utilisées dans les établissements étudiés contraste avec le discours dominant sur la révolution numérique de l'enseignement. Cette situation peut s'expliquer par la pauvreté du contexte infrastructurel, le manque d'accès aux plateformes spécialisées, et l'insuffisance des compétences numériques chez les enseignants.

Les outils mentionnés – comme ChatGPT ou Microsoft Teams – sont davantage utilisés pour des tâches périphériques (reformulation de texte, organisation de réunions) que pour des activités pédagogiques planifiées. Cela montre une appropriation encore superficielle de l'IA, limitée par des usages informels et non intégrés aux curricula. Ces résultats sont cohérents avec les observations de Boopathy, P. (2025) et de Bablu, T.A. (2024) qui évoquent une ultra-personnalisation encore absente des contextes africains du fait des obstacles techniques et institutionnels.

5.3. Les obstacles systémiques à l'intégration de l'IA

L'un des résultats les plus significatifs concerne l'ampleur des obstacles à la mise en œuvre de l'IA dans l'enseignement secondaire nigérien. L'inadéquation des infrastructures, l'absence de formation structurée, et l'ambiguïté des politiques publiques représentent des freins majeurs. Ces constats s'inscrivent dans les conclusions de Mezouara H., (2023), qui plaide pour une approche systémique, intégrant la formation des enseignants, la régulation des usages, et le développement d'une culture numérique inclusive.

L'étude révèle également des enjeux éthiques critiques : protection des données, biais algorithmiques, dépendance technologique. Ces préoccupations soulèvent la nécessité d'une gouvernance responsable et anticipatrice de l'IA éducative, comme l'ont recommandé Razouki, H. (2025) et l'UNESCO (2023).

Ainsi, si l'IA offre des opportunités indéniables, son introduction dans le système éducatif nigérien nécessite des investissements structurels, une vision politique claire, et un accompagnement adapté aux réalités locales. Une simple numérisation des outils ne saurait suffire à garantir une éducation réellement inclusive et équitable.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'analyser la contribution de l'intelligence artificielle à la promotion d'une éducation inclusive et équitable dans les établissements d'enseignement secondaire au Niger, à partir d'une étude de cas portant sur le Lycée Amadou Kouran Daga et le CES Karkada de Zinder. À travers une approche qualitative articulant analyse documentaire, entretiens et observation de terrain, l'étude a permis de mettre en lumière tant les promesses que les limites de l'IA dans le contexte éducatif nigérien.

Les résultats montrent que l'intelligence artificielle, bien que peu maîtrisée dans sa diversité et son potentiel pédagogique, suscite un réel intérêt auprès des enseignants et des responsables éducatifs. Elle est perçue comme un vecteur de modernisation de l'enseignement, capable de personnaliser les apprentissages, de réduire certaines inégalités, et d'augmenter l'efficacité pédagogique. Ces avancées sont particulièrement cruciales dans un pays confronté à des défis structurels massifs, tels que la pénurie de formateurs, la surcharge des classes et la faiblesse des ressources éducatives.

Cependant, l'adoption de l'IA dans l'enseignement secondaire nigérien reste embryonnaire. Elle se heurte à des obstacles systémiques : manque de formation, absence de vision stratégique nationale, accès limité aux infrastructures, et risques liés aux usages non encadrés (tricherie, dépendance aux outils, atteintes à l'éthique et à la vie privée). Ces limites compromettent l'ambition d'une éducation réellement inclusive et soulignent la nécessité d'un encadrement rigoureux.

Pour que l'IA devienne un levier d'équité éducative au Niger, plusieurs conditions doivent être réunies :

a) Développement de programmes de formation initiale et continue pour les enseignants sur les usages pédagogiques de l'IA ;
b) Mise en place de politiques publiques claires, intégrant des normes éthiques, des stratégies d'évaluation et des mécanismes de régulation ;
c) Renforcement des infrastructures numériques scolaires, notamment dans les zones rurales ou défavorisées ;
d) Appropriation locale des outils IA, avec une adaptation culturelle et linguistique des plateformes utilisées.

En conclusion, l'IA ne doit pas être perçue comme une fin en soi, mais comme un moyen au service de l'équité et de la qualité éducative. Elle n'est efficace que si elle s'inscrit dans une démarche pédagogique cohérente, inclusive, et centrée sur les besoins réels des apprenants et des enseignants. L'avenir de l'éducation au Niger dépendra ainsi de la capacité collective à intégrer judicieusement cette technologie dans les pratiques, avec discernement, responsabilité, et sens de l'équité.

Références bibliographiques

ANCTIL Mathieu, 2023, *Révolution numérique et mutations pédagogiques*. Paris : Éditions de l'Éducation contemporaine, p. 67.

BABLU T.A., 2024, « L'intelligence artificielle et l'ultra-personnalisation des apprentissages », *Revue Éducation et Numérique*, vol. 32, no 2, p. 45-62.

BOOPATHY Prabadevi, DEEPA Natarajan, MADDIKUNTA Praveen Kumar Reddy, VICTOR Nancy, GADEKALLU Thippa Reddy, YENDURI Gokul, WANG Wei, PHAM Quoc-Viet; HUYNH-THE Thien, LIYANAGE Madhusanka, 2025, "The Metaverse for Industry 5.0 in NextG Communications: potential applications and future challenges ", *IEEE Open Journal of the Computer Society*, vol. 6, p. 1-23. DOI: 10.1109/OJCS.2024.3497335.

BOULAY Béatrice, 2019, « L'IA et la pédagogie adaptative : promesses et limites », *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, vol. 16, no 3, p. 25-34.

CARDON Dominique, COINTET Jean-Philippe, MAZIÈRES Antoine, 2018, *La démocratie des algorithmes : promouvoir l'inclusion par les technologies intelligentes*, Paris, Presses de Sciences Po.

GANASSIA Jérôme, 2022, *L'intelligence artificielle et les humanités numériques*, Paris, CNRS Éditions.

HASSAN Rachid, 2025, *L'intelligence artificielle dans l'éducation : promesses et défis éthiques*, Éditions du Savoir inclusif.

KARSENTI Thierry, 2017, « L'émergence de l'intelligence artificielle en éducation : vers une science de l'apprentissage numérique », *Revue canadienne de l'Éducation*, vol. 40, no 3, p. 200-221.

KARSENTI Thierry, 2018, « L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain : l'intelligence artificielle en éducation », *Revue Éducation Numérique*, Montréal.

KHOSRAVI Hassan, KITTO Kirsty, BUCKINGHAM SHUM Simon, 2022, « AI and inclusive education: Customizing learning pathways », *Computers & Education*, vol. 180, art. 104451.

LUCKIN Rose, HOLMES Wayne, GRIFFITHS Mark, FORCIER Laurie B., 2016, *Intelligence unleashed: an argument for AI in education*, Pearson Education.

MESSAOUDI Amina, 2024, « Les défis de l'IA dans l'éducation : de la protection des données aux biais algorithmiques », *Médiations et Médiatisations*, n° 18, p. 148-160, DOI : 10.4000/mediation.1325.

MEZOUARA Hanane, 2023, « Intégration de l'IA dans les systèmes éducatifs africains : obstacles et opportunités », *Afrique Savoirs*, vol. 12, n° 1, p. 66-79.

MOLENAAR Ivo, 2023, « Personnalisation de l'apprentissage à grande échelle : une perspective hybride entre IA et enseignement humain », *AI & Education*, vol. 4, n° 2, p. 87-102.

RUSSELL Stuart, NORVIG Peter, 2021, *Artificial intelligence : a modern approach*, 4 e éd., Pearson.

UNESCO, 2020, *Towards inclusion and equity in education: status, trends and challenges*, UNESCO Publishing.

UNESCO, 2023, *AI and the futures of education: toward a policy framework*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO, 2020, *Towards inclusion and equity in education: Status, trends and challenges*. Paris, UNESCO Publishing.

VAN DER MAREN Jean-Marie, 1995, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval.

WILLIAMSON Ben, 2021, "Algorithmic culture in education: datafication and inequality in schools", *Learning, Media and Technology*, vol. 46, no 1, p. 1-14.

ZOVKO Ivana et GUDLIN Luka, 2019, *La transformation numérique et ses impacts sur l'éducation*. Zagreb : Éditions Universitaires de Croatie.

L’enseignement hybride : opportunités et défis pour les enseignants et les apprenants du CAMPC-Abidjan

Nicolas NGUESSAN LAVRI, IPNETP, Abidjan (Côte d’Ivoire)
E-mail: lavrhy@gmail.com

Résumé

L’enseignement hybride, qui combine les modalités en présentiel et en distanciel, rencontre un essor important au plan mondial, en particulier dans les établissements africains d’enseignement supérieur comme le Centre Africain de Management et de Perfectionnement des Cadres (CAMPC) d’Abidjan. Partant d’une méthodologie mixte (qualitative et quantitative) qui mobilise des entretiens semi-guidés, des questionnaires et l’analyse documentaire, cet article vise à faire ressortir les opportunités et les défis de l’enseignement hybride pour les enseignants et apprenants du CAMPC. Les résultats révèlent des atouts tels que la flexibilité, la diversification des ressources pédagogiques et l’autonomisation des apprenants, mais aussi plusieurs contraintes telles que l’accès limité aux outils numériques, le manque de compétences technologiques, la surcharge des enseignants et la difficulté de la motivation des apprenants. Ainsi, il s’avère que la pédagogie et l’organisation doivent être reconfigurées pour que l’hybridation s’intègre au mieux dans le dispositif de formation du CAMPC. Le texte se conclut par des recommandations.

Mots-clés : Enseignement hybride, CAMPC, formation professionnelle, pédagogie numérique, Afrique, défis, opportunités.

Hybrid teaching: opportunities and challenges for teachers and learners at CAMPC-Abidjan

Abstract

Hybrid learning, which combines both in-person and distance modalities, is experiencing significant growth worldwide, particularly in African institutions of higher education such as the African Center for Management and Capacity Building (CAMPC) in Abidjan. Based on a mixed-methods approach—combining qualitative and quantitative data through semi-structured interviews, questionnaires, and document analysis—this paper aims to highlight the opportunities and challenges of hybrid learning for teachers and learners at CAMPC. The results reveal key advantages such as flexibility, diversification of pedagogical resources, and enhanced learner autonomy. However, several constraints remain, including limited access to digital tools, insufficient technological skills, increased workload for teachers, and challenges related to learner motivation. Consequently, both pedagogy and organizational structures must be reconfigured to ensure that hybrid learning is effectively integrated into CAMPC’s training system. The paper concludes with strategic recommendations.

Keywords : Hybrid learning, CAMPC, professional training, digital pedagogy, Africa, challenges, opportunities.

Introduction

L'enseignement hybride est aujourd'hui présenté comme une modalité répondant aux exigences contemporaines de flexibilité et d'accessibilité de la formation (D.R. Garrison & N.D. Vaughan, 2008). Cette forme de pédagogie, qui articule le présentiel et le distanciel, offre des potentialités importantes pour l'apprentissage adulte, notamment dans des contextes professionnels exigeants tels que ceux du CAMPC-Abidjan. Selon M. Moulton (2021), l'Afrique est confrontée à des défis structurels pour l'intégration efficace du numérique dans les systèmes d'enseignement, et plus particulièrement dans l'enseignement supérieur, cette modalité répond au double impératif de modernisation des systèmes éducatifs et d'adaptation aux contraintes socioprofessionnelles des apprenants adultes (UNESCO, 2022). Le CAMPC, centre régional de formation continue pour cadres africains, expérimente depuis quelques années ce mode d'enseignement.

Cependant, cette innovation pédagogique suscite plusieurs interrogations : comment cette hybridation est-elle perçue par les enseignants et les apprenants ? Quelles en sont les opportunités et les limites concrètes au sein d'une institution comme le CAMPC ? En d'autres termes, dans quelle mesure l'enseignement hybride peut-il améliorer la qualité de la formation professionnelle tout en tenant compte des réalités africaines de terrain ?

Trois hypothèses guident cette recherche :

H1 : L'enseignement hybride favorise l'autonomie et la flexibilité dans les apprentissages professionnels des apprenants du CAMPC.
H2 : Les enseignants du CAMPC perçoivent l'hybridation comme un levier d'innovation pédagogique.
H3 : Des contraintes techniques, organisationnelles et humaines freinent l'optimisation du dispositif hybride au CAMPC.

1. Méthodologie

1.1. Démarche de recherche

Pour tester ces hypothèses, l'on a adopté une approche méthodologique mixte, fondée sur les principes de triangulation des données (UNESCO, 2022) combinant à la fois des données qualitatives (entretiens semi-directifs) et quantitatives (questionnaires). Les données ont été collectées au CAMPC auprès de 30 enseignants et 120 apprenants à l'aide d'un questionnaire structuré et d'entretiens semi-directifs. Le questionnaire a permis de mesurer les perceptions sur les avantages et les contraintes de l'enseignement hybride, tandis que les entretiens ont approfondi la compréhension des défis pédagogiques rencontrés. Les données ont été traitées en s'appuyant sur l'analyse descriptive pour les aspects quantitatifs et sur l'analyse de contenu pour les éléments qualitatifs.

1.2. Outils et techniques de collecte des données

Les données ont été collectées à l'aide de trois principaux outils et techniques :

- Des questionnaires structurés ont été administrés sous forme numérique via Google Forms, ainsi qu'en version papier, afin de recueillir de manière standardisée les opinions et les expériences des enseignants et des apprenants sur les modalités hybrides. Ces questionnaires ont comporté des questions fermées et ouvertes, permettant une analyse à la fois statistique et qualitative des réponses.
- Un guide d'entretien semi-directif a été élaboré pour conduire des échanges approfondis avec les participants, notamment les enseignants et certains responsables pédagogiques du CAMPC. Ce guide a permis d'explorer les perceptions, les pratiques pédagogiques, les contraintes rencontrées et les propositions d'amélioration.

- Une analyse documentaire a été menée à partir de diverses sources institutionnelles, incluant les syllabus des cours en mode hybride, les rapports internes d'évaluation pédagogique, ainsi que les publications produites par le CAMPC en 2023. Cette analyse a permis d'identifier les orientations pédagogiques, les dispositifs existants et les retours d'expérience documentés.

1.3. Traitement des données

Les données quantitatives ont été analysées avec SPSS (analyses descriptives et croisements de variables), tandis que les entretiens ont été traités par codage thématique selon la méthode de D. Laurillard (2012), à l'aide du logiciel NVivo permettant une catégorisation fine des représentations exprimées. Le test du chi2 de Pearson a permis d'estimer la dépendance entre variables, complété par les coefficients de corrélation de Cramer (φc) et le Phi2.

2. Résultats

2.1. Profils des répondants

• Enseignants : 30 participants, 70 % hommes, 80 % titulaires d'un doctorat, 60 % ont plus de 10 ans d'expérience.

• Apprenants : 120 cadres en activité, venant de 05 pays africains, 60 % hommes, âge moyen: 38 ans.

2.2. Opportunités identifiées

Selon A.G. Picciano (2009), l'enseignement hybride facilite l'engagement des apprenants et la personnalisation des parcours.

Pour les enseignants, ceux interrogés au CAMPC confirment que 90 % estiment que l'hybride permet d'innover dans la pédagogie; 73 % utilisent des ressources multimédias enrichies (vidéos, quiz, forums); 66 % considèrent que cela favorise la différenciation pédagogique. La corrélation entre perception d'innovation et usage de supports multimédias est significative (Phi2 = 0,54).

Pour les apprenants, 82 % apprécient la flexibilité (horaire, lieu); 71 % estiment que l'hybride améliore leur autonomie. 68 % perçoivent une meilleure interaction avec les enseignants (via forums, messageries, classes virtuelles). L'analyse du lien entre perception de la flexibilité et autonomie révèle un coefficient φc = 0,61, indiquant une corrélation modérée à forte.

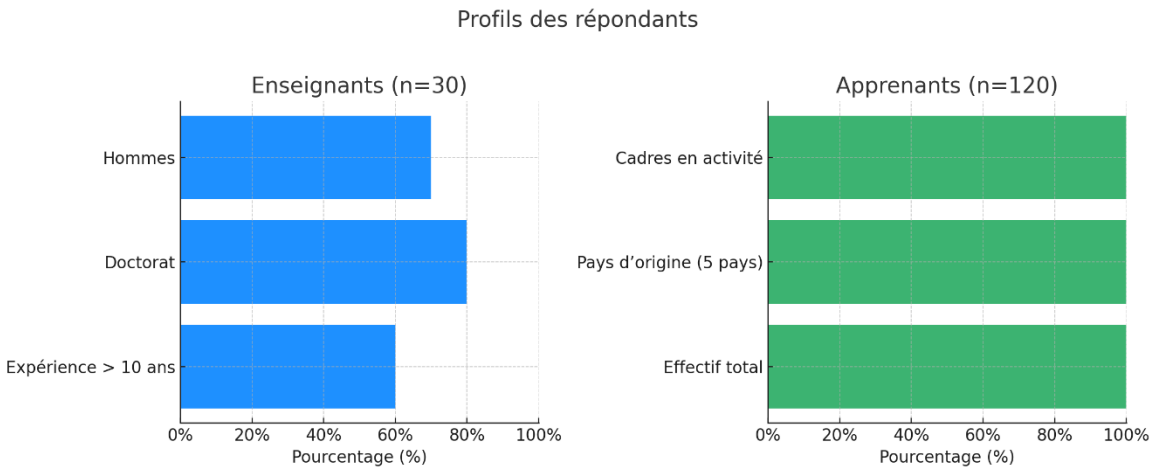
2.3. Les défis évoqués

Pour les enseignants, 64 % pointent la surcharge de travail (préparation, suivi). 55 % déclarent un manque de formation technique. 38 % déplorent des problèmes de connexion Internet récurrents. Le lien entre manque de formation des enseignants et surcharge ressentie donne un φc = 0,68, signe d'une forte corrélation.

Pour les apprenants, 22 % rencontrent des difficultés d'accès aux plateformes en ligne. 41 % manquent de compétences numériques avancées. 45 % ont du mal à gérer leur temps et leur motivation à distance.

2.4. Visualisation des résultats

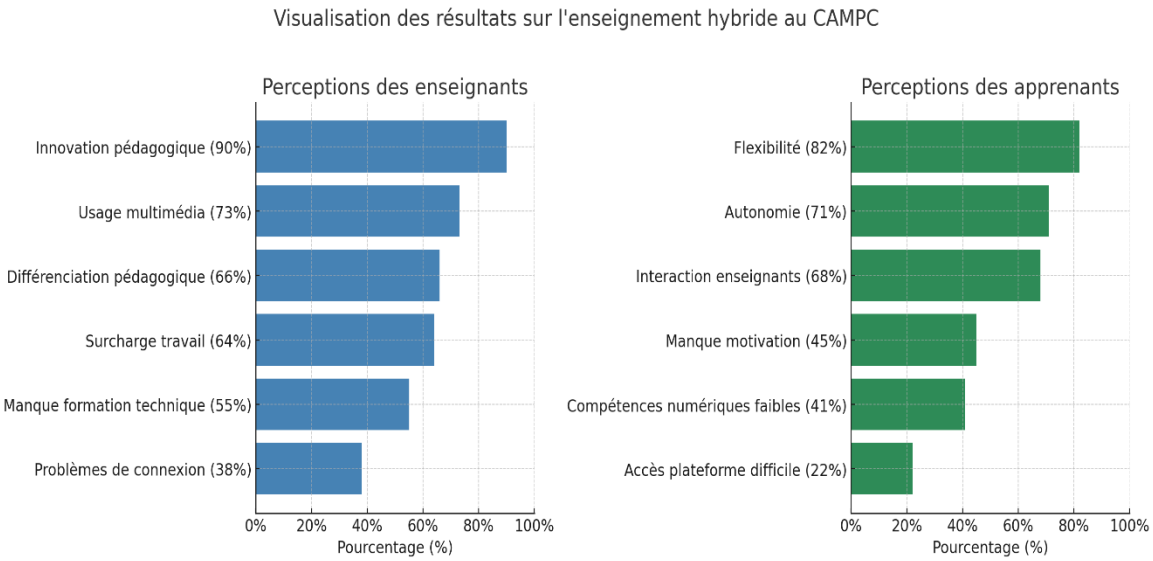
Graphique 1: Profil des répondants



Ce premier graphique montre la répartition des enseignants selon le genre, le niveau académique et l'expérience.

Le second résume les caractéristiques clés des apprenants, tous cadres en activité et issus de cinq pays.

Graphique 2 : Visualisation des résultats



À gauche : les perceptions des enseignants concernant l'enseignement hybride.
À droite : les perceptions des apprenants.

3. Discussion

Les résultats obtenus confirment les bénéfices notables de l'enseignement hybride, notamment en matière de flexibilité, d'autonomie et d'innovation pédagogique. 71 % des apprenants affirment que cela renforce leur autonomie (hypothèse H1 confirmée). Quand 90 % des enseignants estiment que l'hybride favorise l'innovation (H2 confirmée).Toutefois, ils révèlent également de fortes disparités dans l'accès aux outils numériques et dans la maîtrise des compétences technologiques. Les enseignants interrogés soulignent la surcharge de travail liée à la préparation des supports pour les deux modalités (présentiel et distanciel), tandis 22 % des apprenants évoquent un manque de motivation et des difficultés d'accès réguliers aux

plateformes (H3 confirmée). Ces tendances rejoignent les observations de R. Boelens et al. (2017) concernant les avantages adaptatifs du *blended learning*.

Ces constats appellent à une transformation organisationnelle et pédagogique, avec une amélioration des infrastructures, et une montée en compétences numérique des enseignants et des apprenants

Cette étude confirme le potentiel de l'enseignement hybride comme levier de transformation pédagogique au CAMPC. Toutefois, elle révèle que la réussite de cette modalité repose sur une mobilisation collective des acteurs. Comme l'avance M.S. Knowles (1980), l'apprentissage adulte repose sur l'autonomie et l'auto-direction, mais celles-ci requièrent un encadrement adapté. Les enseignants doivent donc être accompagnés dans le design des dispositifs, et les apprenants formés à l'auto-organisation.

4. Recommandations

Au terme de cette étude, les recommandations suivantes peuvent être faites :

Renforcer la formation continue des enseignants sur les outils numériques (D.R. Garrison & N.D. Vaughan, 2008) ;

- Renforcer les infrastructures technologiques (connexion internet, équipements numériques) au sein du CAMPC. (UNESCO, 2022)
- Développer des ressources pédagogiques numériques mutualisées entre enseignants (D. Laurillard, 2012).
- Instaurer un système de tutorat ou d'accompagnement pour les apprenants afin de les aider à mieux s'organiser (M.S. Knowles, 1980).
- Valoriser l'enseignement hybride dans les politiques internes de formation continue et d'évaluation des performances (R. Boelens et al., 2017).

Conclusion

L'enseignement hybride ne constitue pas seulement une évolution technopédagogique : il est le reflet d'une transformation plus profonde des logiques d'apprentissage dans nos sociétés contemporaines. Au CAMPC, cette modalité s'impose comme une réponse pragmatique et novatrice aux contraintes du développement professionnel en Afrique. Elle ouvre la voie à une éducation plus inclusive, plus agile, et centrée sur l'apprenant adulte.

Cependant, cette promesse ne pourra se concrétiser sans une vision stratégique forte et une volonté collective d'agir. Former des enseignants à la hauteur des enjeux numériques, offrir aux apprenants des environnements d'apprentissage soutenants, équiper les institutions des moyens adéquats : autant de conditions indispensables pour faire du *blended learning* un véritable levier de transformation.

À l'heure où le continent africain cherche à bâtir une éducation de qualité pour tous, le CAMPC peut devenir un laboratoire d'innovation pédagogique. C'est dans cette perspective qu'il convient de penser l'hybridation non comme une contrainte, mais comme une opportunité historique de réinventer les pratiques éducatives africaines — au service de la compétence, de l'excellence et de l'avenir.

Références bibliographiques

BOELENS Ruben, DE WEVER Bram, et VOET Michiel, 2017, « Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review », *Educational Research Review*, 22, p. 1-18.

CAMPC, 2023, *Rapport annuel de performance pédagogique*, Abidjan, CAMPC.

GARRISON D. Randy et VAUGHAN Norman D., 2008, *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*, San Francisco, Jossey-Bass.

GRAHAM Charles R., 2013, « Emerging practice and research in blended learning », in MOORE M. G. (éd.), *Handbook of Distance Education*, 3e éd., New York, Routledge.

KNOWLES Malcolm S., 1980, *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Englewood Cliffs, Cambridge.

LAURILLARD Diana, 2012, *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, New York, Routledge.

MEANS Barbara, TOYAMA Yukie, MURPHY Robert, BAKIA Marianne et JONES Karla, 2009, *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*, Washington D.C., U.S. Department of Education.

MOULTON Marnie, 2021, « Digital Pedagogy in Africa: Challenges and Innovations », *African Journal of Education and Technology*, 12(2), p. 45-58.

N'DRI Kouamé, 2021, « Usages pédagogiques du numérique en Afrique francophone : vers une pédagogie de transition », *Revue des TIC en éducation*, 7(1), p. 22-38.

PICCIANO Anthony G., 2009, *Blended Learning: Research Perspectives*, Needham, MA, Sloan Consortium.

UNESCO, 2022, *Digital Learning for All: Inclusive and Equitable Approaches*, Paris, UNESCO Publishing.

Le numérique de l'évaluation psychométrique et les besoins du conseiller d'orientation au Cameroun

Judith NGAH NJANKO, Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (Cameroun)
E-mail : judithngahnjanko@gmail.com

Résumé

Un regard sur le monde actuel révèle une avancée technologique significative dans le domaine de l'orientation. Les méthodes de passation et de correction des tests psychométriques évoluent du format papier-crayon vers les solutions informatisées avec le développement de nombreux logiciels d'aide au choix facilitant ainsi l'accompagnement psychopédagogique des apprenants. Toutefois, cette dynamique reste encore marginale dans les pratiques d'orientation au Cameroun. De ce contexte, la présente étude vise à analyser les impacts du numérique sur les pratiques psychométriques et à identifier les besoins techniques, pédagogiques et institutionnels nécessaires à son implémentation dans les services d'orientation scolaire au Cameroun. Pour ce faire, les entretiens individuels structurés ont été menés auprès des conseillers d'orientation. Les résultats montrent que, bien que des logiciels d'aide à l'orientation existent, leur utilisation en milieu scolaire nécessite une ouverture des professionnels de l'orientation aux outils numériques, un renforcement en équipements informatiques des services concernés, ainsi qu'une adaptation des bases de données des logiciels au contexte socioculturel local.

Mots-clés : numérique**,** évaluation psychométrique, logiciel d'aide à l'orientation, besoins spécifiques.

Digital technology in psychometric assessment and the needs of guidance counselors in Cameroon

Abstract

A look at the current world reveals significant technological advances in the field of educational and vocational guidance. The methods of administering and scoring psychometric tests are evolving from the traditional paper-and-pencil format to computerized solutions, with the development of numerous decision-support software tools that facilitate psychopedagogical support for learners. However, this trend remains marginal in guidance practices in Cameroon. In this context, the present study aims to analyze the impact of digital tools on psychometric practices and to identify the technical, pedagogical, and institutional needs required for their implementation in school guidance services in Cameroon. To achieve this, structured individual interviews were conducted with guidance counselors. The findings indicate that, although guidance software tools exist, their use in schools requires a shift among professionals towards digital tools, improved access to computer equipment in guidance services, and the adaptation of software databases to the local sociocultural context.

Keywords: digital**,** psychometric evaluation, guidance assistance software, specific needs.

Introduction

Le domaine de l'orientation a connu des transformations technologiques avec la conception des logiciels d'aide au choix qui prennent progressivement la place du papier-crayon dans le travail. L'intérêt de l'utilisation des logiciels d'aide au choix par les praticiens de l'orientation a toujours été le gain de temps et l'aide à un grand nombre d'apprenants d'avoir les informations précises sur leurs études supérieures, qu'elles soient d'ordre général, technique ou professionnel. Au début, seuls la correction et l'étalonnage des réponses étaient concernées ; mais à partir des années 60, la passation des tests psychométriques devient automatisée avec l'utilisation des écrans de projection, des magnétophones, des claviers réduits à quelques touches. Dans les années 70, la passation passe complètement à la version informatisée avec l'injection du clavier, de la souris et du crayon optique. De nos, le travail d'informatisation des tests et questionnaires est déjà réalisé dans plusieurs pays ; reste désormais de se concentrer sur la création de nouvelles versions. C'est le cas des logiciels SIGI (System of Interactive Guidance and Information) ; DISCOVER aux Etats-Unis et CHOIX (Computerized Heuristic Occupational Information and Career Exploration System) au Canada qui ont connu des versions améliorées au fil du temps pour rendre leur utilisation plus aisée (J. Guichard et M. Huteau, 2023, p. 321).

Au Cameroun, le cahier des charges du conseiller d'orientation prévoit une large gamme de tests psychotechniques notamment les tests d'intelligence, les tests de personnalité, les tests d'aptitudes et les inventaires d'intérêts professionnels. Ces instruments visent à évaluer de manière objective les compétences, les besoins ainsi que le fonctionnement cognitif, affectif et comportemental des apprenants. Toutefois, les observations révèlent que seuls deux tests sont utilisés de manière fréquente : la batterie de tests psychométriques en classe de 3e et le test de raisonnement mathématiques en classe de seconde C. Le premier permet d'apprécier les aptitudes littéraires, scientifiques et techniques des apprenants tandis que le second évalue spécifiquement leur niveau d'aptitudes en mathématiques. Un sondage mené auprès des élèves de classes de terminale d'un lycée d'enseignement secondaire général toutes séries confondues (littéraires et scientifiques) révèle que, sur un effectif total de 370 élèves, 214 déclarent ne pas avoir de clarté ni de précision quant à leur choix d'orientation académique et/ou professionnelle ; soit 57,83% (plus de la moitié) en situation d'indécision. Comment expliquer que, malgré tout le dispositif psychotechnique prévu dans le cahier des charges du conseiller d'orientation, une majorité d'élèves en fin de cycle secondaire demeure dans l'indécision quant à leur avenir scolaire ou professionnel ?

Force est de constater que, malgré l'existence et la vulgarisation des logiciels d'aide à l'orientation depuis plusieurs décennies, la passation des tests psychotechniques dans les établissements scolaires au camerounais demeure majoritairement fondée sur la méthode classique « papier-crayon ». Cette situation ralentit le processus d'accompagnement psychopédagogique des apprenants et en limite la portée comme le souligne Bomda (2024, P.1) : « L'expérience du quotidien nous enseigne par ailleurs qu'en l'absence de conseils et d'accompagnement avisés, l'on perd souvent plus de temps et d'énergie qu'il en faut pour un résultat parfois en deçà des espoirs caressés. La frustration qui s'en suit est préjudiciable pour la santé mentale individuelle et communautaire ». C'est dire que les apprenants notamment de l'enseignement secondaire général ont besoin des informations sur tous les débouchés possible liés à leur formation dont le caractère plus théorique que pratique.

La présente recherche s'interroge sur l'impact de la numérisation de l'évaluation psychométrique sur les besoins spécifiques des conseillers d'orientation. Autrement dit, que permet réellement la version numérique de l'évaluation dans la pratique quotidienne du conseiller d'orientation, et en quoi améliore-t-elle l'accompagnement des apprenants ? Quels sont les besoins concrets des professionnels de l'orientation pour intégrer efficacement ces outils numériques en milieu scolaire ? En somme, il s'agit de comprendre la plus-value que

représente l'évaluation psychométrique numérique et de déterminer les conditions nécessaires à sa mise en œuvre effective dans le contexte scolaire camerounais. Pour y répondre, cette étude se propose d'analyser, d'une part, l'importance des outils numériques dans le processus d'évaluation psychométrique, et d'identifier, d'autre part, les besoins spécifiques des professionnels de l'orientation en vue de favoriser leur appropriation et leur utilisation efficiente.

1. Cadre théorique

1.1. L'utilité de l'évaluation psychométrique en orientation

La psychométrie est « une sous-discipline de la psychologie, dont l'orientation méthodologique est dominante et pour laquelle les finalités sont d'étudier la mesure en psychologie et de développer les méthodes d'évaluation de caractéristiques individuelles » (J. L. Bernaud, 2014, p.10). Selon cet auteur, la psychométrie repose essentiellement sur la mesure ou l'évaluation des traits personnels d'un individu afin de le situer dans un domaine qui lui est adapté. Il existe une grande variété de tests psychométriques, chacun répondant à des objectifs spécifiques :

- Les tests d'intelligence évaluent les capacités intellectuelles générales, telles que la logique ou la mémoire ; par exemple, l'Échelle d'intelligence pour enfants.
- Les tests de personnalité mesurent des traits relativement stables comme l'extraversion, l'introversion ou l'ouverture d'esprit. Parmi eux figurent l'Arbre de Koch, *The High School Personality Questionnaire* ou encore l'*Examen de la méthode de travail*.
- Les tests d'aptitudes visent à mesurer des compétences spécifiques telles que la résolution de problèmes, la créativité, la coordination ou la logique. La *batterie de tests d'aptitudes pour les classes de troisième et terminale* en est un exemple.
- Les inventaires d'intérêts permettent d'identifier les domaines d'activité qui suscitent le plus d'attrait chez les apprenants ; c'est le cas de l'*IRMR-R de Rothwell Miller* (MINESSEC, 2008, p. 48).

L'évaluation psychométrique joue ainsi plusieurs rôles essentiels dans le parcours éducatif : elle permet d'identifier les profils d'apprentissage, de détecter des troubles ou difficultés spécifiques, d'évaluer les aptitudes intellectuelles et les intérêts professionnels, et d'aider à la prise de décisions éducatives éclairées. Comme le souligne Bernaud (2014, p. 54), elle constitue un « moyen de diagnostic et de prévention, pour servir les personnes et les institutions afin de mieux éduquer, orienter, soigner, ou évaluer des problématiques et des situations très variées ».

Au Cameroun, la dimension psychométrique et psychotechnique du rôle du conseiller d'orientation est officiellement reconnue et renforcée par plusieurs textes réglementaires adoptés en 2014. Parmi eux, on peut citer :

- l'arrêté n° 338/14/MINESEC/CAB du 12 septembre 2014 instituant l'usage du guide d'utilisation de l'inventaire d'intérêts de Rothwell Miller ;
- l'arrêté n° 343/14/MINESEC/CAB du 1er septembre 2014 portant sur l'étalonnage des outils d'évaluation psychologique en milieu scolaire ;
- l'arrêté n° 340/14/MINESEC/CAB du 12 septembre 2014 relatif à l'usage du guide de l'examen de la méthode de travail ;
- ainsi que la lettre n° 2066/19/LMINESEC/SG/DOVAS/CELOS/CEAI du 14 octobre 2019 mettant à disposition le manuel et les tests de la batterie 3e (79)/Form IV.

Qu'elle soit menée de manière individuelle ou collective, l'évaluation psychométrique repose sur l'idée qu'il est possible d'aider les individus à devenir plus efficaces grâce à l'application de méthodes rigoureuses et standardisées. Elle ne constitue donc pas un simple outil de mesure, mais s'inscrit dans une démarche globale, humaniste et personnalisée, visant à comprendre, accompagner et valoriser chaque apprenant dans son unicité.

1.2. Les transformations induites par le numérique

La numérisation des tests psychométriques s'est progressivement imposée dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle. D'abord cantonnée à la correction automatisée des épreuves, elle couvre désormais l'ensemble du processus : la passation des tests, la génération de profils psychologiques détaillés, l'interprétation automatisée des résultats, ainsi que la communication interactive entre le conseiller et l'apprenant. Ces outils numériques contribuent à une prise de décision plus rapide et plus éclairée en matière de formation et d'insertion professionnelle, en fournissant des données précises et instantanées tant sur les caractéristiques individuelles que sur les métiers et les parcours de formation disponibles. On distingue trois grandes catégories de logiciels de guidance, chacun jouant un rôle spécifique dans l'accompagnement à l'orientation :

- Les systèmes analogiques, premiers à apparaître, reposent sur les théories traits-facteurs. Leur objectif est d'apparier un profil individuel à un projet professionnel. Un exemple emblématique est le logiciel canadien CHOICES (Computerized Heuristic Occupational Information and Career Exploration System), mis au point en 1960 par la Commission Emploi et Immigration du Canada. Ces systèmes, bien que pionniers, présentent des limites en termes d'adaptabilité, car leurs bases de données sont souvent nationales et reflètent les valeurs propres à une culture donnée. Ils facilitent néanmoins le processus d'exploration (Guichard & Huteau, 2023, p. 316).
- Les aides à la dé cision ont pour objectif de favoriser la connaissance de soi et du monde professionnel. Ils interviennent à un stade avancé du processus d'orientation, en fournissant un soutien indirect à la prise de décision. Le logiciel CHOIX, par exemple, permet une exploration systématisée des carrières et une meilleure compréhension objective des métiers (Guichard & Huteau, 2023, p. 319).
- Les systèmes d'apprentissage représentent les outils les plus aboutis. Ils intègrent l'ensemble des fonctions précédentes et accompagnent le consultant à toutes les étapes de l'élaboration de son projet d'orientation. Ces systèmes visent quatre objectifs fondamentaux : favoriser la connaissance de soi, explorer le monde professionnel, développer les compétences décisionnelles, et préparer les transitions scolaires et professionnelles (Guichard & Huteau, 2023, p. 320).

Selon Blanchard et Vrignaud (1991, p. 21), l'utilisation de ces logiciels représente un gain de temps considérable grâce à l'automatisation des tâches de correction et d'étalonnage. Les profils générés sont souvent accompagnés de commentaires explicatifs, parfois très personnalisés, conçus pour permettre une restitution directe aux usagers, sans intervention systématique du conseiller. Toutefois, il ne s'agit pas de remplacer le professionnel de l'orientation. Ces outils visent plutôt à alléger certaines de ses tâches, afin qu'il puisse se recentrer sur sa mission d'accompagnement. Même si les consultants peuvent aujourd'hui accéder eux-mêmes à des résultats de tests en ligne, l'interprétation de ces données reste une étape sensible, qui nécessite l'expertise du conseiller d'orientation.

1.3. Les besoins spécifiques des conseillers d'orientation à l'ère du numérique

Selon le référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants (2018), les professionnels de l'éducation doivent s'arrimer à l'évolution technologique afin de mieux planifier, conseiller et accompagner les apprenants. Ainsi, leur formation devrait être continue : « l'acquisition et la mise en application des compétences numériques par les enseignants font partie intégrante du renforcement de leurs capacités, depuis la formation initiale jusqu'à la formation professionnelle continue et tout au long de leur carrière » (UNESCO, 2018, p.14). Bien que ce cadre s'adresse principalement aux enseignants, il peut s'appliquer également aux conseillers d'orientation, qui ne sauraient rester en marge de cette transformation numérique. Pour cela, des formations et des séminaires réguliers doivent être organisés par les institutions éducatives afin de renforcer les compétences numériques des conseillers d'orientation. Ces

initiatives contribueraient à améliorer leur efficacité professionnelle et leur aisance dans l'usage des outils numérique.

En effet, la maîtrise des logiciels d'aide à l'orientation permettrait de mieux accompagner les élèves face à l'indécision, en facilitant l'analyse de leurs intérêts, aptitudes et choix d'orientation. Toutefois, un état des lieux des établissements scolaires au Cameroun révèle un déficit alarmant : dans la majorité des services d'orientation, ni ordinateurs ni accès à Internet ne sont disponibles. Pourtant, ces outils numériques sont essentiels. Ils permettraient de gérer automatiquement les fiches d'orientation, de traiter efficacement les résultats des tests psychométriques à l'aide de logiciels spécialisés, de favoriser les échanges d'expériences avec d'autres professionnels via les courriels, les plateformes collaboratives et les forums, et de mettre à jour les informations relatives aux filières proposées par les universités et grandes écoles, désormais connectées à Internet (P. D. Mbock, 2008).

2. Méthodologie

Un constat de terrain montre que, dans plusieurs établissements scolaires du Cameroun, les conseillers d'orientation utilisent encore la méthode d'évaluation papier-crayon, une pratique considérée comme dépassée à l'ère du numérique. Afin de mieux comprendre cette situation et d'identifier les freins à l'intégration des outils numériques dans les pratiques d'orientation, une enquête qualitative a été menée. Pour recueillir des données objectives et limiter les biais d'interprétation, l'on a opté pour la méthode d'entretien structuré individuel. Ce choix visait à garantir une certaine homogénéité dans la collecte des informations : « les participants reçoivent les mêmes questions, dans le même ordre et de la même manière » (F.-E. Stiftung, 2021, p.25).

Ces entretiens ont été réalisés en présentiel, dans les établissements scolaires, et à distance, par téléphone, en fonction de la disponibilité des participants. Au total, douze conseillers d'orientation exerçant dans différents établissements de la région du Centre ont été interviewés, entre le 5 et le 19 mai 2025. Les participants ont été retenus sur la base d'un critère d'ancienneté minimale de cinq ans dans la fonction. Les entretiens ont été structurés autour de quatre axes thématiques : informations personnelles des conseillers (sexe, établissement, ancienneté) ; opinions sur les logiciels d'aide à l'orientation ; pratiques liées à l'utilisation de l'outil informatique ; attentes professionnelles, infrastructurelles et culturelles vis-à-vis des institutions éducatives.

Tableau 1 : Répartition des conseillers d'orientation interviewés selon le sexe et l'établissement

	Interviewés en fonction du sexe	
Etablissement scolaire	Féminin	Masculin
Lycée d'Abang-Nkongoa	02	01
Lycée de Bilingue de Mfou	02	00
Lycée Classiqsue de Nkolbisson	03	01
Lycée Bilingue de Mbalgong	02	00
Lycée de Bafia	00	01
Total	09	03

Source : J. Ngah Njanko, mai 2025

3. Résultats

3.1. La formation à l'utilisation des logiciels d'aide à l'orientation

Chaque professionnel de l'orientation a le devoir d'acquérir des compétences de base en bureautique et en navigation internet pour accomplir efficacement ses missions. À cela s'ajoute la nécessité de se former à l'usage des logiciels d'aide à l'orientation, aux bases de données sur

les métiers et les filières, ainsi qu'aux plateformes de tests psychométriques. En effet, selon Chartier, Terriot et Vrignaud (2018), l'administration, la passation et l'interprétation des tests relèvent de ceux ayant suivi une formation professionnelle spécifique dans ce domaine. Sur le plan institutionnel, il revient à l'administration scolaire de doter les services d'orientation d'outils spécialisés d'aide à la décision, de tests informatisés (questionnaires, tests de personnalité, d'aptitude, etc.) et de plateformes d'information scolaire et professionnelle. Plusieurs conseillers interrogés affirment maîtriser l'outil informatique, tout en déplorant l'absence de matériel dans les établissements pour en faire usage. L'interviewé 3 témoigne : « Tenez par exemple, j'ai rédigé mon mémoire à l'intégralité à l'Ecole Normale Supérieure. Je n'ai eu besoin des services d'un secrétariat qu'au moment de l'impression » Un autre, exprimant une forme de découragement, ajoute : « En début de carrière, je ne pouvais pas me passer de ma machine. Mais avec le temps, j'ai arrêté d'utiliser mes ordinateurs personnels au travail. J'étais devenu celui qui faisait tout le travail de secrétariat ». On observe ainsi que la motivation au développement professionnel s'érode, lorsque les praticiens prennent conscience de la précarité de leur environnement de travail et de l'absence de perspectives institutionnelles claires pour l'amélioration de leurs conditions.

3.2. La non intégration du numérique dans les politiques éducatives de l'orientation

Durant la crise sanitaire liée à la COVID-19, l'éducation au Cameroun a amorcé une transition vers le numérique à travers les TIC (télévision, radio, téléphone). Toutefois, l'orientation scolaire est restée en marge de cette dynamique, notamment dans sa dimension psychotechnique. L'accent a été mis sur les contenus pédagogiques classiques, reléguant au second plan le rôle psychologique fondamental de l'orientation. Cette perception erronée de la fonction de conseiller d'orientation, vue comme purement pédagogique, entraîne un manque de dispositifs adaptés pour la pratique des évaluations psychométriques. Dans la majorité des établissements, les services d'orientation ne disposent ni d'ordinateurs, ni d'imprimantes, ni d'accès à Internet. L'interviewé 1 résume ainsi la situation : « Il manque d'énergie dans certains établissements ; il y a un manque et une insuffisance de machines, de connexion Internet et de financement pour la formation continue du personnel ». Un constat que Wafing Fotsa (2009, p.10) confirme : « Jusqu'à présent au Cameroun, tous les établissements scolaires ne sont pas encore équipés d'ordinateurs, encore moins de connexion internet. Ceux qui en disposent n'en ont pas à suffisance pour satisfaire à la fois les apprenants, les enseignants et les conseillers d'orientation. Généralement, les conseillers d'orientation ne vont sur internet que pour leurs besoins personnels, souvent limités aux correspondances ». Dans ces conditions, il est difficile pour les conseillers de pratiquer plusieurs tests de manière efficace, d'autant plus que l'administration semble ne s'appuyer que sur une batterie restreinte d'outils. L'interviewé 6 le souligne : « Même les inspecteurs se focalisent uniquement sur la batterie 3e et le test de raisonnement mathématique ».

3.3. La nécessité d'adaptation des logiciels d'aide aux réalités socioculturelles locales

Les logiciels d'aide à l'orientation sont bien présents au Cameroun, qu'il s'agisse de tests d'aptitudes, de personnalité ou de questionnaires d'intérêts professionnels (QIP). Une participante relate son expérience : « J'ai travaillé sur les tests numériques une fois, lors du forum de l'étudiant à Buea avant ma sortie de l'école. C'est rapide numériquement pour obtenir les résultats ». Il est toutefois à relever que la qualité d'un test informatisé n'est pas automatique. Il doit répondre à certains critères tels que : la garantie de fiabilité (sensibilité, fidélité, validité) et la présence des caractéristiques des populations d'étalonnage (Chartier, Terriot et Vrignaud, 2018). Or, il ressort que les logiciels disponibles au Cameroun reposent souvent sur des bases de données importées, non contextualisées. Un interviewé exprime cette limite : « Ce test a des limites au niveau de l'adaptation des métiers dans notre contexte camerounais,

et même au niveau de l'interprétation scientifique et technique qui englobe l'ingénierie, la recherche, la médecine ». Ces propos montrent la nécessité urgente d'adapter les outils numériques d'aide à l'orientation aux réalités culturelles, économiques et professionnelles locales, pour une meilleure efficacité.

4. Discussion des résultats

Cette étude s'est penchée sur les besoins des conseillers d'orientation scolaire au Cameroun, en matière d'évaluation psychométrique à l'ère du numérique. Ces besoins reflètent à la fois le niveau d'implication des praticiens dans leur mission d'accompagnement, et l'état d'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le champ de l'orientation. Bien que la majorité des conseillers d'orientation déclarent maîtriser les outils informatiques de base, leur appropriation effective des logiciels spécialisés d'aide à l'orientation demeure encore marginale. Cela s'explique notamment par le manque de formation continue ciblée, mais aussi par l'insuffisance des infrastructures technologiques dans les établissements scolaires. De plus, les outils existants ne tiennent pas toujours compte des spécificités socioculturelles du contexte camerounais. Il devient donc urgent que les institutions éducatives prévoient non seulement des sessions régulières de renforcement des capacités numériques, mais également l'adaptation locale des logiciels d'orientation avec la contribution d'experts nationaux.

Cependant, ces ambitions se heurtent à une réalité préoccupante dans les zones rurales, où l'accès à l'électricité reste encore aléatoire, voire inexistant. Dans ces contextes, toute tentative de numérisation devient illusoire. La fracture numérique aggrave ainsi les inégalités entre les milieux urbains et ruraux, limitant l'accès équitable à une orientation moderne et efficace. Une telle situation soulève une question centrale : comment peut-on envisager une éducation inclusive et équitable si certaines régions sont durablement privées des moyens techniques nécessaires ? Le risque d'un exode scolaire vers les centres urbains devient alors réel, avec son cortège de surpopulation, de déséquilibres régionaux et de frustrations sociales.

Conclusion

Les résultats de cette recherche indiquent que l'intégration du numérique dans l'évaluation psychométrique constitue un levier important pour améliorer la qualité de l'orientation scolaire au Cameroun. Elle offre aux conseillers une plus grande efficacité dans le traitement des données et leur permet d'accompagner un nombre croissant d'apprenants de manière plus personnalisée et rigoureuse. Toutefois, pour que cette transformation soit effective et inclusive, plusieurs conditions doivent être réunies : l'organisation régulière de formations continues à destination des praticiens de l'orientation, la dotation des services d'orientation en équipements numériques adaptés, l'ancrage culturel des logiciels d'aide au choix, en tenant compte des réalités socioprofessionnelles locales et enfin, l'extension des infrastructures de base (électricité, Internet) dans les zones rurales. Il revient donc à l'État, aux institutions éducatives et aux partenaires du développement d'opérer une réforme structurelle en matière d'orientation scolaire afin de garantir un accès équitable à l'accompagnement psychopédagogique sur l'ensemble du territoire. Ce n'est qu'à cette condition que le numérique pourra véritablement contribuer à une éducation de qualité, inclusive et adaptée aux exigences du XXIe siècle.

Références bibliographiques

BERNAUD Jean-Luc, 2014, *Méthodes de tests et questionnaires en psychologie,* Paris, Dunod.

BLANCHARD Serges et VRIGNAUD Pierre, 1991, « Evaluer pour conseiller : les pratiques d'évaluation des conseillers d'orientation en milieu scolaire », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol 20, No 1, p.21.

BOMDA Joseph, 2024, Transition Ecole-Collège-Lycée au Cameroun. Eléments d'informations opérationnelles d'aide à l'orientation. Editions Sodab. Yaoundé.

CHARTIER Philippe, TERRIOT Katia et VRIGNAUD Pierre, 2018, *L'orientation scolaire et professionnelle, Pratiques d'évaluation*, Bruxelles, Mardaga supérieur, p.27-56.

GUICHARD Jean et HUTEAU Michel, 2023 *Psychologie de l'Orientation*, Paris, Dunod, p.316-320.

MBOCK Paul Dieudonné, 2008, *Les TIC et internet au service de l'orientation*, Ministère des Enseignements Secondaires – Cameroun.

MINESEC, 2008, *Cahier des charges du conseiller d'orientation,* Les éditions de l'Imprimerie Nationale.

FRIEDRICH-EBERT-Stiftung, 2021, *Méthodologie de la recherche scientifique pour les organisations de la société civile : réponses pratiques à des questions essentielles*, Bureau Algérie.

UNESCO, 2018, ICT *Competency Framework for Teachers*, version3, Paris:UNESCO.

WAFING Fotsa, LAURENCE Annie, 2009, *Ouverture aux technologies de l'information et de la communication et performance professionnelle des conseillers d'orientation au Cameroun : le cas des lycées de Yaoundé,* Université de ROUEN, Département des Sciences de l'Education, p.10.

Testing: "theme" and "version" in the era of digital translators: what strategy to adopt?

Dohotchangana Abdoulaye SORO, Université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire)
E-mail: abdohsoro@gmail.com

Abstract

This study explores the evolving role of traditional "theme" and "version" translation exercises in the context of digital translators, such as Google Translate and DeepL. These tools have transformed language learning by offering speed and convenience but also pose challenges related to accuracy, contextual understanding, and over-reliance. Through a socio-constructivist lens, the research proposes pedagogical adaptations, including critical post-editing, reflective translation, and lacunary texts, to enhance the relevance of these exercises in the digital age. Data from tertiary-level learners reveal cautious yet strategic use of digital tools, highlighting the need for balanced integration into curricula. The findings advocate for teacher training, inclusive materials, and process-oriented learning to foster communicative, cultural, and digital competencies.

Keywords: Theme, Version, Digital Translators, Translation Pedagogy, Language Learning.

Tests : « thème » et « version » à l'ère des traducteurs numériques : quelle stratégie adopter ?

Résumé

Cette étude examine le rôle évolutif des exercices traditionnels de traduction « thème » et « version » dans le contexte des traducteurs numériques, tels que Google Translate et DeepL. Ces outils ont transformé l'apprentissage des langues en offrant rapidité et commodité, mais ils posent également des défis liés à la précision, à la compréhension contextuelle et à la surdépendance. À travers une perspective socio-constructiviste, la recherche propose des adaptations pédagogiques, notamment la révision critique, la traduction réflexive et les textes lacunaires, pour renforcer la pertinence de ces exercices à l'ère numérique. Les données recueillies auprès d'apprenants du niveau universitaire révèlent une utilisation prudente mais stratégique des outils numériques, soulignant la nécessité d'une intégration équilibrée dans les programmes d'enseignement. Les résultats plaident pour la formation des enseignants, des matériaux inclusifs et une approche pédagogique axée sur le processus afin de développer des compétences communicatives, culturelles et numériques.

Mots-clés : Thème, Version, Traducteurs Numériques, Pédagogie de la Traduction, Apprentissage des Langues.

Introduction

The test of "theme" and "version" is currently used in English teaching in university to train and test students. It is used during national exam like BTECH and at ENS[1] entrance examination test for English teacher. These exercises have long been valued for their ability to develop metalinguistic awareness, stylistic precision, and intercultural communication skills. However, with the rise of powerful digital translators—such as Google Translate, DeepL, and even emerging technologies like AI-powered translation glasses—this traditional approach is

[1] Ecole Normale Superieure : The École Normale Supérieure d'Abidjan, often referred to as ENS Abidjan, is a notable higher education institution in Ivory Coast focused on training future teachers and teachers

increasingly bypassed. While these tools offer undeniable advantages in terms of speed and convenience, they also introduce significant challenges, including mistranslations, lack of contextual understanding, and over-reliance. As a result, the relevance and effectiveness of "theme" and "version" exercises in the digital age have come into question.

It is to address this challenge that we propose a renewed focus on the integration of digital tools into translation pedagogy. The ability to critically engage with both traditional and digital translation methods is a crucial skill in today's multilingual and technologically advanced world. For English language learners (ELLs), mastering translation skills while navigating the complexities of digital tools can be particularly challenging due to cultural nuances, contextual differences, and the limitations of automated systems. Thus, the present article aims to achieve the following objectives:

To explore how digital translators can enhance learners' understanding of translation tasks while addressing their limitations.
To examine the role of technology-mediated translation exercises, such as post-editing machine-translated texts and reflective translation practices, in fostering critical engagement and linguistic precision.
To identify the specific challenges learners face when using digital translators, including issues of accuracy, contextual understanding, and over-dependence.
To provide recommendations for integrating digital tools into language teaching to ensure balanced and effective use.

Through this exploration, this article argues that traditional "theme" and "version" exercises remain indispensable but require thoughtful adaptation to align with technological advancements. By incorporating innovative strategies such as lacunary texts, critical post-editing, and reflective practices, teachers can leverage the strengths of both traditional methods and modern tools. This hybrid approach not only enhances learners' communicative, cultural, and digital competencies but also prepares them to navigate the complexities of real-world translation tasks.

1. The Role of Translation in Language Learning

Translation continues to play a fundamental role in second and foreign language learning, particularly through the well-established exercises of *theme* (translation into the target language) and *version* (translation into the source language). These pedagogical practices remain widespread in formal language education settings such as universities and teacher-training institutions. However, the digitalisation of education and the emergence of translation technologies have prompted renewed scrutiny of their relevance, assessment, and methodological adaptation. This review critically explores scholarly perspectives on *theme* and *version*, their didactic value, the influence of translation technologies, and the implications of cultural context in modern translation instruction.

1.1. Defining "Theme" and "Version" as Pedagogical Tasks

The *theme* exercise typically involves rendering a text from the learner's first language (L1) into the foreign or second language (L2). It has been traditionally valued for its potential to reinforce grammar, vocabulary, and syntactic control. Durieux (2005) emphasises that such exercises promote linguistic accuracy by encouraging students to mobilise grammar and lexis actively in target language production. Ladmiral (1994) further highlights *theme* as a means of fostering expressive clarity and awareness of stylistic conventions in the target language, particularly in literary or academic registers.

Version refers to the translation of L2 texts back into L1 and is widely regarded as a tool for testing reading comprehension, interpretative accuracy, and sensitivity to textual nuances. According to Delisle (1980), this practice helps learners internalise how meaning is constructed

and conveyed in the foreign language. McCarthy (2004) notes that version tasks reveal learners' capacity to navigate ambiguity and select culturally and grammatically appropriate equivalents, thereby contributing to the development of receptive and productive competencies.

1.2. Pedagogical Relevance and Instructional Challenges

Both exercises support the integration of key language skills—reading, writing, vocabulary acquisition, and grammatical mastery—within a single instructional framework. As Durieux (2005) argues, *theme* and *version* encourage learners to reflect critically on their linguistic choices and to engage deeply with both the source and target languages. Berman (1985) maintains that such activities cultivate metalinguistic awareness and develop learners' analytical capacity through textual deconstruction and reconstruction.

Despite their didactic value, evaluating *theme* and *version* exercises remains a contentious issue. Ladmiral (1994) warns against a narrow focus on linguistic correctness, which may disregard the communicative intent or stylistic fidelity of a translation. Moreover, Adab (1996) underscores the subjective dimension of translation assessment, where differing interpretations by teachers can lead to inconsistencies. This necessitates more transparent and criterion-referenced evaluation frameworks.

1.3. Technology and the Reconfiguration of Translation Practice

The rise of machine translation tools such as Google Translate and DeepL has drastically changed how students approach translation assignments. These technologies offer immediate results and have become a convenient aid for learners. However, McCarthy (2004) and Hutchins (2003) caution that overreliance on MT tools risks reducing learner autonomy and critical engagement. MT often fails to capture context-specific nuances, idiomatic expressions, or cultural subtleties, thereby limiting the pedagogical effectiveness of translation as a learning tool.

Unlike MT systems, CAT tools are designed to support human translators rather than replace them. Bowker and Fisher (2010) observe that CAT platforms—including translation memory systems and terminology databases—provide learners with structured environments for improving translation accuracy and consistency. Durieux (2005) suggests that these tools also offer immediate feedback, enabling learners to identify errors and correct them during the translation process, which supports deeper learning and linguistic reflection.

1.4. Cultural Mediation in Translation

Translation is inherently a cross-cultural act. Exercises in *theme* and *version* often involve navigating cultural references, idioms, and linguistic registers that do not have direct equivalents. Berman (1985) stresses that students must learn to "translate the untranslatable" by adapting content for the target culture without distorting the original meaning. This requires not only linguistic skill but also intercultural sensitivity and contextual awareness.

Esselink (2000) introduces the concept of localisation as an essential extension of translation pedagogy. Rather than viewing translation as a literal process, localisation encourages students to adapt content for specific audiences, making it more relevant and accessible. In classroom contexts, this means training learners to make informed choices when faced with culturally embedded references or stylistic disparities.

Theme and *version* remain crucial pillars of translation pedagogy, valued for their capacity to integrate linguistic knowledge, develop metalinguistic skills, and foster intercultural awareness. However, their continued relevance depends on how they are adapted in response to technological innovations and the evolving communicative landscape. Pedagogues must balance the advantages of digital tools with the foundational aims of translation education: critical thinking, contextual awareness, and linguistic precision. As translation becomes

increasingly mediated by technology, the challenge lies in maintaining human agency and interpretive depth in the learning process.

2. Methodology

This study adopts a quantitative research approach grounded in survey data collected from 40 tertiary-level language learners across various universities in Côte d'Ivoire. Participants were selected through random sampling, with the questionnaire distributed via an online link to ensure broad accessibility. The instrument was designed to capture students' experiences and perceptions regarding the use of digital translators—such as Google Translate, DeepL, and ChatGPT in the execution of theme and version exercises. The questionnaire covered key dimensions, including frequency of use, primary motivations, perceived benefits, encountered challenges, and strategies employed to ensure translation quality.

In addition to the survey, the study includes a qualitative analysis of a sample text generated by a digital translator to illustrate typical mistranslations and limitations. Statistical methods were applied to the quantitative data to detect patterns and correlations between demographic variables (such as age, academic level, and English proficiency) and the participants' reported practices. This mixed-method approach, combining responses from 40 participants with text analysis, provides a comprehensive overview of learners' engagement with digital translation tools and offers insights into the pedagogical implications of integrating such tools in formal language instruction.

3. Results

3.1. Data From the Questionnaire

3.1.1. Demographic Information

The demographic data reveal that the majority of respondents are male and over the age of 30, with varying educational backgrounds and advanced English proficiency levels. Specifically, one participant holds a PhD in Didactics of English, while another is a postdoctoral researcher specializing in British Studies and Comparative Literature, both demonstrating advanced proficiency in English. Other participants include a Licence holder in Linguistics, a Professional Licence holder in English with intermediate proficiency, and a Master's degree holder in EFL/ESL, who also exhibits advanced English skills. This diverse yet predominantly advanced learner profile suggests that the sample consists of highly educated individuals with significant experience in language studies.

3.1.2. Frequency of Digital Translator Use

Table 1: Frequency of Digital Translator Use

Frequency of Use	*Count*
Never	5
Rarely	2
Occasionally	20
Often	10
Always	3

The frequency of digital translator use among respondents reveals a balanced approach to integrating technology into language learning. Most participants (20 out of 49) reported using digital translators occasionally, indicating that while they recognize the utility of these tools, they do not rely on them exclusively. A smaller group (10 respondents) uses them often, and only 3 respondents reported always using digital translators. On the other hand, 5 respondents never use them, and 2 use them rarely. This distribution suggests that learners adopt a cautious and supplementary approach, leveraging digital translators as aids rather than replacements for

traditional methods. The occasional use pattern highlights the complementary role of these tools in language learning, where they are employed selectively to enhance efficiency or address specific challenges. Overall, this indicates that while digital translators are valued for their speed and convenience, learners remain mindful of their limitations and continue to prioritize critical engagement with the language.

3.1.3. Primary Purposes for Using Digital Translators

Table 2: Primary Purposes for Using Digital Translators

Purpose	***Count***
Understanding texts in English	15
Translating assignments	18
Doing thème and version exercises	12
Improving vocabulary	20
Correcting grammar	14
Other (please specify)	4

The most common reasons for using digital translators include improving vocabulary and translating assignments. These align with educational objectives, as students seek practical ways to enhance their language skills. The primary purposes for using digital translators among respondents reveal a diverse range of applications in language learning. The most common use, reported by 20 participants, is improving vocabulary, highlighting the tools' role in expanding lexical knowledge. Translating assignments ranks second, with 18 responses, indicating that learners frequently rely on digital translators to complete academic tasks. Understanding texts in English is another significant purpose, cited by 15 participants, reflecting the tools' utility in enhancing reading comprehension.

Additionally, 14 respondents use digital translators to correct grammar, while 12 utilize them specifically for practicing theme and version exercises. A smaller group of 4 participants mentioned other purposes, which varied based on individual needs. Overall, these findings suggest that digital translators are primarily valued for their ability to support vocabulary acquisition, assignment completion, and grammatical accuracy, aligning closely with the practical goals of language education.

3.1.4. Perceived Effectiveness of Digital Translators

Table 3: Perceived Effectiveness of Digital Translators

Statement	***Strongly Disagree***	***Disagree***	***Neutral***	***Agree***	***Strongly Agree***
Digital translators help me complete theme and version tasks faster.	2	3	5	15	5
The translations provided are usually accurate.	4	10	5	10	6
I critically revise the output before submitting my work.	1	5	6	15	4
I have become too dependent on digital translators.	3	5	7	10	5
Using translators has improved my English proficiency.	2	4	6	15	5
I trust digital translators more than my own translation skills.	5	7	8	8	3

Many students agree that digital translators speed up task completion but express skepticism about the accuracy of translations. A significant number emphasize the need for critical revision of outputs, highlighting cautious engagement with these tools. The

respondents' perceptions of digital translators reveal a mix of appreciation and skepticism regarding their utility in translation tasks. A small proportion strongly disagreed (2) or disagreed (3) that digital translators help them complete theme and version tasks faster, while the majority either agreed (15) or strongly agreed (5), indicating that these tools are valued for saving time. However, trust in the accuracy of translations is more divided, with 4 strongly disagreeing, 10 disagreeing, and only 10 agreeing or 6 strongly agreeing that the translations provided are usually accurate. Most participants critically engage with the outputs, as shown by the high agreement (15) and strong agreement (4) that they revise the output before submission.

Concerns about over-dependence on digital translators were evident, with 3 strongly disagreeing, 5 disagreeing, but 10 agreeing and 5 strongly agreeing that they have become too reliant on these tools. Opinions on whether using translators has improved English proficiency leaned positive, with 15 agreeing and 5 strongly agreeing, though some scepticism persists (2 strongly disagreeing, 4 disagreeing). Finally, trust in digital translators over personal skills was limited, with 5 strongly disagreeing, 7 disagreeing, and only 8 agreeing or 3 strongly agreeing, suggesting that learners still prioritize their own translation abilities despite the availability of digital aids. Overall, while digital translators are appreciated for speeding up tasks, concerns about accuracy, over-reliance, and trust in their outputs highlight the need for a balanced approach in their use.

3.1.5. Challenges Experienced with Digital Translators

Table 4: Challenges Experienced with Digital Translators

Challenge	***Count***
Incorrect translations	12
Lack of contextual understanding	18
Over-reliance on the tool	10
Misinterpretation of idioms or phrases	15
Other (please specify)	5

The primary challenges include incorrect translations and a lack of contextual understanding. These issues underscore the potential for misunderstandings and inaccuracies when relying solely on digital translators. The challenges experienced with digital translators highlight significant limitations that users encounter during their language learning process. The most frequently reported issue is the lack of contextual understanding, cited by 18 respondents, indicating that these tools often fail to account for the nuances and situational relevance of translations. Incorrect translations are another major concern, mentioned by 12 participants, suggesting that errors in output can hinder accurate communication.

Additionally, 15 respondents identified the misinterpretation of idioms or phrases as a challenge, underscoring the difficulty digital tools face in handling culturally specific or figurative language. Over-reliance on the tool was noted by 10 participants, reflecting concerns about diminished critical thinking and independent translation skills. Finally, 5 respondents specified other challenges, which varied but likely included issues such as technical glitches or limited vocabulary coverage. Collectively, these findings emphasize the need for caution when using digital translators and highlight areas for improvement to ensure more reliable and contextually appropriate results.

3.2. Analysis of a Translated Text

3.2.1. Original French Text

Olivier tomba amoureux d'elle. Marie savoura que cela se vît tant. [...]

La noce fut aussi parfaite que pouvaient l'être des épousailles si vite préparées. Olivier exultait.

« Merci, ma chérie. J'ai toujours eu horreur de ces banquets qui durent des heures et où sont conviés des oncles qu'on n'a jamais vus. Grâce à toi, nous avons un vrai mariage d'amour, un dîner simple, une soirée avec nos véritables proches, » dit-il en dansant avec elle.
Sur les photos, on vit un jeune homme éperdu de joie et une jeune femme au sourire contraint.

Les gens présents à la fête aimaient les jeunes mariés. Pour cette raison, Marie eut beau épier les visages, elle ne vit personne avoir l'expression d'envie qui lui aurait permis de penser qu'elle était en train de vivre le plus beau jour de sa vie. Elle aurait aimé, elle, une énorme noce pleine de badauds jaloux, de tiers médisans, de mochetés délaissées lorgnant une robe de mariée qui n'aurait pas été bêtement celle de sa mère.

« Tu te rends compte qu'à ton âge j'étais aussi mince que toi ! » s'était écriée celle-ci en constatant que le modèle d'après-guerre allait si bien à sa fille.

Marie avait détesté ce commentaire.

3.2.2. Text translated by digital translator

Olivier fell in love with her. Marie enjoyed how much it was visible. [...]

The wedding was as perfect as weddings could be when prepared so quickly. Olivier exulted.

"Thank you, my dear. I've always hated these banquets that last for hours and where we invite uncles we've never seen. Thanks to you, we have a real marriage of love, a simple dinner, an evening with our true friends," he said while dancing with her.

In the photos, one saw a young man overwhelmed with joy and a young woman with a forced smile.

The people present at the party loved the newlyweds. For this reason, Marie tried to read the faces, but she didn't see anyone with an expression of envy that would have allowed her to think she was living the most beautiful day of her life. She would have liked, herself, a huge wedding full of jealous onlookers, of gossiping bystanders, of ugly people longing for a bride's dress that wouldn't have been stupidly like her mother's.

"You realize that at your age I was as thin as you!" she had exclaimed, noticing how well the post-war model suited her daughter.

Marie had detested that comment.

3.2.3. Analysis and Correction of the Mistranslated Text

✓ *Mistranslation*

- "se vît tant": The phrase "se vît tant" is mistranslated as "how much it was visible." A more accurate translation would be "how obvious it was," emphasizing the visibility of the emotion rather than the physical act of seeing.

- "épier les visages": Translated as "read the faces," which is somewhat correct but lacks nuance. A better translation might be "spy on the faces" or "observe the expressions closely."

- "une énorme noce pleine de badauds jaloux": Translated as "a huge wedding full of jealous onlookers," which is mostly accurate but could benefit from a more idiomatic rendering, such as "a massive wedding filled with envious spectators."

✓ *Lack of Contextual Understanding*

- "badauds jaloux": The term "badauds jaloux" (jealous onlookers) is translated correctly but may not fully capture the cultural context of the original text. In some contexts, "badaud" can imply curiosity or idle observation, which might be lost in translation.

- "modèle d'après-guerre": Translated as "post-war model," which is technically correct but misses the subtlety of the phrase. In this context, "modèle d'après-guerre" refers to a fashion style popular after World War II, not just any post-war model. A more nuanced translation could be "the post-war fashion style."

✓ *Over-reliance on Literal Translation*

- "elle ne vit personne avoir l'expression d'envie": Translated as "she didn't see anyone with an expression of envy," which is literal but loses the dynamic nature of the verb "avoir." A more natural translation might be "she didn't see anyone showing signs of envy."

- "une robe de mariée qui n'aurait pas été bêtement celle de sa mère": Translated as "a bride's dress that wouldn't have been stupidly like her mother's," which is awkward and unclear. A better version could be "a bridal gown that wasn't simply a copy of her mother's."

✓ *General Tone and Flow*

- The translation retains the overall meaning but lacks the elegance and emotional depth of the original text. Phrases like "overwhelmed with joy" and "forced smile" are functional but do not fully convey the nuances of "éperdu de joie" and "sourire contraint."

3.2.4. Corrected Text

Olivier fell in love with her. Marie relished how obvious it was. [...]

The wedding was as perfect as weddings could be when prepared so quickly. Olivier exulted.

"Thank you, my dear. I've always hated these banquets that last for hours and where we invite uncles we've never seen. Thanks to you, we have a real marriage of love, a simple dinner, an evening with our true friends," he said while dancing with her.

In the photos, one saw a young man ecstatic with joy and a young woman with a forced smile.

The people present at the party loved the newlyweds. For this reason, Marie tried to spy on the faces, but she didn't spot anyone showing signs of envy that would have allowed her to think she was living the most beautiful day of her life. She would have liked, herself, a massive wedding filled with envious spectators, of gossiping bystanders, of ugly people longing for a bridal gown that wasn't simply a copy of her mother's.

"You realize that at your age I was as thin as you!" she had exclaimed, noticing how well the post-war fashion style suited her daughter.

Marie had detested that comment.

4. Discussion

4.2. The Role of Digital Translators in Language Learning

Digital translators have emerged as valuable aids in language learning, offering significant utility for tasks such as improving vocabulary, translating assignments, and completing theme and version exercises. These tools are particularly appealing for their ability to save time and provide quick access to translations. However, their integration into language education requires thoughtful adaptation and ongoing refinement to maximize their educational potential. The data reveal a cautious yet strategic adoption of these tools among participants, who are predominantly advanced learners with extensive experience in language studies. This demographic recognizes the efficiency and convenience digital translators provide but remains vigilant about their limitations, particularly regarding accuracy, contextual understanding, and over-reliance.

Advanced learners, who often rely on these tools occasionally or even frequently, use them selectively rather than exclusively. For instance, many participants reported using digital translators for specific purposes like improving vocabulary (20 responses), translating assignments (18 responses), and practicing theme and version exercises (12 responses). While they appreciate the speed and convenience these tools offer, concerns about incorrect translations (12 responses) and lack of contextual understanding (18 responses) persist. This cautious engagement reflects a pragmatic approach: learners recognize the benefits of digital translators but remain mindful of their shortcomings.

4.3. Challenges Posed by Digital Translators in Assessments

The increasing prevalence of digital translators underscores the need for teachers to adapt teaching methodologies to align with societal and technological advancements. As these tools become more sophisticated, they pose new challenges for traditional assessment practices, especially in high-stakes testing environments like theme and version exams. The risk of bias in evaluation arises when students resort to digital translators during exams, either through conventional devices or emerging technologies such as translation glasses that resemble ordinary sunglasses. While some students may be caught cheating, others could exploit these tools undetected, creating inequities in assessment outcomes.

For example, students familiar with digital translators might gain an unfair advantage if assessments fail to account for their use. Conversely, students untrained in using these tools may face disadvantages, as they lack exposure to the same resources. This disparity highlights the need for updated evaluation methods that level the playing field and ensure fairness. By incorporating scenarios where students critically evaluate and refine outputs from digital translators, assessments can better reflect real-world practices while minimizing biases.

4.4. Promoting Critical Engagement and Balanced Use

To address these concerns, teachers must rethink both pedagogical strategies and evaluation methods. Promoting critical engagement with digital translators is essential; learners should be trained to scrutinize outputs, identify inaccuracies, and refine translations to ensure contextual appropriateness. For instance, integrating exercises that involve post-editing machine-translated texts can foster a revision mindset and enhance learners' analytical skills. Additionally, incorporating reflective practices where students compare their manual translations with digital outputs can deepen their understanding of linguistic nuances and cultural subtleties.

Furthermore, the integration of digital tools into teaching must emphasize balance. Teachers should encourage a hybrid approach that combines traditional methods with modern technology, ensuring that students develop comprehensive translation skills while leveraging the benefits of automation. Teacher training programs should focus on equipping teachers with digital literacy skills to effectively guide students in navigating the complexities of digital translators. Developing inclusive materials that reflect learners' cultural and social contexts can also enhance engagement and relevance.

4.5. Enhancing Social Competencies Through Technology

The ability to navigate digital tools is now a crucial social competency in a globalized and technologically driven society. Students untrained in using digital translators may face significant challenges when entering workplaces or academic settings where such tools are commonplace. For instance, industries such as localization, content creation, and international communication increasingly rely on Computer-Assisted Translation (CAT) tools, which share similarities with consumer-grade digital translators. A learner unfamiliar with these technologies might find themselves ill-prepared for the demands of modern workplaces.

Moreover, integrating digital translators into education fosters collaboration and critical thinking—key components of social competencies. Activities such as reflective translation and critical post-editing encourage learners to compare, justify, and evaluate linguistic alternatives. These tasks not only enhance individual skills but also promote peer interaction and collective problem-solving, preparing students for collaborative environments in their future careers. By embedding these practices into curricula, teachers can prepare students to navigate the complexities of digital translation responsibly and effectively.

In conclusion, while digital translators offer immense potential to enhance learners' communicative, cultural, and digital competencies, their integration demands careful

consideration. By addressing their limitations, promoting critical engagement, and adapting assessment practices, teachers can harness these tools to prepare students for the challenges of a multilingual and technologically advanced world. Thoughtful implementation ensures that traditional exercises like theme and version remain relevant and effective in nurturing well-rounded language learners. Ignoring these tools risks creating biases in assessments and leaving students unprepared for the demands of modern professional and academic environments.

Figure 1: AI translation sunglasses



Figure 2: AI translation watch



5. Suggestions

5.2. Reimagining Translation Exercises Through a Socio-Constructivist Lens

From a socio-constructivist perspective, the redesigned translation tasks aim to mirror real-life translation practices, positioning learners as active constructors of meaning within a social context. These activities encourage students to build on their prior knowledge, collaborate with peers, and critically reflect on language use in technologically mediated environments. As evidenced in the data collected, many learners resort to digital translators for their convenience and efficiency. However, challenges such as mistranslations, out-of-context translations, and the inflexibility of these tools often arise. This means that when using digital translators, learners must make additional efforts to identify and correct errors, mistranslations, or contextual inaccuracies.

Given this reality, why not incorporate exercises where students are presented with machine-translated texts containing errors, mistranslations, or gaps for correction? This approach could take the form of lacunary (gap-fill) texts, which require learners to actively reconstruct meaning rather than passively translate. Lacunary texts not only address the limitations of digital translators but also foster higher-order thinking and deepen learners' understanding of linguistic subtleties.

5.3. The Effectiveness of Lacunary Texts and Post-Editing Practices

The use of lacunary texts proved particularly effective in engaging learners in active reconstruction of meaning. Unlike traditional translation exercises, which often focus solely on accuracy, lacunary texts encourage students to infer missing information, reformulate sentences, and refine their understanding of linguistic nuances. This approach aligns closely with real-world translation practices, where critical thinking and contextual awareness are essential. Post-editing AI-generated texts further revealed gaps in automated outputs, empowering learners to adopt a revision mindset. By comparing their manual translations with digital outputs, students were able to identify inaccuracies, mistranslations, and contextual mismatches. Reflective translation activities also encouraged learners to compare, justify, and

evaluate linguistic alternatives, promoting autonomy, responsibility, and a deeper engagement with the translation process.

5.4. Shifting Toward Process-Oriented Learning

Pedagogically, these findings call for a shift from product-oriented to process-oriented, critically reflective learning. Traditional translation exercises often emphasize the final output, neglecting the cognitive processes involved in translation. By contrast, redesigned tasks that incorporate digital tools and lacunary texts prioritize the learning process itself. This approach fosters critical awareness, multilingual competence, and lifelong learning skills, equipping students to navigate the complexities of modern communication.

To support this shift, teachers must be trained in digital literacy, enabling them to effectively integrate technology into language instruction. Curricula should also incorporate tool-mediated translation tasks that reflect the realities of contemporary translation practices while addressing the limitations of digital tools.

5.5. Strategies for Enhancing "Theme" and "Version" Exercises

To enhance the effectiveness of "theme" and "version" exercises, it is recommended to adopt a multifaceted approach that integrates teacher training, inclusive materials, critical engagement, regular feedback, and a balanced methodology. First, professional development programs should be developed to equip teachers with the skills needed to effectively integrate digital tools into language instruction, enabling them to guide students in critically evaluating and revising machine-generated translations. Second, culturally relevant materials that resonate with students' lived experiences and local contexts should be created, ensuring translation exercises are meaningful and engaging. Third, fostering an environment where students critically engage with both traditional and digital translation methods through collaborative and reflective practices, such as peer review and group discussions, can deepen their understanding of translation challenges. Fourth, establishing mechanisms for continuous feedback allows teachers to refine materials and methods based on student performance and technological advancements. Finally, a balanced approach that blends digital and manual translation practices is essential, as digital tools provide speed and convenience, while manual translation fosters independence, critical thinking, and a deeper grasp of language mechanics. This comprehensive strategy ensures students develop the skills needed to navigate both traditional and modern translation demands effectively.

Theme and version exercises remain indispensable in language education, provided they are adapted to the realities of the digital age. By incorporating lacunary texts, post-editing practices, and reflective translation activities, teachers can position learners as active participants in the translation process. These approaches not only address the limitations of digital translators but also foster higher-order thinking, contextual awareness, and linguistic precision.

EXAMPLE OF EXERCISE

Le texte ci-dessous a été traduit par un logiciel. Cependant la traduction comporte des erreurs et des omissions. Corrige-les.

Original French Text

Olivier tomba amoureux d'elle. Marie savoura que cela se vît tant. [...]
La noce fut aussi parfaite que pouvaient l'être des épousailles si vite préparées. Olivier exultait.
« Merci, ma chérie. J'ai toujours eu horreur de ces banquets qui durent des heures et où sont conviés des oncles qu'on n'a jamais vus. Grâce à toi, nous avons un vrai mariage d'amour, un dîner simple, une soirée avec nos véritables proches, » dit-il en dansant avec elle.
Sur les photos, on vit un jeune homme éperdu de joie et une jeune femme au sourire contraint.

Les gens présents à la fête aimaient les jeunes mariés. Pour cette raison, Marie eut beau épier les visages, elle ne vit personne avoir l'expression d'envie qui lui aurait permis de penser qu'elle était en train de vivre le plus beau jour de sa vie. Elle aurait aimé, elle, une énorme noce pleine de badauds jaloux, de tiers médisants, de mochetés délaissées lorgnant une robe de mariée qui n'aurait pas été bêtement celle de sa mère.
« Tu te rends compte qu'à ton âge j'étais aussi mince que toi ! » s'était écriée celle-ci en constatant que le modèle d'après-guerre allait si bien à sa fille.
Marie avait détesté ce commentaire.

Incorrect Version:

Olivier fell in love with her. Marie enjoyed how much it was visible. [...]
The wedding was as perfect as weddings could be when prepared so quickly. Olivier exulted.
"Thank you, my dear. I've always hated these banquets that last for hours and where we invite uncles we've never seen. Thanks to you, we have a real marriage of love, a simple dinner, an evening with our true friends," he said while dancing with her.
In the photos, one saw a young man overwhelmed with joy and a young woman with a forced smile.
The people present at the party loved the newlyweds. For this reason, Marie tried to read the faces, but she didn't see anyone with an expression of envy that would have allowed her to think she was living the most beautiful day of her life. She would have liked, herself, a huge wedding full of jealous onlookers, of gossiping bystanders, of ugly people longing for a bride's dress that wouldn't have been stupidly like her mother's.
"You realize that at your age I was as thin as you!" she had exclaimed, noticing how well the post-war model suited her daughter.
Marie had detested that comment.

This exercise, though it may seem easy, is actually quite challenging. It helps students improve their spelling and grammar while also preparing them for real-world translation situations. Additionally, it shows how digital translators can create errors and mistranslations that need careful revision. By engaging critically with the output and making specific corrections, learners enhance their understanding of language nuances and develop better translation skills. This process equips them to handle the complexities of real translation tasks. Ultimately, combining traditional methods with modern tools prepares students for the demands of a multilingual and tech-savvy world, ensuring that "theme" and "version" exercises remain essential for building communication and cultural skills.

Conclusion

Traditional translation exercises like "theme" and "version" are far from obsolete; rather, they require pedagogical adaptation to remain effective in the digital era. The integration of digital translators into language learning offers both opportunities and challenges, necessitating a balanced approach that leverages technology while preserving the analytical and critical skills developed through manual translation. By incorporating innovative methods such as lacunary texts, post-editing AI-generated outputs, and reflective translation activities, teachers can position learners as active participants in the translation process. These strategies not only address the limitations of digital tools but also foster higher-order thinking, contextual awareness, and linguistic precision. Furthermore, the shift toward process-oriented learning ensures that students develop communicative, cultural, and digital competencies essential for navigating today's multilingual world. Thoughtful pedagogical adaptations, coupled with teacher training and inclusive materials, will enable "theme" and "version" exercises to continue playing a central role in language education, preparing students for both academic and professional success in an increasingly globalised society.

References

ADAB Beverly J., 1996, *Evaluating Translation*, Aston University.

BERMAN Antoine, 1985, *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*, T.E.R. Éditions.

BOWKER Lynne and FISHER Diane, 2010, *Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction*, Routledge.

DURIEUX Christine, 2005, *L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches*, *Meta*, 50(1), p.36–47.

ESSELINK Bart, 2000, *A Practical Guide to Localization*, John Benjamins Publishing.

HUTCHINS W. J., 2003, *The history of machine translation in a nutshell*, *Machine Translation*, 16(2), p.95-100.

LADMIRAL Jean-René, 1994, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard.

MCCARTHY Brian, 2004, *Does online machine translation spell the end of take-home translation assignments?*, *CALL-EJ Online*, 6(1), p.26-39.

ENS[1] EFL[2] teachers' perceptions of the integration of AI[3] into their classrooms: A case study

Amelan Martine AKPESSI Epse YAO, Université Peleforo Gon Coulibaly, Korhogo (Cote d'Ivoire)
E-mail : mak72yao@gmail.com

Fatoumata DIALLO Epse SIDIBE, École Normale Supérieure, Abidjan (Cote d'Ivoire)
E-mail : diallofat10@yahoo.fr

Abstract

Artificial Intelligence (AI) is having a deep impact on various domains of human society today, including education. Instead of being paralyzed by fear and doubt, it would be better to investigate this new avenue. The aim of this exploratory research was to reflect on teachers' perceptions on integrating AI in EFL teaching and learning in order to suggest ways for a successful implementation in language classrooms. The reflection carried out in a theoretical framework including the Diffusion Of Innovation Theory (DOI) and the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) as well as the analysis of qualitative data collected by means of semi-structured interviews revealed that regardless of the potential advantages of AI, including providing personalized learning experiences, promoting intellectual development, improving language practice and feedback and availability of language resources, one could not overlook its limitations. These involve limited human interactions, dependence, inhibition of learners' creativity and critical thinking skills, inhibition of learning motivation, lack of training and familiarity with AI tools as well as ethical issues. In order to compensate for this deficiency, supplying academic institutions with technological resources, providing adequate training for both, teachers and learners and addressing ethical considerations are essential.

Keywords: Artificial Intelligence, perceptions, opportunities, fears.

Perceptions des enseignants d'anglais langue étrangère (EFL) de l'ENS concernant l'intégration de l'IA dans leurs classes : une étude de cas

Résumé

L'Intelligence Artificielle (IA) a aujourd'hui un impact profond sur divers domaines de la société humaine y compris l'éducation. Au lieu de se laisser paralyser par la peur et le doute, il serait judicieux d'explorer cette nouvelle voie. Le but de cette recherche de type exploratoire était de réfléchir sur les perceptions des enseignants quant à l'intégration de l'IA dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue étrangère afin de suggérer des pistes pour une mise en œuvre réussie dans les classes de langue. La réflexion menée dans un cadre théorique comprenant la théorie de la diffusion de l'innovation et le modèle TPACK ainsi que l'analyse des données qualitatives issues d'entretiens semi- structurés a révélé que malgré les avantages potentiel de l'IA, notamment la personnalisation de l'apprentissage, la promotion du développement intellectuel, l'amélioration de la pratique et du feedback linguistique et la disponibilité des ressources linguistiques, l'on ne peut ignorer ses limites. Il s'agit entre autres de la réduction des interactions sociales, la dépendance, l'entrave à la créativité et à la pensée critique des apprenants, l'inhibition du désir d'apprendre, le manque de formation et de familiarité avec les outils d'IA ainsi que des questions d'éthique. Pour pallier à cette situation, il est essentiel d'équiper les établissements universitaires en

[1] ENS (Ecole Normale Supérieure) is a pre- service teachers' training school located in Abidjan (Côte d'Ivoire)
[2] EFL English as a foreign language
[3] Artificial Intelligence

ressources technologiques, d'offrir une formation adéquate aux enseignants et aux apprenants et de tenir compte des considérations d'ordre éthique.

Mots-clés : Intelligence Artificielle, perceptions, opportunités, craintes.

Introduction

There is no doubt that today Artificial Intelligence (AI) is having a strong influence on almost every aspect of our lives, including education. The teaching of English as a foreign language is not an exception. Integrating AI into EFL learning may either increase disparities or shrink them. Therefore, before venturing into this new avenue, it would be cautious to gauge the opportunities and challenges involved. This paper aims to reflect on ENS EFL teachers' perceptions of the integration of AI into their EFL classrooms. The main question it intends to answer is as follows: how do ENS EFL teachers perceive integrating AI technology in EFL learning? Their perceptions are investigated in terms of AI's contribution to the improvement of EFL learners' language performance and the challenges associated with the use of AI tools and applications. Before we go deeper in this study, one would better formulate the following hypotheses:

- teachers don't have the same perception on the issue of integrating AI into their EFL classrooms;
- a successful integration of AI technology in EFL learning deeply depends on a good understanding of its ambivalent nature.

1. Literature review and theoretical framework

1.1. Literature review

Artificial Intelligence (AI) is a term coined by Professor John McCarthy in 1955, which he defines as 'the science and engineering of making intelligent machines'. M. Minsky (1968, p. v) agrees on the definition but explains what is meant by 'intelligent machines'. According to him, intelligent machines are machines which can "do things that would require intelligence if done by men". From this, it appears that AI was initially defined as a science devoted to the manufacturing of machines that could behave like human beings. M. Boden (1977, p. 5) broadens this definition while he maintains that AI relates to "the use of computer programs and programming techniques to cast light on the principles of intelligence in general and human thought in particular". M. Boden (1977) did not oppose the principle of intelligent machines. Instead, from his standpoint, "computer programs and programming techniques" are the sine qua non condition for the development of AI. Later, J. McCarthy (1988) elaborates the definition of AI by stressing its aims, that of achieving goals, as he declares:

> AI is concerned with methods of achieving goals in situations in which the information available has a certain complex character. The methods that have to be used are related to the problem presented by the situation and are similar whether the problem solver is human, a Martian, or a computer program.

More recently, P. Wang (2019, p. 17) provides a simple but complete definition of AI which he describes as the "capacity of an information-processing system to adapt to its environment while operating with insufficient knowledge and resources".

The integration of AI in language education, including EFL learning, leads to many debates among scholars. Proponents of AI boast its benefits. For C. García-Peñalvo *et al.* (2020), Artificial Intelligence personalizes language learning experiences by leveraging advanced algorithms to tailor instruction and content to the unique needs and preferences of individual learners. J. Lee & S. Lee (2021) go along with them, for they explain that one key

way AI achieves personalization is through adaptive learning systems[4] that analyze learners' performance data and adjust the difficulty level of activities and materials in real-time. T. Chiu & S. Ching (2018) also add that AI algorithms can identify areas of weakness or misunderstanding and provide targeted practice exercises or remedial content to address these gaps. L. Eliott (2023, p. 3) praises AI for improving language practice and feedback as she asserts that

> AI-powered chatbots provide students with genuine language usage experiences by imitating real-world communication situations, enhancing their capacity for comprehension and effective communication in various settings (…). Additionally, AI systems can provide learners with immediate, focused feedback while immediately detecting their mistakes and making recommendations for development.

Moreover, as put by M. Voskoglou & A. Salem (2020), AI materials are accessible at any time and from any location which enables students to pursue autonomous study outside the traditional classroom's boundaries. Furthermore, F. Abrar (2025, p. 1890) acknowledges that

> AI tools also support cognitive development. They create rich interactive environments that are forcing the user into higher-order cognitive tasks. For instance, AI-driven games and apps present scenarios whereby the user has to navigate through complex scenarios, solve complex puzzles, and deal with dynamic systems. Over time, the process may develop key thinking, logical reasoning, and pattern recognition skills.

Yet, regardless of the above opportunities, detractors such as C. Park (2003), C. Greenwood & M. Quinn (2017), J. Jeon (2021), N. Selwyn (2022), C. Trivedi (2023), S. Ramnani (2024) among others raise some issues associated with the use of AI applications. For J. Jeon (2021), although AI chatbots can replicate discussions they cannot fully capture the subtleties and dynamics of interpersonal dialogue left alone body language and tone specific to human communication. C. Trivedi (2023) goes further for he believes that overreliance on AI could impede students' critical thinking and creativity. C. Park (2003, p. 183) will not say the contrary. He maintains that "Students who actively engage with what they are studying tend to understand more, learn more, remember more, enjoy it more and be more able to appreciate the relevance of what they have learned, than students who passively receive what we teach them."

Generative AI tools like Copilot and ChatGPT can boost learners' creativity in academic writing. However, according to C. Greenwood & M. Quinn (2017), relying too much on them for problem-solving and information retrieval may lead to superficial understanding and even to "digital amnesia" characterized by a decline of critical thinking skills such as analyzing and understanding subject matter, constructing logical arguments and synthetizing them (N. Selwyn, 2022). S. Ramnani (2024, p. 3) in his part worries about data security. For him, since AI systems gather learners' data encompassing their individual performance and other personal data, unauthorized individuals may violate users' rights and privacy by disclosing sensitive personal information. As he declares "breaches in data security may give rise to unauthorized access to confidential student data, which may expose them to the risk of exploitation or injury". It is therefore crucial to protect data privacy and security against data breaches, phishing attacks, and malicious software. Another concern is about a lack of training and familiarity with AI tools. According to F. Vera (2023), both instructors and learners need to be trained in this new area. Unfortunately, unstable internet connections,

[4] Adaptive learning systems in computer-assisted language learning (CALL) refer to the technological solutions that personalize learning content to individual learners. Adaptive systems are frequently driven by artificial intelligence (AI) algorithms, which enable them to make decisions about student' existing learning knowledge states and predict their future performance.

lack of equipment support in schools, financial constraints (some learners could not afford a computer, left alone AI equipment support) seem to be serious obstacles to AI integration.

1.2 Theoretical framework

The Diffusion Of Innovation (DOI) theory and the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) lay the background of this study. The aim of the DOI theory, which was first discussed in 1903 by the French sociologist G. Tarde (D. Toews, 2003) then later elaborated by E. Rogers (1962), is to explain how, why and at what rate new ideas and technology spread through a social system.

According to this framework, the adoption and diffusion of innovations are influenced by different factors, including the characteristics of the innovation, the communication channels through which it is spread, the adopter's perception of the innovation, and the adopter's social system. In addition, the adoption of a new innovation follows a bell curve, with innovators and early adopters at the beginning of the curve, followed by the early majority, late majority, and laggards. Innovators and early adopters are typically more receptive to new ideas and technologies. As E, Rogers (2003, p. 283) puts it, they "put their stamp of approval on a new idea by adopting it".

Yet, this is not the case with the late majority and laggards who are more skeptical and resistant to innovation and change. This latter category of people with limited resources and lack of awareness-knowledge of innovations, first want to make sure that an innovation works before they adopt it. In higher education, the DOI theory can be applied to understand the acceptance of AI as a new technology. Innovators and early adopters wishing to enhance their teaching and learning practices may be attracted to the potential benefits of AI. However, the late majority and laggards may be more skeptical of the advantages of using AI or may perceive it as demanding or needless. Nevertheless, if there is strong support and endorsement of AI from all the stakeholders (institutional leaders and teachers), this may facilitate its adoption that has to do with a decision of "full use of an innovation as the best course of action available" (E. Roger, 2003, p.177); and diffusion which relates to "the process in which an innovation is communicated through certain channels over time among the members of a social system" (E. Roger, 2003, p.5).

The Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) is another framework that aims to explain how teachers can effectively integrate technology into their teaching practices. TPACK emphasizes the importance of considering three elements including technology, pedagogy, and content knowledge, the interaction between them and how these three elements can be integrated to support student learning. As P. Mishra & M. Koehler (2006, p.1025) put it, the aim of the framework is to emphasize

> the connections, interactions, affordances, and constraints between and among content, pedagogy, and technology. In this model, knowledge about content (C), pedagogy (P), and technology (T) is central for developing good teaching. However, rather than treating these as separate bodies of knowledge, this model additionally emphasizes the complex interplay of these three bodies of knowledge.

According to the TPACK framework, for effective technology integration, teachers need to have a deep understanding of three knowledge domains: content knowledge, pedagogical knowledge, and technological knowledge. Content knowledge refers to a teacher's understanding of the subject matter they are teaching, pedagogical knowledge relates to their knowledge of effective teaching strategies and approaches, and technological knowledge has to do with their understanding of the technology tools and resources available to support learning. According to the TPACK framework, integrating these three knowledge domains is essential for they are interrelated. For P. Mishra & M. Koehler (2006, p. 1018), their conceptual framework describes "what teachers need to know in order to appropriately

incorporate technology into their teaching" so as to develop appropriate and context-specific teaching strategies. To agree with them, we believe that in this digital era, the TPACK is the "basis of good teaching with technology and requires an understanding of the representation of concepts using technologies; pedagogical techniques that use technologies in constructive ways to teach content" (P. Mishra & M. Koehler, 2006, p. 1029).

2. Methodological approach

2.1 Research context

The study was carried out in the department of English of Ecole Normale Supérieure (ENS), a pre- service teachers' training school located in Abidjan, a capital city in South of Cote d'Ivoire. The college comprises many training departments including the departments of Humanities, Spanish, Mathematics, Philosophy, Biology, Physics, English, among others. It provides pre-service teachers with didactics and pedagogical tools for their future teaching practices as well as their professional development. The population of the study consisted of eight (8) pre-service EFL teachers' trainers including six men (75%) and two ladies (25%) from the department of English. Their training programme covers teaching units such as reinforcement of trainees' academic knowledge (linguistics, oral practice, listening, reading for comprehension, writing, African civilization, American civilization, British civilization), EFL didactics (EFL teaching methods and approaches, EFL learning theories, didactics of vocabulary, didactics of language functions, didactics of language skills, curriculum and textbook analysis, evaluation, etc.). These pre-service EFL teachers have recently been provided with a language laboratory (Teach Lab), which would allow them to meet the requirement of digital language teaching and learning.

2.2 Research type and paradigm

This work is a qualitative research which seeks to probe deeply into the research setting to obtain in-depth understandings of ENS EFL teachers' perceptions about the integration of AI into their EFL classrooms. The paradigm adopted in this research is exploratory research which, according to G. Churchill & D. Iacobucci (2005), is a qualitative research employed to develop initial ideas and insights and to provide direction for any further research needed. This type of research is well favoured when a study is undertaken with the objective either to explore an area where little is known or to investigate the possibilities of undertaking a particular research study. According to S. Aithal & S. Aithal (2023), an exploratory research method is used to identify, understand, analyze, compare, evaluate, and interpret a problem and its possible solutions to make suggestions.

The paradigm adopted in this paper is the interpretivist paradigm, an approach to social science which maintains that understanding the beliefs, motivations, and reasoning of individuals in a social situation is crucial to decoding the meaning of the data that can be collected around a phenomenon. Interpretivism focuses on understanding the meaning behind human behavior and social phenomena (Pulla &Carter, 2018). As H. Klein & M. Myers (1999, p. 69) put it, "our knowledge of reality is gained only through social constructions such as language, consciousness, shared meanings, documents, tools, and other artifacts". This paradigm does not rely on numerical or statistical analysis of data or evidence. Instead, according to M. Gichuru (2017, p.1),

> interpretivists acknowledge that their research problems exist in a social context and that the social world is accepted to be a human construction with many attributes that cannot be quantitatively observed and measured, therefore, access to reality is only through social constructions such as language, consciousness and shared meanings.

2.3. Data collection and analysis

2.3.1. Sampling method

The technique adopted for this study is simple random sampling. With this technique, every element of the population has an equal chance of being selected as part of the sample. Simple random sampling is expedient since it reduces the risk of bias compared to non-random sampling. The sample consisted of eight (8) experienced teachers including six (6) men and two (2) ladies who have completed their doctorate degree and totalized thirty (30) years in the teaching profession.

2.3.2. Data collection techniques

Semi-structured interviews were used to collect data related to teachers' perceptions about the integration of AI into their EFL classrooms.

2.3.3 Data analysis

The qualitative data collected from the interview went through content analysis. Teachers' perceptions about opportunities and risks associated with integrating AI in EFL learning were classified and coded then grouped into different themes for analysis and discussion.

2.4. Presentation of the results

2.4.1. Advantages viewed by teachers in the use of AI

Results show that some AI applications like Rosetta Stone, Andy, Mondly, Memrize, ChatGPT, Virtual Talk App are well appreciated by teachers. As T1 said, *"This application proves to be useful for it facilitates real-time interaction on specific topic by giving intelligent responses in natural language. Since learners lack speaking opportunities outside the classroom, this App can really help"*. For T2, chatbots *"provide immediate feedback and personalized learning experiences instead of stereotyping learners"*. So, with those characteristics, some of the teachers believe that integrating AI in their language classrooms would boost learners' confidence and motivation which could lead to increase performance. Findings also reveal that some teachers believe that AI fosters intellectual development. According to T3, the adaptive testing systems, for example, which use algorithms in order to evaluate learners' competence levels and adjust test to their individual performance provide a more accurate assessment of learner's performance. For him, *"the data obtained from the students' responses reveal not only their individual strengths and weaknesses but also their future performances and indicates areas where improvements should be made". T1 added: "interestingly, all this is done in real time. It is so quick".*

Moreover, results proved that AI helps to increase language practice and feedback. AI-powered Translation tools such as Google Translator, DeepL or Translator Online Microsoft Translator among others allow to convert text or speech from one language to another. According to T3, *"even if the translations are very often questionable those tools seem to be useful for they promote self-directed learning and improve learners' knowledge and language skills".* T2 acknowledged that AI voice-assistants which help to understand natural language and automatic speech recognition, are able to process a large amount of inputs data and provide adaptive responses (in real-time) which facilitate dialogues or conversations. T1 suggested *"hearing native speakers is beneficial. The more students do it and practice, the more they will improve their speaking skills"*. Furthermore, for T3, *"thanks to the internet, a plethora of digital resources are available, be it interactive exercises, multimedia resources or authentic tests would allow students to investigate various subjects and situations"*. T2

added, *"with AI applications, students could, on their demand, reach a profusion of resources and feedback from anywhere regardless of their location and learn at their own pace which is less restrictive"*.

2.4.1. Disadvantages viewed by teachers in the use of AI

While EFL teachers praise positive aspects of AI usage in language teaching, they are mindful of some of its weaknesses. Teachers agreed that AI limits human interaction. According to T5,

> teacher-student relationships as well as peer interactions which happen in traditional classrooms are very important because this prepares leaners to genuine and meaningful communication in real-world setting. But, AI significantly reduces it. So we cannot integrate it just because we want to feel trendy.

T6 thought that *"AI is creating a new generation of passive learners who might be overdependent on AI applications. Frankly speaking, I'm afraid this would be a real threat to creativity, critical thinking and problem solving. If we don't care, hum!"* In addition to these two problems, teachers also warned about inhibition of learners' motivation. For T7, *"the applications offer instant answers to exercises. It is good. But don't you think that this will promote laziness? Do you think that students will waste time with problem solving tasks if just a click is enough to find answers?* For some teacher, the idea of integrating AI in EFL learning sounds appealing but represents a real challenge. In this digital era, both teachers and students are 'AI illiterate'. Most of them know nothing about AI tools and applications. Besides, they admitted that due to financial issues many students could not afford a smartphone or a computer. Moreover, unsteady network as well as lack of infrastructures equipped with AI technologies might hamper the integration of AI. Last, but not the least, ethical concerns about data security and privacy were raised by teachers. As far as this issue is concerned, T8 asked: *"do you think that all the data about students' performance or other personal information would be kept secret?"*

3. Interpretation of the results and discussion

Findings revealed that ENS EFL teachers don't have the same perceptions about the integration of AI in their classroom practices. While some of them are optimistic, others have deep concerns on the issue. For the first group of teachers, this new avenue would offer several opportunities in EFL learning. They think that by personalizing learning, AI technology would increase learners' motivation and engagement. As such, they go along with C. García-Peñalvo *et al.* (2020), J. Lee & S. Lee (2021) and T. Chiu & S. Ching (2018) whose studies revealed that adaptive learning systems offered by AI, which take into account learners' needs and preferences, is an essential driver to increase productivity.

They also believe that self - directed learning offered by AI applications and tools would increase language practice and feedback and consequently promote cognitive development. This advantage of AI in language education was mentioned by F. Abrar (2025, p. 1890) whose research confirmed that an exposure to higher cognitive tasks develops learners' cognitive skills. Another reason that justifies the attitude of AI proponents relates to the accessibility of AI materials. They believe that since AI tools and applications could be reachable anytime and everywhere, this might help the learners pursue learning even outside the classroom boundaries. Their point of view is not far from that of M. Voskoglou & A. Salem (2020) who boasted the possibility of autonomous study promoted by AI materials.

Contrary to this first category, the second group of teachers is rather skeptical. According to this group, integrating AI technology in education and especially in language classrooms raises real problems and this, at four main levels. First, they think that AI technology would be a real impediment to classroom interactions (both teacher-student and

peer interactions) and beyond, this could threaten the teaching profession. Those teachers, like the laggards referred to in the DOI theory, have some fears about this new avenue (E. Roger, 2003, p.283). They believe that the pedagogical relationship and peer interactions, essential for genuine communication, would significantly be reduced with the integration of AI in EFL learning. Their point of view corroborates with J. Jeon (2021), who acknowledged the negative impacts of AI chatbots on interpersonal communication.

Second, this category of teachers expressed deep concerns about an excessive exposure to AI technology. According to them, learners need to be actively involved in the learning process in order to develop their cognitive skills including their creativity, critical thinking and problem solving skills. However, this might not be reached with the integration of AI into EFL classroom. Instead, learners might unfortunately be reduced to passive learning unable to do independent research or analyze things without AI tools or applications. The same issue was raised by C. Park (2003) and C. Trivedi (2023) who blamed AI technology on these grounds.

Third, detractors also believe that integrating AI technologies into EFL classrooms might inhibit learners' motivation to learn because these 'automated machines' will now do the entire job and serve it exactly like in a fast food restaurant. Regrettably, this new technology might reduce learners' involvement in the learning process and lead to 'digital amnesia' according to C. Greenwood & M. Quinn (2017).

Fourth, the collected data also instruct us that both teachers and learners lack familiarity with AI tools because not only those tools are not accessible to the majority of learners but they received no training in the domain. This represents a real problem because one could not thoughtlessly accept a technology as a panacea while ignoring how it works. This presupposes that both teachers and learners would need training (F. Vera (2023). Otherwise, this would oppose the TPACK framework which presents the conditions required for an effective integration of technology into teaching practices. (P. Mishra & M. Koehler, 2006).

Fifth, teachers expressed deep concerns about the introduction of AI technology into EFL classroom because this might raise ethical issues about data security and the privacy of personal information. With the development of technology, they believe that data security might not be guaranteed, for unauthorized individuals may violate users' rights and privacy by divulging confidential information which might lead to complicated situations (S. Ramnani, 2024, p. 3).

4. Concluding remarks

At the end of this investigation, the relevance of the title of this paper, ENS EFL teachers' perceptions of the integration of AI into their classrooms: a case study, clearly stands out. The conclusions enable us to understand that teachers don't have the same perception on the issue of integrating AI into their EFL classrooms. For some of them, contrary to conventional methods which tend to be uniform, AI tools and applications foster personalized learning adapted to learners' needs, abilities, learning styles and interests and facilitate interactive learning through intelligent tutoring systems which would be a real asset to cognitive development. Indeed, in conventional classrooms with large class sizes, it is quite difficult even impossible to provide personalized assistance to individual learners and learners don't have the opportunity to hear different native speakers expressing themselves on various topics. However, thanks to interactive learning, learners would be able to develop the skills they need to participate in real conversation. As English language teachers, instead of having a pessimistic view on the issue like laggards in the DOI theory, we agree that the benefits offered by AI technology should be considered as real assets. For, beyond reducing our load, they might help our EFL learners to construct and appropriate knowledge.

Nevertheless, the other side of the coin should not be overlooked. Despite myriads of praises on the integration of AI in education and particularly into EFL classrooms, one would better question its implementation. How might teachers and leaners benefit the advantages offered by AI while they received no training in this domain? Are they going to follow the masses blindly? As EFL teachers, we strongly believe that adequate training for both learners and instructors is essential. They need to be trained on AI tools and technology. Instructors especially need to acquire the essential skills and know-how through in-service training organized by their institutions in order to effectively integrate AI technology into EFL classrooms.

Unfortunately, this is far from being reached because actually no initiative is taken in this regard. The integration of AI in EFL learning presupposes the accessibility of technological resources. But surprisingly, the authorities of ENS are speechless on the issue. And the public universities in the country are not exceptions. They do not seem to be aware of the technological revolution. Consequently, there is no infrastructure in this domain. Moreover, in some areas, learners are unable to afford a smartphone or a laptop due to financial issues. The pessimistic views of the teachers involved in the investigation seem to suggest a pressing need to equip high school institutions with specialized infrastructures equipped with suitable hardware and stable internet connections which would prevent learning disparities and foster successful implementation of AI.

Furthermore, the teachers' cynical view about the introduction of AI into their language classroom is closely related to the security and privacy of personal and confidential data. At this level, we think that the implementation of AI into EFL classrooms should not be done to the detriment of the human element. Rather, it is crucial to protect learners' data (which may contain personal and sensitive information), for an exposure or the misuse of those data may have serious consequences. In order to prevent this situation, instructors should be trained on ethical issues and data privacy and security. They should be aware of the effects of using AI technology, know how to safeguard learners' data and deal with algorithmic biases. High education institutions, in their part, along with governments, should work together to establish reliable security measures to protect learners' data.

Our suggestions will remain at a theoretical stage unless all the stakeholders are involved by supplying high education institutions with up-to date specialized infrastructures, organizing in-service training sessions for teachers and establishing reliable security measures to protect learners' data. Thus, more than a mere contribution to the reflection on the integration of AI into EFL classrooms, this paper echoes teachers' fears on the issue and our aspiration for an effective implementation of AI in language classroom.

Conclusion

This paper aimed to examine ENS EFL teachers' perceptions of the integration of AI into their classrooms in order to suggest ways for a successful implementation. It sought to answer the following preoccupations: how do ENS EFL teachers perceive integrating AI technology in EFL learning? The reflection carried out in a theoretical framework including the Diffusion Of Innovation (DOI) theory and the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) as well as the analysis of qualitative data collected by means of semi-structured interviews revealed that regardless of the potential advantages of AI, including providing personalized learning experiences, promoting intellectual development, improving language practice and feedback and availability of language resources, one could not turn a blind eye to its limitations. These involve limited human interactions, dependence, inhibition of learners' creativity and critical thinking skills, inhibition of learning motivation, lack of training and familiarity with AI tools as well as ethical issues.

In order to compensate for this deficiency, our suggestions are threefold. First, academic institutions should supply their infrastructures with technological resources which would prevent learning disparities. Second, adequate training is necessary for both teachers and learners for unfamiliarity with AI technology may seriously jeopardize its implementation. Third, addressing ethical considerations is necessary for the security and privacy of confidential information. The study allowed us to validate the hypotheses formulated in the outset. It not only confirmed that teachers don't have the same perceptions about the integration of AI into their language classroom, but also instructed us that a successful integration of AI in EFL learning deeply depends on a good understanding of its ambivalent nature.

However, this study was just an exploratory research on teachers' perceptions on integrating AI technology into EFL classroom. Further studies could be carried out to measure the impacts of AI on EFL learning with a population that has already integrated it in its educational curriculum.

References

ABRAR Fatima & MEHMOOD Sakhy, EMMAN Ul Syeda and KANDHRO Ahmed, 2025, "Cognitive Development and AI: A Longitudinal Study of Children and Adults Navigating Problem-Solving with AI Tools", *The Critical Review of Social Sciences Studies,* 3 (1), p. 1888 – 1904.

AITHAL Sreeramana & AITHAL Shubhrajyotsna, 2023, "New Research Models under Exploratory Research Method", *Emergence and Research in Interdisciplinary Management and Information Technology,* Chapter 7, p. 109 – 140.

BODEN Margaret, 1977, *Artificial Intelligence and Natural Man,* New York, Basic Books.

CHIU Thomas & CHING Y., 2018, "The effectiveness of AI-driven feedback in language learning: A systematic review", *Computer Assisted Language Learning,* 31(5-6), p. 486–508.

CHURCHILL Gilbert & IACOBUCCI Dawn, 2005, *Marketing Research: Methodological Foundations,* Cincinnati, Thomson/South-Western.

DE LA HIGUERA Colin, 2019, "A report about Education, Training Teachers and Learning Artificial Intelligence: Overview of key issues", *Educ. Comput. Sci.* 18, p. 1–11.

ELIOTT Lidija, 2023, "Advantages and Disadvantages of AI in the EFL Classroom", *The Asian Conference on Education 2023: Official Conference Proceedings,* p. 491–499.

GARCÍA-PEÑALVO Francisco, CORELL Alfredo, ABELLA-GARCÍA Victor, GRANDE Mario & MORALES Erla, 2020, "Artificial intelligence in the classroom: A scoping review of AI-driven language learning tools", *Educational Technology & Society,* 23(3), p. 161–175.

GREENWOOD Chris & QUINN Matthew, 2017, "Digital amnesia and the future tourist", *Journal of Tourism Futures* 3(1), p.73–76.

JEON Jaeho, 2021, "Exploring AI chatbot affordances in the EFL classroom: Young learners' experiences and perspectives", *Computer Assisted Language Learning,* 37 (3), p.1–26.

KLEIN Heinz & MYERS Michael, 1999, "A set of principles for conducting and evaluating interpretive field studies in information systems", *MIS Quarterly*, *23*(1), p. 67–93.

LEE John & LEE San, 2021, "Exploring the role of adaptive learning systems in AI-mediated language education", *Computer Assisted Language Learning,* 34(5), p. 524–538.

MINSKY Marvin, 1968, *Semantic Information Processing,* Cambridge, MIT Press.

MISHRA Punya & KOEHLER Matthew, 2006, "Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge", *Teachers College Record,* 108(6), p. 1017–1054.

MWENDA Gichuru, 2017, "The Interpretive Research Paradigm: A Critical Review Of Is Research Methodologies", *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies (IJIRAS)*, 4(2), p. 1–5.

PARK Chris, 2003, "Engaging Students in the Learning Process: the learning journal", *Journal of Geography in Higher Education*, 27 (2), p. 183–199.

PULLA Venkat & CARTER Elizabeth, 2018, "Employing Interpretivism in Social Work Research", *International Journal of Social Work and Human Services Practice*, 6 (1), p. 9–14.

RAMNANI Shweta, 2024, "Exploring Ethical Considerations of Artificial Intelligence in Educational Settings: An Examination of Bias, Privacy, and Accountability", *International Journal of Novel Research and Development*, 9 (2), p.174 –175.

ROGERS Everett, 2003, *Diffusion of Innovations*, New York, Free Press.

SELWYN Neil, 2022, "The future of AI and education: Some cautionary notes", *European Journal of Education* 57(2), p. 620–631.

TOEWS David, 2003, "The New Tarde: Sociology after the End of the Social", *Theory Culture & Society 20* (5), p. 81–98.

TRIVEDI Chhaya, 2024, "The integration of artificial intelligence in education: Opportunities and challenges", *International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages*, 11(10), p. 44–46.

VERA Fernando, 2023, "Integrating Artificial Intelligence (AI) in the EFL Classroom: Benefits and Challenges", *Transformar*, 4(2), p. 66–77.

VOSKOGLOU Michael & SALEM Abdel, 2020, "Benefits and Limitations of the Artificial with Respect to the Traditional Learning of Mathematics", *Mathematics*, 8(4), p. 1–15.

WANG Pei, 2019, "On Defining Artificial Intelligence", *Journal of Artificial General Intelligence* 10(2), p.1–37.

APPENDIX: Interview guide for the teachers

1. What do you know about AI tools and applications?
   …….
   …….
2. Are you familiar with them?
   ……
   ……
3. In your opinion, which potential opportunities may AI offer in EFL classroom? Explain.
   ……
   …….I
   n your opinion, which potential risks may be associated with the integration of AI in EFL classroom? Explain.
   ……
   …….
4. Do you have any fear about integrating AI into your language classrooms? Why or why not?
   …….
   …….
   ……..
5. Could you make some suggestions for an effective integration of AI in EFL classroom?

…….
…….
…….....

Assisted Language Learning, 29(2), 334–364

Intelligence Artificielle : de la méfiance à l'entichement en contexte universitaire burkinabè

Émile Pierre BAZYOMO, Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
E-mail : ebazyomo@yahoo.fr

Rayimwendé Rébécca SANKARA, Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
E-mail : sankararebe@gmail.com

Résumé

Les applications de l'Intelligence Artificielle offrent au monde universitaire des avantages indéniables, ce qui a insufflé son expansion auprès des étudiants. Mais des effets négatifs peuvent découler de son utilisation pour le système éducatif. En dépit des craintes et des inquiétudes exprimées par les enseignants, l'usage de l'IA par les étudiants pour la réalisation de leurs travaux est une réalité palpable dans les universités burkinabè. C'est en cela que cette étude porte sur « Intelligence Artificielle : de la méfiance à l'entichement en contexte universitaire burkinabè ». Il a été question d'explorer les motivations et les usages de l'Intelligence Artificielle par les étudiants. Cette étude s'est adossée sur une méthode mixte (quali-quantative) appuyée par la théorie de l'innovation et celle des usages et gratifications pour l'analyse des résultats issus de l'enquête terrain.

Mots-clés : Intelligence Artificielle, Burkina Faso, étudiants, enseignement universitaire, usages, motivations.

Artificial Intelligence: From Mistrust to Enthusiasm in the Burkinabe University Context

Abstract

The applications of Artificial Intelligence (AI) provide undeniable advantages to the academic world, which has fueled its adoption among students. However, negative effects may arise from its use within the educational system. Despite the concerns and apprehensions expressed by educators, the use of AI by students for their assignments is a tangible reality in Burkinabé universities. This study, titled "Artificial Intelligence: From Distrust to Enthusiasm in the Burkinabé University Context," aims to explore the various motivations and applications of AI among students. It employs a mixed-methods approach (qualitative and quantitative) supported by innovation theory and the uses and gratifications theory to analyze the results derived from field research.

Keywords: Artificial Intelligence, Burkina Faso, students, higher education, usage, motivations.

Introduction

Ce qui arrive avec l'Intelligence Artificielle et surtout le « Chat GPT » confirme que le développement des sciences de la communication est lié en grande partie à celui des technologies (G.Tremblay et M. Sénécal, 1987). « Ceci montre à l'évidence que le phénomène technique qui accompagne les transformations de l'ordre social est au cœur de la réflexion qui a donné naissance aux sciences de la communication » (A. Laraméz et B. Vallée, 1991, p.79). C'est dans cette logique qu'il faut inscrire l'inflation des problématiques sociologiques et philosophiques qui les accompagne. En fin novembre 2022, une nouvelle technologie intelligente s'ouvre au monde : Chat GPT. Sa croissance est la plus rapide de toute l'histoire et

bat tous les records enregistrés depuis une trentaine d'années (Unesco, 2023). Après à peine deux mois de lancement, ChatGPT comptait 100 millions d'utilisateurs actifs en janvier 2023 et avait attiré un million d'utilisateurs en une semaine. Sa croissance est beaucoup plus rapide que les neuf mois qu'il a fallu à TikTok pour atteindre 100 millions d'utilisateurs, et les deux ans et demi à Instagram pour y parvenir. Avant elles, Google et Facebook ont mis environ cinq ans chacun pour atteindre un tel niveau. Ces statistiques sont pour le moins affolantes : l'application, plus que les autres, a été très vite adoptée et adoubée par des centaines de millions d'utilisateurs en raison sans doute des bénéfices qu'ils en tirent. C'est aussi pour cette même raison que s'élèvent des voix pour s'inquiéter et se méfier.

Cette nouvelle composante de l'Intelligence Artificielle est appelée IA générative de contenu, dont la principale fonction est de générer du contenu, à savoir des images, des audio, des vidéos, du texte… (H. Friedland, 2023). Après des fulgurants progrès réalisés ces dernières années, elle s'établit dans divers domaines de la vie de tous les jours.

Dans le secteur de l'éducation, la technologie intelligente efface les frontières entre les apprenants du monde et réduit la fameuse fracture numérique réunissant tout type de connaissance dans un même endroit. L'IA offre au monde éducatif des avantages indéniables mais aussi de nombreux et divers défis pour le monde universitaire. Un sondage effectué en France, qui réunissait 1 600 étudiants a révélé que 99% d'entre eux utilisent l'IA et 92% l'utilisent régulièrement (Pôle Léonard de Vinci, RM Conseil, et Groupe Talan, 2024). Les résultats de cette étude révèlent que ces étudiants font recours à l'IA pour diminuer leur temps de travail, enrichir leur capacité de résoudre des problèmes complexes et augmenter leur productivité et leur performance. Ces résultats démontrent la place qu'occupe l'Intelligence Artificielle dans le quotidien des étudiants de cette partie du monde. Mais qu'en est-il des étudiants du Burkina Faso ? On est donc intéressé de savoir, à ce stade de l'évolution de cette innovation planétaire, comment et pourquoi l'Intelligence Artificielle se propage à travers les universités burkinabè ?

Ainsi, cette recherche veut connaitre les motivations et les différents usages de l'Intelligence Artificielle par les étudiants du Burkina Faso. Elle émet l'hypothèse que la recherche d'information est la principale motivation qui conduit les étudiants burkinabè à utiliser l'Intelligence Artificielle. Elle sera réalisée sous le prisme du courant de recherche des usages et gratifications élaboré par J. Bulmer et E. Katz (1974) et de la théorie de la diffusion de l'innovation développée par E.M. Rogers. Dans cette étude, la version 3.0 de la méthodologie de recherche en Science de l'éducation sera utilisée. Elle est « l'éclectisme méthodologique qui permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives de façon cohérente et harmonieuse afin d'enrichir les résultats de la recherche » (T. Karsenti, 2006, p.4)**.**

1. Méthodologie

Ce travail a pour terrain de recherche, le Burkina Faso, un pays situé au cœur de l'Afrique de l'Ouest. Il a fait le choix d'une approche quali-quantitative. Pour l'enquête quantitative, les recherches ont été menées auprès de 320 étudiants dont 174 de sexe féminin et 146 de sexe masculin. 5,30% des étudiants enquêtés ont moins de 20 ans, 50,90% ont entre 20 et 25 ans, 32,80% ont entre 25 et 30 ans, et 11% ont 30 ans et plus. 52,04 % de ces étudiants sont en licence ; 29,78% sont au master et 18,18% sont au doctorat.

Cet échantillon a été prélevé au sein de toutes les universités de toutes filières présentes au Burkina Faso. Ainsi, 52,99% des étudiants sont inscrits dans des filières des sciences humaines et sociales (sociologie, histoire, communication, etc.), 20,06% des filières de la santé (médecine, pharmacie, psychiatrie, odologie, etc.), 16,61% dans des filières de l'ingénierie (génie civil, informatique, environnement, énergie, etc.) et 10,34% proviennent des filières des sciences exactes (mathématiques, chimie, biologie, physique, etc.).

L'administration du questionnaire s'est faite de façon aléatoire afin de donner la même chance à chaque étudiant du Burkina Faso de faire partie de l'échantillon de l'étude. De ce fait, Google forms[1] a été utilisé pour concevoir, distribuer et collecter des réponses auprès des étudiants. Ce questionnaire a été relayé dans les différents groupes des étudiants sur Facebook et WhatsApp. La collecte des données a débuté le 24 juin 2025 et a pris fin le 7 juillet 2025.

Le regard croisé voulu a conduit à interroger les enseignants pour saisir leurs perceptions de ce phénomène viral qui promet des bouleversements dans leurs pratiques. Ainsi, un questionnaire spécialement conçu a été administré à 110 enseignants soit 86 hommes et 24 femmes.

Pour l'aspect qualitatif de cette étude, des entretiens ont été réalisés avec un pédagogue et un expert en Intelligence Artificielle.

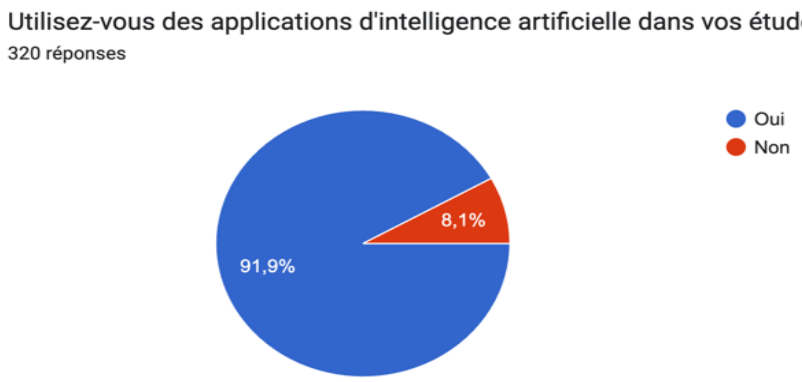
2. Résultats et discussions

2.1. Résultats

- **Usages des applications de l'IA par les étudiants du Burkina Faso**

Contrairement au process décrit dans la théorie de la diffusion des innovations popularisée par Everett Rogers (1995), l'Intelligence Artificielle a été massivement adoptée par une forte majorité d'étudiants sans aucun round d'observation. 91,90% des 320 étudiants interrogés affirment l'utiliser dans le cadre de leurs études. Ce fort taux révèle que la technologie intelligente a été rapidement adoptée par les étudiants burkinabè. Les 8,10% des retardataires évoquent des raisons qui peuvent être regroupées en 3 catégories : les étudiants qui ne l'utilisent pas encore parce qu'ils affirment ne pas maitriser son fonctionnement : *« Je ne maîtrise pas son utilisation, donc de peur de tirer du faux dedans j'aime chercher pour mieux comprendre » ; « Je ne maitrise rien dans le domaine de l'IA d'abord ; par prudence je ne m'essaie pas »* ; celle de ceux qui ne font pas recours à l'IA parce qu'ils doutent de la fiabilité des contenus générés par ses outils *: « Car je pense que les Informations ne pas fiables. » « Parce qu'elles ne sont pas toujours exactes ».* La dernière catégorie représente les étudiants qui redoutent les éventuels inconvénients qui pourraient découler de son utilisation, ce qui les motive à faire recours à d'autres méthodes d'apprentissage. *« L'IA inhibe la réflexion et la créativité. » ; « Éviter de faire du plagiat, et la recherche de l'authenticité de ma recherche » ; « Car je trouve que cela conduit à la paresse intellectuelle ».*

Figure 1 : Taux d'utilisation de l'IA par les étudiants



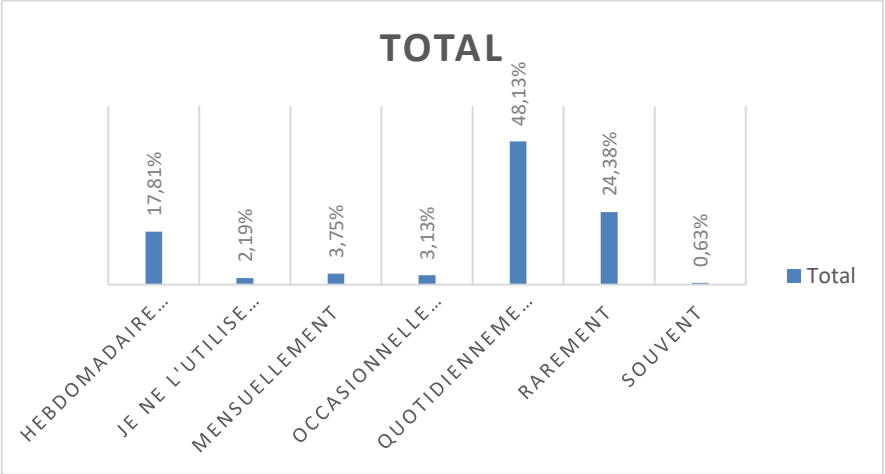
Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025.

[1] Google Forms est un outil en ligne gratuit proposé par Google qui est utilisé pour créer des documents, des sondages, des quiz et d'autres formulaires web

- **Fréquence d'usage des applications de l'IA**

À la question de savoir à quelle fréquence les étudiants utilisent l'IA dans le cadre de leurs études, 48,13% ont affirmé faire quotidiennement recours à la cette technologie intelligente. Ce taux est suivi par celui de ceux qui l'utilisent rarement (24,38%). Quoi que les étudiants affirment utiliser ces applications, le constat est que cet usage n'est pas totalement ancré dans leurs habitudes. Ils préfèrent continuer à exploiter les méthodes traditionnelles de recherche et d'étude. Visiblement, même la forte majorité d'adopteurs précoces n'ont pas une confiance aveugle à l'IA.

Figure 2 : Fréquence d'usage des applications de l'IA

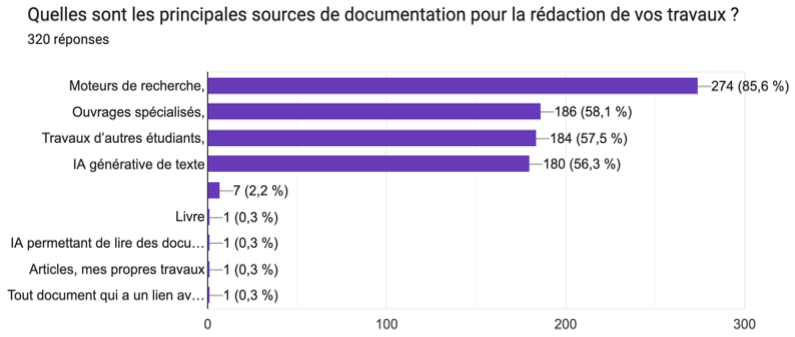


Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025.

- **Les sources de documentations des étudiants**

Les étudiants burkinabè se documentent principalement à travers les moteurs de recherche (85,60%), les ouvrages spécialisés (58,1%), les travaux d'autres étudiants (57,50%) et l'IA générative de texte (56,30%). Ces résultats révèlent que les étudiants burkinabè accordent une place modérée aux applications IA dans la réalisation de leurs travaux de recherche.

Figure 3 : Sources de documentations des étudiants



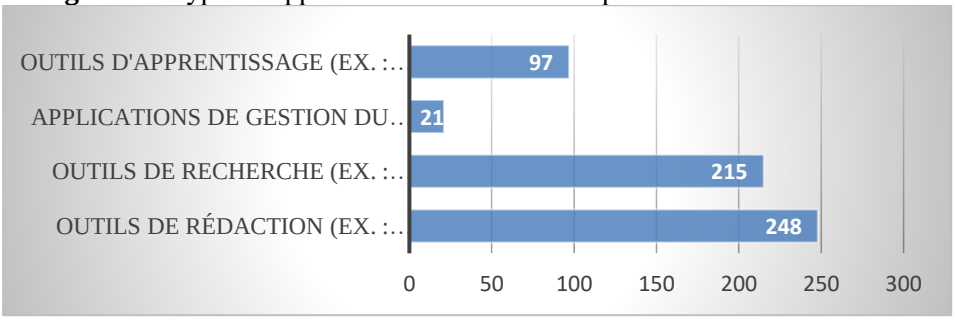
Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025

- **Les types d'applications de l'IA utilisés par les étudiants burkinabè**

Dans le classement des types d'applications de l'IA que les étudiants burkinabè utilisent dans le cadre de leurs études, l'IA générative de contenu occupe la première place. En ce sens qu'elle a été citée 248 fois par les étudiants. Cette place de choix accordée aux IAG pourrait s'expliquer par le fait qu'elles fournissent immédiatement des réponses aux chercheurs, ce qui leur permet de gagner du temps. M.F. Diallo (2023, p.10) confirme cela « *L'IA générative permet ainsi de gagner un temps inestimable pour des chercheurs souvent impliqués dans de*

nombreux projets de recherche, activités pédagogiques et administratives ». Ainsi, l'on peut dire que l'IAG s'est imposée dans le milieu universitaire burkinabè comme le type d'application de l'IA le plus utilisé dans les travaux universitaires.

Figure 4 : Types d'applications de l'IA utilisés par les étudiants burkinabè

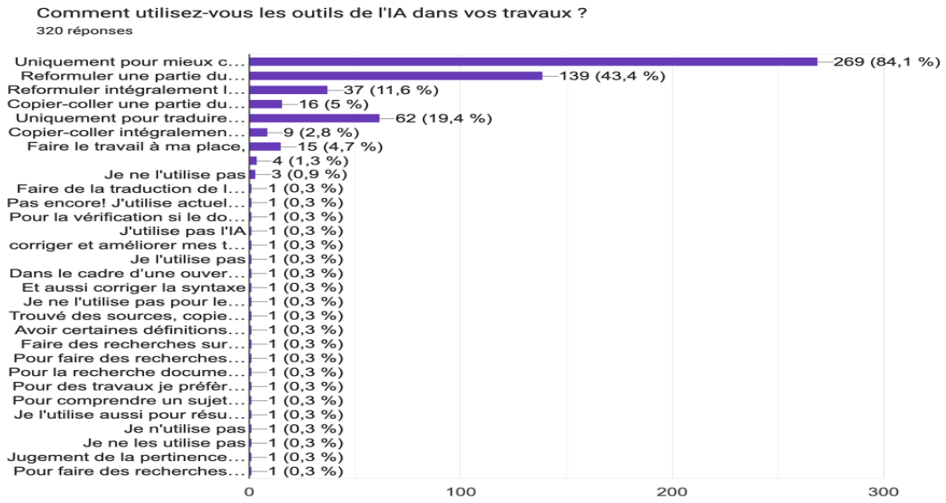


Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025

- **Les usages de l'IA par les étudiants**

Le succès grandissant des applications IAG trouve son origine dans la rapidité des réponses qu'elles offrent aux différentes requêtes soumises par les usagers. Les étudiants les utilisent « uniquement pour mieux comprendre les sujets » (84,10%) et « reformuler une partie du contenu de leur travaux » (43,40%) comme le montre le graphique ci-après.

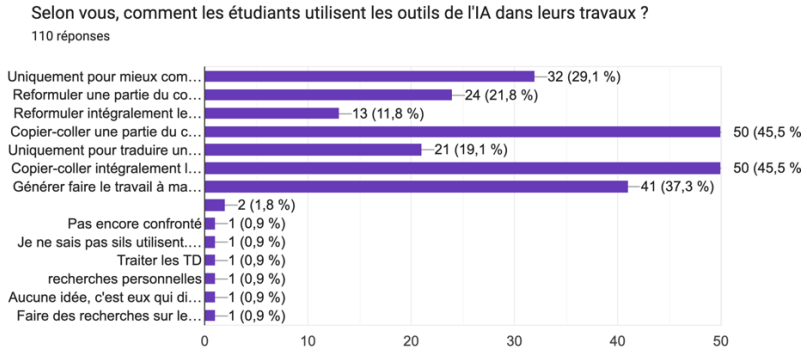
Figure 5 : Usages de l'IA par les étudiants



Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025

Les enseignants ne voient pas d'un bon œil l'utilisation que les étudiants font des outils de l'IAG. Selon eux, les étudiants, dans leurs travaux, font du copier-coller des contenus générés par les outils de l'IA soit partiellement ou intégralement. Il y a certains qui pensent même que les étudiants font recours à ces outils pour qu'ils fassent le travail à leur place.

Figure 6 : Perceptions des enseignants par rapport aux usages de l'IA par les étudiants



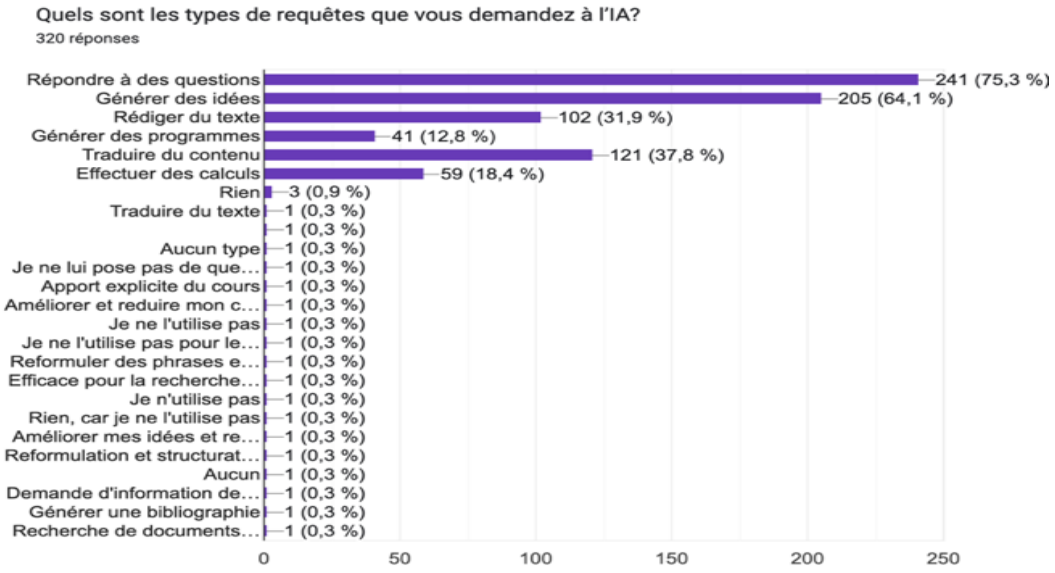
Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025.

- **Les types de requêtes introduits dans les applications de l'IA**

Il ressort de l'enquête terrain, que les requêtes introduites dans les applications de l'IA par les étudiants sont plurielles. Mais les requêtes dont le taux est supérieur ou égal à 30% sont considérés comme les plus communément réitérés dans les applications de l'IA.

La requête « répondre à des questions » se hisse à la première position. Elle est suivie de la requête « générer des idées ». Les étudiants souvent en manque d'idée face à certains sujets, font recours aux applications de l'IA afin que celles-ci leur suggèrent des idées. Au troisième rang, vient la requête « traduire du contenu ». Les étudiants utilisent l'IA pour traduire les articles et ouvrages scientifiques écrits en anglais. En quatrième position, vient la requête « rédiger du texte ». L'IA leur permet de générer du texte qu'ils introduisent dans leurs travaux de recherches. C'est même cet usage que les enseignants redoutent.

Figure 7 : Types de requêtes introduites dans les applications de l'IA



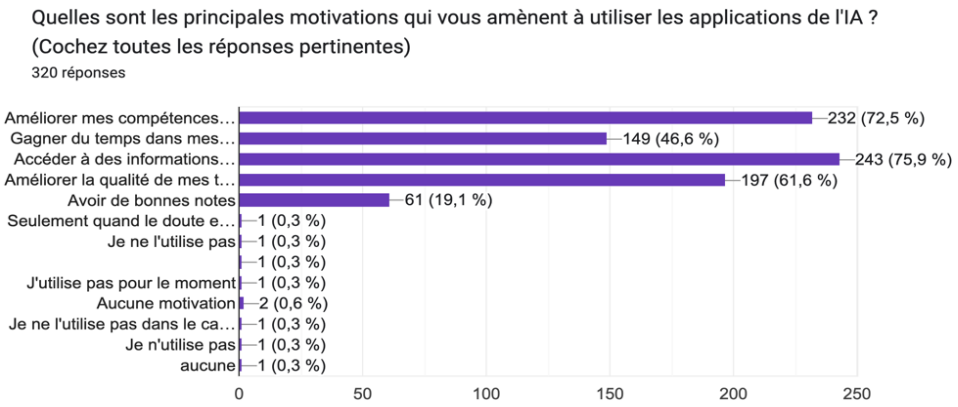
Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025

- **Motivations des étudiants à utiliser les applications de l'IA**

L'utilisation des outils de l'IA par les étudiants est intrinsèquement motivée par la satisfaction de leurs besoins : *« …les divers besoins des gens façonnent leurs préférences et leurs interactions avec les plateformes médiatiques »* (F. Karsiye, 2022). Dans le cadre de cette étude, il a été demandé aux étudiants de lister les principales motivations qui les amènent à

recourir aux applications de l'IA. Il est ressorti que la motivation « accéder à des informations » vient en première position avec un score de 75,90%. Puis suit celle « améliorer mes compétences » avec un score de 72,50%. La motivation « améliorer la qualité de mes travaux » (61,60%) arrive au quatrième rang. Les étudiants utilisent l'IA aussi parce qu'ils veulent « gagner du temps » ou « avoir de bonnes notes ».

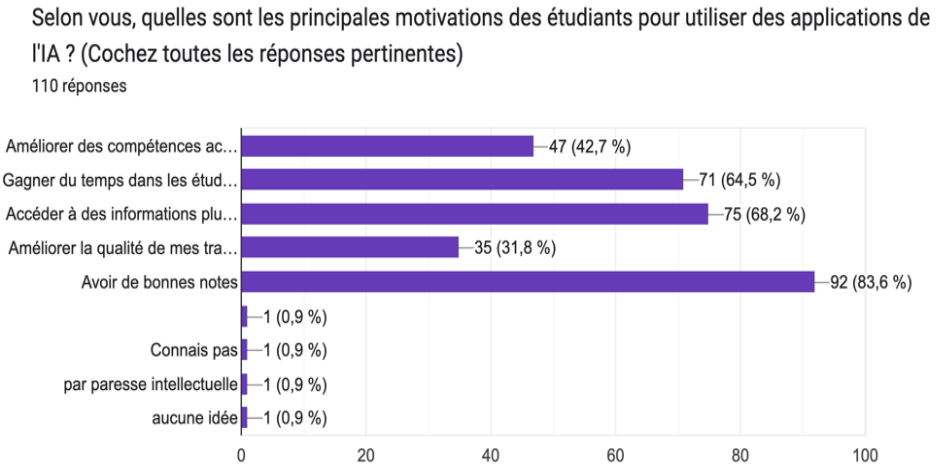
Figure 8 : Motivations des étudiants à utiliser les applications de l'IA



Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025

Si pour les étudiants « avoir de bonnes notes » ne constitue pas leur première motivation, les enseignants, par contre pensent que celle-ci est la première raison qui conduit les étudiants burkinabè à utiliser les outils de IA dans le cadre de leurs études.

Figure 9 : Perceptions des enseignants sur les motivations des étudiants

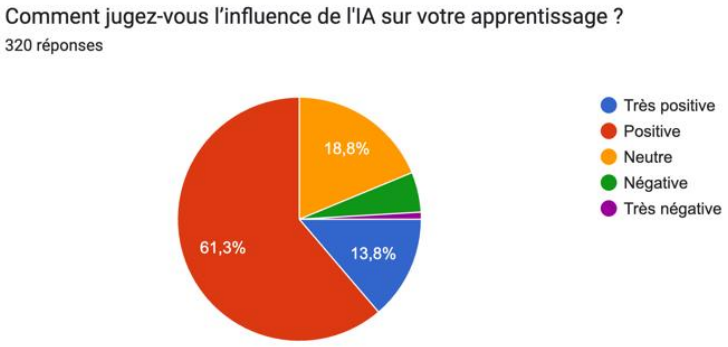


Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025

- **Influence de l'utilisation de l'IA dans les études universitaires**

À la question de savoir, comment les étudiants jugent l'influence de l'IA sur leur apprentissage, 61,30% estiment que les outils de l'IA influencent positivement leur apprentissage et 13,80% trouvent cette influence très positive. En cumulant ces deux taux, il faut admettre qu'une grande majorité des étudiants considère que les outils de l'IA ont un effet bénéfique sur leur apprentissage.

Figure 10 : Perception des étudiants sur l'influence de l'utilisation de l'IA dans leurs études



Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025

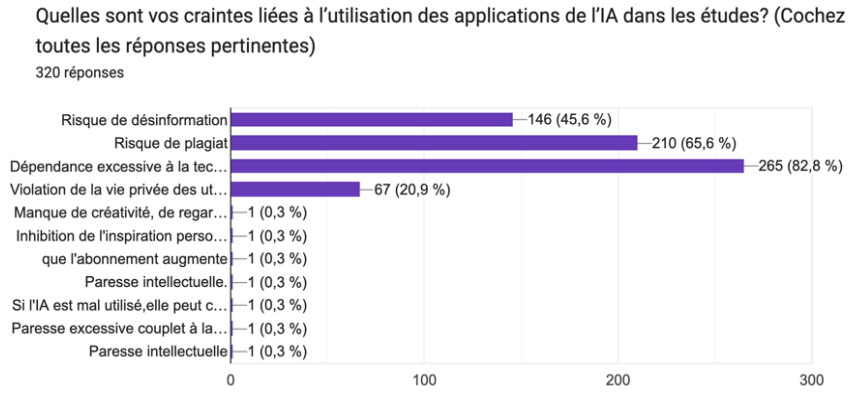
- **Perceptions et craintes en lien avec l'usage des applications de l'IA dans les études**

L'avènement de l'Intelligence Artificielle dans le domaine éducatif suscite un large éventail de perceptions et de craintes, tant chez les enseignants que chez les étudiants. Alors que l'IA promet d'améliorer l'apprentissage et d'optimiser les méthodes pédagogiques, elle soulève également des inquiétudes concernant la qualité de l'éducation, la fiabilité des informations, la sécurité des données et l'impact sur l'autonomie des apprenants. Ce point vise à explorer ces préoccupations en profondeur, en mettant en lumière les craintes spécifiques exprimées par les étudiants.

- **Les craintes liées à l'utilisation des applications de l'IA dans les études**

La crainte majeure liée à l'utilisation des outils de l'IA, selon les étudiants, est la dépendance excessive à la technologie. La rapidité avec laquelle cette technologie propose plusieurs solutions aux différentes requêtes introduites suscite une inquiétude quant à la diminution de la capacité des étudiants à reflechir et resoudre des problèmes de manière autonome.

Figure 11 : Craintes liée à l'utilisation des applications de l'IA dans les études



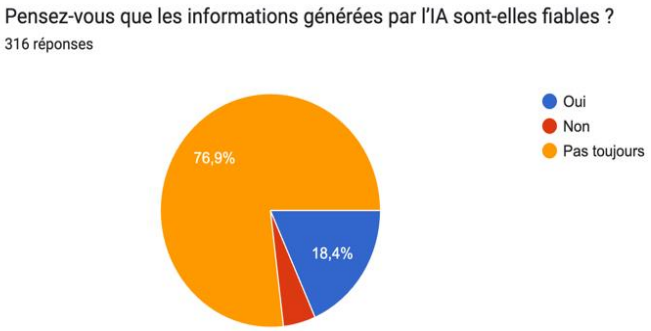
Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025

- **Le degré de fiabilité des contenus générés par les applications de l'IA**

La fiabilité des contenus générés par les outils de l'IA constitue également une préoccupation pour les enseignants : *l'IAg est tellement peu règlementée qu'il est difficile d'évaluer la qualité et la fiabilité des contenus qu'elle génère* (M. Gacemi, 2024, p. 701). Par conséquent les encadreurs se demandent si les informations que fournissent ces outils aux étudiants sont fiables ou pas. À la question de savoir que pensent les étudiants des informations

générées par les outils de l'IA, 76,90% estiment qu'elles ne sont pas toujours fiables. Ce taux résulterait des expériences vécues avec les outils de l'IA où les informations générées étaient inexactes ou biaisées. En qualité d'utilisateurs, ils reconnaissent que bien que l'IA dispose des algorithmes efficaces, il peut y avoir des biais dans les données générées par la technologie intelligente.

Figure 12 : Perception des étudiants sur la fiabilité des contenus générés par les applications de l'IA

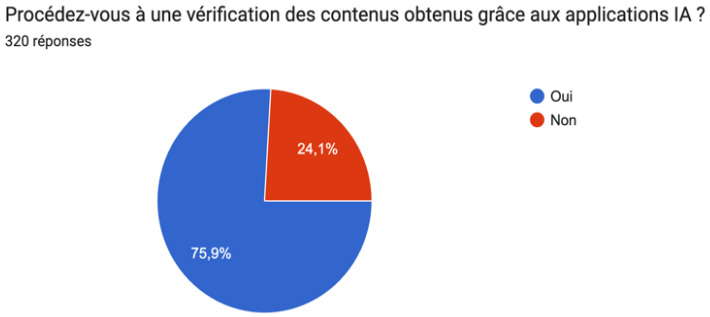


Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025

- **Vérification de l'exactitude des contenus générés par les applications de l'IA**

Au niveau du point précédent, les étudiants ont affiché une méfiance envers les résultats fournis par ces outils. Ce manque de confiance se matérialise par la vérification des informations que fournit la technologie intelligente. À cet effet, l'analyse des données recueillies révèle que plus d'un quart (75,90 %) des étudiants enquêtés affirment qu'ils vérifient toujours les contenus qu'ils obtiennent via les applications de l'IA.

Figure 13 : Vérification des contenus générés par les applications de l'IA



Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025

Ils justifient cette méfiance par plusieurs raisons.

> Je le fais parce que l'IA n'est pas toujours fiable. Il est possible qu'elle ne donne pas des réponses exactes » ; « Les IA, comme moi, s'appuient sur les vastes quantités de données sur lesquelles elles ont été entraînées. Si ces données contiennent des erreurs, des biais ou des informations obsolètes, l'IA risque de les reproduire. De plus, les modèles de l'IA peuvent parfois "halluciner", c'est-à-dire inventer des faits ou des connexions logiques qui n'existent pas, tout en les présentant avec une grande assurance. Il est donc crucial de toujours vérifier les informations importantes ou sensibles générées par l'IA auprès de sources fiables.

Selon l'expert en IA, A. Bazongo, l'IA, en particulier les outils de l'IAG ont été créés pour générer du contenu et ce n'est pas de leur responsabilité de générer quelque chose de vrai. *« Même si vous écrivez ''a'', il va générer quelque chose. C'est-à-dire que ces outils-là sont*

créés pour générer. Quoi qu'il en coûte, il va générer quelque chose. Donc, même si c'est faux, il va générer. Donc, que ce qu'il génère soit faux, ce n'est pas la responsabilité de l'outil de l'IA de générer quelque chose de vraie... »[2]

- **L'usage n'est pas perçu comme une fraude**

Dans le cadre de cette étude, il a été demandé aux étudiants s'ils considèrent le recours aux outils de l'IA pour la réalisation de leurs travaux comme de la fraude, les opinions divergent. 77,80% d'entre eux estiment que cet usage n'est pas de la fraude, par contre 22,20 % jugent cet usage comme un acte frauduleux et punissable.

Figure14 : Le recours de l'IA n'est pas une fraude



Source : E.P. Bazyomo, R.R. Sankara, 2025

75,50% des enseignants trouvent le recours aux outils et applications de l'IA comme une fraude. Toutefois, selon certains experts en IA, avant de juger il faudrait considérer les contextes dans lesquels les étudiants font recours à l'IA, ce qui pourrait permettre de mieux appréhender cette question de fraude. C'est ce que nous fait savoir A. Bazongo : *« Ce qu'on veut quand on fait un devoir, c'est évaluer la capacité d'un étudiant à réfléchir par lui-même. Si l'outil de l'IA l'empêche de le faire, on peut le couper. Maintenant, s'il utilise l'IA, c'est une manière de tricher. Comme tous les autres outils, si tu utilises quelque chose qui n'est pas autorisé à le faire, tu triches. Un peu comme tu es un sportif, tu utilises un comprimé pour te doper. »*

2.2. Discussion

À l'issue du traitement des données, l'on constate que l'usage des outils de l'IA dans le travail universitaire est d'actualité au Burkina Faso. Les étudiants font recours à ces outils pour mieux comprendre les différents sujets qui leur sont soumis dans le cadre de leurs études. À cet effet, ils procèdent à la formulation de questions qu'ils soumettent aux applications intelligentes qui à leur tour leur génèrent des idées.

Il est important de souligner que les étudiants burkinabè n'ont pas relégué au second plan les sources de documentations traditionnelles au profit de la technologie intelligente mais ils utilisent ces deux méthodes de façon complémentaire.

Les applications de l'IA génératives de contenu demeurent incontestablement les types d'applications de l'IA les plus utilisés par les étudiants en raison de la rapidité avec laquelle elles génèrent les réponses. Dans le but donc d'accéder rapidement à des informations, ce qui leur permettra d'améliorer leurs compétences ainsi que la qualité de leurs travaux, les étudiants burkinabè s'adonnent de plus en plus à l'IA.

Cet usage est jugé positif à en croire ces ‘‘adopteurs précoces’’. Plusieurs étudiants considèrent que ces outils ont un effet bénéfique sur leur apprentissage. En dépit de ces

[2] Entretien réalisé le 03/07/2025 avec Amon BAZONGO, ingénieur et consultant en intelligence Artificielle au Burkina Faso

avantages qu'offre l'IA aux étudiants en termes de productivité, des craintes sont émises par les étudiants eux-mêmes ainsi que par les enseignants. C'est peu que de dire que les institutions universitaires et les enseignants sont pris de court.

En effet, les enseignants tout comme les étudiants déplorent la dépendance excessive que pourrait engendrer l'usage de l'IA chez les étudiants. Une dépendance qui pourrait réduire la capacité des étudiants à réfléchir par eux-mêmes et qu'ils s'en remettent tout simplement à ce qui est généré par l'IA. Cette attitude s'apparente à un acte frauduleux selon certains enseignants. Pour le Pédagogue J.S. « *on peut l'utiliser pour être plus productif. Être plus productif, ça veut dire avoir ses idées et utiliser les ressources disponibles pour enrichir et argumenter ses propres idées. Mais s'il s'agit de se mettre à le copier et de le coller, c'est de la fraude* »[3]

La technologie intelligente est déjà omniprésente dans les pratiques et usages des étudiants ; cette forte présence n'est pourtant qu'à ses débuts. Par conséquent il urge d'en faire une innovation pédagogique, la dompter pour l'adapter aux besoins du système plutôt que d'avoir peur de l'innovation.

A ce propos, M. Gacemi suggère qu'

Il faudra dès à présent réfléchir à une forme praxéologique d'usage de l'IAG s'adaptant à des usages et pratiques plus conventionnels. Il faudra absolument concevoir une littératie autour de cette technologie conciliant des formes d'enseignement et d'apprentissage approuvées et des ressources fournies par l'IAG. (M. Gacemi, 2024, p.703).

Cette adaptation du système universitaire à cette innovation technologique envahissante passe non pas par son rejet mais par sa reconnaissance par tous. Une majorité écrasante (94,50%) des enseignants interrogés souhaitent que leurs institutions universitaires organisent des sessions de formation pédagogique sur comment enseigner et évaluer autrement sous l'ère de l'Intelligence Artificielle.

Conclusion

Au cours des dernières décennies, l'Afrique a souvent été perçue comme un continent en retard en matière de nouvelles technologies. Cette perception s'est particulièrement illustrée lors de l'essor des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), où l'Afrique tente toujours de rattraper son retard par rapport à d'autres continents du monde. Aujourd'hui, un nouveau défi se présente à elle : l'Intelligence Artificielle. L'IA qui transforme déjà des secteurs d'activités dans des pays développés commence à faire son apparition en Afrique. Au Burkina Faso, à l'instar d'autres pays africains, l'utilisation de l'IA reste encore embryonnaire dans de nombreux secteurs d'activités. Toutefois, dans le secteur éducatif, l'utilisation de l'IA prend de plus en plus de l'ampleur au sein des universités burkinabè.

La présente étude a exploré les différentes motivations et les usages de l'Intelligence Artificielle par les étudiants. L'enquête conduite auprès des étudiants, révèle une surutilisation précoce (91,90%) des applications de l'IA dans la réalisation de leurs travaux universitaires. Les usages qu'ils font de l'IA sont variés : ils font recours à la technologie intelligente pour avoir une meilleure compréhension de certains sujets et reformuler une partie du contenu de leurs travaux. À cet effet, ils se servent des outils de l'IA, pour introduire des questions auxquelles ils auront les réponses, générer des idées, traduire le contenu de certains textes et rédiger du texte pour la réalisation de leurs travaux. Les étapes du processus d'adoption de l'innovation ont été mises à rude épreuve : la connaissance des applications de l'IA se fait au fur et à mesure que l'usager se persuade, décide d'adopter, l'utilise et confirme son choix.

Ces différents usages de l'IA par les étudiants sont influencés par plusieurs motivations qui reflètent leurs besoins et leurs aspirations. Malgré les avantages indéniables qu'offre l'IA aux étudiants, nul ne peut ignorer les impacts négatifs qui peuvent découler de son usage. La

[3] Entretien réalisé le 09/07/2025 avec J. S. un pédagogue burkinabè qui préfère garder l'anonymat

dépendance excessive à la technologie, le plagiat, la fraude académique, la désinformation liée au biais des algorithmes sont autant de risques qui peuvent découler de l'usage de l'IA. Nonobstant, il serait inutile de vouloir interdire son usage dans le cadre des études universitaires. À l'image du couteau, autant qu'il peut être utile à la cuisine, il peut commettre un crime s'il n'est pas utilisé à bon escient. Par conséquent, il serait judicieux de former les étudiants à un usage responsable et sain de ces outils. Le succès de ces sessions de formation devra être précédée par celle des formateurs eux-mêmes qui doivent revoir leurs schèmes. Il faudra également mettre en place une politique au niveau de l'enseignement supérieur au Burkina Faso pour encadrer l'usage de l'IA au sein des universités.

Références bibliographiques

BLUMLER Jay, KATZ Elihu, and GUREVITCH Michael, 1974, « Uses and gratification theory», *Public Opinion Quarterly*, 37, p. 509-523.

DIAGBOUGA Alphonse Kibouga, ADIOLA Belo, DRABO Moumouni Gada et ROUAMBA/OUEDRAOGO Claudine Valérie Bowendsom, 2024, « Accès et maîtrise des ressources numériques par les étudiants de l'Université Joseph KI-ZERBO », *Lettres, Sciences, sociales et Humaines*, 40, p. 125-144

GACEMI Mohamed, 2024, « L'Intelligence Artificielle à l'université : Questions pratiques et enjeux éthiques », *ATRAS*, 5, p. 692-706.

KARSENTI Thierry, 2006, « Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la version 3.0 ». *Formation et profession*, 1, p. 2-5.

KASIRYE Faiswal, 2022, « The Importance of Needs in Uses and Gratification Theory. The Importance of Needs in Uses and Gratification Theory » in https://doi.org/10.31124/advance.14681667.v2 consulté le 19/03/2025.

LARAMEE Alain, VALLEE Bernard, 1991, *La recherche en communication : Elements de méthodologie*, Quebec, Presse Universitaire de Quebec.

MORONVAL Christine « Intégration de ChatGPT à Microsoft 365 » in https://www.softfluent.fr/blog/integration-de-chatgpt-a-microsoft-365/ consulté le 19/03/2025.

PROULX Serge, 2005, « Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances» , *Lise Vieira et Nathalie Pinède*, 1, p. 7-20.

ROBERT Jérémy « Intelligence Artificielle : Définition, histoire, enjeux » in https://datascientest.com/intelligence-Artificielle-definition consulté le 19/03/2025

TREMBLAY Gaétan et Michel SÉNÉCAL, 1987, « La science des communications et le phénomène technique », *Sciences sociales et transformations technologiques, Les actes du colloque du conseil des sciences et de la technologie*, p. 143-93.

UNESCO « Orientations pour l'Intelligence Artificielle générative dans l'éducation et la recherche » in https://doi.org/10.54675/HBCX3851 publié en 2023, consulté le 23/04/2025.

ZELLER Arnaud, PÉBAYLE Emmanuelle Chevry, 2024, « Usage des Intelligences Artificielles génératives à l'université : regards croisés entre usagers et professionnels des bibliothèques universitaires. *COSSI*, 13, p. 1-23.

Enseigner la philosophie avec des outils numériques : enjeux, défis et opportunités d'un enseignement en présentiel enrichi

Aminata SECK, Inspectrice de l'Enseignement Moyen et Secondaire (Sénégal)
E-mail : aminata.seck5@education.sn

El Hadji Mouhamadou DIEYE, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)
E-mail : elhadjimouhamadou1.dieye@ucad.edu.sn

Résumé

Au Sénégal, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont considérées par le Ministère de l'Education Nationale (2018) comme un médium d'enseignement mais également comme un outil de gestion efficace du système éducatif. Elles sont de plus en plus intégrées dans les pratiques pédagogiques qu'elles sont en train de révolutionner. Cet article analyse les pratiques pédagogiques et les usages du numérique par des enseignants de philosophie dans un contexte de présentiel enrichi particulièrement dans les milieux urbains et semi urbains de Dakar. À partir d'une recherche empirique à méthodologie mixte dans une perspective descriptive, analytique et compréhensive, les résultats de l'étude mettent en lumière les opportunités et les multiples défis pédagogiques, techniques et éthiques que pose l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans une discipline fondée sur la pensée rationnelle et la réflexion critique. Les résultats montrent les disparités qui traversent le système éducatif entre jeunes professeurs (pouvant être considérés comme des digitales natives) et anciens qui se définissent, souvent, comme des immigrants numériques. Ces inégalités entrainent une appropriation disproportionnée des outils numériques et révèlent une exclusion numérique persistante d'une bonne frange de la communauté éducative à l'intérieur même des académies. Enfin, l'article ouvre des perspectives en mettant en avant les opportunités offertes par l'usage des technologies numériques dans un dispositif de présentiel enrichi qui est une méthode d'enseignement hybride efficace et efficiente qui peut transformer l'apprentissage et le rendre plus performant, plus inclusif en répondant aux nouveaux défis imposés par les TIC. Cette approche, si elle est accompagnée par des formations ciblées et une gouvernance éducative inclusive, pourrait contribuer à une intégration pertinente et durable du numérique dans les enseignements-apprentissages de la discipline philosophique en classe de terminale.

Mots-clés : Sénégal, enseignement de la philosophie, usage des outils numériques, présentiel enrichi, méthode hybride.

Teaching philosophy with digital tools: issues, challenges and opportunities of enhanced face-to-face teaching

Abstract

In Senegal, Information and Communication Technologies (ICT) are considered by the Ministry of National Education (2018) as a medium for teaching but also as an effective tool for managing the education system. They are increasingly being integrated into teaching practices, which they are revolutionizing. This article analyzes the teaching practices and uses of digital technology by philosophy teachers in an enriched face-to-face context, particularly in urban and semi-urban areas of Dakar. Based on empirical research using a mixed methodology from a descriptive, analytical, and comprehensive perspective, the results of the study highlight the opportunities and multiple pedagogical, technical, and ethical challenges posed by the use of Information and Communication Technologies for Education (ICTE) in a discipline based

on rational thinking and critical reflection. The results show the disparities that exist within the education system between young teachers (who can be considered digital natives) and older teachers, who often define themselves as digital immigrants. These inequalities lead to a disproportionate appropriation of digital tools and reveal a persistent digital exclusion of a significant portion of the educational community within the academies themselves. Finally, the article opens up new perspectives by highlighting the opportunities offered by the use of digital technologies in an enriched face-to-face setting, which is an effective and efficient hybrid teaching method that can transform learning and make it more effective and inclusive by responding to the new challenges posed by ICT. This approach, if accompanied by targeted training and inclusive educational governance, could contribute to the relevant and sustainable integration of digital technology into the teaching and learning of philosophy in senior high school.

Keywords: Senegal, philosophy teaching, use of digital tools, enhanced face-to-face learning, hybrid method.

Introduction

L'avènement du numérique a profondément transformé les sociétés contemporaines, bouleversant les modes de communication, d'accès à l'information et les pratiques pédagogiques dans le monde entier. Dans le domaine de l'éducation, les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) sont devenues des leviers incontournables pour repenser et améliorer les dispositifs d'enseignement-apprentissage. Par conséquent, S. Crozat (2002, p. 10) soutient que

> La question qui se pose aujourd'hui aux acteurs de la pédagogie et de l'informatique, n'est donc pas celle de l'opportunité ou non d'introduire le numérique dans la pédagogie, il s'intègre de fait et sans besoin d'en décider, mais plutôt celle de comment l'appréhender et le maîtriser pour l'irriguer dans la meilleure direction.

En effet, le numérique n'est plus un choix optionnel dans l'éducation, mais une réalité qui s'impose d'elle-même. De ce fait, la véritable question n'est plus « faut-il l'adopter ? » mais « comment bien l'intégrer ? » dans les pratiques éducatives. Le pari à gagner est dorénavant la maîtrise critique des TICE, pour en faire non pas une simple addition technologique, mais un levier pédagogique efficace et efficient qui transforme l'apprentissage et le rend plus performant, plus inclusif et répondant aux nouveaux défis imposés par l'ère technologique. L'UNESCO (2018) insiste sur la nécessité de former les enseignants sur le rôle des TIC dans l'éducation en soutenant que :

> Les enseignants doivent être capables de planifier, d'adapter et de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement différenciées, centrées sur l'apprenant, et fondées sur les TIC (…) *les technologies de l'information et de la communication doivent être mises à profit pour renforcer les systèmes éducatifs, la diffusion du savoir, l'accès à l'information, ainsi que l'efficacité et la qualité de l'apprentissage, et pour assurer une offre de services plus performante*[1] (…) Les TIC doivent favoriser le développement des compétences cognitives supérieures telles que l'analyse, l'évaluation, la résolution de problèmes complexes et la pensée critique (UNESCO, 2018, p. 10, 13 et 22).

Selon l'UNESCO (2018), l'enseignant du XXI[e] siècle ne peut plus se contenter de transmettre un savoir figé : il est appelé à s'adapter et à adapter ses méthodes d'enseignement sur une intégration réfléchie des technologies. Dans ce contexte, l'enseignement de la

[1] C'est le texte qui est italique.

philosophie — discipline historiquement fondée sur l'oralité, le débat critique et la recherche sempiternelle de la vérité, incarnée par la figure de Socrate — se retrouve à la croisée des chemins. L'introduction des outils numériques, dans une logique de présentiel enrichi, reconfigure en profondeur les modalités de transmission des savoirs, les dynamiques de classe et les formes d'apprentissage. Cette méthode d'enseignement vise à associer les méthodes traditionnelles à des ressources et dispositifs numériques, tout en préservant la centralité des interactions humaines dans l'acte d'enseigner. Sous ce rapport, il ne s'agit pas simplement de « dépasser le simple usage technique des technologies », mais d'engager une « réorientation pédagogique » favorisant la participation active des apprenants, le développement de la pensée critique et l'adaptation des contenus aux réalités locales. Cette exigence d'innovation pédagogique s'impose avec acuité dans une discipline comme la philosophie, dont les finalités éducatives reposent sur la rigueur logique, la réflexivité critique et l'interaction intellectuelle. En effet, l'essor des technologies numériques dans le champ éducatif interroge en profondeur les modalités d'enseignement de cette discipline, traditionnellement ancrée dans une relation dialogique directe. Pour en cerner les implications concrètes, il convient de situer cette réflexion dans le contexte sénégalais, marqué par une volonté affirmée d'intégrer le numérique dans les politiques et les pratiques éducatives.

Cette dynamique s'inscrit dans plusieurs réformes majeures, dont le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence (PAQUET-EF)[2] (2018 p. 34) qui identifie la « promotion des TICE dans le secteur » comme un levier essentiel de transformation pédagogique, et souligne que « la dotation des établissements en équipements informatiques et leur connexion à Internet » constitue une priorité stratégique (PAQUET-EF, 2018, p. 34). Cette orientation est renforcée par la Lettre de Politique Générale pour le Secteur de l'Éducation et de la Formation (LPGS-EF 2018-2030) et amplifiée par la stratégie nationale du **«** New Deal Technologique **»**, lancée en 2025 dans le cadre de la Vision Sénégal 2050, qui érige le numérique en levier de modernisation, d'équité et de qualité.

Cependant, l'introduction du numérique ne va pas sans soulever des questions d'ordre didactique, technique, infrastructurel et éthique. Comme le souligne A. Fiévez (2017, p. 2), « au-delà de simples considérations théoriques, des réflexions et des analyses bien plus poussées seront nécessaires afin de porter un jugement sur la pertinence d'un ou de plusieurs outils ». Autrement dit, l'appropriation du numérique ne saurait se réduire à une question d'équipement : elle engage une refonte des contenus, des postures enseignantes et des pratiques pédagogiques.

Dans cette perspective, l'hybridation pédagogique appliquée à l'enseignement de la philosophie apparaît à la fois prometteuse et ambivalente. Elle peut favoriser l'autonomie des élèves, diversifier les supports d'apprentissage et renforcer la motivation. Mais, elle peut également produire des effets contre-productifs : surcharge cognitive, fracture numérique, déficit d'encadrement, etc.

Dès lors, cette recherche se fixe comme objectif d'évaluer les effets de l'intégration du numérique dans l'enseignement de la philosophie, en présentiel enrichi, dans les académies de la région de Dakar. Quelles sont les modalités concrètes de cette intégration ? Quels apports et quelles limites pour la qualité des apprentissages ? Quelles sont les contraintes institutionnelles, techniques ou pédagogiques ? Et surtout, comment intégrer efficacement les outils numériques tout en préservant la dimension critique de la philosophie ? Autant de questions qui sous-tendent cette recherche.

Pour une prise en charge rigoureuse de ce questionnement ci-dessus posé, notre article se structure en quatre parties. La première analyse les orientations stratégiques de l'intégration du numérique dans le système éducatif sénégalais à travers les textes de référence et identifie les enjeux spécifiques que pose l'enseignement de la philosophie à l'ère du numérique. La

[2] PAQUET–EF : Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence – Secteur Éducation-Formation

deuxième précise les spécificités didactiques de la discipline philosophique et examine les conditions d'une intégration pertinente des outils numériques dans un dispositif d'enseignement en présentiel enrichi. La troisième expose la méthodologie adoptée, notamment le dispositif d'enquête et le protocole d'analyse. Enfin, la quatrième partie présente les résultats empiriques recueillis dans les académies de Dakar et propose une discussion analytique à la lumière des politiques éducatives et des réalités observées sur le terrain.

1. Orientations stratégiques et enjeux de l'enseignement philosophique à l'ère du numérique

L'intégration du numérique dans l'enseignement de la philosophie s'inscrit dans une dynamique globale de transformation des systèmes éducatifs. Au Sénégal, elle répond à des orientations stratégiques affirmées dans la politique éducative et soulève en même temps des enjeux pédagogiques, éthiques et structurels, essentiels à la réussite du présentiel enrichi.

1.1. Orientations stratégiques de l'intégration des TIC dans l'enseignement au Sénégal

La volonté politique d'intégrer les TIC dans le système éducatif sénégalais s'est affirmée progressivement à travers plusieurs initiatives étatiques portées au plus haut niveau. Comme le souligne M. Socé (2019)[3], le Sénégal a clairement manifesté, par l'entremise de ses autorités, une orientation stratégique en faveur de la promotion des TIC dans l'ensemble des secteurs économiques et sociaux**,** dont l'éducation constitue une composante centrale. Cette volonté s'est concrétisée dès l'an 2000, à l'occasion du Forum mondial de Dakar sur l'Éducation pour tous (EPT)**,** où la question de la qualité éducative a été explicitement associée à l'intégration des technologies dans l'enseignement.

Le séminaire de 2005 sur « Les Technologies de l'Information et de la Communication au service de l'Éducation au Sénégal », co-organisé par le Ministère de l'Éducation et la Coopération française**,** est venu consolider cette orientation en réaffirmant les choix de l'État en matière de numérique éducatif. Cette dynamique s'est amorcée avec la promulgation de la loi n° 2008-10 du 25 janvier 2008 portant Loi d'Orientation sur la Société de l'Information (LOSI), qui constitue le socle juridique de la politique numérique nationale. Ces engagements sont inscrits dans les documents de planification stratégique, notamment le PAQUET-EF 2018-2030 soutenu par la LPGS-EF-2018, laquelle affirme que la qualité éducative sera développée grâce à la promotion des TIC dans la gestion administrative et les pratiques pédagogiques. Elle s'est poursuivie en 2013 avec la production du rapport d'état des lieux des TICE, le cadre d'orientation de la politique TICE élaboré par la Cellule Informatique du ministère de l'Éducation (CIME), ainsi que le procès-verbal de la réunion de validation technique.

La trajectoire du numérique éducatif s'est récemment consolidée avec des documents structurants tels que le référentiel Sénégal 2050, l'Agenda national de transformation (2024), le Plan d'actions prioritaires du MEN (2024) et la stratégie numérique du Sénégal articulée autour du New Deal Technologique. Ces orientations participent à l'édification d'une politique numérique cohérente, inclusive et durable.

Le fondement juridique de cette vision repose sur la loi n° 2008-10 du 25 janvier 2008 (LOSI), qui consacre, à l'article 8, un droit à une éducation adaptée au numérique :

> Toute personne a le droit de recevoir l'éducation nécessaire pour lire, écrire et travailler dans le cyberespace. L'État, les collectivités locales, les entreprises du secteur privé et les organisations de la société civile doivent, chacun en ce qui le concerne et de façon concertée, développer des initiatives spéciales pour informer et former, le cas échéant, toutes les couches de la population,

[3]Consulté en ligne le 02/06/2025 Mbagnick Socé, Inspecteur de l'Education, Coordonnateur pédagogique Direction de la solidarité Numérique/ADIE

> des incidences de leur participation au cyberespace et de la façon d'utiliser, au mieux, les possibilités offertes par les technologies de l'information et de la communication. (p. 4-5).

L'article 8 de la LOSI traduit une ambition forte : faire de l'inclusion numérique un droit citoyen et une responsabilité partagée entre acteurs publics, privés et communautaires. En érigeant l'accès aux compétences numériques en exigence éducative, la loi anticipe les mutations induites par la mondialisation des savoirs et la digitalisation des sociétés, marquant un tournant fondateur vers une école sénégalaise ouverte au numérique.

Cependant, ces orientations ambitieuses se heurtent à une réalité de terrain marquée par des actions éparses et mal coordonnées. Le *rapport d'état des lieux des TICE* (MEN, 2012) souligne ce décalage. Il rappelle :

> Qu'au Sénégal, l'utilisation des TIC a toujours été une option politique très clairement exprimée par l'Etat depuis l'indépendance. De 1960 à 2011, l'utilisation des TIC et leur intégration dans le système éducatif se sont développées en fonction des politiques éducatives et du contexte de l'évolution des TIC tant sur le plan local qu'international (...) Toutefois, la plupart de ces tentatives d'introduction des TIC dans le système éducatif (de l'élémentaire au supérieur) ne semblent reposer sur aucune « politique globale, cohérente » et préconçue, et encore moins sur une stratégie clairement définie et sous tendue par une vision bien élaborée (p.4-7).

Le rapport d'état des lieux des TICE (MEN, 2012) met en évidence une multiplication d'expérimentations (Framatice, Sankoré, SENECLIC, Smart Education…), menées sans cadre institutionnel cohérent, avec faible capitalisation, chevauchements d'acteurs, et inégalités d'équipement et de connectivité. Le texte souligne l'absence de données consolidées, de pilotage stable, et de stratégie nationale partagée. Présenté comme un cadre de référence, le rapport propose une orientation structurée pour une politique TICE fondée sur des choix clairs et stratégiques, incluant des recommandations structurelles, organisationnelles et techniques.

Dans cette continuité, le PAQUET-EF 2018–2030 marque une volonté politique explicite d'intégrer le numérique dans toutes les composantes du système éducatif. Il valorise le rôle des TICE dans l'amélioration de la qualité, la réduction des inégalités et la modernisation de la gestion scolaire. Il insiste également sur l'ancrage pédagogique des outils numériques, leur intégration aux curricula et leur mobilisation dans les dispositifs d'évaluation (MEN, 2018).

Dans le prolongement du PAQUET-EF, la Lettre de politique générale pour l'éducation et la formation (2018–2030) précise les leviers d'action du numérique éducatif. Elle insiste sur le rôle des plateformes numériques dans le renforcement du pilotage et de la gouvernance, en particulier le Système d'Informatisation du Ministère de l'Education Nationale (SIMEN), désormais rattaché à la Division de la Promotion des Technologies de l'Information et de la Communication (DPTIC), et le MIRADOR (Management Intégré des Ressources Axé sur une Dotation Rationnelle), la nouvelle plateforme numérique de gestion des ressources humaines du MEN. La généralisation des environnements numériques de travail (ENT) est également préconisée pour moderniser les pratiques pédagogiques et administratives.

Dans la même lancée, la politique sectorielle éducative encourage l'extension des outils numériques aux segments négligés (préscolaire, enseignement arabe, zones rurales) pour renforcer l'équité territoriale. L'objectif est de « produire, partager et diffuser de l'information partout en un temps record » (MEN, 2012, p. 10), tout en améliorant la qualité, l'accès et la gouvernance du secteur de l'éducation et de la formation.

La vision des nouvelles autorités en matière de politique nationale TICE consolide ces orientations en définissant un cadre sectoriel d'action. Elle oriente aussi la production de contenus numériques, la formation des enseignants et l'équipement des établissements. Cette approche se veut inclusive, en ciblant particulièrement les zones rurales et les élèves à besoins spécifiques, en faisant du numérique un levier d'équité et de qualité des apprentissages. Elle s'exprime aussi bien dans la politique sectorielle du ministère que dans la vision prospective de l'État. Le Plan d'actions prioritaires du MEN (2024) inaugure dans cette perspective, un virage

stratégique en plaçant le numérique parmi les onze leviers fondamentaux de transformation du système éducatif. Le levier n°7 vise explicitement à « promouvoir l'enseignement de l'anglais, des sciences et technologies, du numérique et du développement durable » (MEN, 2024, p. 18).

Le référentiel Sénégal 2050, adopté en 2024, prolonge également cette vision prospective du recours au TICE. Il conçoit l'éducation comme un levier de justice sociale, de souveraineté nationale et de prospérité. Il y est affirmé que « le Sénégal de 2050 sera porté par une jeunesse compétente, dynamique et préparée aux défis du monde moderne » (Gouvernement du Sénégal, 2024, p. 11). Cet agenda de transformation structurelle met l'accent sur l'émergence d'une société numérique et la maîtrise des technologies, avec des objectifs clairs : 95 % de connectivité nationale, 100 000 experts certifiés du numérique et un positionnement parmi les trois premiers pays africains exportateurs de services numériques.

La stratégie numérique nationale, actualisée à travers le « New Deal Technologique », constitue, à cet effet, la nouvelle feuille de route pour bâtir une société numérique et un pays de services à forte valeur ajoutée. Elle repose sur quatre axes stratégiques : la souveraineté numérique, la digitalisation des services publics, le développement de l'économie numérique et le leadership africain dans le numérique. Deux de ces axes concernent directement le secteur éducatif : la souveraineté numérique, qui engage l'État à doter le Sénégal de capacités numériques de pointe telles que l'intelligence artificielle, la cybersécurité ou le cloud (New Deal Technologique, 2024, p. 13) et le développement de l'économie numérique, qui prévoit la formation de 105 000 diplômés du numérique et la création de 150 000 emplois directs (New Deal Technologique, 2024, p. 10). L'ensemble de ces dispositifs révèle une convergence stratégique entre politiques éducatives et politiques numériques.

Malgré ces orientations stratégiques notables, l'intégration du numérique dans l'éducation reste freinée par des contraintes structurelles persistantes : inégalités d'équipement, suivi insuffisant des dispositifs et formation inégale des acteurs. Ces limites, largement reconnues dans les textes de référence, sont corroborées par les données de terrain, révélant un décalage entre les intentions politiques et leur mise en œuvre effective, y compris dans l'enseignement de la philosophie.

La consolidation d'une stratégie numérique éducative suppose une meilleure articulation entre les projets, une formation systémique des enseignants et une gouvernance numérique concertée. Ces éléments fondent l'analyse des conditions de possibilité d'un enseignement philosophique en présentiel enrichi dans la région de Dakar, à la lumière des enjeux pédagogiques, techniques, infrastructurels, éthiques et formatifs.

1.2. Enjeux de l'enseignement de la philosophie à l'ère du numérique

L'enseignement de la philosophie à l'ère du numérique s'inscrit dans les transformations majeures qui bouleversent les systèmes éducatifs à l'échelle mondiale. L'émergence du présentiel enrichi - forme hybride conjuguant les atouts du face-à-face pédagogique et ceux des technologies numériques - révèle des enjeux majeurs quant à l'intégration cohérente des outils numériques dans l'enseignement philosophique.

Ces enjeux multiples à la fois pédagogiques, techniques, socio-économiques, éthiques et de formation, s'inscrivent dans une dynamique à la fois globale, continentale et nationale. Leur identification constitue un préalable essentiel à toute réflexion sur la faisabilité et la pertinence d'un enseignement philosophique numériquement médiatisé dans les académies de la région de Dakar.

1.2.1. Enjeux pédagogiques

L'enseignement de la philosophie vise le développement de la pensée critique, de l'argumentation rigoureuse et du débat rationnel. À l'échelle mondiale, les outils numériques sont reconnus pour renforcer l'interactivité, l'autonomie et l'individualisation des parcours, conformément aux principes de l'UNESCO (2018, Référentiel TIC UNESCO, p. 7-8). Ils

permettent d'enrichir l'enseignement philosophique via des plateformes de débat, textes interactifs ou podcasts. En Afrique, ces innovations doivent composer avec des défis structurels : effectifs élevés, accès limité aux ressources et formation insuffisante des enseignants. Au Sénégal, la politique TICE du MEN (2013) appelle à intégrer le numérique pour améliorer la qualité des enseignements-apprentissages. En philosophie, cela suppose une transition vers un présentiel enrichi, où les outils numériques soutiennent l'analyse conceptuelle, le débat argumenté et l'écriture philosophique.

1.2.2. Enjeux techniques et infrastructurels

Le présentiel enrichi requiert une infrastructure fiable, une connexion Internet stable et des équipements fonctionnels, sans lesquels l'innovation pédagogique reste illusoire. L'UNESCO (2018) appelle à créer des environnements d'apprentissage inclusifs et numérisés. Au Sénégal, les disparités restent marquées : seuls 48 % des lycées, 24 % des collèges et 7 % des écoles élémentaires sont connectés (PAQUET-EF, 2018). Dans les académies de Dakar, ces contraintes persistent, rendant indispensable une dotation ciblée en équipements, un plan de maintenance, et une connexion fiable, notamment dans les établissements publics.

L'intégration du numérique en philosophie soulève également des enjeux d'équité. Bien qu'il puisse élargir l'accès au savoir, le numérique risque aussi d'aggraver les inégalités sociales. L'UNESCO (2018) souligne l'impératif d'inclusion numérique pour atteindre les ODD 4 et 10. En Afrique, les disparités d'accès (équipements, formation, connectivité) restent marquées, excluant souvent les populations marginalisées. Au Sénégal, la fracture numérique entre établissements publics et privés, zones urbaines et périphériques, affecte l'accès des enseignants et élèves aux ressources. Or, un enseignement philosophique en présentiel enrichi exige un accès minimal aux outils et contenus numériques, impliquant des politiques ciblées pour réduire les écarts et soutenir les familles vulnérables.

1.2.3. Enjeux éthiques et de formation

L'usage du numérique en philosophie soulève des enjeux éthiques majeurs : propriété intellectuelle, cybersécurité, plagiat, protection des données, et usage responsable de l'Intelligence Artificielle (IA). Ces questions, essentielles dans une discipline critique par essence, nécessitent une formation continue des enseignants à la citoyenneté numérique, comme le recommande l'UNESCO (2018). Au Sénégal, le Kit pédagogique du citoyen numérique (2023) et le Guide pratique de l'IA (2023) appellent à former enseignants et élèves à un usage responsable, critique et éthique du numérique.

De toute évidence, l'intégration du numérique en philosophie soulève des enjeux pédagogiques, techniques, infrastructurels, éthiques et formatifs, déterminants pour la réussite d'un présentiel enrichi adapté aux réalités locales. Dans cet optique, il convient d'interroger les spécificités didactiques de cette discipline - fondée sur le questionnement, le débat et la rigueur conceptuelle - afin de penser sa transformation à l'ère du numérique.

2. Spécificités de l'enseignement de la philosophie dans un contexte de présentiel enrichi

L'enseignement de la philosophie se caractérise par des exigences pédagogiques spécifiques, liées à la nature de son objet, à ses finalités éducatives et aux postures critiques exigées des enseignants et apprenants. Cette discipline, qui clôt souvent le cycle secondaire, ambitionne de développer chez les apprenants une réflexion autonome, critique et structurée, dépassant la simple acquisition de contenus. Comme l'indiquent les Instructions du 2 septembre 1925 : la philosophie doit « préparer les jeunes gens (…) à exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique » (A. De Monzie, 1925, p. 1). Elle opère ainsi une synthèse des savoirs tout en outillant les élèves pour leur avenir intellectuel et citoyen.

Sur le plan méthodologique, E. Kant (1781, p. 646) rappelle « qu'on ne peut apprendre aucune philosophie, on ne peut qu'apprendre à philosopher », soulignant que cette discipline

vise l'éveil de la pensée plutôt que la transmission dogmatique. De même, A. De Monzie (*Instructions de 1925*, p. 2) insiste sur la prudence de l'enseignant, qui doit aider les élèves « à garder l'équilibre » et à exercer leur liberté par la réflexion. Cet enseignement suppose aussi d'ancrer les idées dans des situations concrètes : il faut « traduire en faits, en exemples, en applications » les concepts philosophiques (A. De Monzie, 1925, p. 3).

S'agissant de la méthode d'enseigner, nous convenons avec A. De Monzie (1925) que le professeur de philosophie dispose d'une liberté méthodologique encadrée par les principes de la discipline : une pensée rationnelle et critique. Il recommande la méthode socratique, malgré sa complexité, car elle favorise l'examen des arguments, le questionnement pertinent et la recherche de la vérité. Ce cadre garantit un enseignement centré sur l'apprentissage actif et le développement intellectuel des apprenants.

Le Guide pratique : *enseigner la philosophie* de l'ACIREPH (2021)[4] promeut également cette pédagogie active, affirmant que « la situation d'apprentissage se construit » et ne peut se limiter à une simple exposition (ACIREPH, 2021, p. 10). Il rejette l'idée que la philosophie serait sa propre pédagogie, plaidant pour une adaptation des contenus aux capacités des élèves. Cela implique des méthodes variées : débat, problématisation, questionnement maïeutique, explication de textes, dissertation etc. L'enseignant doit susciter la participation, la reformulation et l'illustration par les élèves. Le Guide compare cette pédagogie à un apprentissage artistique ou linguistique, centré sur la manipulation autonome des idées (ACIREPH, 2021, p. 22). Toutefois, cette exigence pédagogique se heurte à des contraintes structurelles. L'épreuve du baccalauréat, la densité du programme et l'hétérogénéité des publics imposent un équilibre entre formation intellectuelle et efficacité scolaire. D'où la nécessité d'un apprentissage progressif de la dissertation et de l'explication de texte philosophique, fondé sur la déconstruction des gestes intellectuels impliqués (ACIREPH, 2021, p. 25-26).

Dans le contexte sénégalais, les exigences pédagogiques de la philosophie prennent une dimension particulière. Les *Instructions de 1925* rappellent qu'il faut « éviter tout débat dont le sens concret n'aurait pas été mis en lumière » (A. De Monzie, 1925, p. 3), soulignant la nécessité de relier les concepts aux enjeux sociaux, moraux et culturels locaux. Cela impose d'adapter les modalités pédagogiques aux réalités contemporaines, en mobilisant des outils qui favorisent engagement, réflexivité et autonomie.

Le numérique apparaît dès lors comme un levier didactique central, apte à répondre aux spécificités de l'enseignement philosophique tout en assurant la mise en œuvre du programme, des progressions harmonisées et des évaluations standardisées (PHARES). Grâce au présentiel enrichi, il soutient les dynamiques de questionnement, conceptualisation et argumentation, tout en facilitant la différenciation et l'individualisation des parcours. Dès la deuxième semaine, le test de positionnement en Terminale, prévu dans les PHARES (2023-2024), peut être enrichi par des outils interactifs générant des profils d'apprenants. Le numérique favorise également l'apprentissage de la dissertation et du commentaire par la collaboration, la révision interactive et les feedbacks personnalisés, tout en préparant efficacement aux évaluations harmonisées. Il contribue ainsi à la formation du jugement autonome, finalité centrale de l'enseignement philosophique.

En tant que discipline critique, réflexive et problématisante, l'enseignement de la philosophie exige des dispositifs pédagogiques adaptés. Le professeur y est un médiateur de pensée, à l'image de Socrate, accompagnant les élèves dans un cheminement intellectuel autonome. Les spécificités didactiques de la discipline - attention au sens, contextualisation, temporisation nécessaire à l'appropriation conceptuelle - requièrent des modalités souples et différenciées. Dans cette perspective, les outils numériques ne remplacent pas les fondements

[4] ACIREPh. (2021). *Enseigner la philosophie. Guide pratique*. Association pour la création d'instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie.

humanistes, mais prolongent et diversifient les pratiques pédagogiques. Ils s'avèrent particulièrement utiles face aux défis de l'enseignement philosophique dans des contextes scolaires complexes, hétérogènes et évolutifs.

3. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une approche empirique à méthodologie mixte, articulant des démarches quantitatives et qualitatives dans une visée descriptive, analytique et compréhensive.

Une triangulation méthodologique a été mise en œuvre à travers deux outils principaux :

- Questionnaires administrés à quatre catégories d'acteurs :
  - Les enseignants de philosophie en exercice dans les lycées publics et privés des trois académies ;
  - Les formateurs et l'IEMS/Option : Philosophie, impliqués dans la formation continue des enseignants ;
  - Les élèves de Terminale, bénéficiaires de l'enseignement de la philosophie et des dispositifs numériques associés.

Ces questionnaires ont permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives sur les usages, représentations, avantages perçus et contraintes liés au numérique en classe de philosophie.

- Entretiens semi-directifs, réalisés avec les Médiateurs Académiques Numériques (MAN) des trois académies. Ces acteurs jouent un rôle central dans la mise en œuvre des politiques de transformation numérique au sein des établissements scolaires.

L'étude cible les principaux acteurs du système éducatif concernés par l'enseignement de la philosophie et la transformation numérique. Le choix des répondants repose sur un échantillonnage raisonné et stratégique, tenant compte de la diversité des profils, de leur représentativité et de leur capacité à fournir des données pertinentes. L'ensemble des données recueilles ont fait l'objet d'une analyse de contenu transversale.

Ce dispositif méthodologique vise à croiser les perspectives et à dégager une lecture nuancée de l'appropriation du numérique dans l'enseignement de la philosophie, en vue de formuler des recommandations opérationnelles et adaptées aux réalités des académies de la région de Dakar.

4. Présentation et discussion des résultats

Cette section analyse les données issues des questionnaires, entretiens et documents de référence. Elle met en lumière les pratiques, perceptions et besoins des acteurs face à l'intégration du numérique en philosophie. La discussion articule les constats empiriques et les exigences pédagogiques du présentiel enrichi.

4.1. Résultats

La répartition des enseignants répondants reflète la carte scolaire régionale : Dakar représente 41,7 % (20 enseignants), Rufisque 37,5 % (18) et Pikine-Guédiawaye 20,8 % (10). Cette distribution territoriale, marquée par une légère surreprésentation de Dakar et Rufisque, assure une certaine représentativité en termes de pratiques pédagogiques, d'accès au numérique et de réalités infrastructurelles. Le profil des répondants - enseignants expérimentés, formateurs et inspecteur - permet une lecture nuancée des enjeux liés à l'usage du numérique, entre contraintes institutionnelles et dynamiques pédagogiques.

4.1.1. Compétences numériques des enseignants de philosophie

La majorité des enseignants n'a pas bénéficié de formation sur le numérique éducatif. L'autoformation, bien que fréquente, reste inégale. Près de 80 % se situent entre novices et compétents, traduisant une appropriation encore fragile. Plus d'un tiers se déclarent débutants,

révélant un besoin urgent de formation continue ciblée sur les usages pédagogiques. La quasi-absence d'enseignants déconnectés (4,1 %) montre néanmoins une familiarité croissante avec le numérique. Cette volonté d'engagement, confrontée à une formation insuffisante, plaide pour la mise en place de parcours professionnalisants, afin d'assurer une intégration pédagogique cohérente des technologies en philosophie.

4.1.2. Pratiques pédagogiques intégrant le numérique

Les résultats indiquent bien que 83,3 % des enseignants déclarent utiliser le numérique, l'usage reste irrégulier : 60,4 % en font un usage rare, contre 10,4 % à chaque séance. Les freins majeurs identifiés sont le manque d'accès, de temps et de formation. Les outils utilisés sont surtout personnels — smartphone (70,8 %), réseaux sociaux (60,4 %) et ordinateur (58,3 %) — loin devant les équipements institutionnels (50 %), révélant une logique d'auto-équipement.

Le numérique est mobilisé principalement en cours (58,3 %) et en préparation (56,3 %), pour les exercices (50 %), mais peu en ce qui concerne le travail à distance (39,6 %) ou l'évaluation (20,8 %). Seuls 8,3 % n'y recourent jamais. L'usage reste centré sur la présentation, au détriment des activités interactives ou évaluatives.

Les objectifs visés sont majoritairement : diversification des supports (64,6 %), clarification des notions (60,4 %) et captation de l'attention (47,9 %). Les finalités plus pédagogiquement ambitieuses — évaluation, collaboration, transformation du cours — restent marginales. Cette intégration partielle appelle un soutien institutionnel structuré, combinant équipements, formations et référentiels pédagogiques clairs.

4.1.3. Perceptions sur l'impact pédagogique des outils numériques

Les enseignants de philosophie et les formateurs adhèrent largement au numérique comme levier pédagogique, qui a une grande capacité à illustrer les concepts, diversifier les approches et stimuler la motivation, notamment chez des élèves connectés. Bien que les usages restent limités, la perception est globalement positive, favorisant une intégration progressive du présentiel enrichi.

Toutefois, 18,8 % expriment des réserves liées à des freins techniques (équipement, connectivité), pédagogiques (distraction, surcharge, perte de rigueur) et à un manque de formation disciplinaire. Cela souligne la nécessité d'un encadrement clair et d'un accompagnement professionnel structuré.

4.1.4. Expériences et perceptions du présentiel enrichi dans l'enseignement de la philosophie

4.1.4.1. Connaissance du présentiel enrichi : une diffusion encore inégale

Les résultats montrent que la majorité des enseignants ont entendu parler du présentiel enrichi, mais leur compréhension varie fortement. Si certains en ont une vision claire — souvent liée à une formation ou une sensibilité numérique — d'autres en ont une connaissance vague ou confuse. Le concept circule, mais son appropriation reste hétérogène et non institutionnalisée.

Les perceptions oscillent entre intérêt et incertitude : 43,8 % ne se prononcent pas, faute d'expérience ou de clarté conceptuelle ; 29,2 % le jugent « assez adapté », 18,8 % « très adapté » et 8,3 % « peu adapté » à la philosophie. Près de 48 % en ont une perception positive, valorisant sa souplesse, la diversité des supports et son potentiel à prolonger la réflexion. Toutefois, le fort taux d'indécision traduit un déficit de conceptualisation et de mise en œuvre concrète dans les pratiques.

4.1.4.2. Obstacles à la mise en œuvre du présentiel enrichi

Les acteurs interrogés pointent deux freins majeurs : 70,8 % évoquent le manque d'équipements ou de connexion, et 62,5 % déplorent une absence de formation aux outils

numériques. Ces obstacles sont d'abord structurels : accessibilité matérielle limitée, déficit d'accompagnement professionnel, et encadrement institutionnel insuffisant.

Le présentiel enrichi suscite un réel intérêt pédagogique, notamment pour sa capacité à soutenir une pédagogie différenciée et interactive. Toutefois, son implémentation demeure freinée par le manque de ressources, de formation disciplinaire et par une compréhension encore imprécise du concept. Sa valorisation passe par une clarification du modèle, un investissement infrastructurel et un renforcement de la formation spécialisée.

4.1.5. Impact du numérique sur l'enseignement de la philosophie

Les répondants (enseignants, formateurs et élèves) perçoivent des différences qualitatives entre cours traditionnels et cours intégrant le numérique. Ils soulignent des apports majeurs : interactivité accrue, motivation renforcée grâce à des supports variés (vidéos, quiz, infographies), et illustration facilitée des concepts abstraits. Toutefois, ils alertent sur les risques d'un usage mal encadré : distraction, perte de rigueur, détournement des finalités philosophiques. Ainsi, si le numérique améliore la dynamique de classe, il requiert un pilotage pédagogique rigoureux pour préserver les exigences propres à la discipline.

4.1.6. Apports du numérique à la compréhension des notions philosophiques

Les résultats révèlent un large consensus sur l'effet clarificateur du numérique : 68,8 % des enseignants estiment qu'il facilite la compréhension des concepts abstraits grâce à une diversité de ressources ; 64,6 % valorisent les vidéos explicatives et 62,5 % soulignent la diversification des approches pédagogiques (cartes mentales, podcasts, documents interactifs), en lien avec les styles cognitifs des élèves. Cependant, 6,3 % jugent l'apport insignifiant, 4,2 % redoutent une perte de rigueur philosophique, et 6,3 % restent indécis. Le numérique est donc majoritairement perçu comme un outil de clarification, à condition d'être intégré dans une démarche pédagogique rigoureuse.

4.1.7. Perceptions sur les effets du numérique sur la motivation et l'engagement des élèves

Le numérique est globalement perçu comme un levier de motivation et d'engagement des élèves : 64,6 % des enseignants constatent une stimulation de la curiosité, 60,4 % un intérêt accru en classe, et 45,8 % une meilleure autonomie grâce aux révisions et recherches personnelles. Quelques réserves subsistent : 2,1 % évoquent une perte de rigueur philosophique, 4,2 % un risque de passivité, et 12,5 % restent indécis. Les enseignants saluent l'apport du numérique, à condition qu'il soit structuré, maîtrisé et en cohérence avec les exigences intellectuelles de la discipline.

4.1.8. Perception du potentiel des outils numériques pour évaluer autrement en philosophie

Les enseignants perçoivent un potentiel de renouvellement dans l'évaluation philosophique via le numérique : 39,6 % valorisent les quiz formatifs, 33,3 % les travaux collaboratifs, 29,2 % les formats innovants (débats en ligne, podcasts), 8,8 % les présentations numériques et 8,3 % les cartes mentales. Toutefois, 14,6 % jugent ces outils peu pertinents face aux formes d'évaluations traditionnelles et 31,3 % restent indécis, par manque de cadre ou d'expérience. Un décalage persiste entre potentiel reconnu et usages effectifs : les pratiques restent majoritairement classiques, perçues comme plus fiables et conformes aux exigences de la discipline. Cette tension entre potentiel et usage s'explique aussi par les inégalités d'accès aux équipements numériques dans les établissements.

L'équipement pédagogique demeure hétérogène et fragmentaire. Les vidéoprojecteurs (68,8 %) sont les outils les plus disponibles, mais leur usage repose souvent sur l'initiative personnelle. Les salles informatiques (64,6 %) restent mutualisées, réduisant l'autonomie des enseignants. Les technologies avancées (TNI : 8,3 % ; tablettes : 6,3 %) sont quasi absentes. La connexion Internet instable constitue un obstacle structurel majeur. L'accès aux équipements

individuels est limité : seuls 39,6 % des enseignants et 25 % des élèves disposent d'un ordinateur dédié à un usage pédagogique.

L'ensemble de ces constats souligne l'absence d'une politique d'équipement cohérente et équitable, creusant les inégalités et freinant la transformation numérique de l'enseignement philosophique. Une stratégie d'investissement ciblé est donc indispensable.

4.1.9. Les besoins exprimés pour une bonne intégration du numérique

Les besoins exprimés par l'ensemble des répondants pour intégrer efficacement le numérique en philosophie s'articulent autour de trois leviers complémentaires : équipement technique, formation continue et accompagnement institutionnel structuré. Le manque d'infrastructures est désigné comme principal obstacle, justifiant une demande quasi-unanime de renforcement logistique.

Sur le plan professionnel, 83,3 % des enseignants sollicitent des formations régulières pour renforcer leurs compétences, découvrir de nouveaux outils et concevoir des scénarios pédagogiques adaptés. 75 % expriment le besoin d'un accompagnement pédagogique contextualisé, en lien avec les spécificités de la discipline philosophique. Les attentes incluent également des mesures institutionnelles : mise à disposition de ressources disciplinaires numériques (banques de données, capsules, plateformes), implication des chefs d'établissement et désignation de référents numériques pour un accompagnement de proximité.

Ces demandes traduisent une volonté de voir émerger une gouvernance académique renforcée, articulant ressources, accompagnement humain et pilotage stratégique. Elles appellent à une politique volontariste, cohérente et équitable, seule garante d'une intégration durable et efficace du numérique dans l'enseignement de la philosophie.

4.2. Discussion des résultats

Les données recueillies auprès des enseignants, formateurs, inspecteurs et élèves, ainsi que l'entretien avec le Médiateur Académique Numérique de l'IA de Rufisque, offrent un éclairage global sur l'intégration du numérique dans l'enseignement de la philosophie, dans une logique de présentiel enrichi. Confrontées aux référentiels institutionnels, elles font émerger des tendances fortes, des freins persistants et des ouvertures possibles. La discussion qui suit en propose une lecture critique, structurée autour des enjeux clés dégagés par l'étude.

4.2.1. Une dynamique inégale d'équipement et de connectivité

Les réponses des enseignants et formateurs confirment un équipement numérique insuffisant, inégalement réparti et souvent obsolète. Le MAN de Rufisque souligne que seuls 4 lycées sur 13 disposent d'une salle informatique fonctionnelle, avec une couverture Internet partielle. Si cette situation reste préoccupante, elle est nuancée par l'existence d'initiatives structurantes, témoignant d'une avancée sélective. Cette tension entre ambition stratégique et contraintes logistiques rejoint les constats du *Rapport sur l'état des lieux des TICE* (MEN, 2012) et du *Référentiel UNESCO* (2018), qui soulignent la nécessité d'une égalité d'accès préalable à toute innovation pédagogique.

4.2.2. Des pratiques pédagogiques en mutation… mais encore marginales

Les enseignants utilisent les outils numériques de manière ponctuelle et individuelle, via WhatsApp, YouTube ou Google Classroom, tandis que moins d'un quart recourent régulièrement aux plateformes institutionnelles. Le manque de formation structurée, confirmé par le MAN — seules quelques cohortes d'élèves en classe de Seconde ont été formées — freine cette intégration. Si l'usage pédagogique du numérique reste non systématisé, une ouverture existe chez les enseignants, à condition que les conditions techniques et institutionnelles soient réunies.

4.2.3. Une adhésion modérée mais lucide des élèves

Les élèves expriment une préférence pour un enseignement hybride, alliant méthodes traditionnelles et outils numériques. Ce choix reflète leur attachement au cadre relationnel du présentiel, tout en reconnaissant les apports du numérique (motivation, accessibilité, illustration). Toutefois, ils soulignent des freins concrets : équipements insuffisants, connexion instable, distractions. Cette lucidité doit être intégrée à la co-construction des dispositifs de présentiel enrichi, plutôt que d'en imposer une application descendante.

4.2.4. Le rôle pivot de la formation et de l'encadrement

Enseignants et formateurs expriment une exigence unanime de formation continue, centrée sur les usages pédagogiques du numérique. Cette attente rejoint les recommandations du MAN de Rufisque, qui appelle à former inspecteurs, enseignants et personnels éducatifs, tout en sensibilisant aux enjeux du changement. Le projet de référentiel de compétences, articulé autour de la planification, de la production de contenus, de l'évaluation et de l'usage des ENT, pourrait, une fois opérationnalisé, constituer un levier structurant pour la transformation numérique dans la région de Dakar.

4.2.5. Un potentiel d'innovation à structurer

L'ensemble des sources converge vers un constat central : le potentiel d'innovation est réel mais sous-exploité, en raison d'un manque de coordination, de suivi et de pilotage numérique local. Des exemples comme le Labo de Fabrication (FABLAB) du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education (CRFPE) de Dakar ou l'usage du Paquet de Logiciels Académiques Normalisés pour les Etablissements et Ecole (PLANETE) montrent que des initiatives prometteuses existent, à condition d'une gouvernance académique plus structurée.

L'analyse croisée des données met ainsi en lumière un paradoxe : une aspiration collective à moderniser les pratiques, freinée par des obstacles structurels persistants. Le présentiel enrichi se présente comme une solution équilibrée, à condition de garantir équipements, accessibilité, formation, soutien institutionnel et évaluation rigoureuse.

Conclusion

Cette recherche s'inscrit dans un contexte de transformation pédagogique porté par les mutations technologiques et les ambitions stratégiques du système éducatif sénégalais. Fondée sur une méthodologie mixte (enquêtes, entretiens, analyse documentaire), elle met en lumière les dynamiques d'intégration du numérique dans l'enseignement de la philosophie.

Les résultats révèlent une volonté d'ouverture, appuyée par des expérimentations (Google Classroom, PLANETE), des foyers d'innovation (FABLAB de Rufisque) et une adhésion partielle des élèves au modèle hybride. Toutefois, des freins persistants limitent cette dynamique : équipements inadaptés, accès limité à Internet, lacunes formatives et défaut de pilotage. Les entretiens et documents institutionnels confirment cette tension entre ambition stratégique et réalités de terrain.

En philosophie, discipline réflexive par excellence, le présentiel enrichi constitue une voie pertinente, à condition d'une intégration cohérente entre humanité pédagogique et outils numériques. Cette étude plaide pour une approche systémique : investissements dans les infrastructures, formation continue, évaluation rigoureuse et valorisation des initiatives locales. Elle ouvre des perspectives pour une philosophie à l'ère du numérique, conçue non comme appauvrie, mais comme renouvelée dans ses finalités critiques, formatives et citoyennes.

Références bibliographiques

ASSOCIATION POUR LA CREATION D'INSTITUTS DE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE (ACIREPh), 2021, *Enseigner la philosophie, Guide pratique*, Paris.

COMMISSION NATIONALE DE L'INFORMATIQUE ET DES LIBERTES (CNIL), 2021, *Le numérique responsable, ça s'apprend : Kit pédagogique du citoyen numérique*, Paris.

CROZAT Stéphane, 2002, *Eléments pour la conception industrialisée des supports pédagogiques numériques*, Université de Technologie de Compiègne, Paris.

DE MONZIE Anatole, 1925, *Les Instructions du 2 septembre 1925 sur l'enseignement philosophique, Bulletin officiel de l'Instruction publique*, France.

FIEVEZ Aurélien, 2017, *L'intégration des TIC en contexte éducatif : modèles, réalités et enjeux*, Presses de l'Université du Québec.

INSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO (ISU), 2023, *Profil technologique en éducation*, Montréal.

KANT Emmanuel, 1905, *Critique de la raison pure*, A. Tremesaygues & B. Pacaud, Trad., préface d'A. Hannequin, Œuvre originale publiée en 1781, Paris, Félix Alcan.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2018, *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence – Secteur Éducation-Formation (PAQUET–EF 2018-2030)*, Dakar.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2018, *Lettre de Politique générale pour le secteur de l'Éducation et de la Formation (LPGS-EF 2018-2030)*, Dakar.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2012, *État des lieux des Technologies de l'Information et de la Communication dans le système éducatif sénégalais*, Dakar.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2024, *Plan d'actions prioritaires du ministère de l'Éducation nationale,* Dakar.

MINISTERE DE LA COMMUNICATION, DES TELECOMMUNICATIONS ET DE L'ÉCONOMIE NUMERIQUE, 2024, *New Deal technologique du Sénégal : Stratégie nationale pour le numérique*, Dakar.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO), 2018, *Le Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants : version 3*, Paris.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO), 2021, *L'intelligence artificielle dans l'éducation : guide pour les responsables politiques*, Paris.

PRENSKY, Marc, 2001, *Digital natives, digital immigrants,* On the Horizon, 9(5), 1–6, MCB University Press.

REPUBLIQUE DU SENEGAL, 2008, *Loi n° 2008-10 du 25 janvier 2008 portant sur l'orientation de la société de l'information (LOSI)*, Dakar.

REPUBLIQUE DU SENEGAL, 2024, *Sénégal 2050 : Agenda national de transformation. Présidence de la République*, Dakar.

SOCE Mbagnick, 2019, *Les TIC à l'école : quels enjeux et défis pour l'ADIE ?* Dakar, Agence De l'Informatique de l'État (ADIE).

Le rôle des technologies numériques dans la transformation des pratiques éducatives en Afrique : cas de la République du Congo

Paul MOUEMBO BOKOUAKA, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : paulmouembo@gmail.com

Résumé

Cette étude traite du rôle des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans la transformation des pratiques éducatives dans le contexte africain. Elle tire une sonnette d'alarme afin d'éveiller les consciences des formateurs, des décideurs politiques et de tout autre acteur d'intégrer les NTIC dans les systèmes éducatifs africains. Elle examine les enjeux de l'heure en la matière notamment dans la transformation des pratiques éducatives, le rôle de l'élève, de l'enseignant, les outils et même le cadre d'apprentissage, etc. L'étude a été menée dans la ville de Brazzaville, en République du Congo et a concerné tous les cycles pédagogiques. Elle a montré une timide intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) dans le contexte africain en général et congolais en particulier par manque de volonté et d'initiatives publiques tendant à y intégrer et développer l'économie numérique. Les résultats obtenus sur la base de l'expérimentation ont montré par exemple que l'usage des NTIC permet de transformer positivement les pratiques pédagogiques et de décupler les capacités linguistiques des apprenants.

Mots-clés : Éducation, technologie, système éducatif, pratiques pédagogiques.

The role of digital technologies in transforming educational practices in Africa: the case of the Republic of Congo

Abstract

This study deals with the role of new information and communication technologies (NICT) in the transformation of educational practices in the African context. It sounds alarm in order to raise the awareness of trainers, political decision-makers and any other actor to integrate NICTs into African educational systems. It examines current issues in this area, particularly in the transformation of educational practices, the role of the student, the teacher, the tools and even the learning framework, etc. The study was carried out in the city of Brazzaville, in the Republic of Congo and concerned all educational cycles. It showed a timid integration of information and communication technologies in education (ICT) in the African context in general and the Congolese in particular due to a lack of will and public initiatives tending to integrate and develop the digital economy. The results obtained on the basis of the experiment showed, for example, that the use of ICT makes it possible to positively transform teaching practices and increase the linguistic abilities of learners tenfold.

Keywords: éducation, technology, educational system, pedagogical practices.

Introduction

Le monde change. L'avènement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) ont apporté d'importants changements dans plusieurs domaines de la vie et le domaine de l'éducation n'est pas resté en marge. L'intégration des NTIC dans le domaine de l'éducation a transformé radicalement les pratiques pédagogiques d'antan tant au niveau de l'enseignant qu'au niveau de l'apprenant. C'est pour cette raison que P.F. Coen (2011, p.5) dit :« Le numérique a envahi le monde d'aujourd'hui et l'a modifié de façon

déterminante et probablement irréversible […]. Le monde de l'éducation a également dû s'adapter et durant ces dernières décennies l'école a fait un pas vers les technologies, […] ».

À cet effet, malgré les innovations dans ce domaine, l'intégration des TIC dans beaucoup de systèmes éducatifs notamment africains en général et le système éducatif congolais en particulier reste timide. Dans les pays où les technologies de l'information et de la communication sont utilisées dans l'enseignement (à grande ou à petite échelle), les pratiques pédagogiques traditionnelles ont radicalement changé, laissant ainsi place aux nouvelles méthodes pédagogiques.

Quel est rôle de la technologie dans la transformation des pratiques pédagogiques ? Comment cette intégration technologique bouleverse- t- elle les pratiques éducatives ? Quels sont alors les enjeux de cette intégration technologique dans le monde de l'éducation et notamment en Afrique ?

Comme hypothèses, il faut dire que la technologie aurait impacté le monde éducatif : elle aurait modifié le rôle traditionnel de l'enseignant et celui de l'élève, le cadre et les outils d'apprentissage. Elle se présenterait aussi comme un défi pour les éducateurs, les apprenants, la société et les décideurs politiques.

Pour bien mener ce travail, nous présenterons la méthodologie de recherche, la revue de la littérature, les résultats/discussion et les perspectives. L'objectif de cette étude est de montrer la nécessité d'intégrer le numérique dans les systèmes éducatifs africains en raison de ses nombreux avantages notamment la transformation des pratiques pédagogiques et le développement du continent en matière éducative.

1. Problématique

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui connaissent un essor éblouissant à l'heure actuelle sont considérées comme des moyens incontestables d'accès à la connaissance. Plusieurs pays ont intégré le numérique dans leurs systèmes éducatifs mais d'autres notamment africains (dont la République du Congo) ne l'ont pas encore fait ou le font de façon très timide. En raison de cette mutation technologique et aussi de ses nombreux avantages, il y a donc nécessité d'intégrer le numérique dans le système éducatif congolais et partout ailleurs. C'est la raison pour laquelle P.F. Coen (2011, p.2-3) dit : « L'intégration des TICE dans l'enseignement est dès lors vue comme un défi et une vraie innovation technologique à ne pas manquer […] ». C'est une question qui intéresserait au plus haut point les gouvernants. Il faut qu'ils arrivent à emboiter le pas. Ils doivent prendre conscience des enjeux de cette intégration, (pour une utilisation à bon escient, mesurée et responsable, respectant l'éthique ou la morale) et surtout à en tirer profit au maximum dans le domaine de la formation. Il convient de tirer l'attention des décideurs politiques mais aussi de tout un chacun et montrer jusqu'à quel point il n'y a pas, à l'heure actuelle, d'autres alternatives que d'intégrer le numérique dans les systèmes éducatifs africains car il transforme positivement les pratiques éducatives.

2. Méthodologie de recherche

L'enquête a été menée dans les établissements d'enseignement public et privé (primaire, secondaire et supérieur) d'enseignement général et technique en République du Congo et principalement dans la ville de Brazzaville. À cet effet, on a visité dix (10) établissements publics d'enseignement général, cinq (5) établissements publics d'enseignement technique, cinq (5) établissements d'enseignement supérieur (publics et privés). Ce qui fait un total de vingt (20) établissements d'enseignement visités. Il s'est agi d'une étude qualitative.

Les participants de cette étude étaient des élèves, des étudiants, des enseignants (primaire, secondaire et supérieur), des responsables des établissements scolaires (des Directeurs d'écoles et des Proviseurs). On a donc fait usage de la méthode d'échantillonnage

non probabiliste par grappe. On s'est intéressé principalement qu'aux sujets qui étaient disponibles.

Pour collecter des données, on a procédé à des observations, la distribution des fiches de questionnaires et à des entretiens. Nous avons aussi tenu compte de notre propre expérience en qualité d'enseignant d'anglais (l'établissement public où on exerce ce métier en tant qu'agent de l'État manque des outils numériques) ; et dans un club d'anglais d'un particulier dans la ville où les instruments numériques sont utilisés et enfin de notre propre formation en langue chinoise à l'institut Confucius de Brazzaville.

On a distribué 250 fiches de questionnaires mais ont collecté que 150 fiches : dont 50 des fiches de questionnaires pour les enseignants (primaire, collège, lycée et université), 50 pour les élèves, 30 pour les étudiants et 10 pour les directeurs d'écoles et 10 pour proviseurs. Ce qui a constitué une population de 150 sujets. On a eu des entretiens avec 15 enseignants, 10 élèves, 10 étudiants et 10 responsables d'établissement (directeurs d'écoles et proviseurs), 1 responsable du ministère de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire chargé de l'alphabétisation. La durée moyenne de chaque entretien a été entre 5 minutes (pour les élèves et étudiants) et 10 minutes (pour les enseignants, responsables d'écoles, proviseurs, etc.).

3. Revue de la littérature

La question du numérique fait débat depuis quelque temps. Les chercheurs ont trouvé là un cadre de réflexion, de partage et d'échange très alléchant, florissant et enthousiaste. Dans cette section on va faire un tour d'horizon sur les auteurs qui ont traité de la problématique du numérique pour mieux en comprendre les enjeux.

3.1. La définition et l'importance de la technologie dans l'éducation

Le colloque mondial sur l'éducation à la technologie (tenu en octobre 2024, p.1) définit les technologies de l'éducation (ou *Edtech* en anglais pour *Education technology*) comme celles faisant référence à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif ». Quant au Partenariat mondial pour l'éducation (GPE en anglais Global Partnership for Education) (2024, p.1) :

> La technologie au service de l'éducation est le déploiement et l'usage responsables, éclairés et stratégiques des technologies et des outils d'intelligence artificielle (IA) pour les acteurs de l'écosystème éducatif notamment les apprenants, les parents/tuteurs, les enseignants les chefs d'établissements et le personnel des ministères de l'éducation) afin de promouvoir un accès plus équitable et inclusif à l'éducation, transformer l'enseignement et l'apprentissage de façon positive, préparer les enfants et les jeunes à s'épanouir dans un monde numérique, et améliorer la résilience et la gestion des systèmes éducatifs.

On peut également dire qu'en dépit de quelques inconvénients, les technologies offrent plusieurs avantages dans l'éducation à l'heure actuelle. Elles améliorent l'accès à l'information à grande échelle grâce à l'internet. Elles permettent aux enseignants et élèves de mener des recherches approfondies sur des plateformes variées. La technologie offre aussi des méthodes et techniques d'apprentissage variées grâce aux logiciels ou plateformes. Elle permet la personnalisation de l'apprentissage car les contenus des cours peuvent être adaptés en fonction des particularités, des besoins de formation de chaque apprenant, etc.

3.2. La problématique de l'intégration numérique en Afrique

L'intégration du numérique en Afrique constitue un défi pour les africains car la réalité laisse entrevoir une incertitude quant à son développement dans les plus proches délais. V. Kouyimoussou écrit :« La banque mondial (2012, p.4) affirme qu'il existe encore moins d'études sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) en Afrique. (p.87) efua.acaref.net (consulté le 10 juillet 2025 à 21h 20min.). L'intégration des (TIC) dans

les systèmes éducatifs en Afrique est beaucoup ressentie dans les pays qui ont connu un développement économique plus élevé par rapport aux autres. Sinon de façon générale, la situation n'est pas toujours bonne à travers le continent. C'est pourquoi D. Mbambe B. (2023, p.109) écrit :

> Les travaux existants sur le numérique en éducation en Afrique sont menés dans les pays plus évolués économiquement tels que le Sénégal, le Maroc ou l'Afrique du Sud, et laissent penser qu'il s'agit d'une situation généralisée sur tout le continent africain. Pourtant, l'Afrique est confrontée à de quelques problèmes majeurs qui constituent de véritables obstacles à l'émergence du numérique dans son ensemble et plus spécifiquement en éducation. À bien observer, même dans ces pays, la situation n'est pas aussi si reluisante.

Visiblement, le continent africain est confronté à beaucoup de problèmes endogènes qui ne permettent pas l'implantation des industries numériques et encore moins de son développement. Le manque d'infrastructures et surtout le développement déséquilibre des pays favorisent, retardent le développement de l'économie numérique dans le contient. La même auteure signale en effet que :

> Par ailleurs, le réseau Internet n'est pas homogène au sein de toute l'Afrique : certains pays peuvent être couverts par un seul opérateur de télécommunication tandis que d'autres en ont plusieurs. Les problèmes infrastructurels et d'électricité limitent les investissements de potentiels opérateurs en zone rurale. Certains pays peuvent être couverts par un réseau G3 relativement stable pendant que d'autres sont déjà en phase de test sur la G5. C'est dire quelles sont des disparités et les difficultés liées à l'accès fluide et vulgarisé à Internet sur la durée à l'échelle de tout le continent. D'autant plus que le coût d'Internet demeure élevé (p.109).

La situation est même accentuée par la négligence sinon le manque d'intérêt des politiques africains qui sont plus attirés et attentionnés par d'autres priorités sociales que celles du numérique. La même auteure, en invoquant l'idée de Loukou 2012, écrit d'ailleurs que :

> Compte tenu de la situation de l'Afrique, lors de la hiérarchisation des projets de développement, les décideurs « accordent peu d'importance aux technologies de l'information et de la communication qu'ils considèrent, après tout comme des besoins vraiment secondaires, voire superflus ». Cette situation favorise encore moins une projection avec certitude sur les perspectives d'usages du numérique sur tout le continent. S'avancer sur le développement de nouvelles technologies telles que l'intelligence artificielle […], ou encore la réalité virtuelle de façon générale ou pour l'éducation en particulier en Afrique, nous semble être une extrapolation prématurée (p.110).

3.3. L'importance et le pouvoir des technologies dans la transformation les pratiques pédagogiques

La technologie joue un rôle très important dans le domaine de l'éducation. C'est la raison pour laquelle le Rapport mondial (2024, p.4) sur l'éducation à la technologie fait la mention suivante :

> Le cadre d'action Éducation 2030 reconnait que la technologie constitue l'un des principaux facteurs favorables à la réalisation de l'Objectif de développement durable (ODD4). Il recommande également aux gouvernements de garantir que les enfants et les jeunes acquièrent les compétences dont ils ont besoin pour s'épanouir à l'école et au travail, et pour vivre dans une économie numérique, avec l'aide d'enseignants bien formés.

C.P. Louyindoula B.Y. et al. (2020, p.51) rappellent qu'un effort est fait par des technologues pour que le numérique soit utilisé à l'école mais cela va sans doute occasionner des changements au sein des systèmes éducatifs. C'est la raison pour laquelle ils disent :

> De nombreux chercheurs et technologues s'emploient à ce que les enseignants puissent régulièrement utiliser les Techniques de l'Information et de la Communication (TIC) dans leur pratique pédagogique. Sur ce point, le rôle de l'ordinateur à l'école devient de plus en plus grand, suscitant les réformes et des innovations au sein des systèmes éducatifs à travers le monde.

Pour qu'il y est une véritable intégration du numérique au sein des systèmes éducatifs, les mêmes auteurs avertissent et soulignent que la préparation à la fois des apprenants et des enseignants en la matière reste un préalable incontournable. Ainsi écrivent-ils :

> L'intégration réussie des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage passe par un réexamen du rôle des enseignants et une réforme de leur préparation et de leur perfectionnement professionnel. L'enseignant doit pouvoir développer une série de compétences nécessaires à ce nouveau millénaire dans lequel les TIC occupent une place privilégiée dans le système scolaire (p.51).

E. Annoot (2008, p.2-3) pense plutôt aux bouleversements que les TIC apportent dans les pratiques éducatives. Il signale que les nouvelles technologies de l''information et de la communication permettent que l'apprenant évolue en indépendance pour la simple et bonne raison que beaucoup de moyens d'accès à la connaissance s'offrent à lui désormais. C'est pourquoi il dit :

> Dans ces situations, l'étudiant est invité à progresser de manière autonome dans une démarche volontaire sans référence pure au cours magistral ou à l'autoformation assistée. La finalité de ces situations réside dans la diversification des modes d'accès au savoir et dans le privilège accordé à l'activité de l'apprenant. L'usage de NT est adapté sur le plan de l'ingénierie didactique et pédagogique à ces modes d'organisation.

L. Ackermann (2011, p.55) de son côté évoque les potentialités du numérique dans le renouvellement des pratiques éducatives lorsqu'elle affirme que : « Le numérique […], est par ailleurs susceptible de faire évoluer les pratiques et de permettre à l'institution scolaire de se renouveler ». En faisant allusion au renouvellement des pratiques pédagogiques que le numérique serait susceptible d'entrainer, l'auteure veut en réalité parler des bouleversements que le numérique apporte non seulement au sein de la profession enseignante mais également des enjeux que l'intégration de celui-ci laissent entrevoir. Cela est clairement illustré lorsque l'auteure, une fois de plus (p.53-54) dit :

> Si l'école incarne depuis toujours, une stabilité et une certaine autorité, l'avènement du numérique semble mettre en cause cette situation. Le constat d'un décalage entre les mutations à l'œuvre dans la société et la réalité des pratiques pédagogiques a en effet été fait, relayé par plusieurs études concernant les pratiques pédagogiques et les usages du numérique à l'école. Insuffisance des équipements et de la formation des enseignants à ces nouveaux outils, réticence de leur part à les utiliser à la place de pratiques pédagogiques ayant fait leur preuve, problèmes dans la fourniture et la maintenance des équipement, peur de devenir du métier d'enseignant […] sont autant des raisons invoquées pour expliquer la faible part du numérique dans les écoles.

J.A. Vergnes (1996, p.102) pense plutôt qu'en raison des avantages qu'offrent les technologies de l'information et de la communication, il est donc nécessaire de pouvoir les utiliser dans les systèmes éducatifs parce qu'elles transforment positivement les pratiques pédagogiques. Il qualifie l'intégration des TIC dans le secteur de l'éducation comme une nouvelle ère qui vient changer les pratiques des enseignants. C'est pour cette raison d'ailleurs qu'il explique que :

> Compte tenu du nombre considérable des expériences positives réalisées en milieu éducatif, l'apport pédagogique des TIC dans les stratégies éducatives n'est plus à démontrer. Mais leur développement implique notamment une stratégie dans laquelle l'enseignant aura un rôle

> forcément nouveau, nouveau car des pratiques, issues du développement des TIC, devraient faire évoluer l'enseignement de la masse vers un enseignement particulièrement personnalisé ''sur mesure''. De plus, il faut souligner que la composante pédagogique des ''Technologies de l'Information et de la Communication'' (TIC) est souvent considérée comme un nouvel instrument : l'effet de transformation profonde que cette composante devrait induire dans l'école est le plus souvent ignoré.

La multiplicité des moyens d'accès à la connaissance peut être considéré comme un point positif qui change et redéfinit les paradigmes traditionnels dans le domaine de l'éducation. Le rôle de l'élève et surtout de l'enseignant est profondément modifié. La classe est réorganisée d'une manière totalement différente par rapport aux anciennes pratiques pédagogiques. C'est pourquoi Y.Tian (2011, p.71) dit :

> La multiplication des moyens d'accès aux informations chez les étudiants oblige les enseignants à renoncer à la méthode traditionnelle ; leur rôle dominant et autoritaire en classe est inévitablement contesté. D'autre part, les possibilités techniques d'aujourd'hui mises à la disposition des enseignants, comme l'usage des ordinateurs, des réseaux locaux et Internet, aident de diverses manières à l'organisation didactique. Les enseignants doivent formuler les cours et poser les problèmes de façon différente, intéressante, voire innovante pour les apprenants.

Comme Y. Tian, R. Ben A. (2023, p.36-37) pense également que l'usage de la technologie a conduit à une diversification de modes d'accès à la connaissance mais aussi des terminologies diverses et variées parfois mal comprises comme :l'enseignement Programmé, l'e-learning, la formation à distance FAD, la formation ouverte à distance, FOAD, le télé-enseignement, l'internet (avec ces deux fonctions, *l'accès à des documents textuels, iconographiques, multimédia* et *la messagerie électrique (E-mail ou ''couriel''), les forums).* C'est pourquoi il écrit :

> L'e-learning est donc un dispositif d'apprentissage qui est effectué à distance et en ligne, en biais d'un outil informatique - comme l'ordinateur ou le smartphone – connecté à internet. Il consiste à dériver un contenu pédagogique, scientifique, artistique entre autres au bénéfice des apprenants souhaitant acquérir une formation ou poursuivre leurs études sans se déplacer sur le lieu de la formation. Il est susceptible également d'inclure différentes interactions, sous forme synchrone ou asynchrone.

P.F. Coen (2011, p.2) quant à lui parle non seulement des avantages des technologies de l'information et de la communication, mais il rappelle aussi le côté négatif de ces technologies. Il en appelle à la prudence de tout un chacun :

> Une chose est sûre, les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) sont aujourd'hui incontournables, mais elles ne sont pas bonnes en toute chose et à tout moment. Le débat est encore chaud [...]. L'intégration des TICE dans l'enseignement est dès lors vue comme un défi et une vraie innovation technologique à ne pas manquer […].Il est donc intéressant de s'interroger sur les effets de ces politiques incitatives sur la réalité pédagogique.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, les TIC ont également fait leurs preuve grâce aux enregistrements (audio ou audiovisuel), à la création des bases de données et à leur gestion ou conservation. C'est pourquoi il y a eu la multiplicité des laboratoires dans le but d'améliorer les performances des apprenants et rendre l'apprentissage beaucoup plus intéressant. C'est la raison pour laquelle le même auteur (op.cit., p. 4) signale que :

> Les technologies peuvent en effet mémoriser du son, de l'image fixe ou animée, des traces produites comme du texte sur un forum électronique ou sur un traitement de texte, des réponses données ou encore des itinéraires de recherche sur WEB. Les recherches sur l'utilisation de l'enregistrement audio sont particulièrement importantes dans l'enseignement des langues. Dès

> les années 80, les enseignants se sont servis de laboratoires des langues pour améliorer les performances de leurs élèves. Le fait que ces derniers puissent se réécouter à leur guise et qu'ils puissent aller à leur vitesse a produit des effets indéniables.

3.4. L'intégration des technologies et le bouleversement des équilibres socio-économiques des pays

Le Résumé du Rapport mondial de suivi sur l'éducation intitulé : *Les technologies dans l'éducation : Qui est aux commandes ?* prévient que si le pays à revenu faible, particulièrement les africains, n'adoptent pas de nouvelles stratégies, les inégalités persisteront. C'est pourquoi ce même rapport (2023, p.6) signale une fois de plus que :

> Les changements issus d'utilisation des technologies numériques sont progressifs, inégaux et plus importants dans certains contextes que dans d'autres. L'application des technologies varie en fonction du niveau socio-économique de la communauté, de la volonté et de la préparation des enseignants, du niveau d'éducation, et du niveau national. Sauf dans les pays les plus avancés sur le plan technologique, les ordinateurs et autres appareils ne sont pas utilisés dans les salles de classes à grande échelle. L'utilisation de la technologie n'est pas universelle et n'est pas prête de le devenir.

Le Rapport reconnait que l'intégration numérique dans les pays bien que timide, est un processus déjà en cours et l'utilisation de cet outil par les populations reste inégal en raison de plusieurs disparités socio-économiques, managériales des états, etc.

4. Résultats

Les données recueillies lors de cette enquête sont alarmantes et nécessitent une prise de conscience, d'un sursaut d'orgueil pour les sociétés africaines en particulier (comme la République du Congo) qui sont très en retard par rapport aux avancées technologiques dans le monde de la formation ou de l'éducation.

Les ministères des enseignements, comme le témoigne bien le rapport mondial sur l'éducation (2024, p.5), n'ont pas de relation avec le ministère des TIC. Les entretiens avec les responsables des établissements et du projet TIC du ministère de l'enseignement primaire, secondaire chargé de l'alphabétisation, en République du Congo en témoignent aussi.

À titre illustratif, la République du Congo a lancé depuis 2022 le projet TIC, et jusqu'à maintenant le projet n'a toujours pas une feuille de route. D'ailleurs une collaboration en la matière avec l'UNICEF est enclenchée pour ériger 10 laboratoires pilotes dans trois principales villes du pays (4 à Brazzaville, 4 à Pointe-Noire et 2 autres à Dolisie) pour initier les enseignants et des élèves du cycle primaire à la pratique du numérique mais sa concrétisation tarde à venir. C'est pour cette raison que le Rapport mondial sur l'éducation (2024, p.5) mentionne que : « Les ministères de l'éducation ne sont pas toujours chargés des technologies de l'éducation. Lorsqu'ils le sont, leur collaboration et leur coordination avec les ministères des TIC et d'autres parties prenantes pourraient être renforcées ».

Il y a eu pas mal de projets ou d'initiatives gouvernementales dans le cadre de vulgarisation des TIC dans le pays mais les retombées n'ont pas toujours été satisfaisants. On peut citer le projets UNESCO-CFIT en 2012 intitulé : « améliorer la formation des enseignants pour combler le déficit de la qualité de l'éducation en Afrique, issu de l'une des initiatives de l'UNESCO pour accélérer les progrès dans la réalisation de l'Éducation Pour Tous (EPT) et des Objectif du Millénaire pour le développement (OMD) liés à l'éducation. C. P. Louyindoula B. Y et al. (2020, p.52). Nous rappelons que ce projet avait pour objectif principal de mettre à profit les TIC pour améliorer la formation des enseignants en Afrique subsaharienne.

Un constat général et incontestable (de cette présente étude) signale que les technologies numériques ne sont pas d'usage dans la plupart des établissements tant publics que privés en République du Congo. Les quelques outils numériques qui existent sont exclusivement

utilisés dans les directions d'écoles et d'instituts soit 30%. Dans certaines écoles, il n'y a même pas d'outils numériques disponibles non pas seulement pour la direction mais aussi pour les élèves et enseignants (60%). Cependant certains établissements (soit 10%) ont quand même fait des efforts et disposent de quelques outils ou salles informatiques multimédias et offrent une opportunité aux élèves à manipuler l'outil informatique lors des cours pratiques liés à l'informatique. L'usage de ces outils numériques n'est pas permanent non plus et certains enseignants et élèves ne savent même pas comment les utiliser.

Les élèves et enseignants continuent d'utiliser les papiers et les stylos dans les salles de classe et ce, à tous les niveaux. Alors que sous d'autres cieux, les cahiers ont été longtemps remplacés par les écrans et les stylos remplacés par les claviers. Le Congo est resté dans le système éducatif traditionnel avec des conséquences très lourdes pour les jeunes (même si certains, un petit nombre se démarque des autres) dans le marché de l'emploi. En effet, ces jeunes sont formés dans un système éducatif différent de ce qui se fait dans d'autres pays et rencontrent des difficultés pour intégrer le monde du travail qui devient, de nos jours, surtout dans les entreprises, de plus en plus exigent.

Cependant, comme nous l'avons signalé plus haut, notre expérience avec l'outil numérique (dans des centres ou clubs de langues) nous a permis de comprendre l'importance et la nécessité d'intégrer les outils numériques dans les systèmes éducatifs. Le numérique est présentement un outil incontournable pour l'enseignement et la formation parce qu'il a le mérite de changer, de transformer positivement les pratiques éducatives. Avec l'outil informatique les élèves et enseignants ne sont plus obligés d'utiliser les cahiers ou les stylos comme dans le système traditionnel. L'enquête réalisée a également montré que le numérique est un moyen qui peut transformer totalement mais utilement les pratiques éducatives. Il pousse les enseignants à repenser leur façon de faire le cours, d'interagir avec les apprenants. Tout est mis à la disposition de l'apprenant et l'enseignant n'est qu'un guide. L'élève reste l'acteur principal de sa connaissance et se sert principalement de l'outil numérique dont il dispose pour progresser.

On a également constaté (dans les centres d'apprentissage où on apprend les langues par le numérique) que l'outil informatique a un effet motivateur auprès des apprenants qui ont trouvé par là un cadre d'apprentissage nouveau. Les élèves pouvaient écouter et réécouter un support audio authentique produit par des natifs, corriger leurs débits, accents, prononciation de manière optimale. Il parait comme si l'apprentissage se faisait dans un milieu naturel et authentique. Cela a permis aux apprenants d'apprendre la langue cible au plus vite.

En République du Congo, en 2020, et l'on imagine que cela a été le cas pour bien d'autres pays africains et même du monde, lors de la pandémie du COVID-19, les enseignements ont pu être assurés grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les apprenants n'étaient plus obligés, chose qui a été d'ailleurs interdite, de se rendre dans les centres de formations habituels pour apprendre. Le cadre du travail et les outils avaient totalement changé. Cela a été rendu possible grâce à l'e-learning, le télé-enseignement, l'internet ou simplement, à ce qui convient d'appeler l'enseignement à distance. Cette intégration forcée et brutale a bouleversé les pratiques d'enseignement/apprentissage même des pays réfractaires ou réticents à l'utilisation du numérique. Les enseignants choisis pour dispenser des cours ont révélé qu'ils se sentaient stressés parce qu'il s'agissait d'une expérience inédite au sein même de la profession, dans leurs pratiques éducatives habituelles.

5. Discussion

Il faut signaler ici, comme notre étude le démontre bien d'ailleurs que les technologies jouent un rôle important dans l'apprentissage. Elles constituent de nos jours une nécessité pour le monde entier. Les résultats de cette étude corroborent ceux de P.F. Coen (2011, p.1)

lorsqu'il écrit : « Le numérique a envahi le monde d'aujourd'hui et l'a modifié de façon déterminante et probablement irréversible […] ».

Cette étude a également montré que dans certaines écoles (60%), il n'y a pas d'outils numériques. Ce qui constitue en un point douter un manquement majeur car le monde du numérique a bel et bien commencé depuis plus d'une vingtaine d'années. Cette étude est en adéquation avec le Résumé du rapport mondial de suivi de l'éducation (2023, p.8) car il est écrit : « De nombreux pays n'ont pas souvent l'occasion d'utiliser les technologies numériques à l'école. Même dans les pays les plus riches, seuls environ 10% des élèves de 15ans utilisaient des appareils numériques pendant plus d'une heure par semaine dans le cadre des cours de mathématiques et des sciences ».Cette remarque est également partagée par P.F. Coen (2011, p.1) lorsqu'il écrit : « Certes, les élèves ne se sont pas appropriés les techniques de programmation […], mais le rapport qu'ils entretiennent désormais avec les savoirs et le monde a été profondément bouleversé par la présence des technologies ». Le même constat est fait en République du Congo par C.P. Louyindoula et al. (2023, p.58) qui démontrent que: « Le taux d'équipement informatique des établissements est très faible […]. Il renchérit également que : « […] sur le terrain, les conditions de travail et l'environnement et ne permettent pas toujours (absence d'infrastructures : électrifiées, salles multimédias » (p.52-56). Cette étude corrobore aussi celle faite par V. Kouyimoussou p.87 (communication) éditions. Francophones Universitaires d'Afrique (edition-efua.acaref.net, consulté le 10 juillet 2025 à 21h 20min.)

Les enquêtes réalisées montrent une fois de plus que, malgré sa remarquable évolution, l'outil informatique reste non seulement moins utilisé mais aussi non maitrisé par beaucoup d'enseignants et élèves à travers le continent Africain. En République du Congo, malgré quelques formations réalisées au bénéfice des enseignants dont le projet UNESCO-CFIT par exemple, « les pratiques pédagogiques des enseignants n'ont pas significativement évoluées » (C.P. Louyindoula B.Y., et al. (2020, p.52). De même « les enseignants ne se sentent pas toujours préparés à l'utiliser et manquent d'assurance pour enseigner avec les nouvelles technologies » (Le résumé du rapport mondial, 2023, p.8).

Cette étude a montré aussi que le numérique change radicalement les pratiques éducatives. On l'a constaté comme L. Ackermann (2011, p.54) qui affirme que : « L'école est, de plus, remise en cause dans des fondements mêmes. Le savoir transmis, autrefois véridictoire, est aujourd'hui compromis par le numérique, qui le rend façonnable par tous et le rend modifiable à l'envi ».

Les résultats de cette présente étude ont également attesté que l'usage du numérique développe l'enseignement à distance sur plusieurs plateformes. Ceux-ci permettent l'enseignement à distance et bouleversent les pratiques traditionnelles (E. Annoot (2008, p.2-3). Cette remarque est également faite par R.B. Achour (2023, p.33) lorsqu'il mentionne l'e-learning, notamment l'internet, l'enseignement à distance, la formation ouverte à distance, etc. en disant :

> C'est une formation conçue pour les apprenants qui veulent suivre des cours sans avoir besoin de se rendre dans une institution d'enseignement ou dans un lieu de formation. Dans ce cas le formateur est présent virtuellement. Son absence physique est compensée par l'utilisation des dispositifs pédagogiques et médiatiques grâce à l'exploitation de nouvelles technologies des multimédias. Celles-ci sont appliquées en contexte d'apprentissage distant du lieu de l'exercice de la formation.

Cette réalité a été vécue lors de la pandémie de COVID-19 dans plusieurs pays africains (et d'ailleurs) dont la République du Congo. À cette période, ce pays a été obligé de faire recours aux TIC pour assurer la continuité pédagogique. Les élèves Congolais notamment ceux du secondaire ont pu suivre des cours sur plusieurs plateformes dont par le télé-enseignement, l'internet, etc. Le constat est aussi fait par le Résumé du rapport mondial

(2023, p.9) d'où il est indiqué que : « La COVID-19 peut être considérée comme une expérience naturelle dans laquelle l'apprentissage est passé au format numérique du jour au lendemain, et ce dans l'intégralité des systèmes éducatifs ». Malheureusement « Certaines de ces belles initiatives ont été abandonnées lorsque la situation de la crise sanitaire s'est stabilisée » (D. Mbambé B., p.111). Sur ce dernier aspect, il faut signaler également que la République du Congo a, elle aussi abandonné ces belles initiatives prises lors de la pandémie du COVID-19.

Cette étude a également réalisé que le numérique motive les apprenants. Ce constat est également partagé par P.F. Coen (2011, p.7) lorsqu'il écrit : « Beaucoup d'études ont montré que l'ordinateur avait un impact motivationnel sur les élèves notamment en raison de côté nouveau du support de travail (Karsenti, 2003 ; 2006) ».

6. Analyses et perspectives

Dans cette section on envisagera principalement deux cadres d'analyse : un cadre général sollicitant l'intégration sans délai des TIC dans les systèmes éducatifs africains et un cadre spécifique montrant le bien-fondé d'utiliser les TICE du fait qu'elles modifient avantageusement les pratiques pédagogiques.

6.1. Cadre général : nécessité de faire intégrer les TIC dans les systèmes éducatifs

Au regard des résultats recueillis, il parait ici impérieux et urgent pour les décideurs, des politiques africains d'engager des réformes courageuses au sein des systèmes éducatifs traditionnels en y intégrant l'usage du numérique. L. Ackermann (2011, p.52) dit : « La société actuelle consomme de l'information en grande quantité et use de nouveaux médiums offerts par le numérique comme autant de supports susceptibles de la porter, de la diffuser et de l'échanger ».

Il faut donc arriver à se mettre au même diapason que les autres pays du monde ayant fait un pas vers le numérique. En parlant des pays riches, le rapport mondial (2023, p.9) sur le suivi de l'éducation fait remarquer que :« Dans de nombreuses classes, on a remplacé les papiers par des écrans et des stylos par les claviers ». Il apparait pour beaucoup de gouvernements comme un rendez-vous manqué et il faut se rattraper à tout prix en raison des enjeux de l'heure. C'est pour cette raison que P.F. Coen (2011, p.2) écrit : « L'intégration des TIC et des TICE dans l'enseignement est dès lors vue comme un défi et une vraie innovation technologique à ne pas manquer […] il est donc intéressant de s'interroger sur les effets de ces politiques incitatives sur la réalité pédagogique ».

Les avantages du numérique sont incontestables même s'il n'en manque pas d'inconvénients. Les autorités prendront à cet effet des dispositions légales et réglementaires qui s'imposent pour que cette intégration ne soit pas faite de manière désordonnée et qu'elle ne nuise pas aux libertés individuelles. En d'autres termes, il faut que les autorités mettent un accent particulier sur les contenus pour que l'intégration du numérique ne soit pas un moyen de dépravation de mœurs, de divertissement malsain plus qu'un moyen d'apprentissage et de développement. Les contenus doivent répondre aux besoins éducatifs, promouvoir des valeurs et les cultures de chaque pays. C'est la raison pour laquelle P.F. Coen (2011, p.2) écrit :

> Une chose est sûre, les technologies de l'information et de communication dans l'enseignement (TICE) sont aujourd'hui incontournables, mais elles ne sont pas bonnes en toute chose et à tout moment. Le débat est encore chaud. Nous sommes convaincus qu'il n'y a pas de miracle technologique pas plus qu'il n'y a de mirage. Dans certains cas, on peut dire que les TICE favorisent la réussite des élèves et dans certaines circonstances les effets sont moins évidents à démontrer […].

Il est donc impérieux de préparer des enseignants et des apprenants à la manipulation de ce nouvel outil d'apprentissage, de doter des établissements de ces outils. Il est également

évident que les coûts pour y parvenir sont très lourds pour les budgets des États mais il s'agit d'une option inévitable, irréversible.

Il ne s'agit pas de retarder cette intégration car les conséquences seront comme elles le sont déjà d'ailleurs plus lourdes pour les plus jeunes. Il ne faut pas non plus que les africains pensent qu'ils sont les seules victimes car les mêmes difficultés sont ressenties un peu partout. C'est pourquoi D. Mbambé B. (2023, p.110) écrit :

> Il ne s'agit de peindre un tableau macabre de l'Afrique, car des travaux sont par exemple menés pour la vulgarisation de *smartphone made in Africa* ou le développement de mâts mobiles à énergie solaire entre autres qui pourraient être exploités par le *mobile learnng*. S'il est avéré vrai que le problème d'accès et de maintenance est plus important en Afrique, celui de prise en main s'applique à tous les continents ». « Il ne s'agit pas d'accéder aux plateformes d'*e-learning*, mais de pouvoir les exploiter, voire de partager la connaissance pour un développement collectif.

Si l'on est convaincu que les jeunes constituent l'avenir d'un pays, il faut que les gouvernements prennent des dispositions pour que cet avenir ne soit pas compromis. Aussi longtemps que des États ne seront pas résolument engagés dans cette direction, ils continueront à compromettre l'avenir des jeunes générations. Plusieurs générations ne seront pas formées ou du moins mal formées dans le domaine des TIC et seront, comme c'est déjà le cas, en difficulté de trouver des emplois au sein des entreprises qui exigent la maîtrise de l'outil informatique aux postulants.

6.2. Cadre spécifique : transformation des pratiques éducatives

Il faut d'emblée dire ici que les TIC ont intégré plusieurs domaines de la vie et le monde de l'éducation n'est pas resté en marge de cette réalité. Elles ont bouleversé les pratiques traditionnelles en y intégrant de nouvelles pratiques. Mais il faut noter que ces nouvelles technologies qui bouleversent les pratiques traditionnelles ont plus d'avantages que d'inconvénients dans la pratique de la profession enseignante. Les TIC jouent donc un rôle déterminant dans la transformation des pratiques pédagogiques. Il s'agit d'une transformation qu'on juge positive et avantageuse à la fois pour les enseignants et les apprenants.

Dorénavant, le rôle même de l'enseignant est redéfini. Il n'est plus celui qui possède la totalité des connaissances mais un guide. Les matériels et les lieux d'apprentissage ne sont plus les mêmes. La craie est remplacée par le marqueur, le papier par l'écran et le stylo par le clavier, la voix renforcée par la sonorisation ou le micro. Il y a également possibilité de réécouter l'enseignant puisque qu'on peut enregistrer son cours ce qui n'était pas possible avec les pratiques et méthodes traditionnelles.

Les enseignements peuvent désormais se faire à distance et l'apprenant n'est pas obligé de se rendre au lieu de la formation. L'enseignement à distance devrait également trouver une place de choix dans les systèmes éducatifs africains numérisés (une fois numérisés) surtout au niveau supérieur. L'intégration de ce système au sein des universités africaines pléthoriques, les désengorgerait et permettrait aux étudiants de suivre des cours à distance, de bénéficier des mêmes explications en mode direct ou différé. Il réduirait la pression d'implantation des établissements dans le pays et pourrait même permettre à l'État de faire des économies. Il faciliterait l'accès à l'éducation sinon à la formation d'un plus grand nombre de citoyens. Il augmenterait ainsi le taux de scolarisation des États et permettrait d'avoir aussi des hommes et des femmes bien formés susceptibles de relever le défi du développement auquel tous les États aspirent.

Conclusion

En définitive, l'on peut dire que malgré des avancées fulgurantes des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE), leur intégration dans les pays africains reste timide en raison de manque de volonté politique. Les pays qui ont déjà opté pour l'usage des outils numériques dans leurs systèmes éducatifs ont dû faire face aux changements majeurs dans leurs pratiques éducatives. Ces changements ont été constatés non seulement au niveau des enseignants mais également au niveau des élèves, d'outils de travail et du cadre d'apprentissage. En raison de nombreux avantages qu'apportent les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), (même si les inconvénients ne manquent pas), il est donc impérieux que tous les systèmes éducatifs africains s'engagent dans la voie des technologies numériques mais avec prudence pour en éviter un usage malsain et réduire les risques. Les résultats de cette étude démontrent très bien l'importance et la nécessité de faire intégrer les NTIC dans les pratiques éducatives dans les systèmes éducatifs africains et d'ailleurs car elles transforment positivement les pratiques éducatives. L'urgence est donc signalée. Il revient aux décideurs politiques ou institutionnels à l'échelle continentale ou internationale de prendre des décisions courageuses pour que l'Afrique connaisse et vive non seulement l'ère numérique mais aussi que ses pratiques éducatives soient véritablement et utilement transformées.

Références bibliographiques

ANNOT Emmanuelle &BERTIN Jean Claude, 2008, « Intégration des nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues :(exemple des langues du transport international et de la logistique », Paris, *Hal open science,* p.1-33.

ACKERMANN Léa, 2011, Le numérique dans les pratiques éducatives : une acculturation est-elle possible ? Université d'Alsace, N°8 p.51-59.

BEN ACHOUR Riadh,2024, « Le terme e-learning : question de dénomination et du flottement conceptuel », *HAL open science,* p-25-41.

COEN Pierre-François », 2011, « Apport des technologies pour l'apprentissage : entre miracle et mirage. *In.S.Boéchat-Heer et B. Wentzel (Eds.),Génération connectée :quels enjeux pour l'école ?* Bienne p.91-108.

MBAMBE BEBEY Danielle,2023, « Réalités autour des usages du numérique pour l'éducation en Afrique », Paris, HAL *open science,* N°14 p.107-113.

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel & al., 2020, « Évaluation de l'usage des technologies de l'information et de communication (TIC) par les enseignants du primaire dans le processus de préparation de la classe », *revue universitaire des sciences de l'éducation, EDUCI,* Côte d'Ivoire, N°16, p.50-60.

KOUYIMOUSSOU Virginie, Problématique d'équipement, de connectivité et d'accès comme défis à relever pour une pleine utilisation des TIC au Congo (Communication, site : efua.acaref.net, consulté le 10 juillet 2025 à 21h 20 min, p.86-104).

Résumé du rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2023, *Les technologies dans l'éducation : Qui est aux commandes ?* Paris UNESCO, p.1-32.

Rapport mondial (2024), *La technologie au service de l'éducation : Une approche partenariale pour atteindre les objectifs de transformation des systèmes éducatifs, Partenariat mondial pour l'éducation,* Washington, 2025, p.1-55.

TIAN Yuan, (2011), « Enseignement/apprentissage du FLE aux nouvelles technologies éducatives (NTE) chez les étudiants chinois-l'expérience de l'Université du Peuple de Chine », ***Synergies**, Sud-Est européen N°3* p.71-80.

VERGNES Jean A.,1996, « De l'éducation et de l'usage des technologies de l'information : Congrès International », *Moscou, Fédération de Russie *, *la revue de l'EPI N°86* p.97-108.

Liste des acronymes et leurs significations

Edtech	: Technologies de l'éducation (Education technology)
Tech4Ed	: Technologie au service de l'Éducation (Technology for Education)
TIC	: Technologies de l'information et de la communication
TICE	:Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement
GPE	: Partenariat mondial pour l'éducation (Global Partnership for Education)
ODD	: Objectif du développement durable
EPT	: Éducation Pour Tous
EA	: Enseignement à distance
IA	: Intelligence artificielle
FAD	: Formation à distance
FOAD	: Formation ouverte à distance
TN	: Nouvelles technologies
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'enfance (United Nations Children's Fund en anglais)

Enjeux et défis de l'enseignement hybride à la Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines de l'Université Marien Ngouabi

Antonin Idriss BOSSOTO, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : wbossoto@gmail.com

Résumé

Cette étude se penche sur la pratique de l'enseignement hybride à la faculté des Lettres Arts et des Sciences Humaines de l'Université Marien Ngouabi. L'objectif principal est d'évaluer la réalité de l'enseignement hybride dans les pratiques pédagogiques des enseignants de la FLASH A cet effet, une enquête par questionnaire a été mené auprès de 98 enseignants de 09 parcours d'enseignement de cet établissement. L'enquête explore un certain nombre d'axes à savoir : l'expérience des enseignants dans l'enseignement hybride, l'organisation des enseignements, sa perception et ses défis. Les résultats révèlent que l'enseignement hybride est très faiblement intégré dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de cette faculté. Le manque de formation enseignants apparait comme le principal facteur de sa faible adoption, néanmoins, les enseignants reconnaissent son importance et manifestent la volonté de bénéficier d'éventuelles formations.

Mots clés : enseignement hybride, université, enseignants, TIC, pédagogie.

Issues and challenges of hybrid teaching at the Faculty of Letters, Arts and Humanities of Marien Ngouabi University

Abstract

This study examines the practice of hybrid teaching at the Faculty of Arts and Humanities at Marien Ngouabi University. The main objective is to assess the impact of hybrid teaching on the teaching practices of FLASH teachers. To this end, a questionnaire survey was conducted among 98 teachers from 10 teaching programs at FLASH. The survey explores several areas, namely: teachers' experience with hybrid teaching, the organization of teaching, their perceptions, and its challenges. The results reveal that hybrid teaching is very poorly integrated into the teaching and learning practices of this institution. The lack of teacher training appears to be the main factor behind its low adoption ; nevertheless, teachers recognize its importance and express a willingness to benefit from possible training.

Keywords : hybrid teaching, university, teachers, ICT, pedagogy.

Introduction

Le développement d'Internet et de la téléphonie mobile a profondément transformé le secteur de l'éducation. Les fonctionnalités du web donnant la possibilité aux usagers de se connecter à un réseau sans contrainte de temps, de localisation, ou de terminal et d'accéder à n'importe quel type contenus (ATAWADAC : Any time, Any where, Any Devic Any content) ont bouleversés l'enseignement et l'apprentissage. L'accès aux ressources numériques via les outils de communication à distance du Web ont développé des modes d'enseignements s'appuyant fortement sur des cours, des ressources numériques ou des discussions à distance (R. Burton et al., 2011). La possibilité d'assurer une continuité pédagogique en dehors des classes via des plateformes connectées s'est avérée être une opportunité pour la formation en contexte universitaire. En effet, cette forme d'enseignement dit « Hybride » ou « Mixte » s'est généralisé pendant la crise sanitaire de la Covid-19. Elle permet d'assurer la continuité et

l'intégralité de la formation universitaire (H. Khelef et A. Khelef, 2022). L'enseignement hybride offre une plus grande flexibilité aux apprenants hors classe, résout certains conflits d'horaires (R. Alebaikan et S. Troudi, 2010). Cette approche pédagogique fluidifie la continuité des apprentissages et permet l'organisation de séquences d'apprentissage en surmontant les contraintes spatiales et temporelles de la classe en présentiel.

Mais, bien que l'enseignement hybride ait fait ses preuves dans le secteur éducatif (N. Butz et al., 2016), son adoption est encore aux balbutiements dans certaines institutions universitaires d'Afrique subsaharienne. Au-delà de l'accès aux équipements informatiques, beaucoup d'enseignants sont confrontés aux manques de compétences numériques nécessaires à la mise en œuvre d'initiatives d'enseignement hybride. En effet, pour les enseignants qui se sentent démunis face aux technologies, l'‘intrusion médiatique peut-être vécue comme une perte de contrôle ou une déstabilisation (L. Massou et N. Lavielle-Gutnik, 2017). Dans l'optique de cerner les défis de l'enseignement hybride dans le contexte universitaire de la République du Congo, l'on a mené une étude de terrain auprès de 98 enseignants de 12 parcours de la Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines de l'Université Marien Ngouabi, entre les mois de mai et juin 2025.

L'objectif est d'identifier la réalité de l'enseignement hybride dans les pratiques pédagogiques des enseignants de la FLASH. Les enjeux pédagogiques de l'apprentissage hybride instiguent à soulever les interrogations suivantes : Comment les enseignants de la FLASH assurent-ils leurs enseignements ? Sont-ils favorables à enseigner en format hybride ? Quel regard portent-ils sur ce type d'enseignement ? Quelles difficultés rencontrent-ils ?

1. Cadre théorique

1.1. L'enseignement hybride

Connu sous le nom d'apprentissage mixte, d'apprentissage flexible ou de blended learning, l'enseignement hybride fait partie des trois approches de l'enseignement universitaire (A. Raes et al., 2020) : l'enseignement en présentiel, l'enseignement en ligne et l'enseignement hybride qui combine les deux formes d'enseignement précédentes. D. Valdès (1995) est le premier auteur à avoir utilisé le concept de l'hybridation. Il considère l'espace hybride comme étant un environnement d'apprentissage « centré sur l'apprenant et articulant des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessible à distance ». Les définitions de l'apprentissage hybride varient selon les contextes, mais partagent dans tous les cas des caractéristiques identifiables similaires (K. Gagnon et al., 2020). L'hybridation des enseignements concerne l'organisation d'une formation complète, voire d'un seul cours, qui combine enseignement organisé en présentiel et à distanciel, quelles que soient les techniques et les technologies utilisées (C. Ladage, 2016). M. Sacré (2021) précise que ce concept renvoie à la combinaison de plusieurs éléments liés à un enseignement. Ainsi dans un même enseignement, on peut combiner soit des technologies entre elles (classes virtuelles, podcasts etc.), soit plusieurs approches pédagogiques (cours ex-cathedra, pédagogie par projet), soit des modalités différentes (enseignement assisté par ordinateur, enseignement traditionnel) (M. Sacré, 2021, p.63).

L'apprentissage en ligne implique la diffusion d'un programme d'études principalement en ligne, qui peut être asynchrone (par exemple, vidéos préenregistrées, lectures ou activités préparées, forums de discussion) ou synchrone (par exemple, cours magistraux virtuels en direct, réunions), les deux ne nécessitant pas de lieu partagé entre l'enseignant et l'élève (L. Baker et al., 2023). « Le terme de dispositif hybride de formation désigne aujourd'hui des dispositifs de formation qui articulent, à des degrés divers, des phases de formation en présence et d'autres organisées à distance » (D. Peraya et al., 2014, p. 16).

Pour H. Khelef et A. Khelef (2022), ce terme désigne un mode d'enseignement qui met en place des scénarios pédagogiques où l'enseignement présentiel est accompagné d'activités

offertes à distance, ces dernières se situent en amant ou en aval des activités en présentiel. Il s'agit pour C. R. Graham (2006), de la combinaison de modalités techno-pédagogiques ou de méthodes pédagogiques, ou encore d'une combinaison de modalités d'enseignement face à face et en ligne. Ainsi, un dispositif hybride correspond à « tout dispositif de formation (cours, formation continue) qui s'appuie sur un environnement numérique (plate-forme d'apprentissage en ligne). Ce dispositif propose aux étudiants des ressources à utiliser ou des activités à réaliser à distance (en dehors des salles de cours) et en présence (dans les salles de cours) (M. Sacré, 2021 ; p. 64).

1.2. Le modèle TPACK

Le modèle TPACK constitue une piste théorique importante pour comprendre le rapport que les enseignants entretiennent vis-à-vis de la technologie en tant que facteur de médiatisation des connaissances dans le processus d'hybridation des enseignements en contexte universitaire. D'après M. T. Ouattara (2024) le TPACK de P. Mishra et M. Koehler (2006) est un modèle servant à décrire les différents types de connaissances à acquérir par un enseignant afin d'intégrer les technologies dans ses pratiques éducatives. Ce modèle a été inspiré de l'approche PCK (connaissance de la pédagogie du contenu) de L. S. Shulman (1986) auquel P. Mishra et M. Koehler (2006) ont ajouté la dimension technologique. Le TPACK décrit l'exploitation optimale de la connaissance technologique dans les pratiques pédagogiques et le contenu disciplinaire. Il est basé sur trois composantes fondamentales qui sont : la technologie, la pédagogie et le contenu. Le TPACK met en évidence les relations qui existent entre ces trois composantes indissociables (formant ainsi des composantes dérivées). Dès lors, il constitue une base théorique au curriculum de formation initiale ou continue intégrant les TIC que doivent suivre les enseignants. Ce modèle se compose de trois connaissances principales : connaissance du contenu de la matière ou de la discipline (ce qu'il faut enseigner) ; connaissances pédagogiques (comment enseigner) ; connaissances technologiques (outils, ressources et applications technologiques). Pour S. A. Ghany (2019) La connaissance du contenu (Content Knowledge : CK) fait référence à la connaissance de l'objet d'enseignement/apprentissage réel. Le contenu est spécifique à une discipline ou un domaine bien précis de l'éducation. L'enseignant doit maîtriser le contenu de la discipline qu'il enseigne. La connaissance pédagogique (Pedagogical Knowledge : PK) fait référence à la connaissance des modèles, des stratégies, des techniques et des méthodes d'enseignement /apprentissages permettant d'atteindre un but éducatif en instance. Elle est liée aux différentes perspectives de l'apprentissage des étudiants, à la gestion de la classe, à la mise en œuvre, à la dispense des leçons ainsi qu'aux techniques d'évaluation. La connaissance technologique (Technological Knowledge :TK) fait référence à la culture et à l'utilisation des nouvelles technologies comme Internet, la vidéo numérique, les ordinateurs, les IPhones, IPad, etc. Mais, selon ces auteurs, les interrelations entre la connaissance, le contenu et la pédagogie s'imbriquent à une dimension plus complexe, à savoir :

- La connaissance de la pédagogie du contenu (Pedagogical Content Knowledge (PCK) : fait référence à un amalgame entre la pédagogie et le contenu disciplinaire.
- La connaissance de la Technologie liée au contenu (Technological Content Knowledge : TCK) fait référence à la manière dont la connaissance de la technologie (CT) et la connaissance du contenu disciplinaire (CK) sont réciproquement liées l'une à l'autre.
- La connaissance de la Technologie liée à la pédagogie (Technological Pedagogical Knowledge : TPK) fait référence au lien existant entre la connaissance de la technologie (CT) et la connaissance de la pédagogie (PK). Elle permet d'établir l'impact que la technologie a sur la pédagogie et vice-versa.

1.3. Les enseignants face à l'enseignement hybride

F. El Azar (2022) et M. Mahaimila et al. (2024) reconnaissent les avantages de l'enseignement mixte. Celui-ci inclue l'économie de temps, l'autonomie et la réduction des déplacements. Les enseignants portent un regard positif sur l'utilité et l'efficacité des dispositif hybrides dans la mesure où ils contribuent au développement de leurs compétences scientifiques et professionnelles. Ces dispositifs offrent également une variété de sources aux étudiants. Cependant d'autres, les trouvent inutiles car ils compliquent leur tâche et les oblige à investir plus de temps et d'énergie. Ce qui conduit à une surcharge de travail (H. Khelef et A. Khelef, 2022). Cependant, M. Mahaimila et al. (2024) soulignent que l'évaluation des étudiants devient plus complexe dans le cadre de l'enseignement hybride, nécessitant l'utilisation de plates-formes appropriées pour mener à bien les évaluations. F. El Azar (2022) précise cependant que la formation hybride pose, tout de même, un certain nombre de défis : défis personnels et sociaux, défis d'infrastructure technique et de manque de ressources, défis d'adaptabilité et défis pédagogiques et didactiques.

De manière complémentaire, relevons que la situation des professeurs face aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) est variée. Les travaux de H. Tahesse (2025) montrent qu'il existe des résistances à l'adoption des outils numériques et que certains enseignants demeurent attachés aux méthodes traditionnelles. De plus, les enseignants plus âgés peuvent rencontrer des défis pour s'adapter aux TIC en raison de leurs tranches d'âges, ce qui peut influencer leur perception de l'enseignement hybride. Pour leur part, H. Khelef et A. Khelef (2022) précisent que le manque de formation et d'accompagnement expliquerait sans doute en partie les contraintes que les enseignants ressentent dans le maintien des apprentissages hybrides et influencerait de façon directe sur leur degré de satisfaction. A cet effet, les enseignants doivent bénéficier de formations approfondies en pédagogie numérique et en utilisation d'outils numériques et technologiques pour garantir une mise en œuvre réussie. Ce constat est similaire à celui fait par H. Khelef et A. Khelef (2022) et F. El Azar (2022). Ces deux auteurs évoquent le besoin d'accompagnement des enseignants dans la maitrise des fonctionnalités des dispositifs hybrides et le manque de soutien des institutions universitaires dans le cadre des formations (H. Tahesse, 2025). Par conséquent, ils ont opté pour l'auto-apprentissage afin de développer ces compétences de manière indépendante (S. Yousfi et I. Yousfi, 2020).

2. Méthodologie

En vue de mieux cerner la pratique de l'enseignement hybride dans les activités d'enseignement et d'apprentissage des enseignants de la Faculté des Lettres Arts et des Sciences Humaines de l'Université Marien Ngouabi, l'on a choisi de mener une enquête par questionnaire, entre les mois de mai et juin 2025. Ce dernier est constitué de questions fermées et semi-ouvertes et est réparti selon les axes suivants : les informations générales, l'expérience dans l'enseignement hybride, l'organisation des enseignements hybrides, la perception et les défis de l'enseignement hybride, les besoins et perspectives.

Tableau 1 : Informations générales sur les enseignants

INFORMATIONS GENERALES SUR LES ENSEIGNANTS		
Parcours	Histoire	12 (12,2 %)
	Géographie	10 (10,2%)
	LVE	13 (13,3%)
	STC	14 (14,4 %)
	LLF	11 (11,2%)
	Anthropologie	9 (9,2%)
	Philosophie	12 (12,2%)
	Art	8 (8,2%)
	SDL	9 (9,2%)
Total		**98 (100%)**
Grades académiques	Chargé de cours	32 (32,7%)
	Assistant	16 (16,3%)
	Maitre-assistant	42 (42,9%)
	Maitre de conférences	7 (7,1%)
	Professeur titulaire	1 (1%)
Total		**98 (100%)**
Expérience académique	Moins de 5 ans	21 (21,4%)
	5 à 10 ans	35 (35, 7%)
	11 à 20 ans	33 (33,7%)
	Plus de 20 ans	9 (9,2%)
Total		**98 (100%)**

Source : Enquête de terrain

L'échantillon a été construit de façon probabiliste et se compose de 98 enseignants (06 femmes et 92 hommes) répartis sur 09 des 12 parcours d'enseignement de cet établissement. Cependant, nous avons rencontré des difficultés de terrains, notamment au niveau de la disponibilité des enseignants à remplir les questionnaires déposés dans les parcours retenus pour cette étude. Ainsi, on a été contraint de faire des visites répétées et faire pression aux responsables de ces parcours. Sur 200 questionnaires distribués, 98 (soit 49 %) ont été retournés et bien remplis.

Les données recueillies ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS 16. A cet effet, des statistiques descriptives des différentes variables ont été effectuées. Par ailleurs, afin de tester l'influence de certains facteurs comme l'âge, le parcours d'origine, le grade académique, l'utilisation des outils numériques et la pratique de l'enseignement hybride, plusieurs croisements ont été réalisés. Ainsi, on a dressé des tableaux croisés pour tester les corrélations entre ces variables.

3. Résultats

Les résultats de l'enquête par questionnaire montrent que l'enseignement hybride ne s'est pas encore totalement intégré dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage au sein de la Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines de l'Université Marien Ngouabi. Seuls 33,6% d'enseignants font recours à ce type d'enseignements (Figure n°1). Le faible taux de la pratique de l'enseignement hybride converge avec le faible usage des TIC par les enseignants de cet établissement. En effet, il ressort que l'usage des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage s'avère très faible. 42,8% des enseignants affirment ne jamais avoir utilisé les TIC dans le cadre de leurs activités d'enseignement (Figure n° 2). 16,6% d'entre eux font rarement recours à ces outils. Ces premiers résultats révèlent que l'intégration des TIC reste un des défis majeurs du secteur de l'enseignement supérieur en République du Congo.

Figure 1 : Pratique de l'enseignement hybride

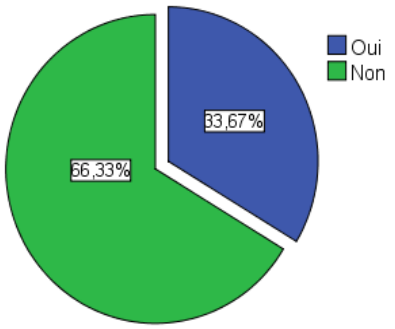
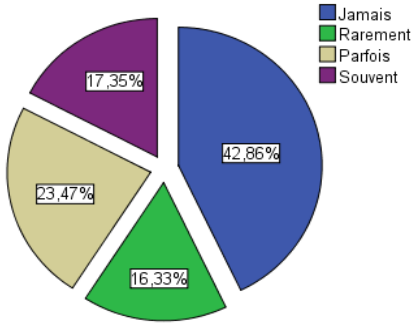


Figure 2 : Usage des TIC dans l'enseignement



Source : Enquête de terrain

L'analyse croisée de la répartition des enseignants par parcours et de la pratique de l'enseignement hybride révèle que celle-ci, bien qu'étant faible (33,7%) se pratique presque dans l'ensemble des parcours de la FLASH (Tableau n° 2).

Tableau 2 : Pratique de l'enseignement hybride par parcours

Pratique de l'enseignement hybride par parcours				
		Pratique de l'enseignement hybride		Total
		Oui	Non	
Répartition par parcours	Histoire	5	7	12
		5,1%	7,1%	12,2%
	Géographie	5	5	10
		5,1%	5,1%	10,2%
	LVE	4	9	13
		4,1%	9,2%	13,3%
	STC	5	9	14
		5,1%	9,2%	14,3%
	LLF	5	6	11
		5,1%	6,1%	11,2%
	Anthropologie	4	5	9
		4,1%	5,1%	9,2%
	Philosophie	0	12	12
		,0%	12,2%	12,2%
	Art	2	6	8
		2,0%	6,1%	8,2%
	SDL	3	6	9
		3,1%	6,1%	9,2%
Total		33	65	98
		33,7%	66,3%	100,0%

Source : Enquête de terrain

En tant que démarche pédagogique, le choix l'enseignement hybride dépend essentiellement de la volonté des enseignants ayant perçu l'importance des TIC dans le cadre de la continuité de leurs activités d'enseignements en ligne. Ainsi, l'on retient que 28,5% d'enseignants utilisant l'enseignement hybride l'ont intégré dans leurs pratiques pédagogiques par initiatives personnelles.

On constate également que la tendance à l'utilisation de l'enseignement hybride est plus dynamique chez les enseignants dont les tranches d'âges vont de 35 à 45 ans et à moins de 35 ans (Tableau n° 3). Les enseignants appartenant aux générations Y et Z disposent généralement d'une culture numérique qui leur permet d'intégrer facilement les outils TIC et applications dans les enseignements sous leur responsabilité.

Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces catégories d'enseignants se sont appropriés ces technologies dès le bas âge. Ce qui facilite l'adaptation d'usage ordinaire des TIC vers des usages pédagogiques. Par contre, le non-usage de l'enseignement hybride est plus observable chez les enseignants appartenant aux générations des Baby-boomer (1946-1964) et X (1965-1979), c'est-à-dire, ceux dont les catégories d'âges vont de 46 à 55 ans et à plus de 55 ans.

Tableau 3 : Pratique de l'enseignement hybride par tranches

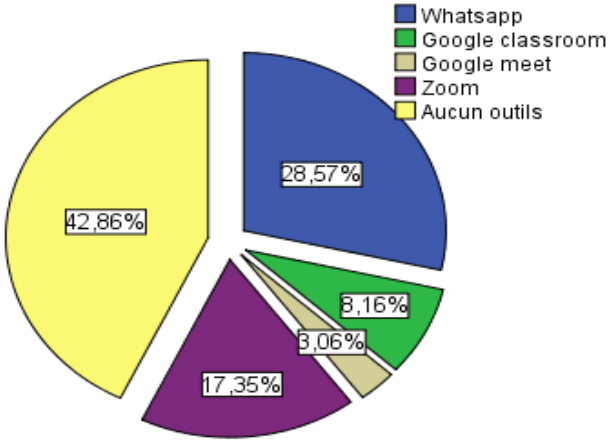
Pratique de l'enseignement hybride				
		Oui	Non	Total
Répartition des enseignants par tranches d'âges	Moins de 35 ans	7	7	14
		7,1%	7,1%	14,3%
	35-45	15	30	45
		15,3%	30,6%	45,9%
	46-55	5	13	18
		5,1%	13,3%	18,4%
	Plus de 55 ans	6	15	21
		6,1%	15,3%	21,4%
Total		33	65	98
		33,7%	66,3%	100,0%

Source : Enquête de terrain

L'enseignement hybride est une forme d'enseignement qui nécessite d'employer différentes formes de TIC pour assurer la transmission de connaissances à distance et n'importe quand, de manière synchrone ou asynchrone. A la différence de certaines institutions universitaires qui déploient des plateformes institutionnelles dédiées, certains enseignants font recours à des applications de messageries instantanées (Whatsapp, Telegram…) ou de services de visioconférences pour (Zoom, Google Meet…) pour assurer des enseignements de ce type.

En effet, l'application de messagerie instantanée WhatsApp (Figure n° 3) apparait comme le principal outil utilisé pour assurer la continuité pédagogique en dehors de la classe (28,5% d'enseignants). Il ressort que l'application de visioconférences Zoom arrive en deuxième position (17,3%) dans la gamme de services en ligne utilisée par les enseignants qui initient des activités d'enseignement mixte.

Figure 3 : Outils numériques utilisés par les enseignants



Source : Enquête de terrain

La proportion de cours réalisé à distance représente en grande partie 29,6% du volume des enseignements affectés aux enseignants ayant adopté cette forme d'enseignement. Il est avéré que le partage de documents de cours et de liens constitue le premier mobile

d'apprentissage mixte (28,5%) chez les enseignants. Ceux-ci ont généralement tendance à diffuser des supports pdf, des infographies, des vidéos explicatives (tutoriels) et/ou de liens de site web proposant des contenus adéquats comme complément des cours réalisés en présentiel. Les forums de discussion apparaissent en deuxième position dans les facteurs justifiant l'utilisation de l'enseignement hybride (7,4%), ainsi que les vidéoconférences en direct (6,1%). Le caractère distanciel de l'enseignement mixte constitue une opportunité permettant aux enseignants de maintenir un contact avec les étudiants en dehors de la classe. De ce fait, à partir des groupes WhatsApp, les étudiants ont la possibilité d'évoquer directement des aspects du cours qu'ils n'ont pas compris pendant les séances en présentiel.

L'analyse de la perception de l'enseignement hybride par les enseignants montre que ce type d'enseignement qui combine cours en présentiel et cours en distanciel par l'entremise d'outils technologiques est une opportunité pour l'enseignement et l'apprentissage en contexte universitaire. Plus des trois quarts des enseignants (76,5) estiment qu'il améliore la qualité de l'enseignement (Figure n° 5). De même, 61,2% d'enseignants sont favorables à l'intégration de l'enseignement hybride dans les pratiques pédagogiques en milieu universitaire.

Ces résultats permettent de déduire qu'il s'agit d'une approche pédagogique répondant aux attentes des enseignants en matière de continuité pédagogique et d'interactions « Enseignant-étudiants/étudiants -enseignant ».

Figure 4 : perception de l'enseignement hybride

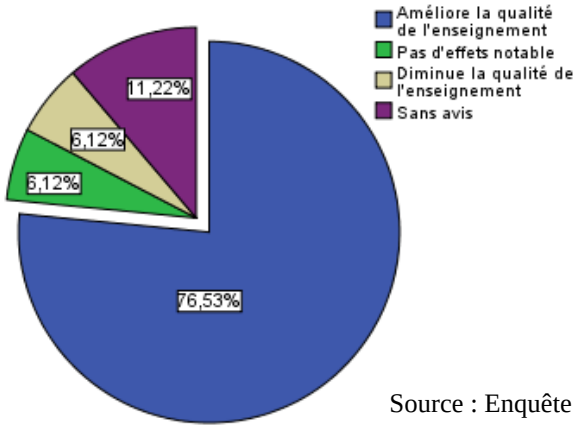
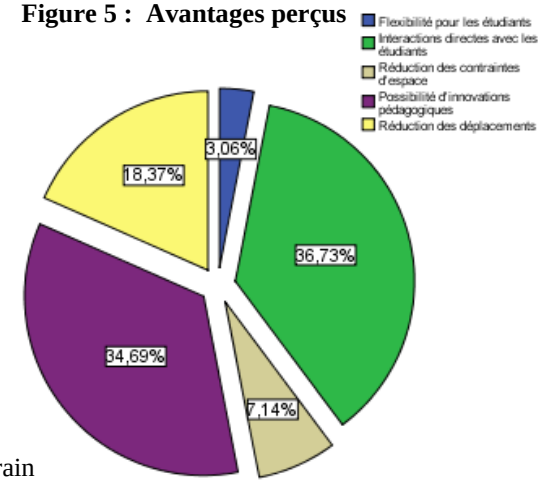


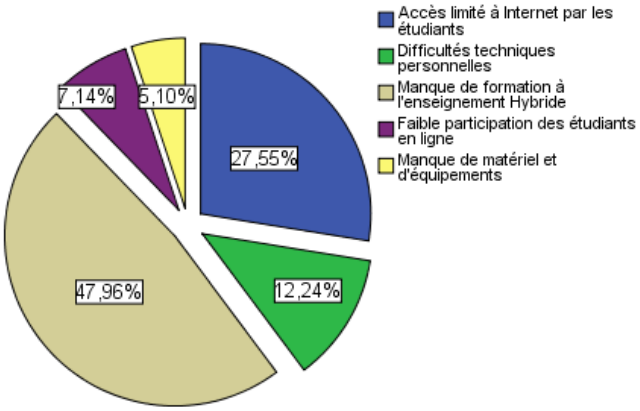
Figure 5 : Avantages perçus



Source : Enquête de terrain

Les participants à cette enquête perçoivent deux avantages majeurs de l'approche dite hybride (Figure n° 5). Le premier avantage se manifeste au niveau des possibilités d'interactions à distance avec les étudiants (36,7%). Le second avantage perçu par les enseignants est la capacité d'innovations pédagogiques induite par l'apprentissage hybride. En ce qui concerne les défis rencontrés dans la pratique de l'enseignement hybride à la Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines, près de la moitié des répondants (47,9%) affirment être confrontés au manque de formation, tandis que près de 27% estiment que l'accès limité à Internet chez les étudiants est un frein à la mise en place d'activités pédagogiques de type hybride.

Figure 6 : Défis des enseignants face à l'enseignement hybride



Source : Enquête de terrain

D'après les résultats obtenus, 69,3 % enseignants ont déclaré ne jamais avoir bénéficié de formation à l'enseignement hybride. Ces résultats mettent en lumière la question des compétences techno-pédagogiques, ce qui a trait au lien existant entre la connaissance de la technologie (CT) et la connaissance de la pédagogie (PK) (Technological Pedagogical Knowledge : TPK). De même, les résultats révèlent que 88,7% des enseignants manifestent le besoin de bénéficier de formation à l'enseignement hybride en vue d'en tirer profit.

4. Discussion

Au regard des résultats obtenus, il ressort que les cours en présentiel restent la méthode d'enseignement la plus utilisée au sein de la FLASH. La proportion de cours réalisé à distance représente en grande partie 29,6% du volume des enseignements affectés aux enseignants ayant adopté cette forme d'enseignement. Ce constat est similaire à celui de H. Tahesse et al., (2025) qui précise que certains enseignants résistent encore à l'adoption des outils numériques et demeurent attachés aux méthodes traditionnelles. Les résultats relatifs à l'usage des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage sont faibles. 42,8% des enseignants affirment ne jamais avoir utilisé les TIC dans le cadre de leurs activités d'enseignement. 16,6% d'entre eux font rarement recours à ces outils. Cependant, bien qu'ayant un taux faible, l'enseignement hybride se pratique presque dans l'ensemble des parcours de la FLASH (33,7%). Cette démarche des enseignants se matérialise notamment, par le partage de documents de cours et de liens (28,5%). Ceux-ci ont généralement tendance à diffuser des supports pdf, des infographies, des vidéos explicatives (tutoriels) et/ou de liens de site web proposant des contenus adéquats comme complément des cours réalisés en présentiel (T. Vereshchahina et al., 2018 ; X. Wang et al., 2024).

Les résultats montrent également que les enseignants ont un regard positif (76,5%) sur cette approche d'enseignement et sont favorables à (61,2%) son intégration dans les pratiques pédagogiques en milieu universitaire (K. Gamage et al., 2022). Les principaux avantages évoqués par les enseignants sont : les possibilités d'interactions à distance avec les étudiants (36,7%) et la capacité d'innovations pédagogiques induite par l'apprentissage hybride (34,6%). En effet, les participants y voient la flexibilité, le confort et le gain de temps, ainsi que les possibilités organisationnelles et didactiques qui y sont associées (M. Romaniuk, 2022). En ce qui concerne les défis rencontrés dans la pratique de l'enseignement hybride à la Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines, près de la moitié des répondants (47,9%) affirment être confrontés au manque de formation.

Cependant, il convient de souligner que l'intégration de l'enseignement hybride relève d'initiatives individuelles des enseignants. C'est-à-dire que l'enseignement hybride ne bénéficie d'aucun appui institutionnel et n'est pris en compte dans aucune stratégie de la

politique académique de la FLASH et de l'UMNG. On assiste alors à une intégration des TIC de type « Bottom Up » qui suppose venir d'en bas, en l'occurrence des enseignants et/ou des chefs d'établissements. Elle « se fonde avant tout sur l'enthousiasme et la bonne volonté des acteurs de terrain » (C. Depover, 1996, p. 9).

Il ressort également que la majorité (88,7%) des enseignants manifestent la volonté de bénéficier de formation à l'enseignement hybride. Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de H. Khelef et A. Khelef (2022) qui ont démontré que le manque de formation et d'accompagnement des enseignants impactent directement la mise en place d'initiatives d'enseignement à caractère hybride. La compétence numérique est une condition pour une mise en place d'un dispositif hybride de qualité (F. El Azar, 2022). La présente étude met en évidence d'autres défis liés à la pratique de l'enseignement hybride, entre autres celui de l'accès à l'Internet. Près de 27% des enquêtés estiment que l'accès limité à Internet chez les étudiants est un frein à la mise en place d'activités pédagogiques de type hybride. C. Li et L. Farah (2020) affirment que l'accès stable aux infrastructures techniques constituent l'une des difficultés limitant la participation des étudiants aux activités d'enseignement hybride.

Les résultats soulignent également que la catégorie d'âge est une variable jouant un rôle important dans l'intégration de l'enseignement hybride par les enseignants. Il s'avère que les enseignants dont l'âge varie entre 35 et 45 ans et moins de 35 ans ont une tendance plus élevée à l'utilisation de l'enseignement hybride. Ce constat rejoint celui de H. Tahesse et al. (2025), qui précisent que les jeunes professeurs sont traditionnellement plus enclins à utiliser les outils numériques et l'apprentissage à distance. La prise en compte de l'âge comme facteur d'intégration des TIC observée dans cette étude est opposée aux travaux C. Ladage et J. Varenstein (2013) et de F. Larose et al. (2007). Ces auteurs remettent en question la capacité des jeunes enseignants à introduire de nouvelles pratiques pédagogiques et qui constatent en s'appuyant sur différentes études internationales qu'on ne peut pas identifier de distinction à ce propos entre les jeunes enseignants et leurs pairs plus chevronnés.

Les outils privilégiés utilisés pour assurer les enseignement hybrides à la FLASH sont l'application de messagerie instantanée WhatsApp (28,5%) et l'application de visioconférence ZOOM (17,3%). La simplicité des fonctionnalités de ces applications s'adapte aux objectifs pédagogiques des enseignants en termes la continuité pédagogique en présentiel et à distance.

D'un point de vue théorique, le modèle TPACK de Mishra et Koehler (2006), cadre avec les objectifs de cette recherche. Ce modèle qui se concentre sur les connaissances technologiques (TK), les connaissances pédagogiques (PK) et la connaissance du contenu (CK), offre une approche adéquate sur la réflexion de l'adoption de l'enseignement hybride en contexte universitaire. Partant du principe que les participants à cette étude disposent de la « Connaissance pédagogique (PK) » et de « la connaissance du contenu (CK) », on déduit alors que « la connaissance de la technologie (TK) » est le principal défi rencontré par les enseignants de la FLASH.

À la lumière des résultats obtenus, les recommandations suivantes sont faites sous forme de propositions :

- Organiser des ateliers pratiques réguliers dédiés à l'utilisation des outils numériques et aux bonnes pratiques de l'enseignement hybride.
- Intégrer un accompagnement personnalisé centré sur les besoins spécifiques des disciplines enseignées à la FLASH.
- Mettre en place un cadre institutionnel de développement des compétences, d'hybridation des enseignements et de déploiement de plateformes d'enseignement à distance
- Créer une plateforme numérique pédagogique pour la FLASH, performante adaptée aux usages hybrides (espaces collaboratifs, dépôt de ressources, visioconférences).
- Sensibiliser les enseignants sur les bénéfices pédagogiques et les retours positifs d'enseignants ayant adopté l'enseignement hybride.

- Organiser des journées d'échanges et de partage d'expériences entre enseignants autour des pratiques hybrides.
- Impliquer les étudiants dans la co-construction d'activités hybrides et recueillir régulièrement leur avis sur les méthodes utilisées.

Ces recommandations doivent être portées par une politique institutionnelle claire, avec un engagement fort de la Présidence de l'Université Marien Ngouabi et de la Faculté des Lettres Arts et des Sciences Humaines pour dynamiser l'enseignement hybride et permettre aux enseignants et étudiants d'en tirer profit.

Conclusion

Cette étude a tenté de cerner la dimension de l'enseignement hybride dans les pratiques pédagogiques des enseignants de la Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines (FLASH) de l'Université Marien Ngouabi. Si l'hybridation des enseignements en contexte universitaire a connu une adoption remarquable dans certaines institutions universitaires, la réalité demeure mitigée en Afrique subsaharienne. L'enquête menée auprès d'enseignants de la FLASH montre que l'hybridation des enseignements est encore très faible. En effet, les résistances des enseignants s'expliquent par le manque de techno-compétences ou de connaissances technologiques liées à la pédagogie (Technological Pedagogical Knowledge : TPK). Ainsi on constate que de nombreux enseignants n'utilisent pas les outils numériques dans la transmission des connaissances. En revanche, ils ont un regard positif sur cette approche d'enseignement et sont favorables à son intégration dans les pratiques pédagogiques en milieu universitaire. Les enseignants de cet établissement perçoivent dans l'enseignement hybride de multiples avantages, dont les principaux sont les possibilités d'interactions à distance avec les étudiants et la capacité d'innovation pédagogique induite par ce type d'apprentissage. Il ressort également que les pratiques d'enseignements hybrides sont le résultat d'initiatives personnelles d'enseignants et que ceux-ci ne bénéficient d'aucun accompagnement institutionnel dans la mise en place de ces activités. Ainsi, la formation, l'accompagnement institutionnel et technique des enseignants constituent les principaux défis de l'hybridation des enseignements dans cet établissement. Toutefois, des études à plus grande échelle menées sur les 11 établissements de l'Université Marien Ngouabi servirait de guide dans la conception d'une politique universitaire en matière d'hybridation des enseignements.

Références bibliographiques

ALEBAIKA Reem et TROUDI Salah, 2010, « Blended learning in Saudi universities : challenges and perspectives », *ALT-J*, 18(1), p. 49-59.

BACHY Sylviane, 2014, « Un modèle-outil pour représenter le savoir techno-pédagogique disciplinaire des enseignants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2), p.1-29.

BAKER Lewis et SPENCELY Carol, 2023, « Is hybrid teaching delivering equivalent learning for students in higher education ? », *Journal of Further and Higher Education*, 47(5), p. 674-686.

BURTON Réginald, BORRUAT Stéphanie, CHARLIER, Bernadette, 2011, « Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur », *Distances et savoirs*, 9(1), p. 69-96.

BUTZ, Nikolaus et STUPNISKY Robert H, 2016, « A mixed methods study of graduate students' self-determined motivation in synchronous hybrid learning environments », *The Internet and Higher Education*, 28(1), p. 85-95.

DEPOVER Christian, 1996, « Le chemin de l'école croisera-t-il un jour celui des nouvelles technologies ? », In : *Actes du Colloque du REF*, p. 1-19.

EL AZAR Fadwa, 2022, « La formation hybride au Maroc : ce qu'en pensent les enseignants-stagiaires en période post-Covid », *Geopolitics and Geostrategic Intelligence*, 4(1), p. 75-87.

GAMAGE Kelum A A, GAMAGE Achini et DEHIDENIYA Shyama C P, 2022, « Online and hybrid teaching and learning: Enhance effective student engagement and experience », *Education Sciences*, 12(10), p. 1-18.

GAGNON Kendra, YOUNG Brian et BACHMAN Teresa, 2020, « Doctor of Physical Therapy Education in a Hybrid Learning Environment: Reimagining the Possibilities and Navigating a New Normal», American Physical Therapy Association, 100(8), p. 1268-1277.

GHANY Salah Abdel, 2019, « Étude analytique de la formation initiale des enseignants de FLE selon le modèle TPACK », *Journal de recherche scientifique en éducation*, 20(42), p. 612-639.

GRAHAM, Charles Ray, 2006, « Blended learning systems: definition, current trends, and future directions », in BONK Curtis J., (dir.)., *Handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. p. 3-21

KHELEF Hanane et KHELEF Asma, 2022, « Les enseignants universitaires algériens face à l'enseignement hybride : réalité et perspectives », *Revue du chercheur en sciences humaines et sociales*, 13(1), p. 10-24.

LADAGE Caroline, 2016, « L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2), p. 1-22.

LADAGE Caroline et RAVESTEIN, Jean, 2013, « Internet et enseignants : entre contrastes et clivages. Enquête auprès d'enseignants du secondaire ». *STICEF*, 20, https://amu.hal.science/hal-01444739/document. Consulté le 22 février 2025.

LAROSE François, GRENON Vincent, LENOIR Yves, DESBIENS Jean-François, 2007, « Le rapport des futurs enseignants à l'utilisation de l'informatique pédagogique : fondements et trajectoire longitudinale », in CHARLIER Bernadette, PERAYA Daniel, *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 219-239.

LI Cathy and FARAH Lalani, 2020, « The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how », *World economic forum*, 29, https://www.weforum.org/stories/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/. Consulté le 08 avril 2025.

MAHAIMILA Michaëlla Tahirimanitra, RASOAMIARAMANANA Aina Fehinirina, HERISON Tsimbina Herison, LOHANARINDRA Baosisa Léonvia, 2025, « L'enseignement hybride dans les universités de Madagascar : Enjeux et réalité », *Revue Internationale de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (Revue-IRSI)*, 2(2), p. 209-218.

MASSOU Luc et LAVIELLE-GUTNIK Nathalie, 2017, « Introduction. Une approche compréhensive des pratiques pédagogiques mobilisant le numérique à l'université », In : *Enseigner à l'université avec le numérique*. De Boeck Supérieur. p. 5-19.

MISHRA Punya et KOEHLER Matthew J, 2008, « *Introducing tpck. Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* ». New York : Routledge/Taylor & Francis Group. http://www.matt-koehler.com/publications/Mishra_Koehler_AERA_2008.pdf. Consulté le 10 avril 2025.

OUATTARA Mohamed Tidiane, 2024, « Techno-pédagogie et systèmes éducatifs africains : quels modèles choisir ? », *RASEF*, 2, p. 282-290

PERAYA Daniel, CHARLIER Bernadette, et DESCHRYVER Nathalie 2014, « Une première approche de l'hybridation », *Education et formation*, 301, p. 15-34.

RAES Annelies, VANNESTE Pieter et PIETERS Marieke, 2020, « Learning and instruction in the hybrid virtual classroom : An investigation of students' engagement and the effect of quizzes », *Computers & Education*, 143, p.1-16.

ROMANIUK Miłosz Wawrzyniec et ŁUKASIEWICZ-WIELEBA Joanna, 2022, « Hybrid education in higher education on the example of academic teachers' experiences in post-pandemic reality ». *International Journal of Electronics and Telecommunications*, p. 489-496.

SACRÉ Margault, TOCZEK Marie-Christine et POLICARD Florence, 2020, « The Role of Students' Characteristics on the Efficacy of Blended Learning », *International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(2), p. 9-29.

SHULMAN Lee S, 1986, « Those who understand: Knowledge growth in teaching », *Educational researcher*, 15(2), p. 4-14.

TAHESSE Houda et BOUANANI Mostafa, 2025, « Les enseignants du supérieur à l'ère de l'hybridation : de la perception à la pratique », *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, 6(1), p. 71-83.

VALDÈS Didier, 1995, *Vers de nouvelles formes de formations : Les formations hybrides*. *Paris, Mémoire de DESS, Université de Paris 2*, https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/bachelor_74111/Cours%2009-10/Mediatisation_systeme_formation_dispositifs_hybrides/Memoire_DESS_hybridation.doc. Consulté le 13 mai 2025.8

VERESHCHAHINA Tetiana, LIASHCHENKO Olesia et BABIY Serhij, 2018, « English language teachers'perceptions of hybrid learning at university level », *Advanced Education*, p. 88-97.

WANG Xiaoran, LIU Jiangheng et JIA Shuwei, 2024, « Hybrid teaching after COVID-19 : advantages, challenges and optimization strategies », *BMC Medical Education*, 24(1), https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s12909-024-05745-z.pdf. Consulté le 13 mai 2025.

YOUSFI Soukaina et YOUSFI Ihssane, 2020, « La formation des enseignants à l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques », *Didactica*, 1(1), p. 63-76.

Enseignement hybride et vécu émotionnel des enseignants-chercheurs de l'École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)

Yawa Ossi ESSIOMLE épse ABLO, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)
E-mail : yessiomle@yahoo.de

Résumé

L'Association pour les applications Pédagogiques de l'Ordinateur au Postsecondaire (APOP, 2012) œuvrant dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement/apprentissage a défini l'enseignement hybride comme « une combinaison ouverte d'activités d'apprentissages offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone ». En d'autres termes, le cours hybride comprend des séances en présentiel et en distanciel. L'objectif de cette étude est de décrire le vécu émotionnel des enseignants pendant l'enseignement hybride. L'étude a été réalisée auprès de cinquante (50) enseignants-chercheurs de l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire). La recherche documentaire, le questionnaire et l'entretien semi-directif ont été utilisés comme techniques de recueil des données. L'on a eu recours à l'analyse de contenu comme méthode d'analyse des données. Les théories de références utilisées sont le connectivisme de G. Siemens (2005) et la théorie transactionnelle du stress et de l'adaptation de R. S.Lazarus et S. Folkman (1984). L'hypothèse principale stipule qu'il existe un lien entre l'enseignement hybride et le vécu émotionnel des enseignants-chercheurs. Les résultats indiquent que le vécu émotionnel pendant les cours diffère selon que les cours soient en ligne ou en présentiel, tant chez les enseignants en sciences de l'éducation qu'en sciences et technologies. Ainsi, pour une meilleure perception de l'enseignement hybride, il faut proposer des programmes de formation hybride de base pour les enseignants-chercheurs.

Mots-clés : enseignement hybride, connectivisme, vécu émotionnel, enseignant-chercheur.

Hybrid teaching and emotional experiences of teacher-researchers at the École Normale Supérieure of Abidjan (Ivory Coast)

Abstact

The Association pour les Applications Pédagogiques de l'Ordinateur au Postsecondaire (APOP, 2023), working in the field of pedagogical integration of information and communication technologies in teaching/learning, has defined hybrid teaching as "an open combination of learning activities offered in presence, in real time and at a distance, in synchronous or asynchronous mode". In other words, the hybrid course comprises both face-to-face and online sessions. The aim of this study is to describe teachers' emotional experiences during hybrid teaching. The study involved fifty (50) teacher-researchers at the École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire). Documentary research, questionnaires and semi-structured interviews were used as data collection techniques. Content analysis was used as a data analysis method. The reference theories used were G. Siemens' connectivism (2004) and R. S. Lazarus and S. Folkman's transactional theory of stress and adaptation (1984). The main hypothesis states that there is a link between hybrid teaching and the emotional experience of teacher-researchers. The results indicate that the emotional experience during courses differs according to whether the courses are online or face-to-face for both education and science and technology teachers. Thus, for a better perception of hybrid teaching, it is necessary to propose basic hybrid training programs for teacher-researchers.

Key words: hybrid teaching, connectivism, emotional experience, teacher-researcher**.**

Introduction

Depuis une vingtaine d'années, l'enseignement supérieur connaît une transformation profonde, marquée par l'émergence et la diffusion des technologies numériques dans les pratiques pédagogiques. Cette mutation s'est accélérée au tournant des années 2020 avec la crise de la COVID-19, qui a bouleversé les modes traditionnels d'enseignement et contraint les établissements à explorer des alternatives permettant de maintenir une continuité pédagogique. Parmi ces alternatives, l'enseignement hybride, parfois désigné sous le terme de *blended learning*, s'est imposé comme une modalité incontournable, combinant des activités en présentiel et en distanciel dans une logique de complémentarité et de flexibilité (APOP, 2012 ; Ch. R. Graham, 2019). Loin d'être une simple juxtaposition de séances à distance et en présentiel, il s'agit d'une reconfiguration complète des modes d'organisation, de transmission et de construction des savoirs, qui interpelle directement les enseignants, les institutions et les étudiants.

L'enseignement hybride repose sur l'idée que les environnements numériques, utilisés de manière pertinente et réfléchie, peuvent enrichir l'expérience d'apprentissage. Selon M. Lebrun et al. (2014), il constitue un cadre théorique et méthodologique qui amène à penser l'articulation entre dispositifs technologiques et interactions humaines. D. Peraya, F. Poyet et N. Deschryver (2014) insistent sur la nécessité de concevoir ces dispositifs comme des ensembles cohérents et non comme des agrégats d'outils. Ch. Charnet (2019) rappelle que la distance n'est pas une simple modalité technique. Elle transforme la relation pédagogique, en redéfinissant la place de l'enseignant et en obligeant celui-ci à adopter des pratiques nouvelles, souvent plus exigeantes que dans un cadre traditionnel. Le rôle de l'enseignant évolue dès lors vers celui d'un accompagnateur, d'un guide, voire d'un médiateur entre les ressources numériques et les apprenants.

Cette transformation des pratiques pédagogiques s'accompagne d'un discours sur les bénéfices attendus en l'occurrence la flexibilité accrue, la démocratisation de l'accès aux savoirs, l'individualisation des parcours d'apprentissage et l'enrichissement de l'expérience étudiante Br. Poellhuber et M. Bouchoux, 2017 ; Ch. R. Graham, 2021) souligne que l'enseignement hybride n'est pas seulement une innovation technique, mais aussi un changement de paradigme qui touche à la définition même de l'apprentissage et de l'enseignement. Pour Fr. Taddei (2018), ces évolutions s'inscrivent dans une mutation plus large des sociétés contemporaines où l'apprentissage doit se penser dans une logique d'adaptation continue aux transformations du monde du travail, de la connaissance et des technologies.

Toutefois, les recherches montrent aussi que l'enseignement hybride soulève des défis importants. Th. Karsenti et S. Collin (2013) identifient les avantages d'une telle modalité – diversification des méthodes, amélioration de l'autonomie étudiante, développement de nouvelles compétences – mais aussi les tensions qu'elle engendre, notamment pour les enseignants qui doivent réorganiser leurs pratiques, se former à des outils complexes et gérer de nouvelles dynamiques relationnelles. Fr. Docq, M. Lebrun et D. Smidts (2010) insistent sur l'importance de définir des critères précis permettant d'évaluer les effets réels de l'hybridation et d'éviter que celle-ci ne se réduise à une injonction technologique sans réelle valeur ajoutée. En d'autres termes, l'enseignement hybride peut être porteur de potentialités mais aussi générateur de difficultés s'il n'est pas accompagné de politiques institutionnelles solides et de dispositifs de soutien adaptés.

Un aspect encore trop souvent négligé dans la littérature concerne le vécu émotionnel et psychologique des enseignants en contexte hybride. L'introduction des technologies dans l'enseignement supérieur n'a pas seulement des effets cognitifs et organisationnels ; elle a aussi un impact direct sur le bien-être des enseignants, leur identité professionnelle et leur santé psychologique. L'étude de C. Biron et J.-P. Karcher (2017) sur la santé psychologique au travail

rappelle que toute transformation organisationnelle peut constituer un facteur de risque si elle n'est pas accompagnée de mesures de prévention et de soutien. Le Collectif (2011) a déjà montré que la santé psychosociale des enseignants est fragilisée par des conditions de travail marquées par la surcharge, la pression institutionnelle et le manque de reconnaissance. Dans un contexte où l'hybridation impose des exigences supplémentaires (maîtrise d'outils numériques, adaptation des contenus, disponibilité accrue), ces risques sont exacerbés.

Les études de Cl. Fernet, St.-G. Trépanier et St. Austin (2013), prolongées par St.-G.Trépanier, Cl. Fernet et St. Austin (2015), montrent que la motivation autonome joue un rôle déterminant dans la relation entre les exigences du travail et le bien-être des enseignants. En effet, lorsqu'ils perçoivent une autonomie suffisante et un soutien organisationnel, les enseignants sont capables de transformer les contraintes en opportunités de développement. En revanche, lorsque les exigences dépassent les ressources perçues, ils s'exposent à des phénomènes de technostress, d'épuisement émotionnel et de désengagement. Ces constats rejoignent les analyses plus globales sur l'adaptation au stress en contexte scolaire (Collectif, 2025), qui mettent en avant la nécessité de stratégies institutionnelles et individuelles pour faire face à ces nouvelles réalités.

Cette recherche mobilise deux théories de référence pour appréhender l'influence de l'enseignement hybride sur le vécu émotionnel des enseignants-chercheurs. Le premier est celui du connectivisme proposé par G. Siemens (2005), qui conçoit l'apprentissage comme un processus d'établissement de réseaux dans des environnements numériques distribués. Le connectivisme, proposé par cet auteur constitue une réponse aux limites des approches behavioriste, cognitiviste et constructiviste dans les environnements d'apprentissage numériques. Il considère que l'apprentissage ne réside plus seulement dans l'acquisition individuelle de savoirs, mais dans la capacité à établir et actualiser des connexions pertinentes entre des sources multiples d'information par les technologies. Ce cadre permet de comprendre comment les enseignants doivent adapter leurs pratiques pédagogiques à des contextes où la connaissance est en perpétuelle évolution et où la maîtrise des réseaux est aussi importante que celle des contenus.

Le second cadre est celui de la théorie transactionnelle du stress développée par R. S. Lazarus et S. Folkman (1984). Cette approche analyse les émotions comme le produit d'une transaction cognitive entre l'individu et son environnement. Cette théorie postule que le stress n'est pas une réponse automatique à un stimulus, mais le produit d'une transaction cognitive entre un individu et son environnement. Elle distingue deux types d'évaluations cognitives : l'évaluation primaire (est-ce une menace, un défi, une perte ?) et l'évaluation secondaire (ai-je les ressources pour y faire face ?). Lorsque l'environnement exige des adaptations importantes (comme dans l'enseignement hybride), et que l'enseignant perçoit un déséquilibre entre ces exigences et ses ressources, le stress émerge. La gestion de ce stress repose alors sur des stratégies de coping, soit centrées sur la résolution du problème (le coping centré sur la tâche), soit sur la régulation des émotions (le coping centré sur l'émotion). En d'autres termes, face à une situation perçue comme contraignante, l'enseignant évalue ses ressources et ajuste ses stratégies. C'est cette dynamique qui explique pourquoi certains enseignants vivent l'hybridation comme une opportunité stimulante alors que d'autres l'associent à une surcharge insurmontable.

Ces études convergent vers un constat commun : le vécu émotionnel des enseignants-chercheurs en contexte hybride est structuré par des facteurs cognitifs (maîtrise technologique, innovation pédagogique), émotionnels (le stress, la motivation, l'épuisement) et institutionnels (le soutien, la reconnaissance, la formation). Il s'agit d'un champ de recherche en plein essor, essentiel pour penser une transformation durable de l'enseignement supérieur.

Ces transformations ne se déploient pas de manière uniforme à l'échelle mondiale. Dans les pays du Nord, les dispositifs hybrides se sont inscrits dans des environnements déjà

largement équipés et institutionnellement préparés. Mais dans les contextes africains, la situation est plus contrastée. Les travaux de Th. Karsenti et J.-R. Fonkoua (2009), de Dj. Traoré (2014) et de Ib. Maïdakoualé (2022) mettent en évidence les obstacles majeurs à l'intégration pédagogique des TIC en Afrique de l'Ouest que sont la faiblesse des infrastructures, l'instabilité des réseaux, le manque de formation des enseignants et les résistances culturelles. L'UNESCO (2022, 2024) souligne que si les gouvernements affichent une volonté politique d'investir dans le numérique éducatif, les écarts entre ambitions et réalités techniques restent importants. Fl. Ebam-Etta et Sh. Parvyn-Wamahiu (2005) avaient déjà relevé que l'expérience des télécentres communautaires en Afrique révélait à la fois un potentiel de développement et les difficultés liées à la durabilité des infrastructures.

Malgré ces contraintes, des dynamiques d'innovation existent. Ib. Maïdakoualé (2022) montre qu'au Sénégal, certains enseignants parviennent à intégrer les TIC de manière créative, en dépit des limites matérielles. Dj. Traoré (2014) rappelle que les TIC peuvent constituer un levier de développement si elles sont accompagnées d'une réflexion pédagogique et institutionnelle adaptée. L'UNESCO (2024), dans son rapport sur l'enseignement supérieur en Afrique, souligne le rôle crucial des universités comme moteurs de développement durable à condition qu'elles intègrent la dimension numérique de manière cohérente et inclusive. Ces perspectives montrent que l'Afrique francophone n'est pas seulement en position de rattrapage, mais qu'elle peut aussi inventer des modèles originaux adaptés à ses contextes socioculturels et économiques.

Si l'on dispose d'une abondante littérature sur l'intégration des TICE dans les pratiques universitaires, en revanche, dans le contexte africain, les répercussions émotionnelles de l'enseignement hybride sur les enseignants-chercheurs restent peu documentées. D'où la nécessité d'une exploration rigoureuse du vécu émotionnel**,** entendu comme l'ensemble des affects éprouvés par les enseignants au fil de leurs expériences pédagogiques hybrides.

Dans ce cadre, le cas de la Côte d'Ivoire apparaît particulièrement important. L'École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, en tant qu'institution de formation des enseignants, est directement concernée par ces mutations. Les enseignants-chercheurs qui y exercent se trouvent confrontés à la double exigence d'intégrer les technologies dans leurs propres pratiques pédagogiques et de préparer les futurs enseignants à faire de même. Leur vécu émotionnel, marqué par le stress, l'incertitude mais aussi la motivation et le sentiment de compétence, constitue un indicateur clé pour comprendre les conditions réelles de l'appropriation de l'enseignement hybride. Analyser ce vécu, c'est non seulement évaluer l'efficacité des dispositifs actuels, tout en tenant compte des spécificités contextuelles de l'Afrique de l'Ouest et de la Côte d'Ivoire en particulier ; mais aussi dégager des pistes pour améliorer l'accompagnement institutionnel, renforcer la formation continue et promouvoir une intégration plus durable des TIC dans le système éducatif ivoirien.

Ainsi donc, la présente recherche, centrée sur les enseignants-chercheurs de l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, s'inscrit dans une démarche compréhensive visant à décrire leur vécu émotionnel face aux contraintes et aux opportunités de l'enseignement hybride. En d'autres termes, cette étude s'attache à décrire la manière dont les enseignants-chercheurs de l'ENS d'Abidjan vivent l'alternance entre présence physique et médiation numérique de l'enseignement, et comment leurs émotions influencent leur engagement, leur motivation et leur rapport au métier.

1. Méthodologie

1.1. Terrain et population d'étude

Le terrain de recherche est l'École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan. C'est le principal établissement ivoirien de formation des enseignants du secondaire, des Inspecteurs Pédagogiques du Préscolaire et Primaires, des Inspecteurs d'Orientation et d'Éducation, des

Conseillers Pédagogiques du Préscolaire et Primaires, des conseillers à l'extrascolaires. Cette école constitue un cadre pertinent pour cette étude, dans la mesure où l'institution a connu une intensification de ses dispositifs numériques d'enseignement depuis la pandémie de COVID-19, tout en accueillant un personnel aux profils disciplinaires diversifiés.

Cette étude repose sur une approche méthodologique mixte, combinant des outils qualitatifs et quantitatifs pour saisir la complexité du vécu émotionnel des enseignants-chercheurs en situation d'enseignement hybride. Le volet quantitatif porte sur cinquante enseignants-chercheurs de l'ENS d'Abidjan, choisis par stratification au département des sciences de l'éducation et celui des sciences et technologies avec un tirage aléatoire à l'intérieur de chaque groupe. Ensuite, pour les vingt-cinq entretiens, l'on a retenu, parmi les répondants au questionnaire, un échantillon intentionnel varié afin de croiser les profils (la discipline, la charge d'enseignement, l'expérience du numérique, les niveaux de stress et de motivation). Les entretiens ont été menés jusqu'à saturation des informations. Ce choix permet d'associer des données comparables et des récits concrets, et d'obtenir une lecture fiable du vécu émotionnel en contexte hybride.

1.2. Techniques de recueil et d'analyse des données

Trois (03) outils de collecte des données ont été mobilisés. La recherche documentaire, permettant d'ancrer empiriquement l'étude dans les travaux scientifiques récents sur l'enseignement hybride et le vécu émotionnel des enseignants. Cette phase a permis de dégager les concepts clés et les tendances émergentes dans la littérature spécialisée.

Le questionnaire, administré à l'ensemble des participants, vise à recueillir des données sur leur perception du mode hybride, leur niveau de confort techno-pédagogique, leur charge émotionnelle ressentie ainsi que leurs stratégies d'adaptation. Les questions, fermées et semi-ouvertes, ont été organisées autour de dimensions thématiques inspirées des théories mobilisées (le connectivisme et le stress transactionnel).

L'entretien semi-directif, conduit auprès de vingt-cinq enseignants-chercheurs, a pour but d'approfondir la compréhension des ressentis individuels, des situations perçues comme stressantes ou valorisantes, et des représentations liées à l'enseignement hybride. Les entretiens, d'une durée moyenne de quarante-cinq minutes, ont été réalisés en face à face ou en visioconférence selon les disponibilités des participants.

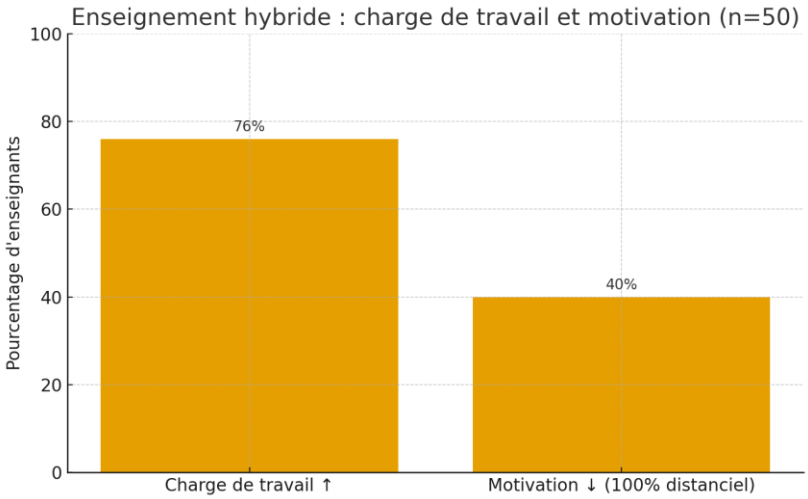
Pour le traitement des données, une analyse de contenu a été utilisée. Elle a permis de dégager les unités de sens, d'identifier les récurrences et divergences discursives, et d'élaborer des catégories thématiques en lien avec les émotions exprimées (l'anxiété, la satisfaction, la fatigue, la motivation, etc.). Cette méthode a favorisé une interprétation inductive à partir des propos des répondants, tout en les confrontant aux données issues du questionnaire. Ceci a permis de renforcer la validité interne des résultats et d'ancrer l'analyse dans une approche compréhensive du vécu émotionnel en contexte d'enseignement hybride.

2. Résultats

Les résultats de l'étude ont été organisés autour de quatre (04) axes principaux : les émotions dominantes selon le mode d'enseignement, les variations entre disciplines, les stratégies d'adaptation mobilisées, et les besoins en accompagnement exprimés par les participants.

2.1. Enseignement hybride, charge de travail et motivation de l'enseignant chercheur

Figure 1 : Enseignement hybride, charge de travail et motivation de l'enseignant chercheur



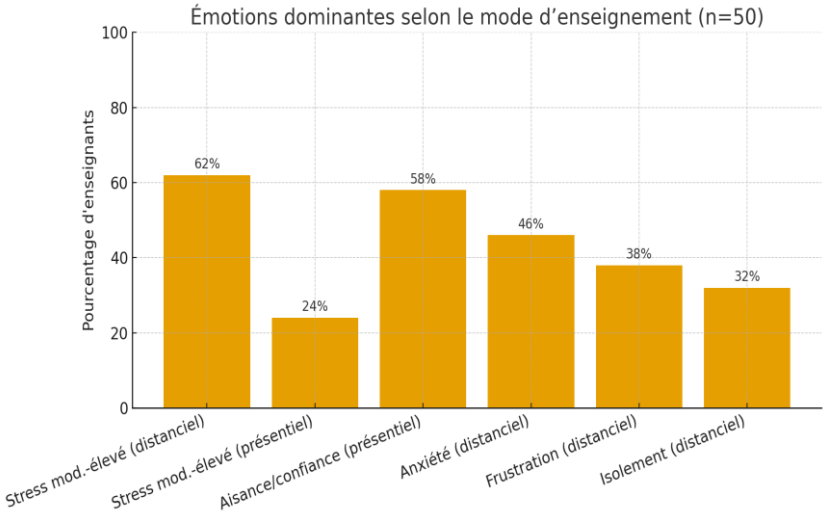
Source : Enquête d'Essiomle Yawa Ossi, Mars-Juin 2024(quantitative et qualitative) ; Elaboration : auteure.

Les résultats révèlent une influence de l'hybridation sur les conditions d'exercice. 76 % des enseignants-chercheurs déclarent une hausse sensible de la charge de travail, essentiellement liée à la « double préparation » que requièrent les dispositifs hybrides (élaboration des contenus disciplinaires, scénarisation techno-pédagogique, paramétrage des outils et anticipation des aléas techniques). Ce vécu est résumé par l'Enseignant EI en sciences de l'éducation répondant : « *C'est comme faire deux (02) cours en un seul : il faut penser au contenu, à l'outil, aux imprévus techniques…* ». À l'échelle du rapport au travail, cette surcharge s'accompagne, pour 40 % des répondants, d'une baisse de motivation lors des périodes conduites en tout-distanciel**,** où la présence sociale et la rétroaction immédiate font défaut, nourrissant un sentiment de « solitude numérique » : « *La solitude numérique est démotivante, on ne sent pas de retour immédiat comme en classe* » insinue l'Enseignant TR en sciences de l'éducation.

L'hétérogénéité des réponses appelle cependant une nuance : six enseignants sur dix ne rapportent pas de démotivation en 100 % à distance, ce qui suggère un rôle d'amortisseur de la maîtrise des outils, du soutien institutionnel (les appuis techniques, la coordination, la reconnaissance) et d'une ingénierie pédagogique propice à l'engagement (les activités collaboratives, le feedback rapide, les consignes claires). L'articulation « surcharge–motivation » apparaît étroitement corrélée au degré d'appropriation techno-pédagogique et au niveau d'appui organisationnel, confirmant que l'efficacité de l'hybride dépend moins des seuls dispositifs techniques que de l'architecture de soutien qui les accompagne.

2.2. Émotions dominantes selon le mode d'enseignement

Figure 2 : Emotions dominantes selon le mode d'enseignement



Source : Enquête d'Essiomle Yawa Ossi, Mars-Juin 2024(quantitative et qualitative) ; Elaboration : auteure.

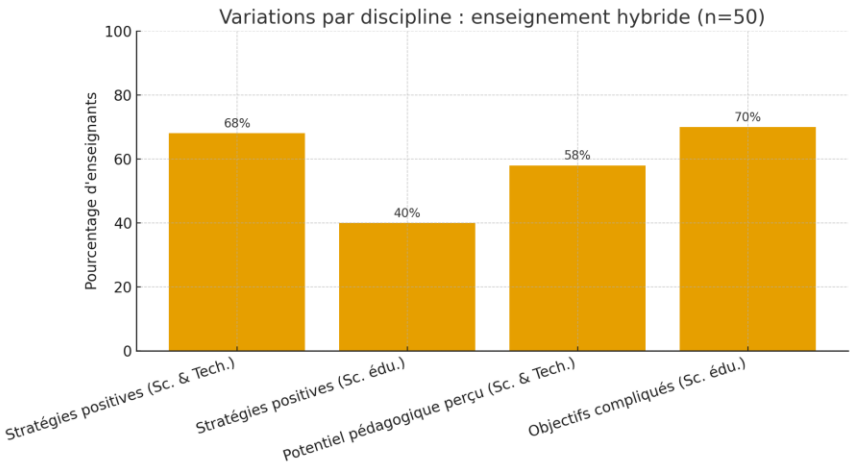
Les données confirment une asymétrie des affects selon le mode d'enseignement. En distanciel, 62 % des enseignants-chercheurs déclarent un stress modéré à élever, contre 24 % seulement en présentiel, tandis que 58 % disent se sentir plus à l'aise et confiants lorsqu'ils enseignent en face à face en présentiel. Les ressentis négatifs associés au tout-en-ligne se déclinent principalement en anxiété (46 %), frustration (38 %) et isolement (32 %). Les verbatims recueillis éclairent ces résultats : « *En ligne, je me sens souvent seul. J'ai l'impression de parler à un écran vide* » relève l'Enseignant TR en sciences de l'éducation ; « *Il y a une perte de repères. Je suis plus fatigué après une séance en ligne qu'en présentiel* » indique l'Enseignant HD en sciences et technologies ; « *J'ai souvent le sentiment de parler dans le vide quand j'enseigne en ligne. Cela m'angoisse* » déclare l'Enseignant MD en sciences et technologies. A l'inverse, « *En présentiel, j'ai l'impression de réellement transmettre, de créer du lien* ». Ceci traduit une surcharge cognitive et affective en distanciel, nourrie par l'absence de feedback immédiat, une moindre lisibilité des signaux attentionnels des étudiants et, pour une partie des répondants, un manque de familiarité avec les outils.

À l'opposé, le présentiel restaure la présence sociale, facilite l'ajustement en temps réel et renforce le sentiment de compétence, ce qui explique des niveaux de stress plus faibles et un sentiment d'aisance plus élevé.

Les résultats invitent à penser l'ingénierie des séances en ligne en renforçant les dispositifs de rétroaction (les activités interactives, les caméras activées quand c'est possible, les sondages express, le feedback rapide) et en consolidant l'accompagnement technique et pédagogique afin de contenir l'anxiété et la frustration et de réduire la perception d'isolement.

2.3. Variations entre enseignants en sciences de l'éducation et en sciences et technologies

Figure 3 : Variation par discipline par rapport à l'enseignement hybride



Source : Enquête d'Essiomle Yawa Ossi, Mars-Juin 2024(quantitative et qualitative) ; Elaboration : auteure.

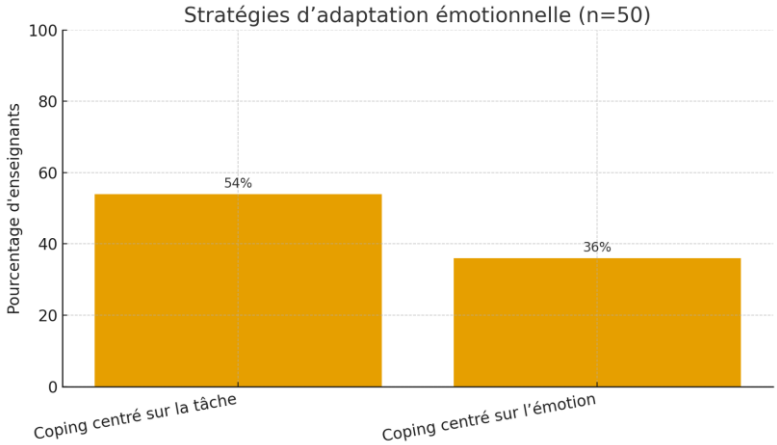
La comparaison par discipline indique des écarts marqués d'adaptabilité émotionnelle et de représentations de l'hybride. En sciences et technologies, 68 % des enseignants déclarent avoir développé des stratégies positives face à l'enseignement hybride et 58 % expriment y voit un réel potentiel pédagogique. À l'inverse, en sciences de l'éducation, seuls 40 % mentionnent des stratégies positives et 70 % estiment que le format hybride complique l'atteinte des objectifs pédagogiques. Les verbatims éclairent ces tendances : « *Adapter mes travaux pratiques en ligne a été une source d'angoisse. Ce n'est pas fait pour ça* », « *Je veux bien faire, mais les cours en ligne me compliquent la tâche, parce que je ne peux pas les voir ni les contrôler au cours des TD* » témoigne l'enseignante YG en sciences de l'éducation; « *Le mode hybride me pousse à repenser toutes mes séquences pédagogiques, ce qui est à la fois stimulant et épuisant* » note une enseignante UI en sciences et technologies; à l'opposé, « *L'enseignement hybride m'a permis de redécouvrir ma pédagogie, même si cela reste exigeant émotionnellement* », « *En ligne, je suis plus libre de donner des travaux et d'exercer un certain contrôle par la connexion*» témoigne un autre enseignant FZ en sciences et technologies. Un autre enseignant CV en sciences et technologies note ceci : « *Le mode hybride nous offre l'opportunité d'essayer de nouvelles stratégies d'apprentissage* ».

Ces différences tiennent surtout au type d'activités. En sciences de l'éducation, les interactions en présence, les jeux de rôle et l'observation fine se prêtent mal à la distance, alors qu'en sciences et technologies certaines tâches se scénarisent et se partagent plus facilement en ligne. Elles s'expliquent aussi par les habitudes propres à chaque discipline vis-à-vis du numérique et par l'aisance initiale des enseignants avec les outils numériques.

En somme, l'hybridation apparaît comme un levier plus immédiatement mobilisable en sciences et technologies, tandis qu'elle requiert en sciences de l'éducation des dispositifs de soutien renforcés (la co-conception de séquences, les gabarits de TD/TP à distance, l'accompagnement technique et évaluatif) pour réduire la charge affective et stabiliser les pratiques.

2.4. Stratégies d'adaptation émotionnelle

Figure 4 : Stratégies d'adaptation émotionnelle



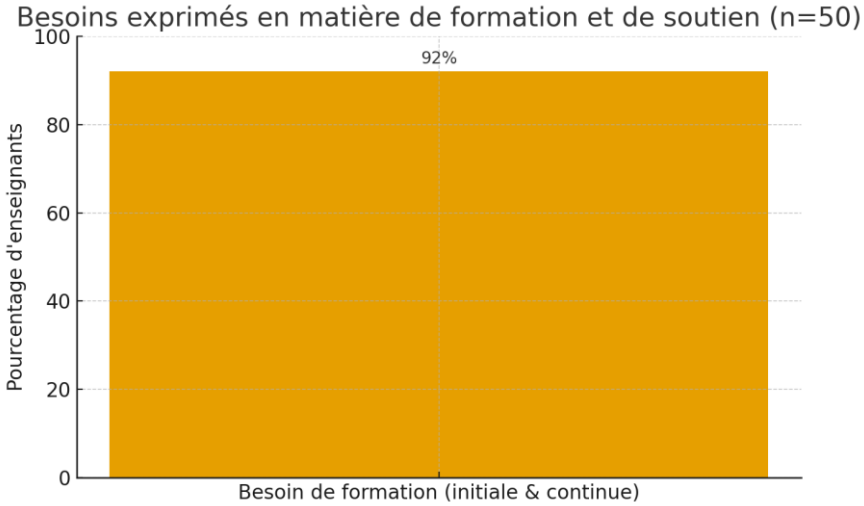
Source : Enquête d'Essiomle Yawa Ossi, Mars-Juin 2024(quantitative et qualitative) ; Elaboration : auteure.

Les résultats indiquent une prédominance des stratégies d'adaptation centrées sur la tâche (54 %) par rapport aux stratégies centrées sur l'émotion (36 %). En d'autres termes, une partie importante des enseignants-chercheurs déploie des démarches actives de maîtrise de la situation (la planification des séquences, la recherche de tutoriels, l'entraide entre collègues) qui contribuent à réduire l'incertitude technique et à stabiliser les routines. Les verbatims l'illustrent : « *Je me suis formé seul via des vidéos YouTube. Cela m'a aidé à me sentir plus serein* » (Enseignant ST, sciences et technologies). À l'autre pôle, les stratégies centrées sur l'émotion (la prise de recul, l'humour, l'acceptation) participent à amortir la charge affective et à préserver le sentiment d'efficacité personnelle : « *J'ai appris à relativiser, à ne pas culpabiliser si tout*
ne fonctionne pas » (Enseignante HG, sciences de l'éducation).

Ces profils témoignent d'une capacité d'ajustement réelle mais inégalement répartie selon l'expérience antérieure du numérique et surtout le niveau de soutien reçu (l'appui technique, le temps de préparation reconnu, les dispositifs de co-conception). Le développement de ressources partagées, de formations ciblées et de boucles de rétroaction rapides apparaît donc déterminant pour consolider les stratégies centrées sur la tâche et, corrélativement, pour contenir les coûts émotionnels de l'hybridation.

2.5. Besoins exprimés en matière de formation et de soutien

Figure 5 : Besoins exprimés en matière de formation et de soutien



Source : Enquête d'Essiomle Yawa Ossi, Mars-Juin 2024(quantitative et qualitative) ; Elaboration : auteure.

La quasi-totalité des répondants (92 %) exprime un besoin explicite de formation initiale et continue à l'enseignement hybride. Au-delà de la seule maîtrise des environnements et plateformes, les attentes exprimées portent également sur un accompagnement émotionnel et relationnel, comme l'illustre ce verbatim : « *Il nous faut une vraie formation, pas juste des tutoriels techniques. On a besoin d'un accompagnement humain* » (Enseignant RT en sciences de l'éducation). Les participants soulignent la nécessité d'espaces de partage d'expérience, de soutien mutuel et d'une reconnaissance institutionnelle du travail additionnel induit par l'hybridation. Ces éléments confirment que le vécu émotionnel des enseignants-chercheurs est structuré par la modalité pédagogique, la discipline, le niveau de préparation et le climat de travail, et qu'il existe bien un lien entre mise en œuvre de l'hybride et ressenti au travail. Ils plaident, en conséquence, pour une réponse institutionnelle différenciée et contextualisée : des dispositifs de formation progressifs et outillés, des communautés de pratique animées, un soutien technopédagogique réactif et une valorisation formelle du temps de conception et d'accompagnement, afin de mieux contenir la charge affective et de stabiliser les pratiques.

3. Discussion

Les résultats obtenus confirment l'hypothèse selon laquelle l'enseignement hybride influe de façon significative sur le vécu émotionnel des enseignants-chercheurs, et cette influence n'est ni uniforme ni linéaire. La modalité hybride est associée à une hausse nette de la charge de travail (38/50, soit 76 %) et, lors des périodes exclusivement à distance, à une baisse de motivation pour une part non négligeable du corps enseignant (20/50, soit 40 %). Ces résultats objectivent l'impression de « double préparation » entendue dans les verbatims (concevoir les contenus disciplinaires tout en scénarisant et paramétrant l'outillage) et rejoignent les constats méthodologiques sur ce que suppose un dispositif réellement hybride (Fr. Docq, M. Lebrun et D. Smidts, 2010 ; M. Lebrun et al., 2014 ; Association pour les Applications Pédagogiques de l'Ordinateur au Postscolaire, Apop, 2012). On se refère à la figure 1 pour la synthèse graphique de ce couple surcharge–motivation.

Par ailleurs, on observe une asymétrie émotionnelle marquée entre distanciel et présentiel. En ligne, 31/50 (62 %) des répondants rapportent un stress modéré à élever, contre 12/50 (24 %) seulement en présentiel, tandis que 29/50 (58 %) déclarent se sentir plus à l'aise et confiants en face à face. Parmi les affects négatifs dominants en distanciel, l'anxiété (23/50, 46 %), la frustration (19/50, 38 %) et le sentiment d'isolement (16/50, 32 %) reviennent avec insistance. Ces données sur la figure 2 s'interprètent utilement avec la théorie transactionnelle du stress (R. S. Lazarus et S. Folkman, 1984). Lorsque l'évaluation primaire fait apparaître la situation comme menaçante et que l'évaluation secondaire conclut à des ressources perçues insuffisantes (les incertitudes techniques, la lisibilité des signaux attentionnels, le retour d'information différé), la probabilité d'un ressenti anxiogène augmente. À l'inverse, le présentiel restaure la présence sociale, facilite l'ajustement en temps réel et consolide le sentiment de compétence, ce qui explique des niveaux de stress plus bas et une aisance déclarée plus élevée (M. Lebrun et al., 2014 ; D. Peraya, Fr. Poyet et N. Deschryver, 2014).

Ce diagnostic émotionnel s'articule, de plus, à des différences disciplinaires. Les enseignants en sciences et technologies déclarent plus souvent des stratégies positives face à l'hybride (68 %) et reconnaissent un potentiel pédagogique (58 %), tandis que, du côté des sciences de l'éducation, ils ne sont que 40 % à mentionner de telles stratégies et 70 % estiment que l'hybride complique l'atteinte des objectifs comme le mentionne la figure 3. Il ne s'agit pas de hiérarchiser les disciplines, mais d'en rappeler la grammaire didactique. Certaines tâches se scénarisent et se modularisent plus aisément (la distribution de travaux, les simulations instrumentées, l'évaluation automatisée), alors que d'autres comme les jeux de rôle, l'observation fine des interactions, les analyses situées ; gagnent à rester fortement incarnées. Ces écarts renvoient à des cultures d'usage du numérique et à des histoires d'appropriation

hétérogènes (Th. Karsenti et S. Collin, 2013 ; M. Lebrun et al., 2014) ; ils appellent, par conséquent, des parcours de formation différenciés, co-conçus avec les équipes, pour fournir des gabarits de TD/TP à distance, des banques d'activités interactives par discipline et des repères sur l'évaluation en ligne.

Sur le plan des ressources d'ajustement, la dynamique observée est cohérente avec la typologie de R. S. Lazarus et S. Folkman (1984). Une majorité relative (27/50, soit 54 %) mobilise un coping centré sur la tâche (la planification, les tutoriels, l'entraide), tandis que 18/50 (36 %) privilégient un coping centré sur l'émotion (la prise de recul, l'humour, l'acceptation). Le premier registre renforce la maîtrise perçue et réduit l'incertitude technique ; le second amortit la charge affective et prévient l'épuisement à court terme. Avec Cl. Fernet, St.-G. Trépanier et St. Austin (2013) et St.-G. Trépanier, Cl. Fernet et St. Austin (2015), on peut avancer que l'articulation de ces registres dépend de l'autonomie, de la compétence et du soutien ressentis. Plus l'environnement permet des choix pédagogiques clairs, valorise la prise d'initiative et offre un feedback rapide, plus la probabilité d'un coping orienté problème augmente. La figure 4 illustre la distribution de ces stratégies.

La demande de formation est quasi unanimement formulée : 46/50 (92%) souhaitent une formation initiale et continue à l'hybride, ne se limitant pas à des tutoriels d'outillage mais incluant un accompagnement humain et émotionnel. Ce signal s'accorde avec les repères méthodologiques (Association pour les Applications Pédagogiques de l'Ordinateur au Postscolaire Apop, 2012 ; Ch. Charnet, 2019). La qualité d'un dispositif hybride tient à la cohérence de conception (les objectifs, les activités, les évaluations), à la lisibilité des parcours pour l'étudiant, et à la stabilisation d'un écosystème d'outils plutôt qu'à la multiplication des plateformes. Il en découle des implications organisationnelles très concrètes qui sont le temps de préparation explicitement reconnu, l'ingénierie d'accompagnement pédagogique et technique, les communautés de pratique animées, et les critères d'évaluation de service intégrant la modalité (C. Biron et J.-P. Karcher, 2017 ; Collectif, 2011). La figure 5 représente la force de cette attente.

Le connectivisme (G. Siemens, 2005) apporte une clé de lecture complémentaire. Dans des environnements distribués, l'apprentissage dépend de la capacité à établir, activer et entretenir des réseaux de ressources (les contenus, les pairs, les tuteurs, les outils). De là découlent deux (02) conséquences pratiques. La première conséquence stipule que l'hybride augmente l'exigence de design. Il ne suffit pas d'additionner des ressources numériques, il faut orchestrer des connexions pertinentes et ritualiser des boucles de rétroaction (le quizz minute, les forums guidés, les sondages express, le feedback court). La seconde conséquence, la littératie numérique n'est pas un prérequis individuel isolé. C'est une compétence d'écosystème qui se développe par l'accompagnement, le partage de modèles et l'analyse régulière des usages (Association pour les Applications Pédagogiques de l'Ordinateur au Postscolaire Apop, 2012 ; Th. Karsenti et S. Collin, 2013 ; Ch. Charnet, 2019). Là où ces conditions sont réunies, l'auto-efficacité augmente et l'anxiété diminue ; là où elles font défaut, le sentiment de « parler à un écran vide » prospère.

Les travaux de Th. Karsenti et J.-R. Fonkoua (2009), Dj. Traoré (2014) et Ib. Maïdakoualé (2022) documentent des contraintes structurelles (les infrastructures, la stabilité des réseaux, les disparités d'accès) qui pèsent directement sur l'expérience en ligne et peuvent amplifier le coût émotionnel du travail enseignant. Les rapports UNESCO (2022, 2024) rappellent l'écart entre volontarisme politique et réalités techniques, tout en soulignant le rôle stratégique des universités comme moteurs de développement si l'intégration numérique est cohérente et inclusive. Dans ce contexte, les résultats de cette étude (niveaux élevés de stress en ligne, demandes massives de formation, écarts disciplinaires) ne condamnent pas l'hybride, mais plaident pour des réponses différenciées et contextualisées. Par exemple, des scénarios hybrides fins pour les activités qui exigent observation et interaction incarnées (la préparation en ligne,

la mise en situation en présentiel, la consolidation à distance), et des protocoles de continuité pour prévenir les ruptures techniques.

Du point de vue de la méthodologie, rappelons que l'échantillon comprend cinquante enseignants-chercheurs de deux départements (Sciences de l'éducation / Sciences et technologies). Tous ont répondu au questionnaire (le taux de réponse est 100 %) et vingt-cinq ont participé à des entretiens semi-directifs. Cette double approche (les données standardisées et les récits situés) renforce la crédibilité des interprétations. Les pourcentages sont systématiquement mis en regard des effectifs bruts (n/50), et les verbatims servent d'évidence qualitative pour expliquer les mécanismes (la présence sociale, les boucles de feedback, la reconnaissance du travail invisible).

En somme, ce qui se dessine est moins un « problème technique » qu'un processus organisationnel et relationnel à accompagner. Les chiffres (la charge, le stress, les stratégies de coping, les besoins de formation) et les verbatims convergent vers une idée simple : le vécu émotionnel des enseignants-chercheurs est un indicateur sensible de la qualité du déploiement hybride. Les politiques pédagogiques intégrées (articulation développement professionnel / soutien psychosocial / ingénierie de cours / reconnaissance du travail) sont les plus à même de convertir l'hybride en levier durable d'amélioration des apprentissages et des conditions d'exercice. À ce titre, les suggestions rejoignent la littérature internationale et francophone (Association pour les Applications Pédagogiques de l'Ordinateur au Postscolaire, Apop, 2012 ; Fr. Docq, M. Lebrun et D. Smidts, 2010 ; M. Lebrun et al., 2014 ; Th. Karsenti et S. Collin, 2013 ; Cl. Fernet, St.-G. Trépanier et St. Austin, 2013 ; St.-G. Trépanier, Cl. Fernet et St. Austin, 2015 ; Ch. Charnet, 2019 ; UNESCO, 2022, 2024) tout en soulignant les adaptations requises dans les contextes ouest-africains (Th. Karsenti et J.-R. Fonkoua, 2009 ; Dj. Traoré, 2014 ; Ib. Maïdakoualé, 2022). En d'autres termes, l'hybridation devient vivable, légitime et efficiente quand l'institution investit simultanément les connexions humaines et l'architecture de soutien qui les rend possibles.

Conclusion

L'objectif de cette étude est de décrire et analyser le vécu émotionnel des enseignants-chercheurs de l'ENS d'Abidjan face aux contraintes et opportunités de l'enseignement hybride, et d'examiner en quoi ces émotions, suscitées par l'alternance entre présentiel et médiation numérique, influencent leur engagement, leur motivation.

En articulant le connectivisme (G. Siemens) et la théorie transactionnelle du stress (R. S. Lazarus et S. Folkman), elle montre que l'enjeu n'est pas seulement technique. Il touche aux représentations du métier, aux émotions mobilisées au quotidien et à la façon dont l'institution reconnaît (ou non) le travail invisible que suppose la conception de dispositifs adéquats.

Les résultats montrent que la majorité signale une surcharge liée à la « double préparation » inhérente à l'hybride (38/50), tandis que les épisodes de tout-distanciel pèsent sur la motivation (20/50) et sur le niveau de stress (31/50 en stress modéré/élevé en ligne contre 12/50 en présentiel). L'enseignement hybride n'est pas réductible à un facteur de risque. Là où les routines techno-pédagogiques sont installées et soutenues, les affects se stabilisent et le sentiment d'efficacité s'élève. Les écarts disciplinaires en apportent la preuve. Les enseignants-chercheurs en sciences et technologies réclament davantage de stratégies positives et perçoivent un potentiel pédagogique concret, quand ceux des sciences de l'éducation soulignent les difficultés de transposer des tâches fortement incarnées (les jeux de rôle, l'observation fine). La demande quasi unanime de formation (46/50) invite à dépasser le « mode d'emploi » pour travailler l'accompagnement humain, la scénarisation des cours et la qualité des boucles de rétroaction.

Ces constats dessinent des conditions de réussite. D'abord, il faut reconnaître et outiller la conception de cours (le temps de préparation, les appuis méthodologiques, l'ingénierie

pédagogique et technique). Ensuite, il faut différencier l'accompagnement selon les familles d'activités et les disciplines, en proposant des gabarits de TD/TP à distance, des banques d'activités interactives et des repères d'évaluation adaptés. Enfin, l'idéal serait de penser à l'entretient d'une culture de partage (les communautés de pratique, le co-développement, l'analyse des usages) et rationaliser l'écosystème d'outils pour réduire l'incertitude et l'isolement perçu. En d'autres termes, la réussite de l'enseignement hybride repose moins sur l'empilement de technologies que sur une architecture de soutien où la présence sociale, la lisibilité des parcours et la réactivité du feedback sont pensées de bout en bout.

Cette étude comporte des limites qui sont un site unique, deux départements, des mesures essentiellement auto-rapportées et une photographie à un moment donné. L'administration des questionnaires et la conduite des entretiens renforcent néanmoins la cohérence des résultats. Des prolongements s'imposent en l'occurrence les suivis longitudinaux pour observer l'appropriation dans le temps, les évaluations d'interventions (les formations, les communautés de pratique, les dispositifs d'aide) ; les comparaisons inter-établissements et inter-pays ; la mise en relation avec les effets sur les apprentissages étudiants.

En somme, l'hybridation n'est ni une panacée ni une menace en soi. C'est une transformation durable qui reconfigure la relation au métier, aux étudiants et à soi. Prendre en importance le vécu émotionnel des enseignants est un baromètre de la qualité des dispositifs et un levier pour une transition numérique à la fois efficace, juste et soutenable, y compris dans les contextes ouest-africains où les contraintes matérielles et les dynamiques d'innovation coexistent.

Références bibliographiques

Association pour les Applications Pédagogiques de l'Ordinateur au Postscolaire, APOP, 2012, *La classe hybride, un équilibre encore provisoire* ! https://apop.qc.ca/fr/capsule/laclasse-hybride/

BIRON Caroline et KARCHER Jean-Paul, 2017, *Santé psychologique au travail : perspectives organisationnelles et individuelles*, Québec, Presses de l'Université Laval. https://www.pulaval.com/produit/sante-psychologique-au-travail-perspectives-organisationnelles-et-individuelles.

CHARNET Chantal, 2019, *Comment réaliser une formation ou un enseignement numérique à distance?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur. https://www.deboecksuperieur.com/livre/9782807323117-comment-realiser-une-formation-ou-un-enseignement-numerique-a-distance.

COLLECTIF, 2011, *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec. https://www.puq.ca/catalogue/livres/sante-psychosociale-des-enseignants-des-enseignantes-2100.html.

COLLECTIF, 2025, *Adaptation au stress en contexte scolaire*, Paris, Dunod. https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/adaptation-au-stress-en-contexte-scolaire.

DOCQ Françoise, LEBRUN Marcel et SMIDTS Denis, 2010, *Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées*, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 7, n° 3, p. 48-59. https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2010-v7-n3-ritpu1522834/1003563ar.

EBAM-ETTA Florence et PARVYN-WAMAHIU Sheila (dir.), 2005, *Technologies de l'information et de la communication pour le développement en Afrique, Volume 2 : L'expérience des télécentres communautaires*, Ottawa/Dakar, CRDI et CODESRIA. https://idrc-crdi.ca/sites/default/files/openebooks/007-1/index.html.

FERNET Claude, TRÉPANIER Stéphanie-G. et AUSTIN Stéphanie, 2013, *Le rôle de la motivation autonome dans la relation entre les exigences liées au travail et le bien-être des enseignants*, *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 36, n° 1, p. 18-40. https://www.erudit.org/fr/revues/rce/2013-v36-n1-rce05232/1015077ar.

GRAHAM, Charles R., 2021, « *Exploring Definitions, Models, Frameworks, and Theory for Blended Learning Research* », in *Blended Learning: Research Perspectives, Vol. 3*. (Pré-publication).

GRAHAM, Charles R., 2019, « Current research in blended learning », Dans Moore, M. G. & Diehl, W. C. (éds), *Handbook of Distance Education* (4ème éd.), Routledge, New York, pp. 173-188. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315296135-15/current-research-blended-learning-charles-graham.

KARSENTI Thierry et COLLIN Simon, 2013, *Avantages et défis inhérents à l'enseignement et à l'apprentissage en ligne*, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 10, n° 1, p. 6-23. https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2013-v10-n1-ritpu06114/1015004ar.

KARSENTI Thierry et FONKOUA Jean-Robert (dir.), 2009, *Intégration pédagogique des TIC en Afrique : recherches et pratiques*, Dakar/Montréal, CODESRIA et CRDI. https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstreams/8f290c29-3489-41a3-9b2e-c95f8bee8280/download.

LAZARUS Richard S., et FOLKMAN Susan, 1984, *Stress, Appraisal and Coping*, New York, Springer.

LEBRUN Marcel, PELTIER Claire, PERAYA Daniel, BURTON Reginald et MANCUSO Giovanna, 2014, Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education & Formation* – e-301, Mai 2014. https://www.researchgate.net/publication/263083448_Un_nouveau_regard_sur_la_typologie_des_dispositifs_hybrides_de_formation_Propositions_methodologiques_pour_identifier_et_comparer_ces_dispositifs.

LEBRUN Marcel, PELTIER Caroline, LAMEUL Geneviève, LETOR Christian, DOUZET Christine, RONCHI Aude, VILLIOT-LECLERCQ Évelyne, DOCQ Françoise, JÉZÉGOU Annie et BONVIN Georges, 2014, *Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques*, *Éducation & Formation*. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01478941/document.

MAÏDAKOUALÉ Ibrahima, 2022, *Intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal : enjeux de développement*, Limoges, *Technologies numériques et sociétés africaines*. https://www.unilim.fr/interfaces-numeriques/4937.

PERAYA Daniel, POYET François et DESCHRYVER Nathalie, 2014, *Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques*, *Éducation & Formation*, n° 301, p. 23-451.

POELLHUBER Bruno et BOUCHOUX Marie, 2017, *La formation à distance et l'hybridation des cours dans l'enseignement supérieur : état de la recherche*, *Distance et médiations des savoirs*, n° 18. https://journals.openedition.org/dms/2070.

SIEMENS George, 2005, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm.

TADDEI François, 2018, *Apprendre au XXIe siècle*, Paris, Calmann-Lévy. https://fr.wikipedia.org/wiki/Apprendre_au_XXIe_si%C3%A8cle.

TRAORÉ Djénéba, 2014, *Défis de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest francophone : Les TIC peuvent-elles être un vecteur de développement?*, Praia, West Africa Institute (IAO), *Analyses critiques et stratégies d'action*, n° 4. https://www.researchgate.net/publication/319272730_Defis_de_l%27Enseignement_Su

perieur_en_Afrique_de_l%27Ouest_Francophone_Les_TIC_peuvent-elles_etre_un_Vecteur_de_Developpement.

TRÉPANIER Stéphanie-G., FERNET Claude et AUSTIN Stéphanie, 2015, *Les conséquences du stress lié au travail sur le bien-être des enseignants : un modèle inspiré de la théorie de l'autodétermination*, *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 38, n° 1, p. 1-24. https://www.erudit.org/fr/revues/rce/2015-v38-n1-rce02284/1032290ar.

UNESCO, 2022, *Rapport sur la transformation numérique de l'éducation en Afrique francophone*, Paris, UNESCO. https://www.unesco.org/fr/education/numerique/afrique.

UNESCO, 2024, *L'enseignement supérieur en Afrique*, Paris, UNESCO. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/11/higher-education-africa-cn-fr.pdf.

UNESCO, 2024, *Forum de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur en Afrique : document d'information – un moteur pour le développement durable*, Nairobi/Paris, UNESCO. https://indico.un.org/event/1014732/attachments/20010/57230/Document%20d%27information-Africa-HE%20Forum%20FINAL%20FR.pdf.

Axe 3 : Innover pour l’éducation de demain

Inspirer une passion pour les sciences dures chez les élèves des pays en développement : Leçons tirées du modèle singapourien

Richard N'KONGON LAKOUN, Université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte - d'Ivoire)
E-mail : nlrdefronan@gmail.com

Résumé

L'enseignement des sciences dures est essentiel au développement des pays, mais il reste peu attractif pour de nombreux élèves en Afrique subsaharienne. Le modèle éducatif singapourien**,** reconnu pour son efficacité, repose sur une pédagogie interactive, une formation rigoureuse des enseignants et une forte intégration des technologies éducatives. Ces éléments stimulent l'intérêt des élèves et améliorent leurs compétences scientifiques. Cependant, ce modèle présente des contraintes **:** une pression académique intense, une rigidité pédagogique limitant la créativité et une approche élitiste pouvant creuser les inégalités sociales. Malgré ces défis, des adaptations ciblées sont possibles pour les pays en développement. Une approche plus interactive, une meilleure formation des enseignants et l'usage des technologies pourraient renforcer l'apprentissage des sciences et préparer les élèves aux défis du XXIe siècle. Cette étude souligne l'urgence de repenser l'éducation scientifique, en s'inspirant des meilleures pratiques tout en tenant compte des réalités locales. Une réforme bien structurée pourrait éveiller une véritable passion pour les sciences et offrir aux jeunes des perspectives d'avenir plus prometteuses.

Mots-clés : éducation scientifique, pédagogie innovante, technologies éducatives, motivation des élèves, modèle singapourien.

Inspiring a passion for hard sciences among students in developing countries: Lessons from the Singaporean model

Abstract

Science education plays a vital role in economic and technological development, yet many students in developing countries show limited interest in hard sciences. Singapore, a global leader in science and mathematics education, offers valuable lessons through its interactive teaching methods**,** rigorous teacher training**,** and integration of technology in classrooms. These elements foster engagement, improve conceptual understanding, and equip students with analytical skills essential for innovation. However, Singapore's model also presents challenges**,** including intense academic pressure**,** rigid standardization, and an elitist selection process that may not be suitable for all educational contexts. Despite these constraints, tailored adaptations can make active learning**,** teacher development, and digital education effective strategies for enhancing science education in developing countries. By balancing inspiration from Singapore with localized approaches, developing nations can ignite students' passion for hard sciences**,** strengthen STEM education, and better prepare future generations to tackle global challenges.

Keywords: scientific education, innovative pedagogy, educational technologies, student motivation, Singapore model.

Introduction

Dans un monde où la technologie et l'innovation façonnent l'avenir, les sciences dures occupent une place essentielle dans le développement des nations. Pourtant, de nombreux pays en développement rencontrent des difficultés à susciter l'intérêt des élèves pour ces disciplines cruciales. Quelle approche permettrait d'insuffler une véritable passion pour les sciences chez ces jeunes ? C'est dans cette perspective que le modèle éducatif de Singapour, reconnu pour ses performances remarquables en mathématiques et en sciences, offre des enseignements précieux (P. Wong, & K. Cheung, 2015, p.527-541.). Le manque d'enthousiasme pour les sciences dures dans ces pays freine leur compétitivité et leur croissance économique. L'intégration des méthodes pédagogiques singapouriennes, telles que l'apprentissage actif, la contextualisation des savoirs et l'encadrement rigoureux des enseignants, pourrait renforcer l'engagement des élèves et stimuler leur intérêt (C. Chua, 2022, p.87-103). Cette étude repose sur une approche comparative entre le système éducatif singapourien et ceux de plusieurs pays en développement. Elle s'appuie sur une revue documentaire des politiques éducatives, des entretiens avec des experts en pédagogie et une analyse des résultats scolaires des élèves soumis à des approches inspirées du modèle singapourien. L'étude s'articulera autour de trois (03) axes : le diagnostic des défis liés à l'enseignement des sciences dans les pays en développement, l'application et l'adaptation des stratégies singapouriennes ainsi que les perspectives et recommandations pour une mise en œuvre efficace. En s'inspirant d'un modèle éprouvé, cette recherche vise à offrir des solutions concrètes pour les systèmes éducatifs en difficulté et à permettre aux jeunes des pays en développement d'acquérir les compétences scientifiques nécessaires pour relever les défis technologiques et économiques de demain.

1. Les limites des politiques éducatives actuelles dans les pays en développement

Les politiques éducatives dans les pays en développement jouent un rôle crucial dans l'accès à l'éducation et l'amélioration des conditions d'apprentissage. Cependant, malgré les efforts déployés, elles rencontrent plusieurs obstacles qui freinent leur efficacité. Entre le manque de ressources, les disparités géographiques et sociales, ainsi que l'inadéquation entre les programmes scolaires et les réalités du marché du travail, ces heurts contribuent à creuser les inégalités et à limiter l'impact des réformes éducatives. Il est donc essentiel d'analyser ces problématiques afin de mieux appréhender les défis et d'envisager des solutions adaptées pour une éducation plus inclusive et efficiente.

1.1. Approche traditionnelle et peu interactive dans les pays en développement comme en Afrique subsaharienne

La littérature sur les pays à faible revenu dans le monde et surtout en Afrique subsaharienne, l'enseignement traditionnel est souvent critiqué pour son approche rigide et peu interactive, qui limite l'engagement des élèves et leur capacité à développer une pensée critique (A. Doudjidingo, 2009). Cette méthode repose principalement sur des cours magistraux où l'enseignant transmet le savoir de manière descendante, laissant peu de place aux échanges et à la participation active des apprenants. De plus, elle privilégie la mémorisation et l'application mécanique des connaissances, au détriment de la créativité et de l'autonomie intellectuelle. L'absence d'adaptation aux besoins individuels des élèves constitue également une faiblesse majeure, car elle ne prend pas en compte les différences de rythme et de style d'apprentissage (H. Ahishakiye, 2007).

Par ailleurs, les évaluations standardisées renforcent cette rigidité en mesurant principalement la capacité à restituer des informations plutôt qu'à les analyser et les appliquer dans des contextes variés. Face à ces limites, plusieurs pédagogies alternatives émergent pour favoriser un apprentissage plus interactif et adapté aux défis du monde moderne.

Analysons ensemble le tableau ci-après réalisé auprès d'acteurs diversifiés du système éducatif générale en Côte-d'Ivoire.

Tableau n°1 : Avis de quelques acteurs sur le système éducatif en Côte d'Ivoire

Critères évalués	% d'acteurs en accord avec la critique	Commentaires des experts
Manque de participation active des élèves	88%	Les méthodes traditionnelles limitent l'engagement et la motivation des élèves.
Prépondérance de l'apprentissage par mémorisation	81%	L'enseignement est souvent axé sur la répétition plutôt que sur la compréhension.
Faible stimulation de la pensée critique	75%	Les élèves ont peu d'opportunités pour développer des compétences analytiques et créatives.
Impact négatif sur la maîtrise des compétences scientifiques	79%	Les lacunes dans l'enseignement interactif freinent la compréhension des concepts scientifiques.
Résistance au changement pédagogique	67%	De nombreux enseignants sont peu formés aux nouvelles approches pédagogiques.
Besoin urgent de réformes éducatives	92%	L'introduction de méthodes interactives et centrées sur l'élève est jugée indispensable.

Source : données de l'enquête

L'analyse de ce tableau, basé sur les contributions de 54 experts anonymes du système éducatif ivoirien, met en évidence des faiblesses majeures dans l'approche pédagogique actuelle. Le manque d'interaction en classe et la prépondérance de l'apprentissage par mémorisation sont largement critiqués, en particulier aux niveaux primaire et secondaire, où ils entravent le développement de la pensée critique des élèves. La résistance des enseignants aux nouvelles méthodes constitue un obstacle supplémentaire à l'évolution du système, malgré **une** large reconnaissance de la nécessité de réformes éducatives. Enfin, l'impact négatif sur les performances académiques est clairement identifié, ce qui appelle une transformation profonde des pratiques pédagogiques pour favoriser un apprentissage plus interactif, adapté aux réalités modernes.

1.2. Faible intégration des technologies dans l'enseignement

Dans plusieurs pays en développement, le système éducatif repose encore sur des méthodes pédagogiques traditionnelles où l'apprentissage est souvent linéaire et peu interactif. L'enseignement magistral, basé sur la transmission descendante du savoir, la mémorisation et une évaluation essentiellement axée sur la restitution des connaissances, limite la participation active des apprenants et freine le développement de compétences critiques et pratiques. De plus, le manque d'intégration des technologies éducatives, souvent dû à l'insuffisance de ressources et d'infrastructures, constitue un frein à la modernisation de l'enseignement. Face à ces réalités, une réflexion sur l'évolution des méthodes d'apprentissage est essentielle afin de favoriser une éducation plus dynamique, interactive et adaptée aux exigences du monde contemporain. L'adoption de nouvelles stratégies pédagogiques, intégrant les outils numériques et encourageant la pensée critique, apparaît comme une nécessité pour améliorer la qualité de l'éducation et mieux préparer les apprenants aux réalités du XXIe siècle.

Tableau n°2 : l'approche traditionnelle et peu interactive de l'enseignement

Aspect	Caractéristiques	Conséquences
Transmission du savoir	Enseignant parlant, élèves écoutant passivement	Manque d'échange et d'interaction
Apprentissage	Basé sur la répétition et la mémorisation	Faible développement de la pensée critique
Évaluations	Axées sur la restitution des connaissances	Peu de compétences pratiques acquises
Utilisation des technologies	Très limitée, enseignement souvent uniquement sur supports papier	Manque d'outils numériques pour diversifier l'apprentissage
Travail collaboratif	Rares activités de groupe ou discussions en classe	Faible engagement et échange d'idées entre élèves

Source : Rapport officiel, (UNESCO2000, 2008,2020)

Comme analyse, soulignons que ce tableau met en évidence les limites de l'approche traditionnelle et peu interactive de l'enseignement. Tout d'abord, la transmission du savoir est principalement descendante, une réalité qui réduit la participation des élèves et limite leur engagement intellectuel. Ensuite, l'apprentissage basé sur la mémorisation favorise la restitution mécanique des connaissances plutôt que leur compréhension profonde, ce qui peut nuire au développement des compétences analytiques. Les évaluations, centrées sur la récitation des savoirs, ne permettent pas de mesurer les capacités pratiques des élèves, car elles empêchent de s'adapter aux défis concrets du monde professionnel. De plus, l'absence ou la faible utilisation des technologies prive les apprenants de ressources interactives qui pourraient enrichir leur apprentissage. Enfin, le manque de travaux collaboratifs freine le développement de l'esprit critique et de la créativité, éléments pourtant essentiels pour favoriser l'innovation et l'échange d'idées. Ce modèle, bien qu'il assure une structure d'enseignement, limite l'interaction et l'autonomie des élèves. Une transition vers des méthodes plus dynamiques et participatives pourrait donc améliorer la qualité de l'éducation et mieux préparer les apprenants aux réalités du XXIe siècle.

2. Le modèle éducatif singapourien : Innovations et défis pour une éducation scientifique équilibrée

Le modèle éducatif singapourien est souvent cité comme une référence en matière d'excellence académique, notamment dans l'enseignement des sciences. Grâce à des méthodes innovantes et interactives, il permet aux élèves de développer des compétences analytiques solides. Toutefois, ce système présente aussi des contraintes, notamment une pression académique élevée et une focalisation sur les STEM au détriment des disciplines artistiques et sociales. La présente rubrique de l'étude examine les forces et limites de ce modèle afin d'évaluer son potentiel d'adaptation aux pays en développement.

1.3. Le modèle singapourien : une approche innovante pour l'éducation scientifique

Le modèle éducatif de Singapour est reconnu mondialement pour son efficacité et son approche innovante, notamment dans l'enseignement des sciences. Fondé sur une pédagogie axée sur la compréhension conceptuelle, la résolution de problèmes et l'apprentissage progressif, ce modèle permet aux élèves de développer des compétences analytiques et pratiques essentielles. Grâce à une forte intégration des technologies et à une formation rigoureuse des enseignants, Singapour a su se hisser au rang des leaders mondiaux en matière d'éducation scientifique. Cette approche, qui combine rigueur académique et méthodes interactives, suscite l'intérêt de nombreux pays qui cherchent à améliorer leur système éducatif et à mieux préparer les jeunes aux défis scientifiques du XXIe siècle.

✓ ***Pédagogie basée sur la pensée critique et l'expérimentation***

La pédagogie basée sur la pensée critique et l'expérimentation représente une approche éducative qui vise à développer chez les apprenants des compétences analytiques, réflexives et créatives. Contrairement aux méthodes traditionnelles qui privilégient la transmission passive des connaissances, cette approche met l'accent sur l'engagement actif des élèves dans leur processus d'apprentissage. Elle repose sur l'idée que l'éducation ne doit pas se limiter à la mémorisation de faits, mais plutôt encourager la réflexion autonome, la remise en question des idées reçues et l'application des savoirs dans des contextes variés (Dindyal J. & Clivaz, S. 2018, p. 41-55).

Toutefois, la mise en œuvre de cette pédagogie nécessite des ajustements dans les systèmes éducatifs. Elle requiert une formation adéquate des enseignants, qui doivent être capables de guider les élèves dans leur réflexion et de créer des environnements propices à l'expérimentation. De plus, elle implique l'utilisation de ressources adaptées, telles que des laboratoires, des outils numériques et des supports interactifs, qui facilitent l'apprentissage actif. Au bout du compte, elle nécessite une évolution des méthodes d'évaluation, qui doivent aller au-delà des tests standardisés pour mesurer la capacité des élèves à analyser, expérimenter et appliquer leurs connaissances.

Parmi ces cas d'écoles on peut citer les modèles ci-dessous.

- Le modèle "Teach Less, Learn More" (TLLM)

Le modèle "Teach Less, Learn More" (TLLM) est une approche pédagogique innovante développée à Singapour pour améliorer l'apprentissage des élèves en réduisant la quantité de contenu enseigné de manière passive. Plutôt que d'inonder les étudiants d'informations à mémoriser, le système encourage la réflexion, l'expérimentation et la mise en pratique des connaissances. Cette méthodologie repose sur l'idée qu'un apprentissage approfondi et engageant est plus bénéfique qu'une accumulation excessive de savoirs superficiels. L'un des principes fondamentaux du modèle est la diminution des cours magistraux au profit de méthodes interactives et collaboratives. Les enseignants ne se limitent plus à transmettre des informations, mais guident les élèves dans un processus de découverte et de résolution de problèmes. Par exemple, dans les cours de mathématiques, les étudiants ne se contentent pas de réciter des formules, mais doivent analyser des situations concrètes et proposer des solutions adaptées.

Un autre aspect clé du TLLM est l'apprentissage basé sur l'expérimentation. Dans les écoles singapouriennes, les laboratoires scientifiques jouent un rôle central dans l'acquisition des connaissances. Les élèves y réalisent des expériences et observent directement les phénomènes, ce qui renforce leur capacité à comprendre les principes scientifiques et à les appliquer dans des contextes variés. Cette approche leur permet de développer leur esprit critique et leur autonomie intellectuelle. L'intégration des technologies éducatives constitue également un pilier du TLLM. Les écoles utilisent des plateformes numériques interactives et des simulations pour rendre l'apprentissage plus dynamique et stimulant. Par exemple, les élèves peuvent utiliser des logiciels de visualisation 3D pour mieux comprendre des concepts complexes en physique et en biologie. Grâce à ces outils, ils explorent les sujets par eux-mêmes et apprennent à travailler de manière autonome.

Au final, le système d'évaluation des élèves a été repensé pour favoriser l'application des connaissances plutôt que la simple restitution d'informations. Les examens ne sont plus uniquement basés sur des questions à réponse unique, mais ils incluent des projets de recherche, des études de cas et des défis pratiques qui obligent les étudiants à démontrer leurs compétences dans des situations réelles. Grâce au modèle TLLM, Singapour s'est imposé comme l'un des leaders mondiaux en éducation scientifique. Cette approche permet aux élèves d'être mieux

préparés aux défis du XXIe siècle en développant des compétences essentielles comme la créativité, la pensée critique et la capacité d'adaptation.

- Les laboratoires scientifiques interactifs

Les laboratoires scientifiques interactifs jouent un rôle crucial dans le système éducatif singapourien, en offrant aux élèves un environnement propice à l'expérimentation et à la découverte. Contrairement à un apprentissage purement théorique, ces espaces permettent aux étudiants de manipuler des équipements, de réaliser des expériences et d'observer directement les phénomènes scientifiques, renforçant ainsi leur compréhension des concepts abordés en classe. Cette approche favorise la pensée critique et la résolution de problèmes, des compétences indispensables dans un monde où l'innovation technologique est omniprésente. De plus, l'intégration des outils numériques et des simulations interactives dans ces laboratoires permet aux élèves d'explorer des scénarios complexes et de tester différentes hypothèses, rendant l'apprentissage plus dynamique et engageant. Singapour a su investir dans ces infrastructures pour garantir une formation scientifique de qualité, contribuant ainsi à son positionnement parmi les leaders mondiaux en matière d'éducation.

- Le programme "Inquiry-Based Learning" (IBL)

Le programme "Inquiry-Based Learning" (IBL) repose sur une approche pédagogique qui place les élèves au cœur du processus d'apprentissage en les incitant à poser des questions, à explorer des concepts et à trouver des solutions par eux-mêmes. Contrairement aux méthodes traditionnelles où l'enseignant dispense un savoir à assimiler, l'IBL encourage l'autonomie intellectuelle et la réflexion critique. Les élèves sont confrontés à des problématiques ouvertes qui les poussent à formuler des hypothèses, à expérimenter et à analyser leurs résultats, développant ainsi leur esprit d'investigation et leur capacité à résoudre des problèmes. Cette approche est largement utilisée dans les écoles singapouriennes, notamment dans l'enseignement des sciences, où les laboratoires interactifs et les projets de recherche permettent aux élèves de tester directement leurs connaissances et de comprendre l'impact de leurs découvertes. Par exemple, au lieu de recevoir uniquement des explications théoriques sur les principes de la physique, les étudiants sont amenés à concevoir et mener leurs propres expériences pour observer les lois du mouvement.

Ce type de pédagogie favorise également le travail collaboratif, car les élèves doivent échanger leurs idées, comparer leurs méthodes et affiner leurs raisonnements grâce aux discussions en groupe. En intégrant l'IBL (Inquiry Based Lerning) dans le système éducatif, Singapour a réussi à former des apprenants capables de penser de manière critique, de s'adapter aux nouvelles situations et d'appliquer leurs savoirs dans des contextes variés, contribuant ainsi à la compétitivité du pays sur le plan technologique et scientifique.

- L'intégration des technologies éducatives

Singapour est un modèle en matière d'intégration des technologies éducatives, avec une approche qui vise à moderniser l'apprentissage et à préparer les élèves aux défis du XXIe siècle. Ce pays a mis en place des politiques éducatives ambitieuses qui favorisent l'utilisation des outils numériques dès l'école primaire, pour permettre aux élèves d'accéder à des ressources interactives et de développer des compétences essentielles en matière de pensée critique et de résolution de problèmes.

L'un des [2]aspects clés de cette intégration est l'utilisation des plateformes numériques pour faciliter l'apprentissage personnalisé. Les élèves peuvent suivre des cours en ligne, accéder à des simulations interactives et utiliser des logiciels éducatifs qui adaptent les contenus à leur niveau de compréhension. Par exemple, les écoles singapouriennes utilisent des outils comme SLS (Student Learning Space), une plateforme nationale qui permet aux enseignants de concevoir des leçons interactives et aux élèves d'apprendre à leur propre rythme. De plus,

Singapour a investi dans des laboratoires technologiques avancés, où les élèves peuvent expérimenter avec des outils comme l'intelligence artificielle, la robotique et la programmation. Ces laboratoires offrent un environnement d'apprentissage dynamique qui stimule la créativité et l'innovation. Par exemple, certains établissements intègrent des robots éducatifs pour enseigner la logique et la programmation aux jeunes élèves, leur permettant ainsi de développer des compétences en STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics).

L'intégration des technologies éducatives repose également sur une formation continue des enseignants, qui sont encouragés à adopter des méthodes pédagogiques innovantes et à utiliser les outils numériques pour enrichir leurs cours. Le gouvernement singapourien organise régulièrement des formations et des ateliers pour aider les enseignants à maîtriser les nouvelles technologies et à les intégrer efficacement dans leur enseignement.

Singapour a mis en place des politiques éducatives inclusives, garantissant que tous les élèves, quel que soit leur milieu socio-économique, aient accès aux technologies éducatives. Des initiatives ont été développées pour équiper les écoles en matériel informatique et assurer une connexion Internet fiable, permettant ainsi une égalité des chances dans l'apprentissage numérique. Grâce à ces efforts, Singapour est devenu un leader mondial en matière d'éducation numérique, offrant aux élèves un environnement d'apprentissage moderne et interactif qui les prépare aux exigences du monde professionnel.

- Les projets interdisciplinaires

Les projets interdisciplinaires occupent une place essentielle dans le système éducatif singapourien, permettant aux élèves de relier plusieurs disciplines pour résoudre des problèmes complexes et développer des compétences transversales. Cette approche favorise une compréhension approfondie des concepts en intégrant des matières comme les sciences, les mathématiques, les arts et les sciences sociales dans des projets collaboratifs.

Par exemple, dans certaines écoles singapouriennes, les élèves travaillent sur des projets environnementaux qui combinent la biologie, la géographie et l'ingénierie. Ils analysent l'impact du changement climatique sur les écosystèmes locaux, conçoivent des solutions durables et présentent leurs résultats sous forme de maquettes et de rapports scientifiques. Cette approche leur permet non seulement d'acquérir des connaissances théoriques, mais aussi de développer leur esprit critique et leur capacité à travailler en équipe. Un autre exemple est l'intégration de la programmation informatique dans des projets artistiques. Les élèves utilisent des logiciels de codage pour créer des œuvres interactives qui allient technologie et créativité. Ce type de projet encourage l'innovation et montre comment les compétences numériques peuvent être appliquées dans des domaines variés.

✓ ***Utilisation des outils numériques et des simulations interactives***

À Singapour, l'intégration des outils numériques et des simulations interactives dans l'éducation a profondément transformé les méthodes d'apprentissage, rendant l'enseignement plus dynamique, immersif et adapté aux besoins des élèves. Cette approche repose sur l'idée que les technologies peuvent enrichir la pédagogie en offrant des expériences interactives qui stimulent la réflexion et l'engagement des apprenants (A. Mohamad Kassim, 2015).

L'un des piliers de cette transformation est l'utilisation des plateformes numériques qui permettent aux élèves d'accéder à des ressources éducatives adaptées à leur niveau et à leur rythme d'apprentissage. Par exemple, la plateforme Student Learning Space (SLS), développée par le ministère de l'Éducation singapourien, propose des modules interactifs où les élèves peuvent explorer des concepts à travers des vidéos explicatives, des quiz et des exercices pratiques. Cette approche favorise l'autonomie des apprenants. Elle leur permet de renforcer leur compréhension des notions abordées en classe. Les simulations interactives jouent également un rôle clé dans l'éducation scientifique à Singapour. Elles permettent aux élèves de

tester des concepts théoriques dans un environnement virtuel, ce qui facilite leur assimilation et leur application dans des contextes réels. Par exemple, dans les cours de physique, des logiciels de simulation permettent aux élèves de manipuler des paramètres et d'observer l'impact des forces sur les objets en temps réel. Cette approche rend les formules théoriques plus concrètes et engageantes. En biologie, des applications immersives permettent aux élèves d'explorer le fonctionnement du corps humain ou de comprendre les écosystèmes sans nécessiter de matériel coûteux.

L'intégration des technologies ne se limite pas à l'enseignement en classe ; elle s'étend également aux évaluations, où les élèves doivent démontrer leurs compétences à travers des projets interactifs plutôt que de simples tests écrits. Par exemple, dans certaines écoles, les élèves doivent concevoir une présentation interactive sur un sujet scientifique en utilisant des outils comme Prezi ou Canva. Cette approche permet de mesurer leur capacité à analyser, structurer et communiquer leurs idées de manière efficace. Cependant, cette transition numérique pose aussi des défis. La formation des enseignants est essentielle pour garantir une utilisation efficace des outils numériques. Le gouvernement singapourien investit donc dans des programmes de formation continue pour aider les enseignants à maîtriser ces nouvelles méthodes et à les intégrer efficacement dans leur enseignement. De plus, l'accès aux technologies doit être équitable pour éviter une fracture numérique entre les élèves. Singapour a mis en place des initiatives pour fournir des tablettes et des ordinateurs aux élèves issus de milieux défavorisés, garantissant ainsi une égalité des chances dans l'apprentissage numérique.

✓ ***Stratégies gouvernementales pour promouvoir les sciences***

Singapour a mis en place une série de stratégies gouvernementales ambitieuses pour promouvoir les sciences et renforcer son positionnement en tant que leader mondial de l'innovation technologique. L'un des piliers de cette politique est l'investissement massif dans la Recherche et Développement (R&D)**,** avec des financements qui atteignent plusieurs milliards de dollars singapouriens. Par exemple, le Research Innovation Enterprise Council (RIEC) a injecté 19 milliards de dollars pour soutenir la recherche multidisciplinaire et encourager les collaborations entre universités et entreprises. Cette initiative permet de développer des centres d'excellence et des laboratoires spécialisés, notamment dans les domaines de la biotechnologie, de l'intelligence artificielle et des énergies renouvelables.

Tableau n°3 : politique gouvernementale dans le développement scientifique à Singapour de 1990-2015

Période	Stratégies mises en place	Dépenses estimées	Impact sur le développement scientifique
1990-1995	Publication du plan stratégique "The Next Lap" pour orienter la R&D vers les technologies de pointe.	1,2 milliard d'euros	Développement des premières infrastructures de recherche et attraction des talents scientifiques.
1995-2000	Mise en place du premier plan quinquennal "National Technology Plan" pour structurer l'innovation.	2,4 milliards d'euros	Création de centres de recherche spécialisés et renforcement des collaborations avec les entreprises.
2000-2005	Lancement du programme "Science & Technology 21" pour accélérer l'innovation et la compétitivité technologique.	4,8 milliards d'euros	Expansion des pôles technologiques et intégration des sciences dans les politiques économiques.
2005-2010	Développement du programme "Research, Innovation and	9,5 milliards d'euros	Singapour devient un hub technologique majeur en Asie,

	Enterprise (RIE)" pour soutenir la recherche appliquée.		attirant des investissements internationaux.
2010-2015	Renforcement des financements en R&D et mise en place de nouvelles infrastructures scientifiques.	12 milliards d'euros	Accélération des innovations en biotechnologie, intelligence artificielle et énergies renouvelables.

Source : Rapport officiel, (UNESCO,2000, 2008,2020).

L'analyse des stratégies gouvernementales de Singapour pour promouvoir les sciences entre 1990 et 2015 met en évidence une approche cohérente et progressive visant à transformer le pays en un hub technologique et scientifique mondial. Cette évolution repose sur plusieurs leviers essentiels : l'investissement massif en recherche et développement, l'amélioration de l'éducation scientifique, l'intégration des technologies dans les cursus scolaires et la collaboration internationale.

En effet, l'augmentation constante des dépenses en R&D au fil des décennies démontre la volonté du gouvernement singapourien de soutenir l'innovation et d'attirer les talents internationaux. En passant de 1,2 milliard d'euros entre 1990 et1995 et à 12 milliards d'euros entre 2010 et 2015**,** Singapour a renforcé ses infrastructures scientifiques et développé des pôles d'excellence en biotechnologie, en intelligence artificielle et en énergies renouvelables. Ces investissements ont contribué à la création de centres de recherche de classe mondiale, attirant les meilleurs chercheurs et entreprises du secteur technologique. Par ailleurs, l'éducation a été un vecteur clé pour développer une culture scientifique solide chez les jeunes générations. L'introduction du Applied Learning Programme (ALP) et du Research, Innovation and Enterprise (RIE) a permis de moderniser les méthodes pédagogiques en favorisant la pensée critique et l'expérimentation. Les élèves singapouriens bénéficient aujourd'hui de laboratoires modernes et de plateformes numériques interactives qui leur permettent d'apprendre par la pratique et de mieux comprendre les principes scientifiques.

L'un des aspects les plus remarquables est également la coopération internationale qui a renforcé l'expertise scientifique du pays. Des collaborations avec des institutions prestigieuses, en Europe et aux États-Unis, ont permis aux chercheurs singapouriens d'accéder à des ressources et à des projets internationaux. Singapour a ainsi pu se positionner comme un acteur clé dans des domaines comme la biotechnologie, la cybersécurité et la robotique, bénéficiant d'un transfert technologique accéléré. Le gouvernement singapourien a su stimuler l'entrepreneuriat scientifique en mettant en place des subventions et des incitations fiscales favorisant l'émergence de start-ups technologiques. Cette politique a contribué à transformer Singapour en un hub technologique attractif pour les investisseurs internationaux. Les jeunes entreprises locales ont ainsi pu innover dans des secteurs de pointe comme la santé numérique et les énergies propres.

1.4. Des contraintes du système éducatif singapourien

Le système éducatif singapourien est mondialement reconnu pour son excellence et ses performances académiques remarquables. Cependant, derrière ces succès, il existe plusieurs contraintes qui peuvent limiter la flexibilité et l'adaptabilité du système. Une des principales critiques émises par les chercheurs et éducateurs concerne la pression académique excessive exercée sur les élèves dès leur plus jeune âge. Singapour applique une approche fortement axée sur la compétition scolaire, où les examens et classements déterminent en grande partie l'avenir académique et professionnel des apprenants (*OECD, 2018*). Cette pression peut conduire à des niveaux élevés de stress et d'anxiété chez les élèves, les obligeant à privilégier la réussite académique au détriment d'un apprentissage plus équilibré et épanouissant.

Une autre contrainte majeure réside dans l'orientation prédominante vers les disciplines STEM (science, technologie, ingénierie et mathématiques), au détriment des matières artistiques et humanistes. Le modèle singapourien met l'accent sur les compétences scientifiques et technologiques, estimant qu'elles sont essentielles pour la compétitivité économique du pays (*Tan Oon Seng, 2019*). Toutefois, cette spécialisation peut réduire la diversité des parcours éducatifs et la capacité des élèves à développer une pensée créative et interdisciplinaire. Certains experts estiment que les élèves qui ne se sentent pas à l'aise dans les sciences et les mathématiques peuvent être laissés pour compte, car le système valorise avant tout l'excellence dans ces domaines. La rigidité des programmes scolaires et des méthodes d'enseignement constitue également une contrainte importante du système éducatif singapourien. Les enseignants sont soumis à des standards très élevés et doivent suivre des méthodologies pédagogiques strictement encadrées par l'État (*Ng, 2013*). Cette approche permet une uniformité des enseignements et des résultats, mais elle limite la liberté pédagogique des enseignants et leur capacité à expérimenter des méthodes adaptées aux besoins individuels des élèves.

L'apprentissage est souvent très structuré et axé sur la discipline, ce qui peut réduire la spontanéité et la flexibilité nécessaire pour répondre aux différentes aptitudes et styles d'apprentissage des élèves. Par ailleurs, le système élitiste de Singapour contribue à creuser certaines inégalités éducatives. Les élèves sont répartis dès l'école primaire en différentes filières en fonction de leurs résultats académiques, ce qui peut favoriser ceux qui réussissent bien aux examens et pénaliser ceux qui ont des difficultés (*World Bank, 2020*). De plus, les ressources éducatives et les opportunités ne sont pas toujours accessibles de manière équitable. Les familles ayant les moyens financiers investissent dans des cours privés et du soutien scolaire pour garantir à leurs enfants une place dans les meilleures écoles, ce qui accentue l'écart entre les élèves favorisés et ceux issus de milieux défavorisés.

Enfin, bien que Singapour ait entrepris des réformes pour diversifier son système éducatif, l'adaptabilité aux évolutions sociétales reste un défi. L'accent mis sur les compétences académiques et la performance aux examens peut parfois nuire à la capacité des élèves à développer des compétences socio-émotionnelles essentielles pour la vie professionnelle et personnelle (*UNESCO Education 2030*). Certains experts plaident pour une meilleure intégration des compétences interpersonnelles, de la collaboration et de l'innovation dans le cursus scolaire afin de préparer les élèves à un monde en mutation rapide.

2. Adaptation et perspectives pour les pays en développement

L'adaptation des stratégies singapouriennes pour promouvoir les sciences dans les pays en développement représente une opportunité majeure pour renforcer l'innovation et la compétitivité scientifique à l'échelle mondiale. En s'inspirant des politiques mises en place à Singapour, ces pays pourraient investir dans la recherche, moderniser leurs systèmes éducatifs et favoriser l'entrepreneuriat technologique. Toutefois, l'adoption de ces stratégies nécessite une adaptation aux réalités économiques et sociales locales, ainsi qu'un engagement fort des gouvernements pour garantir un accès équitable aux ressources et aux infrastructures scientifiques (B.M, 2016). En explorant ces perspectives, il est possible de tracer une voie vers un développement durable fondé sur l'excellence scientifique et l'innovation technologique.

2.1. Modernisation des programmes scolaires et des méthodes pédagogiques

La modernisation des programmes scolaires et des méthodes pédagogiques à Singapour repose sur une approche innovante qui vise à adapter l'éducation aux exigences du XXIe siècle. Le pays a mis en place des réformes éducatives qui favorisent l'apprentissage actif, la pensée critique et l'intégration des technologies numériques dans les salles de classe (S. Teck Wong, 1988, 43p.). L'un des aspects les plus marquants de cette modernisation est la méthode de

Singapour en mathématiques, qui repose sur une progression pédagogique allant du concret à l'abstrait. Cette approche permet aux élèves de mieux assimiler les concepts grâce à des manipulations et des représentations visuelles. Par exemple, les élèves commencent par utiliser des objets physiques pour comprendre les opérations mathématiques avant de passer à des schémas et, enfin, aux formules abstraites. Par ailleurs, le gouvernement singapourien a diversifié les parcours scolaires en offrant aux élèves des options adaptées à leurs compétences et intérêts. Cette flexibilité se traduit par la création d'écoles spécialisées dans les sciences, les arts et les technologies. Par exemple, certains établissements se concentrent sur les nouvelles technologies et la programmation, permettant aux élèves de développer des compétences en intelligence artificielle et en robotique dès le secondaire. L'intégration des technologies éducatives joue également un rôle clé dans cette modernisation. Les écoles utilisent des plateformes interactives et des simulations numériques pour rendre l'apprentissage plus engageant et immersif. De même, les élèves peuvent utiliser des logiciels de réalité augmentée pour explorer des concepts scientifiques, comme la structure des molécules ou les lois de la physique, ce qui améliore leur compréhension et leur engagement.

Tableau n°4 : évolution des reformes éducatives et leurs impacts sur l'apprentissage à Singapour de 1997 à nos jours

Période	Réformes éducatives	Objectifs	Impact sur l'apprentissage
1997-2005	Introduction du programme "Thinking Schools, Learning Nation"	Développer la pensée critique et la créativité chez les élèves	Encouragement à l'innovation et à la résolution de problèmes
2005-2010	Mise en place du programme "Teach Less, Learn More"	Réduire l'apprentissage passif et favoriser l'interaction	Amélioration de l'engagement des élèves et de leur autonomie
2010-2015	Intégration des technologies éducatives et des plateformes numériques	Moderniser l'enseignement et adapter les méthodes aux nouvelles technologies	Utilisation accrue des outils numériques et des simulations interactives
2015-présent	Diversification des parcours scolaires et des méthodes pédagogiques	Offrir plus de flexibilité et d'options aux élèves	Meilleure adaptation aux compétences individuelles et aux besoins du marché du travail

Source : Données de l'enquête

Mise en place d'incitations pour stimuler l'intérêt des élèves

L'adaptation du modèle singapourien pour stimuler l'intérêt des élèves dans les pays en développement repose sur plusieurs stratégies concrètes qui combinent innovation pédagogique, intégration des technologies et incitations éducatives (P. Doray et C. Maroy, 2001, p. 55-56). L'un des leviers les plus efficaces est l'apprentissage actif et expérimental, qui permet aux élèves de comprendre les concepts par la pratique plutôt que par la simple mémorisation. Par exemple, dans certaines écoles rurales, des laboratoires mobiles équipés de matériel scientifique de base pourraient être mis en place pour permettre aux élèves de réaliser des expériences directement en classe, comme l'analyse de la qualité de l'eau ou l'étude des réactions chimiques. De plus, l'intégration des technologies éducatives joue un rôle clé dans la motivation des élèves. À Singapour, les plateformes numériques interactives sont largement utilisées pour rendre l'apprentissage plus engageant. Dans les pays en développement, des tablettes éducatives préchargées avec des contenus adaptés aux programmes scolaires pourraient être distribuées aux élèves, notamment dans les zones où l'accès à Internet est limité.

Des applications comme Kolibri, qui fonctionnent hors ligne, permettent aux élèves d'apprendre de manière autonome et de suivre des cours interactifs (S. Teck Wong, 1988, 43p.).

Par ailleurs, les incitations financières et sociales sont essentielles pour encourager la réussite scolaire. Singapour met en place des bourses et des récompenses basées sur les performances académiques. Dans les pays en développement, des programmes similaires pourraient être instaurés, comme des aides financières pour les familles dont les enfants poursuivent leurs études ou des récompenses communautaires pour les écoles affichant des progrès significatifs. Par exemple, au Kenya, certaines écoles offrent des repas gratuits aux élèves qui maintiennent une bonne assiduité, ce qui contribue à réduire le taux d'abandon scolaire. La formation continue des enseignants est nécessaire pour garantir l'efficacité de ces réformes. Singapour investit massivement dans la formation pédagogique et technologique des enseignants. Dans les pays en développement, des programmes de mentorat et des formations en ligne pourraient être mis en place pour aider les enseignants à maîtriser les nouvelles méthodes d'enseignement et à intégrer les outils numériques dans leurs cours.

2.2. Investissements dans les infrastructures éducatives et formation des enseignants

Les pays en développement, notamment en Afrique, peuvent tirer plusieurs leçons du modèle singapourien en matière d'investissements dans les infrastructures éducatives et de formation des enseignants (Josan,T, 2014). Singapour a su développer un système éducatif performant en modernisant ses établissements scolaires, en intégrant les technologies numériques et en mettant l'accent sur la formation continue des enseignants (Viswanathan,S 1994, 99p.). Cette approche montre l'importance d'un environnement scolaire bien équipé, où les élèves ont accès à des laboratoires modernes, des bibliothèques numériques et des plateformes interactives facilitant l'apprentissage. En Afrique, l'amélioration des infrastructures scolaires pourrait passer par la construction d'écoles mieux adaptées aux réalités locales, avec des équipements modernes permettant un enseignement plus pratique et interactif.

Tableau n°5 : Comparaison des efforts en matière d'éducation entre Singapour et certains pays en développement en Afrique

Période	Singapour : Réformes éducatives	Dépenses (% du PIB) - Singapour	Afrique de l'Ouest : Réformes éducatives	Dépenses (% du PIB) - Afrique de l'Ouest
1990-1995	Modernisation des écoles avec équipements technologiques et laboratoires scientifiques.	2,2%	Construction de nouvelles écoles primaires, mais infrastructures souvent insuffisantes en zones rurales.	3,4% (Côte d'Ivoire)
1995-2000	Introduction de la méthode pédagogique singapourienne en mathématiques et sciences.	2,4%	Développement de programmes éducatifs, mais manque de ressources et de formation des enseignants.	3,4 (Benin)
2000-2005	Intégration des technologies numériques dans l'éducation et mise en place de plateformes interactives.	2,6%	Début de l'introduction des TIC dans certaines écoles urbaines, mais accès limité en zones rurales.	2,6% (Cameroun)
2005-2010	Expansion des écoles spécialisées en sciences et technologies, avec des financements publics et privés.	2,8%	Augmentation du nombre d'universités et d'instituts techniques, mais infrastructures souvent vétustes.	5,3% (Burkina Faso)
2010-2015	Développement de l'apprentissage interactif et des évaluations basées sur les compétences.	3,0%	Efforts pour améliorer la qualité de l'enseignement, mais défis liés à la massification scolaire et au manque d'enseignants qualifiés.	4,0% (Mali)

Source : Données de l'enquête

L'analyse du tableau comparant l'évolution des infrastructures éducatives à Singapour et en Afrique de l'Ouest entre 1990 et 2015 met en évidence plusieurs différences majeures en termes de modernisation et d'investissement dans l'éducation. Singapour a adopté une approche proactive en investissant de manière constante dans l'amélioration de ses infrastructures scolaires et dans l'intégration des technologies éducatives. À partir des années 1990, le pays a modernisé ses écoles en y intégrant des équipements technologiques et des laboratoires scientifiques. Cette tendance s'est intensifiée dans les années 2000 avec l'utilisation des plateformes numériques et des méthodes pédagogiques interactives. En parallèle, les dépenses publiques consacrées à l'éducation ont suivi une trajectoire ascendante, passant de 2,2 % du PIB entre 1990 et 1995 à 3,0 % entre 2010 et 2015**,** ce qui témoigne d'un engagement fort en faveur de la qualité éducative. L'une des principales différences entre ces deux régions réside dans l'approche stratégique adoptée. Singapour a misé sur une modernisation continue et l'innovation pédagogique, tandis que les pays d'Afrique de l'Ouest ont concentré leurs efforts sur l'expansion du système éducatif sans pouvoir toujours garantir la qualité des infrastructures et des méthodes pédagogiques. L'intégration des technologies dans l'éducation reste encore limitée dans plusieurs pays ouest-africains, ce qui représente un défi majeur pour l'avenir.

Conclusion

Le modèle éducatif singapourien offre plusieurs enseignements clés pour stimuler l'engagement des jeunes dans les sciences dures et favoriser l'émergence d'une nouvelle génération de chercheurs et d'innovateurs. D'abord, l'apprentissage basé sur la pratique et l'expérimentation joue un rôle central dans l'éducation scientifique à Singapour. Les élèves sont encouragés à manipuler des concepts théoriques à travers des expériences en laboratoire et des projets concrets. Cette approche pourrait être adaptée aux pays en développement en intégrant des laboratoires mobiles et des kits scientifiques accessibles**,** permettant aux élèves d'explorer les sciences de manière interactive. Ensuite, l'intégration des technologies éducatives est un levier puissant pour rendre l'apprentissage des sciences plus engageant. Singapour utilise des plateformes numériques et des simulations interactives pour aider les élèves à visualiser des concepts complexes. Dans les pays en développement, des tablettes éducatives préchargées avec des contenus scientifiques adaptés pourraient être mises à disposition des élèves, notamment dans les zones où l'accès à Internet est limité.

Par ailleurs, les concours et défis scientifiques sont largement utilisés à Singapour pour stimuler l'intérêt des jeunes pour les sciences. Des compétitions comme les Olympiades de mathématiques et les hackathons technologiques encouragent les élèves à développer leur créativité et leurs compétences en résolution de problèmes. Dans les pays en développement, l'organisation de concours scientifiques locaux pourrait motiver les élèves à s'investir davantage dans des disciplines STEM (science, technologie, ingénierie et mathématiques). Enfin, la formation continue des enseignants est essentielle pour garantir une éducation scientifique de qualité. Singapour investit massivement dans la formation pédagogique et technologique des enseignants. Dans les pays en développement, des programmes de mentorat et des formations en ligne pourraient être mis en place pour aider les enseignants à maîtriser les nouvelles méthodes d'enseignement et à intégrer les outils numériques dans leurs cours. Grâce à ces stratégies inspirées du modèle singapourien, les pays en développement pourraient renforcer l'intérêt des élèves pour les sciences et améliorer la qualité de leur système éducatif.

Références bibliographiques

AHISHAKIYE H, 2007, *Impact de l'éducation sur la croissance économique du Burundi,* http://www.idec.org, consulté le 05 avril 2025

AISHAH M, 2015, *«* Le bilinguisme à Singapour, un défi pour la politique éducative *», Revue internationale d'éducation de Sèvres*, nº 70, (ISSN 1254-4590, DOI 10.4000/ries.4518, lire en ligne , consulté le 07 avril 2025)

BANQUE MONDIALE, 2016, *Conférence mondiale sur l'équité et l'excellence dans l'éducation de base*, Shanghai, du 17 au 19 mai 2025.

CHUA C., 2022, "*Singapore's STEM Strategy and Its Application in Developing Nations", International Journal of STEM Education,* (Analyse du modèle singapourien et son application dans des systèmes éducatifs émergents).

DINDYAL J. & Clivaz S., 2018, *« Un aperçu du curriculum de mathématiques à Singapour »,* Grand N - n° 102, 78p.

DORAY P., & MAROY C., 2001, « La construction des relations entre économie et éducation : L'exemple de la formation en alternance *», Education et Sociétés,* 2001/1(N°7), p. 51-65.

DOUDJIDINGAO A., 2009, *Education et croissance en Afrique subsaharienne. Une analyse comparative des trajectoires socioéconomiques de trois groupes de pays anglophones, francophones et magrébins,* Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille II-De la Méditerranée.

DWECK C. S., 2006, *Mindset: The New Psychology of Success.* Random House. (Étude sur l'état d'esprit et son impact sur la réussite scolaire).

FONDATION IVOIRIENNE POUR L'EDUCATION ET LA SCIENCE, 2023, *Évaluation des politiques d'enseignement des STEM en Côte d'Ivoire.*

GOPINATHAN S., & Lee S.K., 2013, "Singapore's Education System: International Perspectives and Challengese" *Routledge,* (Analyse des politiques éducatives et de leur adaptation à d'autres contextes).

JASON T., 2014, « L'enseignement à Singapour : pour quoi ? Pour qui ? »*, Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (ISSN 1254-4590, lire en ligne , consulté le 07 avril 2025)

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE COTE D'IVOIRE, 2021, *Étude sur les défis pédagogiques et les perspectives de réforme du système éducatif ivoirien.*

Ng P.T., 2013, "The Singapore Story: A Nation's Effort in Building an Excellent Teaching Force", *Educational Research for Policy and Practice, 12(1),* p.19-25, (Évaluation de la formation des enseignants et son impact sur les résultats scolaires).

OECD, 2018, *The Future of Education and Skills: Education 2030.* (Tendances éducatives mondiales et leur impact sur les pays en développement).

PNUD, 2022, *L'éducation en Afrique subsaharienne : enjeux et perspectives.* (Rapport sur les réformes éducatives adaptées aux réalités africaines).

RAPPORT PNUD, 2002, « Growth and Poverty in rural Ethiopia: Evidence from 15 communities 1994-2004. Background paper for chronic Poverty 2008-2009 », https://www.files.ethz.ch consulté le 15 avril 2025.

SOON TECK Wong, 1988, *Singapore's New Education System: Education Reform for National Development*, Singapour, Institute of Southeast Asian Studies, 43p.

TAN O.S, 2019, *Problem-Based Learning in the 21st Century Classroom: New Directions in Teaching and Learning.* Springer. (Exploration des méthodes d'apprentissage actif utilisées à Singapour).

THEORETICAL A., & empirical Analysis, Chicago : University of Chicago Press Hugon Philippe, 2005, *"La mesure des effets économiques de la scolarisation. Apports et Limites de l'économie de l'éducation",* Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série N°1/2005, p.161-180.

WONG, P., & CHEUNG K., 2015, "*Inquiry-Based Science Education: Lessons from Singapore", Asia-Pacific Journal of Education,* p.527-541. (Approche singapourienne de l'apprentissage des sciences et ses implications).

WORLD BANK, 2020, *Learning Poverty: Addressing the Education Crisis in Developing Countries.* (Rapport sur l'état de l'éducation dans les pays émergents).

Formation initiale des enseignants des Écoles Normales d'Instituteurs face aux défis innovants de l'éducation en République du Congo

Charlotte KITENDI-MIZERE, Université Marien Ngouabi (Congo)
E-mail : charlottekitendi05@gmail.com

Résumé

Cette étude a pour objectif d'examiner le dispositif de formation des élèves instituteurs congolais face aux normes mondiales évolutives et aux exigences des Objectifs de Développement Durable (ODD4). L'enquête s'est déroulée en République du Congo, dans les départements de Brazzaville, du Niari et de la Cuvette, localités qui abritent les Écoles Normales d'Instituteurs (ÉNI) au Congo. Deux catégories d'enquêtés ont concerné l'étude : les programmes de formation pour le corpus documentaire ; les Directeurs des Etudes (DE), les directeurs de stage et les étudiants, en ce qui concerne le corpus d'individus. Une étude de type qualitatif a été réalisée. L'analyse documentaire et l'entretien semi-directif ont été utilisés comme outils de collecte de données. Les résultats issus de l'analyse documentaire ont montré que les élèves instituteurs congolais reçoivent leur formation sur la base des programmes conçus selon l'approche par contenus. Les ÉNI congolaises ne sont pas en adéquation avec les défis innovants de l'éducation. Les résultats de l'entretien semi-directif ont révélé que les élèves instituteurs sont en difficultés pendant les stages car, les programmes utilisés pendant leur formation à l'ÉNI ne sont pas en accord avec la réalité du terrain. Ces résultats corroborent ceux de l'analyse documentaire.

Mots-clés : approche par contenus, approche par objectifs, approche par compétence, formation initiale, instituteur, éducation de qualité.

Initial teacher training at teacher training colleges in the face of innovative educational challenges in the Republic of Congo

Abstract

This study aims to verify if the training system for Congolese student teachers complies with evolving global standards in accordance with the requirements of the Sustainable Development Goals (SDG 4). It took place in the Republic of Congo, in the departments of Cuvette, Niari and Brazzaville, departments in wich the Congolese Teacher Training Conleges (TTC) are housed. Two categories of respondents were involved in the study: training programs for documentary corpus; Directors of Studies (DS), internship directors and students, with regard to the body of individuals. A qualitative study was conductead. Documentary analysis and semi-structured interviews were usued as data collection tools. The results of documentary analysis showed that congolese student teachers receive their trainig to date with programs designed according to the content-based approach. Congolese TTC are not in line with the innovative challenges of education. Those from the semi-directive intrview revealed that student teachers have difficulties during the internships because, the programs used during their training at TTC are not in line whith the reality on the ground. These results corroborate those of the documentary analysis.

Key words: content-based approach, approach by objectives, situation-based approach, initial training, teacher, quality education.

Introduction

L'éducation est une priorité à laquelle l'être humain ne peut s'échapper et, sur laquelle s'activent les partenaires sociaux, afin de définir une communauté éducative efficace et fiable. A priori, l'éducation se passe à l'école, un lieu d'acquisition du savoir. L'école est appelée à être animée par les spécialistes en la matière, formés selon les normes et les exigences de tout pays. La République du Congo n'est pas en marge de ce principe du fait que la loi 25-95 le stipule dans son article 4 : « L'organisation de l'enseignement est un devoir de l'État. Cet enseignement doit dispenser à chaque enfant une formation adaptée à la vie et aux tâches sociales modernes et contribuer à élever son niveau de vie » (Loi 25-95 du 17 novembre 1995). Dans ce pays, les enseignants qui assurent l'éducation de base sont formés dans les Écoles Normales des Instituteurs (ÉNI). Au sortir de ces écoles, ceux-ci exercent dans les écoles préscolaires et primaires congolaises et, ont le devoir professionnel de donner une éducation de qualité aux élèves. En effet, « la qualité de l'éducation est une préoccupation récurrente pour les responsables du système éducatif au Congo… Elle est vécue aujourd'hui comme un défi dans la plupart des pays » (S. Mawété, 2015, p.26). Quand l'Union Européenne parle de « la qualité de l'éducation », elle met plus l'accent sur l'adéquation entre les compétences acquises durant le parcours scolaire ou universitaire et les compétences requises par le monde du travail. Et au-delà des aspects liés à l'employabilité, l'éducation doit également favoriser l'acquisition des compétences permettant de faire face à une société en mutation, toujours multiculturelle (S Mawété, 2015, P. 29). Ainsi, avec l'évolution de la technologie, tout système éducatif est appelé à une adaptation irréversible, ceci, en conformité à l'action liée à l'Objectif N°4 des Objectifs du Développement Durable des Nations Unies (ODD4) qui vise à **«** garantir une éducation de qualité inclusive et équitable, et à promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous… Il met également l'accent sur l'acquisition de compétences fondamentales et de niveau supérieur pour vivre dans une société durable **»** (Nations Unies, ODD4).

Les défis innovants en éducation concernent notamment des approches pédagogiques novatrices et l'utilisation de la technologie, pour améliorer la qualité de l'apprentissage. Ils incluent également la classe inversée, le travail collaboratif, la formation à distance et l'utilisation des réseaux sociaux, ainsi que le stipule également la Stratégie Sectorielle de l'Éducation en République du Congo.

> Cette stratégie s'articule autour des axes prioritaires parmi lesquels une éducation de base de qualité devant apporter des compétences de base communes à tous les jeunes congolais urbains et ruraux de tous les milieux sociaux, filles et garçons quelles que soient leurs appartenances ethniques ; un système de formation apportant les qualifications nécessaires au développement économique du pays. (SSE, 2015-2025)

Pour y parvenir, les élèves instituteurs des ÉNI en République du Congo doivent être formés en tenant compte des défis innovants actuels, c'est-à-dire selon les exigences évolutives mondiales qui souhaiteraient l'adaptation des systèmes éducatifs mondiaux à l'ère nouveau, c'est-à-dire dire, selon l'approche par compétence. Les programmes de formation des ÉNI congolaises doivent tenir compte de ces nouvelles donnes car, dans la réalisation de leur fonction, ces nouveaux enseignants agissent dans les écoles préscolaires et primaires du pays. À ce niveau, les programmes d'enseignements utilisés dans les écoles primaires congolaises sont passés de l'approche par contenus pour l'approche par objectifs dans les années 2000 et, actuellement, ces programmes sont élaborés selon l'Approche Par les Situations (APS), qui n'est autre qu'un point d'entrer de l'approche par compétences. Par contre, dans les Écoles Normales des Instituteurs congolaises, chargées de la formation initiale des enseignants, la formation des élèves instituteurs se fait à base des programmes élaborées selon l'approche par contenus, laquelle présente les contenus à faire acquérir par des cours magistraux. Cette manière de transmettre le savoir suscite l'interrogation suivante : le dispositif de formation des élèves

instituteurs congolais obéit-il aux normes mondiales évolutives ? En formulant ainsi la question, l'on veut vérifier si au sortir de leur formation des Écoles Normales des Instituteurs, les élèves instituteurs acquièrent-ils des compétences appropriées pour affronter le monde professionnel, qui est celui de l'enseignement. L'étude vise également à interpeller les autorités pédagogiques et administratives congolaises afin d'améliorer les programmes de formation dans les ÉNI, en les adoptant aux défis innovants.

Afin de mener l'étude avec cohérence et efficacité, l'approche méthodologique s'inscrit dans un cadre structuré, composé de quatre parties : premièrement, la présentation du cadre théorique ; deuxièmement, la description des outils de collecte et d'analyse des données utilisées ; troisièmement, la présentation des résultats obtenus et quatrièmement, la confrontation des résultats avec ceux des travaux antérieurs. Enfin, une conclusion dans laquelle seront formulées les suggestions, en vue d'une revisitation des programmes d'enseignement des ÉNI, incluant une adaptation aux défis évolutifs mondiaux, afin de donner une base considérable aux enseignants débutants.

1. Cadre conceptuel

Pour mieux appréhender l'objet de ce travail, la clarification des concepts tels que : approche par contenus, approche par objectifs, approche par compétence, formation initiale, instituteur et éducation de qualité s'avère indispensable. En effet, **l**'approche par contenus est une méthode pédagogique qui consiste à organiser l'enseignement autour des savoirs et des connaissances à transmettre. C'est une approche qui met l'accent sur ce qu'il faut enseigner, c'est-à-dire les contenus disciplinaires, plutôt que sur les compétences que les élèves doivent développer. Dans cette approche, l'objectif principal est de transmettre les connaissances jugées essentielles dans une discipline. Le programme élaboré selon l'approche par contenus est divisé par disciplines scolaires avec une progression logique et linéaire des contenus. L'enseignant est centré sur la transmission des connaissances, il est au service du programme et, est la principale source du savoir ; il évalue l'acquisition des contenus chez les apprenants. Dans cette approche, l'évaluation porte sur la maitrise des contenus enseignés. Qu'entendons-nous par Approche Par Objectifs ? L'Approche Par Objectifs (APO), est une méthode pédagogique qui se concentre sur la définition claire et précise des objectifs d'apprentissage. C'est une théorie développée par Bloom (après 1956). Ce dernier et ses collaborateurs sont partis des attitudes critiques sur des évaluations effectuées sur les étudiants en remettant en question la pertinence de l'objectivité des instruments d'évaluation utilisés à l'époque. On pouvait évaluer les apprenants à partir d'une foule de questions sans pour autant définir quel niveau de connaissance réel qu'on voulait mesurer. Cette approche vise à orienter le processus éducatif en établissant des attentes spécifiques pour les élèves, facilitant ainsi l'enseignement et l'évaluation. L'APO, intégrant les principes du modèle Béhavioriste qui consiste à l'interaction entre le stimulus, la réponse et le renforcement, permet de saisir les mécanismes du comportement et de l'apprentissage, y compris ceux du conditionnement (A. S. Cornut 2023), enrichit la démarche d'apprentissage qui implique : des étapes allant du simple au complexe ; un programme opérationnel composé d'une suite d'activités de savoir-faire, de savoir être évaluables ; au lieu d'une suite de matières, des objectifs définis en termes de comportements observables ; la reproduction du modèle dans des situations semblables. Dans cette approche, l'élève est au centre des apprentissages. Cette méthode d'enseignement vise à structurer les apprentissages en définissant clairement les résultats attendus, c'est-à-dire les objectifs, en termes de comportements observables et mesurables. Elle se base sur une taxonomie, classifiant les objectifs d'apprentissage en niveaux de complexité, du plus simple au plus complexe, dans le domaine cognitif. « La pédagogie par objectifs apparait donc comme un courant pédagogique qui se donne pour but : la définition et la précision des objectifs pédagogiques à atteindre pour toute action de formation. » (S. Mawété, 2014, p 48) Elle privilégie d'avantage le comportement final qui est en même temps

un indicateur de performance ; l'évaluation est faite en fonction des objectifs définis au départ. Dans le processus d'enseignement – apprentissage, l'apprenant est mis au centre de l'activité et l'enseignant joue le rôle de guide. Quant à l'évaluation, elle est partie intégrante du processus d'apprentissage, l'erreur prend un statut positif et appelle une action de remédiation. L'Approche Par Compétences (APC) quant à elle, est une méthode d'apprentissage qui se concentre sur l'acquisition de compétences plutôt que sur l'accumulation de connaissances. C'est une approche développée par Roegiers en 2007. Actuellement, elle est considérée comme une meilleure approche pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui tant sur le plan économique que sociale. Dans l'APC, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école. Cette approche vient donc remédier à ce que l'on appelle l'analphabétisme fonctionnel : lorsque des élèves ayant suivi une scolarité de plusieurs années quittent l'école, ils se trouvent incapables d'utiliser ce qu'ils ont appris. C'est ce que P. Perrenoud (2005) appelle la problématique du transfert des connaissances. Autrement dit, adopter une approche par compétences, suppose que l'on s'intéresse davantage aux situations complexes d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont appelés à mobiliser les savoirs et les savoir-faire acquis. Elle permet de mettre l'accent sur les savoir-faire, les savoir-être et les savoirs transversaux des apprenants. Favorisant ainsi leur développement personnel et professionnel, elle permet de prendre en compte ces trois éléments et de les articuler autour d'un objectif commun qui est l'acquisition de compétences. Dans cette pratique, les apprenants sont encouragés à apprendre en faisant, en résolvant des problèmes, en travaillant en groupe et en mettant en pratique ce qu'ils ont appris. Cette méthode est utilisée dans de nombreux domaines. Dans l'éducation, par exemple, elle est utilisée pour la conception des programmes d'enseignement. Cette approche permet de définir les compétences que les élèves doivent acquérir pour réussir leur scolarité. Dans la formation professionnelle, elle est un outil de formation des salariés aux compétences nécessaires à l'exercice de leur métier. Elle s'adapte aux différents contextes éducatifs et professionnels, en offrant une approche globale et cohérente de l'apprentissage. L'APC permet de mieux préparer les apprenants aux défis de la vie professionnelle et de favoriser leur développement personnel. Elle offre également une alternative efficace à l'approche classique de l'enseignement centrée sur la transmission des connaissances. A ce niveau, les cours sont conçus selon une logique des cibles à atteindre en faisant un regroupement de matières par champ disciplinaire tel que : la biologie, la physiologie, la botanique, la géologie, donnent les Sciences de la Vie et de la Terre. Dans l'approche par compétence, l'enseignant est au service de l'apprentissage et du développement de l'apprenant. Son rôle est centré sur le cheminement des apprentissages au rythme de l'apprenant. La tâche de l'enseignant est d'organiser les apprentissages et d'accompagner les apprenants dans le processus d'apprentissage. L'enseignant utilise des situations pédagogiques tirées du milieu social ; il favorise le socioconstructivisme, c'est-à-dire qu'il met l'apprenant à contribution dans la recherche de la solution ; favorise le travail individuel et le travail en groupe. Quant à la formation initiale, elle désigne l'ensemble des enseignements et apprentissages dispensés lors de la première phase de scolarité**,** avant l'entrée dans la vie professionnelle, généralement dans des établissements d'enseignement publics ou privés tels que les écoles, les universités, les instituts de formation professionnelle. Elle concerne donc essentiellement les étudiants et les jeunes diplômés. Cette formation permet d'acquérir des compétences nécessaires pour exercer le métier choisi par l'élève. De fait, elle se déroule sous la forme d'un cursus scolaire et/ou universitaire. Le contenu de la formation initiale est défini par des programmes et des référentiels qui visent à assurer l'homogénéité des connaissances et des compétences acquises par les étudiants. Les enseignements dispensés sont donc souvent théoriques, même si certains cursus prévoient également des stages en entreprise pour une mise en pratique des acquis.

Pour l'Office de la Langue Française, « la formation initiale est le premier programme de formation conduisant à l'exercice d'un métier ou d'une profession (OLF, 1998). C'est une

formation professionnelle en vue d'occuper un emploi et qui en général comprend deux phases : la formation de base, puis la formation de spécialisation (Bureau International du Travail, 1987). La formation initiale est une formation d'origine qui donne accès à une personne d'avoir une certification ou un diplôme nécessaire pour l'exercice d'une profession donnée. Elle est contraire aux autres formations complémentaires ou ultérieures. Ainsi en est-il de la formation initiale des enseignants, par opposition à la formation continue de ces derniers, parfois synonyme de perfectionnement des enseignants (Comité Technique d'Établissement, 1988).

Qu'est-ce qu'un instituteur ? Il est défini comme une personne qui enseigne dans les écoles maternelles et élémentaires. C'est un synonyme de maître, maîtresse, ou enseignant. Il s'agit d'un professionnel de l'enseignement du premier degré, aussi appelé professeur des écoles. (Larousse,2010). Pour le Centre National de Ressources Textuels et Lexical (CNRTL), un instituteur est une personne qui donne une formation de base, qui est chargée de l'instruction ou de l'éducation des enfants, ou qui tient une école. En revanche, l'éducation de qualité, c'est un processus holistique qui vise le développement optimal de chaque apprenant, en favorisant non seulement les compétences cognitives, mais aussi les compétences sociales, émotionnelles, et les valeurs essentielles pour une citoyenneté responsable et un avenir durable. Elle prend en compte les besoins individuels, favorise l'inclusion et prépare les individus à s'épanouir dans leur vie personnelle et professionnelle. Selon le Réseau Inter-agence pour l'Éducation en Situation d'Urgence,

> « la compréhension de la notion de qualité peut varier d'un contexte à l'autre. Les différents acteurs peuvent avoir leurs propres définitions. D'une manière générale, l'éducation de qualité englobe sept caractéristiques :
>
> - Fondée sur les droits : une éducation de qualité est accessible, équitable, protectrice, participative et inclusive pour toutes et tous les apprenants.
> - Contextualisée et pertinente : les systèmes éducatifs répondent aux besoins des apprenants en utilisant des matériels d'apprentissage pertinents sur le plan culturel et linguistique.
> - Développement holistique des apprenants : une éducation de qualité favorise le développement cognitif, les compétences sociales et émotionnelles, la santé mentale et le bien-être psychosocial, les valeurs d'une citoyenneté responsable, la durabilité économique et la consolidation de la paix.
> - Enseignement et apprentissage : le personnel enseignant reçoit une formation adéquate afin de comprendre le contenu pédagogique et d'avoir les connaissances et les compétences nécessaires pour soutenir le développement holistique des apprenants.
> - Ressources habilitantes : une éducation de qualité comprend des ressources adéquates et pertinentes pour l'enseignement et l'apprentissage et favorise les liens entre les ressources disponibles à l'école, à la maison et dans la communauté afin d'améliorer les résultats de l'apprentissage holistique.
> - Résultats de l'apprentissage : une éducation de qualité permet aux apprenants de développer les connaissances, les aptitudes et les compétences nécessaires pour satisfaire aux exigences de certification, progresser dans le système éducatif et accéder aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.
> - Continuité de l'apprentissage : Une éducation de qualité offre des possibilités d'apprentissage durables dans le cadre du lien entre l'humanitaire, le développement et la paix. » (Glossaire de l'ESU, 2022).

L'éducation de qualité est une éducation élargie aux compétences transversales, notamment :

- Compétences transversales favorisant les apprentissages : fournir les apprentissages véritablement utiles, avec des activités de développement visant à faciliter le savoir lire, écrire, compter dès l'éducation préscolaire ; acquérir les compétences pour gagner sa vie.
- Compétences transversales englobant l'éveil et la réflexion sur les enjeux du monde : renforcer chez les élèves les compétences pour mettre en œuvre les droits humains, la culture de la

paix, la non-violence, l'appréciation de la diversité culturelle, la citoyenneté mondiale et le développement de modes de vie durables.

- Compétences transversales favorisant l'inclusion de tous : assurer une éducation inclusive de toutes les diversités (genre, handicap, origine, enfants vulnérables, ...)
- Compétences transversales favorisant un climat de paix pour les apprentissages : fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous.
- Formation d'enseignants qualifiés pour les enseigner : accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement. (ODD4)

Ces compétences font grandir les élèves et leur permettent de tisser leurs relations avec les autres, de réfléchir avec discernement et de s'ouvrir aux enjeux du monde.

L'éducation de qualité repose sur la refocalisation des curricula sur ces compétences humaines et réflexives des élèves et se réalise par une transformation des postures et pratiques des enseignants.

2. Méthodologie

Dans la conduite des investigations et pour élucider la problématique, une étude de type qualitatif a été menée. Le choix de cette approche se justifie par le fait qu'elle donne une idée sur le comportement et les perceptions sur le sujet. Elle permet aux chercheurs d'étudier leurs opinions sur un sujet avec plus de profondeur (G. Fonkeng, et al., 2014, p.108). Ce choix donne la possibilité d'analyser et de comprendre les tenants et les aboutissants des programmes utilisés dans les ÉNI congolaises. L'objectif n'étant pas d'obtenir une quantité importante de données, mais d'avoir des données de fond et de qualité, c-est-à- dire : des données riches et profondes ; fiables, pertinentes et crédibles. L'étude s'est appuyée sur des impressions, opinions et avis des individus concernés par elle. Elle s'est déroulée en République du Congo, dans les départements de Brazzaville, du Niari et de la Cuvette Centrale, des départements qui abritent des Écoles Normales d'Instituteurs (ÉNI) au Congo. Deux catégories d'enquêtés ont concerné l'étude : les programmes de formation pour le corpus documentaire ; les Directeurs, les Directeurs des Etudes (DE.), les directeurs de stage, les enseignants et les élèves instituteurs de la deuxième année, en ce qui concerne le corpus d'individus. Eu égard à la nature de l'étude, un échantillon de cette population a été sélectionné suivant la technique d'échantillonnage raisonné (ou par jugement) ; méthode qui consiste à sélectionner les participants en fonction de leur pertinence par rapport aux objectifs de l'étude. Le choix de cette technique a permis de sélectionner par tirage au sort : un D.E. par école ; quatre enseignants évoluant à l'ENI de Brazzaville (tous des inspecteurs de l'enseignement primaire), trois à Dolisie (un inspecteur de l'enseignement primaire et deux conseillers pédagogiques) et deux à Owando (des conseillers pédagogiques). Concernant les élèves instituteurs, les trois premiers de chaque école ont été sélectionnés. Ces catégories d'individus sont considérées comme typiques ou riches en informations. L'analyse documentaire et l'entretien semi-directif ont été utilisés comme outils de collecte de données. L'analyse documentaire a permis de consulter les programmes d'enseignement des Écoles Normales des Instituteurs. Pour réaliser l'entretien, trois grilles d'entretien constituées des questions ont été utilisées. Toutes les questions ont été posées aux interviewés en respectant l'ordre établi dans ces grilles. Les variables suivantes y sont constituées : la nature des programmes ; le contenu des programmes ; les suggestions sur ces programmes ; le profil des enseignants (concernant les DE et les enseignants) et le lien existant entre les enseignements reçus à l'ÉNI et la pratique de classe réalisée pendant le stage en situation (concernant les élèves instituteurs). Signalons aussi que certains entretiens ont été réalisés par le moyen téléphonique. Ils ont été enregistrés puis transcrits sur un support écrit, afin de nous assurer de la fiabilité et de la pertinence des propos recueillis.

Les tableaux ci-après représentent les données statistiques de la population et de l'échantillon de l'étude.

Tableau 1 : population de l'étude

Catégorie d'enquêtés	ÉNI de BZV		ÉNI de Dolisie		ÉNI d'Owando		Total	
	Total	Df	**Total**	Df	**Total**	Df	**Total**	Df
Directeurs	**01**	00	**01**	00	**01**	01	**03**	01
Directeurs des Études	**02**	00	**02**	01	**01**	00	**05**	01
Directeurs de stage	**02**	01	**02**	00	**01**	00	**05**	01
Enseignants	**43**	08	**32**	02	**08**	00	**83**	10
Élèves instituteurs en 2e année	**192**	160	**189**	105	**136**	85	**517**	350
Total	**240**	169	**226**	108	**147**	86	**613**	363

Source : C. Kitendi-Mizère, 2025

Ce tableau révèle que la population de l'étude est de 613 individus répartis comme suit : 03 directeurs, 05 directeurs des études, 05 directeurs de stage, 83 enseignants et 517 élèves instituteurs. Il sied de signaler qu'au niveau des enseignants et des élèves instituteurs, la population de femmes domine celle des hommes.

Tableaux 2 : Echantillon de l'étude

Catégorie d'enquêtés	ÉNI de BZV		ÉNI de Dolisie		ÉNI d'Owando		Total	
Directeurs des études	Total	Df	Total	Df	Total	Df	Total	Df
	01	00	**01**	00	**01**	00	**03**	01
Enseignants	**04**	02	**03**	00	**02**	00	**09**	02
Élèves instituteurs en 2e année	**03**	1	**3**	3	**3**	1	**09**	05
Total	**08**	03	**07**	03	**06**	01	**21**	08

Source : C. Kitendi-Mizère, 2025

La composition de ce tableau montre que l'on a 03 directeurs des études, 09 enseignants, 09 élèves instituteurs ; soit un total de 21 individus dont 08 femmes.

3. Résultats

3.1. Résultats issus de l'analyse documentaire

L'analyse documentaire a permis de consulter les programmes d'enseignement utilisés dans les Écoles Normales des Instituteurs de la République du Congo. Ce sont des programmes élaborés dans les années 2000. C'est un document qui regroupe les programmes de chaque discipline enseignée dans les ÉNI congolaises. Ces programmes présentent le cycle (ÉNI), l'option (primaire, préscolaire, art ménager), la filière ou la spécialité ou encore la série (primaire, art ménager, préscolaire). Les programmes de chaque discipline sont présentés dans un tableau divisé en cinq colonnes qui indiquent : le chapitre ou le libellé ; le contenu ; les objectifs spécifiques ; les démarches méthodologiques ; les supports didactiques et la durée. L'analyse des programmes d'enseignement des Écoles Normales des Instituteurs montre qu'il s'agit d'un regroupement des contenus auxquels les objectifs sont fixés ; ces contenus ne correspondent pas à la réalité actuelle ; les notions prévues dans ces programmes ne sont plus d'actualité. Ils ne répondent pas aux exigences de la loi scolaire congolaise qui voudrait que « l'enseignant doit dispenser à chaque enfant une formation adaptée à la vie et aux tâches sociales modernes et contribuer à élever son niveau de vie » (Loi 25-95). Outre cela, ces programmes sont en marge de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation (SSE) en République du Congo, pour la période 2021-2030, qui vise à transformer le système éducatif pour une éducation de qualité pour tous.

3.2. Résultats issus de l'entretien semi-directif

Cet instrument a intéressé trois catégories de participants : les directeurs des études, les enseignants et les élèves instituteurs. Ces catégories d'enquêtés ont livré des informations sur les programmes utilisés dans les ÉNI de la République du Congo.

3-2.1. Entretien avec les directeurs des études

- **Opinions sur la nature des programmes d'enseignement**

Avec les directeurs des études des ÉNI de Brazzaville, de Dolisie et d'Owando, les résultats obtenus ont révélé que dans ces écoles, les programmes utilisés sont des programmes très anciens. Les verbatim suivants illustrent ces propos : *les programmes utilisés à l'ÉNI posent problème, ils sont caducs, je dirai même très anciens.* (DE1)

> Les programmes utilisés ici à l'ÉNI de Dolisie ont un problème. Je peux même dire qu'ils ne sont pas officiels parce que, en dehors du gros bottin où il y a les contenus de toutes les disciplines, le directeur sortant avait regroupé certains contenus du bottin pour essayer d'adapter avec la réalité, mais ! ça pose toujours problème. Certaines notions sont de la PPO, d'autres, des contenus purement. Je ne sais pas si on peut appeler ça programme vraiment ! (DE 2)
> Ici chez nous, ce sont des extraits des programmes que nous avons, je pense que ce sont les programmes de la PPO (DE 3).

L'analyse de ces verbatim fait savoir que les programmes des enseignements des ÉNI ne répondent pas à la vision de la SSE 2021-2030 du Congo qui, parmi ses objectifs, vise « l'amélioration de la qualité de l'enseignement ». « La stratégie vise à améliorer la formation initiale et continue des enseignants, à adapter les programmes d'études, et à garantir un environnement scolaire propice à l'apprentissage » (SSE, 2021-2030)

- **Opinions sur les contenus des programmes d'enseignement**

A cette question, les trois directeurs des études ont confirmé que les programmes utilisés dans les ÉNI posent problème, les contenus qui s'y trouvent tant dans les disciplines transversales que dans les disciplines spécifiques ne sont pas adaptées à la réalité actuelle. Le verbatim suivant illustre ces propos :

> Madame ! Les contenus de ces programmes sont à revoir, ils ne répondent pas aux exigences et aux réalités actuelles ; ce sont des contenus déphasés. Je vous donne un exemple madame : en pédagogie appliquée, nous faisons une adaptation par essai et erreur, pour essayer de mettre un lien entre la théorie et la pratique, dans d'autres disciplines, c'est la merde. Les notions enseignées ne répondent plus à la réalité (D.E. 1)

- **Opinions sur le profil des enseignants**

Sur ce point, les directeurs des études ont affirmé que le profil des enseignants des ÉNI du Congo n'est pas celui souhaité, surtout concernant les disciplines spécifiques. Voici quelques verbatim qui illustrent ces propos :

> Dans notre ÉNI, nous avons, par exemple, deux communautaires qui font des vacations ici, les titulaires, nous ne sommes que six. Alors, même parmi nous les titulaires, nous enseignons certaines disciplines en se référant des cahiers de la terminale. Je vous assure, madame qu'il y a problème (D.E. 3).
> Madame ! Chez nous, sur les 32 enseignants que nous avons, 8 seulement sont des permanents, les autres sont des vacataires ; il y a de ceux qui ont le Master, d'autres la licence. (D.E. 2)
> Il y a moins de spécialistes que des généralistes. Le profil des enseignants ici, madame ! ne reflète pas ce que nous voulons. Ici, la formation n'est pas suffisante cette insuffisance est causée par la qualité du personnel utilisé surtout dans le département des Sciences de l'Éducation. On a besoin du sang nouveau. J'ai quelques spécialistes en sciences de l'éducation mais ! Les enseignants

d'histoire-géo, par exemple, de français, de sciences physiques, par rapport à leur profil, ils seraient peut-être dans les lycées d'enseignement général, mais ! Ils sont là. (D.E. 1)

- **Suggestions des directeurs des études**

Les D.E. à l'unanimité ont suggéré que la réécriture des programmes des ÉNI en République du Congo soit faite. Les participants à l'étude se sont exprimés comme suit : *ces programmes sont tellement caducs madame, il faut les changer.* (D.E.3) *Selon moi madame, il faut refaire ces programmes, que chaque niveau puisse avoir sa partie et, je pense que les professeurs vont se retrouver.* (D.E. 2) *Moi, je suggère la reformulation des programmes de l'ENI, avec des contenus réels qui vont aller dans le cadre de la base car, l'ENI, c'est la base de l'éducation.* (D.E.1)

L'analyse de ces verbatim prouve à suffisance que les programmes de l'enseignement dans les ÉNI du Congo sont à réécrire. Ceci en vue de promouvoir une éducation de qualité aux élèves instituteurs et, répondre aux exigences des textes qui régissent ce pays car, tout enfant congolais doit recevoir une formation adaptée à la vie et aux tâches sociales modernes et contribuer à élever son niveau de vie (Loi 25-95 du 17 novembre 1995). Aussi, la Stratégie Sectorielle de l'Éducation (SSE) en République du Congo, pour la période 2021-2030, vise-t-elle à transformer le système éducatif pour une éducation de qualité pour tous, à améliorer la formation initiale et continue des enseignants et à adapter les programmes d'études à la vision de l'ODD 4 qui vise également à garantir une éducation de qualité.

3.2.2. Entretien avec les enseignants des Écoles Normales des Instituteurs

- **Opinions sur la nature des programmes d'enseignement**

Les enseignants dans les ÉNI du Congo ont révélé que les programmes qu'ils utilisent pour enseigner sont anciens. Leurs propos sont traduits par les extraits des verbatim ci-après :

> Ce sont des programmes très anciens madame ! Je pense que ce sont des programmes qui ont existé depuis la guerre de 98, parce que euh, à l'en-tête c'est écrit : Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel chargé du Redéploiement de la Jeunesse, de l'Instruction Civique et des Sports. Et euh, ce Ministère a existé entre 1998 et 2002. À moins que je me trompe ! Pour moi madame ! ces programmes sont caducs. (Ens 5)
>
> Les programmes que nous utilisons madame, sont anciens. Ils ne sont plus adaptés madame ! (Ens 9) Les programmes que nous utilisons pour transmettre les connaissances sont anciens. Ils ne correspondent même plus aux nouvelles donnes. » (Ens 3) La manière dont ces programmes sont écrits, on ne comprend même pas. Parce que, quand nous regardons les programmes de l'école primaire de la PPO, il y a au moins les OG, les OS et les contenus d'apprentissage, mais là là là ! On fait avec. (Ens 7)

- **Opinions sur les contenus des programmes d'enseignement**

Concernant les contenus des programmes d'enseignement des ÉNI, les participants à l'étude ont révélé à l'unanimité que le contenu de ces programmes ne répond plus aux réalités actuelles. Il y a des notions désuètes qui ne sont plus d'actualité. Leurs propos sont inscrits dans les verbatim ci-après : *le contenu des programmes de l'ÉNI est très ancien. Là-dedans, on a encore l'arithmétique, le système métrique en Mathématiques, alors, c'est un problème !* (Ens3)

> Dans ces programmes, il y a des notions qui tiennent encore. Pour moi, le grand problème c'est que ces programmes soient élaborés soit à l'image de ceux de l'école primaire, si non, selon l'approche par compétences. (Ens 4)
>
> Les contenus de ces programmes sont à revoir madame ! vous qui êtes là-bas, faites quelque chose. Parce que lorsqu'on parle encore de l'agriculture à enseigner à l'ÉNI, alors ! Il y a un grand problème ! (Ens 8)

L'analyse de ces verbatim permet de comprendre le problème réel de caducité des programmes d'enseignement utilisés dans les ÉNI congolaises.

- **Suggestions des enseignants**

Les enseignants évoluant dans les ÉNI en République du Congo, suggèrent la révisitation des programmes de ces écoles de formation initiale des enseignants. Leurs propos s'illustrent par les verbatim suivants : *ma suggestion est claire madame ! revoir ces programmes, dans le fond et dans la forme.* (Ens 1) *Je suggère que les programmes de l'ÉNI soient revus et écrits selon l'approche par compétence qui est d'actualité maintenant, et partout au monde.* (Ens4) *Si ça ne dépendait que de moi, ces programmes serraient changés depuis longtemps. Maintenant qu'on vous a vu madame ! nous le disons haut et fort que, ces programmes sont à revoir.* (Ens 6)

L'analyse de ces verbatim convainc sur l'évidence de la ré écriture des programmes des ÉNI au Congo est un impératif, en vue d'être en harmonie avec les exigences mondiales actuelles.

3.2.3. Entretien avec les élèves instituteurs

Cette catégorie d'enquêtés a été entretenu à l'aide d'un protocole axé sur le questionnement d'entretien suivant : les programmes d'enseignement de l'ÉNI vous renseignent-ils des innovations rencontrées sur le terrain de la pratique ? Existe-il un rapport entre les enseignements reçus à l'ÉNI et les notions enseignées dans les écoles primaires et préscolaires ? Que suggérez-vous ?

- **Opinions sur la relation entre les programmes et les innovations rencontrées sur le terrain de la pratique**

Les participants à l'étude ont déclaré que les enseignement reçus en formation initiale, ne les renseignent pas sur les innovations actuelles de l'école primaire. Pendant leur période de stage en situation, ils ont rencontré plus de nouvelles notions que celles apprises dans ces écoles qui forment les enseignants débutants. Dans les programmes des Écoles Normales des Instituteurs, il y a inexistence d'innovations. À l'ÉNI, les enseignants parlent de certaines innovations, mais sans insistance. Les extraits de verbatim suivants ont retenu notre attention :

> En stage madame, nous avons découvert beaucoup de choses. Au CP1 et CP2, nous avons trouvez l'APS. C'est vrai, note professeur de didactique appliquée nous a perlé de ça mais, il y a une grande différence entre ce que le professeur a dit ce que nous avons vu en stage. ON était obligé de nous adapter. Mais le temps était court, ça nous a embrouillé. (É 1)
> Entre ce qu'on nous enseigne ici et ce que nous sommes allés voir sur le terrain, il y a une différence madame ! Ici, les professeurs nous parlent certes des innovations que nous irons rencontrés sur le terrain mais pas comme la réalité que nous avons vu en stage. (É 3)

L'analyse de ces verbatim montre à suffisance, que dans les programmes d'enseignement des ÉNI, les notions à enseigner sont anciens. Il sied d'interpeller les responsables en charge des programmes au niveau du Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel, de prendre leurs responsabilités en vue d'élaborer des programmes adaptés aux nouvelles donnes. Sans l'ignorer que c'est l'ÉNI qui est l'unique école au Congo, qui forment les enseignants du préscolaire et du primaire. Ceux-ci qui sont utilisés après leur formation initiale à l'éducation de base. Sans l'oublier que l'école primaire est la fondation, si non, la base de la formation d'un individu.

- **Opinions sur le lien existant entre les enseignements reçus à l'ÉNI et la pratique de classe**

À ce sujet, les enquêtés ont révélé que le lien y est dans certaines discipline mais, il n'est pas étroit car, pendant leur période de stage en situation, ils ont rencontré plus de nouvelles notions que celles apprises dans ces écoles de formation, habiletés à former les enseignants débutants. Les extraits de verbatim suivants expriment leurs propos :

> Pour moi madame, il y a quand même une relation entre ce qu'on nous enseigne ici et ce que nous avons trouvé en stage. En français par exemple au CM2, on a retrouvé les mêmes notions. Mais au CP1 et CP2, il y a problème, on nous parle de l'APS en stage. Or, l'APS en question serait déjà vu totalement en classe. Mais hélas ! C'est sûr que nous allons affronter ça sur le terrain (É8) Dans les disciplines comme les mathématiques, la musique, l'histoire-géo, le français au CM2, à peu près. Mais on agriculture par exemple, sur le terrain, ils appellent ça maintenant IPCPC, des choses qui nous embrouillent et, les notions ne sont même pas les mêmes. Ah madame ! quand on va nous affecter, ça sera chaud au début, mais, on va s'adapter. (É 7)

L'analyse de ces verbatim montre l'existence d'une incohérence entre la théorie reçue par les élèves instituteurs dans les ÉNI et la pratique du terrain.

- **Suggestions**

Les élèves instituteurs ont suggéré d'harmoniser les notions dispensées à l'**ÉNI** et celles des écoles primaires. Les extraits des verbatim suivants explicitent leurs discours : c*e que je demande madame, c'est d'harmoniser les fiches entre ce qui se passe à l'ÉNI et ce que nous avons vu en stage.* (É 6)

> Par rapport à tout ce constat madame, moi personnellement, je souhaite que les dirigeant changent certaines choses. En agriculture par exemple, sur le terrain, hors que ça n'existait plus. Et là-bas, on nous parle de l'initiation à la production, Il y avait des moments où j'étais perdu et, je tombais même en contradiction avec la maitresse qui était mon titulaire. Elle me disait toujours, c'est le même cas que nous avions subit, quand tu vas commencer à travailler, ça va marcher, tu vas t'adapter comme nous. (É 5)

4. Discussion

Dans plusieurs pays, la préparation à un métier ou à une profession fait l'objet d'approches formelles organisées au niveau de l'enseignement secondaire ou supérieur. La pertinence de celles-ci est souvent questionnée. À en croire les théoriciens de la cognition située, les connaissances seraient assez spécifiquement liées au contexte dans lequel elles ont été acquises, et le terrain professionnel serait donc le lieu privilégié de l'acquisition des compétences professionnelles, éventuellement complété par des formations continuées articulées aux besoins rencontrés dans l'exercice du métier. Ainsi, Les résultats de cette étude rejoignent ceux de certains auteurs. Pour j. Becker (2007, p. 27), par exemple, « la formation professionnelle, même quand elle met en contact avec les réalités du métier lors de stages, arrive tout au plus à socialiser les étudiants à leur métier d'étudiant. Avec davantage de nuances, les mêmes positions se retrouvent aujourd'hui ». Jobert quant à lui, défend l'idée que le développement des compétences et de l'identité professionnelles suppose l'action professionnelle et sa reconnaissance. L'enseignement et la formation initiale obéissent à une autre logique : ils transmettent et certifient des savoirs, éventuellement des savoir-faire jugés, au mieux, prédictifs des compétences qui devraient pouvoir être mobilisées dans l'exercice du métier… (B. Jobert, 1998, p. 14). Pour lui, la formation initiale prépare à l'action professionnelle, mais ne suffit pas à développer pleinement l'identité professionnelle, qui se construit aussi à travers l'expérience et la reconnaissance de cette expérience. À cet effet, l'on pense que les institutions habiletés des programmes en République du Congo, sont censés actualiser les programmes d'enseignement des ÉNI, en vue de rendre la formation initiale des enseignants à la hauteur de l'exercice de leur future fonction.

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche, l'on a concentré l'attention sur le dispositif d'enseignement des ÉNI de la République du Congo. L'objectif principal était d'examiner les programmes d'enseignement des élèves instituteurs congolais face aux normes mondiales évolutives. À la lumière de l'ensemble des résultats analysés, il apparait clairement que les

programmes d'enseignement des Écoles Normales des Instituteurs congolaises sont anciens. Ils ne répondent plus aux normes mondiales évolutives. Ils sont restés dans une approche par contenus qui ne s'adapte plus aux attentes de ces élèves qui, au sortir de ces ÉNI, évoluent dans des écoles du préscolaire et du primaire faisant partie de l'éducation de base du pays. Or, la formation initiale est le parcours éducatif suivi par un individu avant son entrée sur le marché du travail. Aussi, est-elle axée sur l'acquisition de connaissances et de compétences fondamentales pour une profession. Dans cette perspective, les résultats de cette étude mettent en évidence la nécessité de repenser l'élaboration de desdits programmes. Car, dans tout système éducatif, la base de la formation est faite en formation initiale qui est d'une nécessité indéniable, et qui fait l'identité professionnelle des enseignants. Dans cette lancée, toute formation initiale mal faite sera la première source de baisse de niveau des élèves. Revisiter les programmes d'enseignement des ÉNI, suppose une adaptation aux défis évolutifs mondiaux, donnant une base considérable aux enseignants débutants.

Au bout du compte, cette étude n'a pas la prétention d'avoir cerné tout le contour des problèmes de ces écoles, d'autres pistes de réflexion pourraient être envisagées par nous ou par tout autre chercheur qui s'y intéresserait.

Références bibliographiques

BECKERS Jacqueline, 2007, *Le rôle de la formation initiale : modeste et enjeux* ? PUF

Conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous, Jomtien, 1990.

CORNUT Anne-Sophie, 2023, *Formation professionnelle. Au cœur du béhaviorisme : concept et applications pédagogiques*, Beedeez

DUMEZ Hervé, 2011, *Qu'est-ce que la recherche qualitative* Magnard-Vuibert – avril 2021 – 5 allée de la 2e DB, 75015 Paris Site Internet : http://www.vuibert.fr ISBN : 978-2-311-40769-3

FONKENG EPAH George & al, 2014, *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales.* Yaoundé : Accosup.

INNE, 2024, *INNE Minimum Standards for education : Preparednees, Respons, Recovery.*

JOBERT Bernard, 1998 : « La formation initiale », PUF.

JOBERT Bernard, 1998, *Les compétences : quels enjeux pour l'individu, l'organisation et la société ?* ESF Éditeur.

Loi scolaire n°25/95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi scolaire n°008/90 du 6 septembre 1990 et portant réorganisation du système éducatif en République du Congo.

MAWETE Samuel, 2006, *Éléments pratiques pour une pédagogique efficace*. Éditions LMI.

MAWETE Samuel, 2015, *La qualité de l'éducation au Congo. Constats et perspectives,* CesbcPresses.

PERRENOUD Philippe, 2005, *Compétences et évaluation*, Université de Génève.

PIAGGET Jean, 1937, *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.

REOGIERS Xavier, 2010, *La pédagogie de l'intégration*. De Boeck.

Stratégie Sectorielle de l'Éducation (SSE) 2015-2025, République du Congo.

https://kedge.edu/blog/formation-professionnelle/formation-initiale-ou-continue-quelles-differences#

https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/instituteur/43443

https://www.bienenseigner.com/socioconstructivisme-definition-principes-methodes

https://www.google.com/search?q=L%E2%80%99approche+par+objectifs+(Bloom+1956)

https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/1199681/formation-initiale

https://www.igensia-education.fr/glossaire/formation-initiale

https://cnrtl.fr/definition/academie9/instituteur//0

https://www.unesco.org/gem-report/fr/monitoring-sdg4

Le théâtre de papier Kamishibai comme outil d'enseignement apprentissage du conte en moyenne section dans les écoles préprimaire de Libreville au Gabon

Alix Nina M. MBOUMBA Epse MIDEPANI, École Normale Supérieure (Gabon)
E-mail : midepanialixnina@gmail.com

Félicité Hortense KOUMBA MOUBAMOU, Inspecteur pédagogique du premier degré
Institut pédagogique national

Résumé

Cette étude propose d'introduire le théâtre de papier, ou Kamishibaï, comme une approche pédagogique à la fois novatrice et ludique pour redynamiser l'enseignement et l'apprentissage du conte en moyenne section dans les établissements pré primaires du Gabon. L'hypothèse formulée est la suivante : l'utilisation du Kamishibaï améliore la compréhension des contes chez les élèves, comparativement à l'approche traditionnelle. Les résultats de l'enquête confirment que les élèves exposés à cette méthode présentent une meilleure compréhension des contes. L'enseignement du conte en moyenne section favorise l'implication active des apprenants dans leurs apprentissages, tout en offrant une alternative stimulante à la transmission magistrale. Le Kamishibaï se distingue par son adaptabilité, sa capacité à stimuler l'imagination des élèves et son aspect visuel attrayant. Ces atouts en font un outil précieux tant pour l'éducation que pour le divertissement et le développement global des apprenants.

Mots-clés : conte, kamishibaï, innovation pédagogique, enseignement/apprentissage, pré-primaire.

Kamishibai paper theatre as a teaching tool for learning storytelling in middle section of preschools in Libreville, Gabon

Abstract

This study proposes the introduction of paper theater, or Kamishibaï, as an innovative and playful pedagogical approach to revitalize the teaching and learning of storytelling in middle school in Gabon's pre-primary schools. The hypothesis is as follows: the use of Kamishibaï improves students' understanding of stories, compared to the traditional approach. The survey results confirm that students exposed to this method demonstrate a better understanding of stories. Teaching storytelling in middle school encourages learners' active involvement in their learning, while offering a stimulating alternative to lectures. Kamishibaï is distinguished by its adaptability, its ability to stimulate students' imagination, and its attractive visual appeal. These advantages make it a valuable tool for both education and entertainment, as well as for the overall development of learners.

Keywords: storytelling, kamishibaï, pedagogical innovation, teaching/learning, pre-primary.

Introduction

Le conte a toujours occupé une place importante dans la vie des êtres humains. Chaque personne, à un moment de sa vie en a fait une expérience et garde en lui quelques souvenirs. Traditionnellement, il se faisait la nuit autour du feu, moment de fusion entre le monde des ancêtres et celui des vivants. Les contes ont toujours une fonction éducative. Leur objectif principal est de distraire le public, particulièrement les enfants en les émerveillant. Son but est d'éduquer et de moraliser. Il met en scène un monde où règne l'incroyable, le merveilleux et le

surnaturel. En effet, le conte enraciné dans la littérature populaire et de la mémoire collective, se termine fréquemment par une issue heureuse où le héros surmonte les forces mal. Le conte schématise ses personnages, multiplie les péripéties initiatiques, sème des obstacles sur le chemin du héros, arme parfois les protagonistes de pouvoirs surnaturels.

La finalité du conte est une moralité. C'est en ce sens que le conte ne se limite plus à son aspect oralisé mais se construit aussi sur papier. D'où, le nom « théâtre de papier ou Kamishibaï ». Celui-ci a connu une évolution significative au fil du temps. Initialement utilisé au Japon comme un moyen pour transmettre des histoires morales et religieuses aux enfants dans les années 1920-1930, aujourd'hui le Kamishibaï est principalement utilisé comme un outil polyvalent qui combine éducation, culture, thérapie, divertissement et communication sociale, tout en conservant son charme traditionnel et son pouvoir narratif, mais il reste ancré dans la tradition japonaise.

En Europe, plus précisément en France, bien que le théâtre de papier soit une forme de théâtre distincte, il existe des traditions similaires de théâtre d'ombres dans différentes cultures européennes. Par exemple, le théâtre de marionnettes en France qui utilise souvent des décors et des personnages en papier pour créer des histoires et des spectacles. On peut ainsi voir des similitudes dans l'utilisation de matériaux visuels et narratifs pour raconter des histoires de manière interactive et engageante.

Au Gabon, deux auteurs se sont essayés à l'utilisation du théâtre de papier. L'un, artiste plasticien gabonais P. A. Mavoungou (1993) s'est inspiré du travail d'artistes étrangers pour intégrer cette forme théâtrale. Il utilise des illustrations et des marionnettes en papier pour raconter des histoires traditionnelles, des contes populaires gabonais et des messages sociaux. En utilisant le Kamishibaï, il vise à promouvoir la littérature, encourager la lecture et la narration, et préserver les traditions orales africaines tout en les fusionnant avec cette technique japonaise. Son approche créative et interculturelle aide à rendre la lecture et l'apprentissage accessibles et engageants pour les jeunes et même les adultes. L'autre auteur Ndong Biyogo (2014), qui a aussi travaillé sur le Kamishibaï, l'utilise comme outil pédagogique et culturel pour promouvoir la lecture et la narration chez les élèves. Il intègre des éléments de la tradition orale africaine dans ses récits, en adaptant cette forme de théâtre de papier pour raconter des histoires africaines, notamment des contes et légendes du Gabon. Son travail avec le Kamishibaï vise à renforcer l'identité culturelle et à transmettre les valeurs et le patrimoine oral africain aux jeunes générations. Cette technique japonaise, lui offre une manière innovante de captiver l'attention des apprenants et de les intéresser à la lecture et à l'apprentissage. Le Kamishibaï, sous l'égide de Ndong Biyogo, devient ainsi un pont entre les cultures, enrichissant le paysage éducatif et culturel du Gabon.

L'évolution de cet outil au Gabon, notamment grâce au travail de Mavoungou a permis de renouveler et de moderniser cette forme d'expression artistique traditionnelle. Des artistes comme Mavoungou- et Ndong Biyogo ont contribué à faire du théâtre de papier un art vivant et dynamique au Gabon, en le reliant aux traditions culturelles locales, tout en explorant de nouvelles techniques et en l'adaptant aux réalités contemporaines gabonaises.

Le choix du thème viendrait du fait de vulgariser et promouvoir cet outil pédagogique dans le système éducatif gabonais.

Dans le cadre de suivi et accompagnement des chargés de cours, un inspecteur de l'éducation faisait remarquer à une enseignante de la moyenne section du Pré-primaire que les apprenants de nos jours manquent d'imagination dans les activités de conte.

Cependant, depuis la réforme curriculaire, initiée en 2017 avec l'appui de l'Approche Par les Compétences (APC) (IPN, 2017), les activités sur le conte ont été revisitées grâce à l'apport des écoles conventionnées, des affaires sociales et surtout de la coopération japonaise (JICA, 2018).

L'enseignement/apprentissage du conte est bien inscrit dans les programmes du pré-primaire à la partie relative à la communication/expression. Il est aujourd'hui important pour susciter l'imagination des apprenants d'introduire les techniques qui puissent les amener à développer les compétences langagières.

Mais, lorsqu'on analyse les programmes scolaires en moyenne section l'on constate que le conte fait l'objet d'un enseignement trop dépassé chez les chargés de cours de la moyenne section. Son enseignement se limite à la lecture d'un texte, il est relégué au second plan au détriment des mathématiques et de la lecture. De plus, c'est l'enseignant seul par un style transmissif qui dit tout et l'apprenant subit. Cette façon de procéder ne permet pas à l'apprenant d'imaginer et de développer des compétences qui soient en phase de capitaliser les informations et de pouvoir jouer efficacement le conte. Et c'est ce qui nous amène à parler du théâtre de papier (Kamishibaï) comme outil d'enseignement/apprentissage du conte en moyenne section au Gabon.

La volonté de se pencher sur cette thématique a été motivée par le fait que le théâtre de papier est une technique novatrice pour bousculer les habitudes des chargés de cours qui enseignent toujours le conte de manière traditionnelle. De plus, aucun auteur ne s'était interrogé sur la thématique qui s'avère être d'une importance capitale, et qui propose d'enseigner le conte autrement dans les écoles.

L'intérêt scientifique de cette étude est de montrer comment il est possible d'utiliser le théâtre de papier dans l'enseignement/apprentissage du conte, et que cela constitue un facteur de développement de plusieurs compétences chez les apprenants de la moyenne section. En ce qui concerne l'intérêt pédagogique, il s'inscrit dans la capacité à proposer aux enseignants un outil approprié pour l'enseignement/apprentissage du conte en vue de favoriser le développement de diverses fonctions chez les apprenants de la moyenne section.

L'étude sur le théâtre de papier poursuit plusieurs objectifs parmi lesquels : le développement des compétences narratives, l'amélioration de la compréhension orale, l'apprentissage multi sensoriel et l'enrichissement culturel.

Ainsi, pour guider l'ensemble de cette recherche, l'hypothèse formulée est que l'utilisation du Kamishibaï améliore la compréhension des contes chez les élèves comparativement à l'approche traditionnelle du conte. Et, l'invitation de la théorie de l'apprentissage par la découverte prônée par J. Bruner (1960) et celle de A. Bandura (1960) qui traite du social-cognitif. Car le conte est une composante qui aiguise chez l'apprenant l'envie de découvrir et d'observer.

1. Méthodologie

Cette recherche s'est déroulée dans la circonscription scolaire de Libreville/sud. La Circonscription Scolaire de Libreville/Sud est dirigée par un Inspecteur Chef de Circonscription. Elle compte huit (8) Inspecteurs Superviseurs dont : un (1) au pré-primaire et sept au primaire ; quinze (15) Conseillers Pédagogiques dont six (6) du pré-primaire et neuf (9) au primaire, les encadreurs sont repartis dans sept zones pédagogiques qui constituent cette circonscription. Tous ces encadreurs ont pour mission d'assurer l'encadrement de proximité et le suivi pédagogique des enseignants.

Notons au passage que cette circonscription est dotée d'un service de psychologie pour le suivi des apprenants en difficultés d'apprentissage, ces psychologues sont au nombre de six (6) : un (1) homme et cinq (5) femmes.

La Circonscription scolaire de Libreville/sud compte deux cent cinquante-huit (258) écoles, abritant quarante-sept (47) classes pré-primaires, toutes sections confondues, pour dix (10) classes de la moyenne section.

1.1. Population et instruments de collecte

La population concernée par la présente étude des enseignants de l'école publique de Plein-Ciel Bissegué. Ainsi, pour la formation sur le théâtre de papier, l'échantillon est constitué de tous chargés de cours du pré-primaire de ladite école (petite, moyenne et grande section). Soit un total de 10 enseignants. L'on a travaillé avec six (6) enseignants de la moyenne section de cette école.

Les instruments de collectes de données sont divers et variés selon les besoins. L'on a opté pour *l'observation et le guide d'entretien* pour une recherche qualitative.

L'observation directe est utilisée pour collecter les données qualitatives sur les comportements et les interactions dans un environnement naturel. Cette technique peut être structurée, avec des critères d'observation prédéfinis ou non structurée, offrant une flexibilité dans l'enregistrement des données » Bronislaw Malinowshi, anthropologue (20^{ème}s.).

Pour ce qui est du guide d'entretien, c'est un document structuré qui contient une série de questions et de sujets à aborder lors d'un entretien, une enquête de recherche. « Les guides d'entretien structurés permettent aux chercheurs de couvrir tous les sujets importants pour garantir et recueillir des informations pertinentes et cohérentes » M.Q Patton (2002). Ces outils nous permettront de cerner les différents niveaux de la problématique et de dégager quelques axes d'analyse concernant l'utilisation du théâtre de papier dans l'enseignement du conte en moyenne section. L'on a procédé par une expérimentation qui nécessitait de prendre deux classes de moyenne section. Une classe témoin ou on enseigne le conte de manière traditionnelle et une classe expérimentale qui mettra en branle le dispositif du théâtre de papier.

1.2. Activités menées sur le terrain : observation et formation des enseignants expérimentateurs

1.2.1. L'observation

L'on a commencé par une observation brute de la pratique du conte dans les deux classes (témoin et expérimental). Ces observations avaient pour but de vérifier d'abord l'effectivité de la pratique du conte dans ces deux classes et aussi, si les enseignants de la moyenne section connaissent et utilisent le théâtre de papier dans leurs classes. Ensuite, par rapport aux résultats obtenus de ces observations, l'on est passé à la formation de la classe expérimentale et c'est dans cette classe que nous avons déroulé le reste de la formation.

On a eu au total cinq (5) séances, dont deux premières dans les deux classes de la moyenne section, qui nous ont permis d'aller recueillir les informations sur la manière dont les enseignants déroulent le conte dans leurs classes avec les élèves avant de choisir la classe expérimentale, puis une séance de formation et deux dernières séances après formation. Pour cette formation, on a conçu un certain nombre de documents nécessaire pour l'analyse, à savoir : les grilles d'observation pour le prélèvement d'indices, le chronogramme de formation de la classe expérimentale, la grille d'observation de la classe expérimentale et deux grilles de collectes des donnés après formation, pour évaluer les pratiques enseignantes, le comportement, les interactions des élèves, une grille comparative des résultats sur les comportements des élèves des deux classes après formation.

Après ces deux séances d'observation dans les deux classes, on a donc procédé à la formation avec l'ensemble des enseignants du pré-primaire de l'école publique de plein ciel Bissegué, exceptée les enseignants de la classe témoin, pour cela nous avons élaboré un chronogramme de formation spécifique à la question.

1. 2.2. La formation

Le public pour cette formation était composé de dix (10) enseignantes du pré-primaire, elles ont d'abord été mises en contact avec le matériel pour la réalisation du théâtre de papier : (feuilles de rame, feuilles de cansons, ciseaux, plasti décor, crayons ordinaire, feutres, colle à

papier, ciseaux, markers), puis on leur avons présenté l'outil, expliqué les étapes à suivre pour la réalisation de celui-ci, donner les avantages pour eux d'utiliser le Kamishibaï (théâtre de papier) dans leurs classes. Ensuite, on est passé à la réalisation proprement dite, étape par étape.

Le point de départ de la formation proprement dite, a été celui du choix du conte en rapport avec un thème de vie contenu dans le curriculum. Et d'un commun accord le conte a été choisi. Les enseignants se sont imprégnés du texte, puis se sont répartie les tâches : un atelier pour le découpage et la transcription du texte sur feuilles blanches, un autre atelier pour illustrer et colorier les scènes choisis. A la fin, tous se sont regroupés pour le collage des illustrations et des textes sur les planches.

Étapes de réalisation du théâtre de papier.

Ce qui ressort de cette formation c'est que le théâtre de papier se réalise en 8 étapes :

- On a en premier temps le choix du conte ou de l'histoire ;
- Le découpage du texte en vers pour en faire des planches ;
- L'illustration du texte en image sur les feuilles cansons blanches ;
- Coloriage de l'illustration ;
- Collage des illustrations sur les feuilles cansons sur le recto ;
- Écriture de chaque texte choisi (histoire ou conte) sur les feuilles blanches ;
- Collage de chaque histoire au verso de l'histoire précédente
- Plastification des planches de théâtre de papier si nécessaire ; voila ainsi comment l'on peut réaliser un théâtre de papier pour innover dans les pratiques pédagogiques.

Pour une meilleure disposition des planches et une bonne présentation du Kamishibaï, il est nécessaire que : La première image du théâtre de papier doit nécessairement être une illustration de couverture, accompagnée du titre de l'histoire.

Les images sont découvertes par glissement successifs, l'image vue par les élèves étant glissée vers la droite pour découvrir la suivante. Si dans l'histoire, un personnage apparaît en seconde position, il vaut mieux le dessiner à gauche du premier pour conserver la logique du récit.

La spécificité et éventuelle difficulté du théâtre de papier tient à l'organisation particulière du rapport texte/image. Au recto des planches se trouvent les images que voient les élèves, au verso les textes que lit l'enseignant.

1.2.3. Présentation du Kamishibaï

Pour un conte, on aura sur la première planche (1) à son recto, l'image vue par les élèves et au verso de la planche 1, le texte lu par l'enseignant. Après la lecture de ce texte, il va tirer la planche vers la droite pour laisser place à la deuxième planche (2). Et ainsi de suite.

Pour préparer la narration du conte, ranger les planches de 1 à 8, le recto de la planche 1 (illustrations) étant visible aux élèves et le verso de la planche 8 (texte) simultanément visible à l'enseignant.

Les images sont découvertes par glissements successifs.

Pendant que les élèves regardent l'illustration 2 de la planche 2, l'enseignant lit le texte 2 collé sur la planche 1. Toutes les planches sont disposées dans l'ordre chronologique d'apparition des images. Une fois la première image lue, on tire la première planche vers la droite pour la positionner derrière la dernière planche et on découvre ainsi la deuxième image que l'on fait glisser à son tour après lecture, etc.

Ainsi, pour que le texte lu corresponde à l'image vue, il n'est pas placé directement au dos de l'image qu'il accompagne, mais au dos de la dernière planche du paquet. Ce qui nécessite un peu de gymnastique cérébrale.

Le plus simple est de préparer les bandes de papier avec le texte du conte et de les coller au dos des planches correspondantes une fois les illustrations terminées.

Après la formation, les enseignants ont regagné leurs classes respectives pour réaliser le théâtre de papier avec leurs élèves. En raison de la durée relativement limitée du temps de stage,

on a travaillé du début à la fin du processus de réalisation du théâtre de papier à l'école publique de plein ciel Bissegué. On n'a pas pu effectuer des visites dans les autres écoles de la circonscription pour pouvoir étendre notre champ d'action.

1.2.4. Observation après la formation.

L'observation des pratiques pédagogiques du conte auprès des enseignants après la formation vise l'évaluation de l'impact de la formation sur les pratiques des enseignants et les interactions et comportement des apprenants.

Pour cette observation, seuls les enseignants des deux classes concernées par notre étude ont été retenus. Ainsi, trois chargés de cours par classe, ou on devait observer les pratiques enseignantes et le comportement des apprenants de chacune des classes.

Tableau n° 1 : Grille d'observation après formation. ***(Classe expérimentale)***

Critères	Activités	Observations	Recommandations
Pratiques de l'enseignant			
Techniques de narration	Utiliser une technique narration	Utilise efficacement les techniques apprises en formation.	Raconter les histoires de manière claire ; donner l'occasion aux élèves de raconter les histoires devant les autres.
Utilisation du matériel	Utiliser une variété de matériel pour enseigner le conte.	Utilise convenablement le matériel	Utiliser le matériel de manière à soutenir l'apprentissage des élèves.
Gestion de la classe	Gérer les élèves	-Maintien l'ordre et l'engagement des élèves	Être prêts à adapter leurs stratégies de gestion de la classe en fonction des besoins des élèves.
Encouragement	Encourager les élèves à s'exprimer et donner leurs avis	-Laisse les élèves donner leurs avis.	Donner aux élèves des commentaires constructifs qui les aideront à améliorer leurs compétences en communication.
Comportement des élèves			
Participation	Faire participer les élèves aux tâches de réalisations	-Ils participent activement ; -Ils répondent aux questions.	Les élèves doivent participer activement aux tâches de réalisation ils doivent être engagés.
Attention	Susciter leur intérêt par une activité captivante.	-Ils sont très attentifs à l'histoire racontée par l'enseignant.	Ils doivent rester concentrés, ils doivent éviter d'être distraits.
Interactions	Les encourager à poser des questions, à leur donner l'occasion de travailler ensemble ou en binôme.	-Ils discutent de ce qui se fait ; -Ils donnent leurs points de vue.	Les élèves doivent être en mesure de partager leurs idées et de contribuer aux discussions.
Réactions émotionnelles	Les enseigner des stratégies d'adaptation pour gérer leurs émotions ou des activités d'apprentissage qui leur permettent d'explorer leurs émotions	-Ils sont enthousiastes ; -Ils sont émerveillés par ce qui se passe et qu'ils imaginent ; -Ils ont des réactions de surprises	Ils doivent exprimer leurs émotions de manière saine

Source : données du terrain : mars 2024

On constate dans ce tableau que les pratiques de l'enseignant sont en accord avec les principes du conte. L'enseignant crée un environnement engageant et stimulant pour les élèves, il favorise leur participation et leur compréhension du conte en les encourageant à s'exprimer et à donner leur ce qui augmente leur imagination. Avec l'activité de prolongement qui leur est proposé, ils s'approprient le conte et développent ainsi leur créativité.

Tableau n° 2 : Grille de collecte de données de la classe expérimentale 4 ans/B

Moments	Critères	Observations
Avant le conte	Aménagement de l'espace ; matériel.	L'enseignant aménage l'espace de regroupement, il installe les élèves et un climat propice à l'écoute, il présente le conte de manière attractive, ainsi que le(s) matériel(s) et suscite l'intérêt et la curiosité des apprenants par des questionnements et des appels à discussion.
Pendant le conte	Narration ; matériel ; interaction	L'enseignant narre le conte avec intonation et variation de voix ; l'enseignant utilise les illustrations pour narrer le conte, sollicite la participation des apprenants ; il encourage la prise de parole, il les invite à commenter les actions des personnages et à imaginer la suite de l'histoire.
Après le conte	Reformulation ; prolongement.	L'enseignant propose des activités de reformulation et de compréhension (discussions, dessins, reconstitution de l'histoire ; il encourage l'expression et la créativité (prise de parole, échanges entre pairs, …) ; il fait faire des un prolongement du conte par des activités ludiques (atelier de création de nouvelles histoires).

Source : Enquête de terrain, mars 2024

Au cours de cette activité, on s'est rendu compte que les apprenants sont plus attentifs, réceptifs lors du processus d'enseignement/apprentissage du conte. Ils participent aux activités que proposent l'enseignant et manifestent leur intérêt et leur plaisir pour le conte et le théâtre de papier.

Tableau n° 3 : Grille d'observation après formation sur les pratiques des enseignants, les interactions et les comportements des élèves : *(Classe témoin)* n'ayant pas subit la formation.

Critères	Activités	Observations	Recommandations
Pratiques de l'enseignant			
Techniques de narration	Utiliser une technique de narration	-il lit le conte dans le livre sans impliquer les élèves.	Il doit utiliser des techniques plus engageantes
Utilisation du matériel	Utiliser une variété de matériel pour enseigner le conte.	-n'utilise pas le matériel	Il doit diversifier le matériel, et l'utiliser lors de ses pratiques.
Gestion de la classe	Gérer les élèves	-classe agitée, les élèves crient, jouent en se tapant dessus	Il doit utiliser des stratégies de gestion de la classe.
Encouragement	Encourager les élèves à s'exprimer et donner leurs avis	-n'encourage pas les élèves à s'exprimer ;	Il doit donner aux élèves des occasions de s'exprimer, de partager leurs idées, les féliciter pour leurs efforts et leurs réalisations.
Comportement des élèves			
Participation	Faire participer les élèves aux tâches de réalisations	-Ils sont passifs.	Pour faire participer tous les élèves, l'enseignant doit

			former des petits groupes en leur attribuant des tâches à faire.
Attention	Susciter leur intérêt par une activité captivante.	-Ils ne sont pas attentifs pendant le cours.	Pour attirer l'attention des élèves, l'enseignant peut commencer une leçon par une activité captivante.
Interactions	Donner aux élèves l'occasion de poser des questions, de donner l'opportunité de travailler en binôme.	-Ils n'échangent pas sur ce qui se fait ; -Ils ne donnent pas leurs points de vue.	Il doit poser des questions qui amènent les élèves à échanger entre eux.
Réactions émotionnelles	Aider les élèves à identifier, comprendre et gérer leurs émotions par les différentes intonations et les mimiques. Observer leurs réactions.	-Ils sont enthousiastes ; -Ils sont émerveillés par ce qui se passe et qu'ils imaginent ; -Ils ont des réactions de surprises	Il doit créer un environnement d'apprentissage sûr et favorable pour les élèves.

Source : enquête de terrain : mars 2024

Tableau n° 4 : Grille d'observation de la (classe témoin) 4 ans/A

Moments	Critères	Observations
Avant le conte	Aménagement de l'espace ; matériel.	L'enseignant installe les élèves sans aménager l'espace de regroupement, ce qui occasionne un léger désordre ; présente le conte de manière nonchalante.
Pendant le conte	Narration ; matériel ; interaction	L'enseignant narre le conte sans intonation, sans rythme, n'utilise pas de support (hormis le livre de conte) ; ne sollicite pas l'interaction des élèves.
Après le conte	Reformulation ; prolongement.	L'enseignant fait faire un bref rappel du conte, n'encourage pas la prise de parole des apprenants, ne propose pas d'activité de prolongement.

Source : Enquête de terrain, mars 2024

On constate ici que l'enseignant donne l'impression d'un laxisme, d'un laisser aller où les apprenants ne sont pas motivés lors du processus d'enseignement/apprentissage, ils ne sont pas sollicités à s'exprimer : leur imagination n'est pas sollicitée. Car le tableau ci-dessus, présente la séance d'enseignement du conte dans la classe témoin, où l'enseignant installe ses élèves sans aménagement du coin regroupement. Ce qui occasionne un léger désordre chez les élèves. Pendant l'enseignement, il narre le conte de manière nonchalante, sans intonation, rythme ou mimique ce qui crée un climat d'apprentissage passif, il n'utilise que le livre comme support. Ne sollicite pas l'interaction des élèves. Malgré le rappel du conte fait aux apprenants, il n'encourage pas les élèves à donner leurs opinions et ne leur propose pas des activités de prolongement. De plus l'absence d'activité de prolongement ne permet pas aux élèves d'approfondir leur compréhension et d'explorer leur créativité. Les pratiques de l'enseignement ne semblent pas favoriser l'engagement et l'apprentissage des élèves.

Tableau n° 5 : Grille d'observation des deux classes (4 ans/A et 4 ans/B) après la formation

Critères	Classe expérimentale (4 ans/B)	Classe témoin (4 ans/A)
	Niveau de maîtrise	
L'attention des apprenants	Minimale	Non maitrise
L'implication des apprenants	Maximale	Non maitrise
L'expression des apprenants	Maximale	Partielle

La curiosité des apprenants	Maximale	Non maitrise
La concentration des apprenants	Minimale	Non maitrise
La participation des apprenants	Maximale	Partielle
L'imagination des apprenants	Maximale	Non maitrise
L'assimilation des apprenants	Maximale	Partielle

Source : Enquête de terrain, mars 2024

Le présent tableau montre que la pédagogie mise en œuvre dans la classe expérimentale a été plus efficace pour favoriser les apprentissages des élèves que celle de la classe témoin. Ces résultats sont en accord avec les travaux de B. Bloom (1989), qui mesure les niveaux de compétence des élèves par sa taxonomie. Ce qui nous laisse penser que les élèves de la classe expérimentale ont un niveau de maîtrise supérieur à celui des élèves de la classe témoin pour tous les critères. En comparant les deux classes, il apparait alors que les résultats de la classe expérimentale sont au niveau de la maitrise maximale, alors que ceux de la classe témoin sont à non maitrise.

Ces résultats de la classe expérimentale (4 ans/B) montrent que les apprenants sont en *'maitrise maximale'*, contrairement à la classe témoin (4 ans/A) qui tournent autour de *'partiel et non maîtrise'*, on peut affirmer que les élèves de la classe expérimentale qui ont utilisé le théâtre de papier (Kamishibaï) ont plus développés des compétences contrairement à ceux de la classe expérimentale.

2. Résultats et discussion

Il est question pour les enseignants ici de répondre aux questions relatives à l'utilisation du théâtre de papier après leur formation sur la réalisation du théâtre de papier, de sa mise en pratique et de son utilité dans les enseignements/apprentissages. On a distribué dix (10) exemplaires aux enseignants et avons reçu le même nombre en retour.

Ainsi, les réponses consignées dans les tableaux ci-dessous concernent les dix (10) enseignants du pré-primaire de l'école Publique Plein Ciel Bissegué qui ont reçues la formation sur le Kamishibaï pour vérifier les connaissances, la pratique et ce qu'en pensent les enseignants sur le théâtre de papier dans le processus d'enseignement/apprentissage du conte en moyenne section après la formation dans le but de s'assurer de la prise en compte de nos recommandations pour une présentation réussie du théâtre de papier.

Dans la première thématique, il s'agit pour nous de vérifier les connaissances des enseignants sur le théâtre de papier.

2.1. Résultats

Les réponses à la question *Qu'entendez-vous par théâtre de papier ?* révèlent que le théâtre de papier est perçu par les enseignants interrogés comme un outil pédagogique transdisciplinaire, pouvant être utilisé de différentes manières pour enrichir l'enseignement/apprentissage. La diversité des réponses en témoigne de la richesse et de la flexibilité de cette approche pédagogique.

Ces résultats nous montrent que plus de la moitié des enseignants, c'est-à-dire 7/10, le perçoivent *comme une technique d'enseignement visuelle et interactive*. Tandis qu'un groupe restreint 2/10 le considèrent *comme une forme de théâtre miniature ou une technique de narration spécifique*.

La réponse à la question *Connaissiez-vous le théâtre de papier avant la formation et comment l'avez-vous connu ?* 6/10 ont dit ne pas avoir connu cet outil avant la formation. Et 4/10 ont répondu qu'ils connaissaient déjà le théâtre de papier. Sur les 4 enseignants qui ont reconnu connaitre le théâtre de papier avant la formation, trois (3) d'entre eux ont dit qu'ils l'ont découvert lors d'une émission télévisée japonaise et l'autre lors d'un micro-enseignement d'une animation pédagogique. Au regard des réponses formulées par les enseignants, il ressort

que le théâtre de papier n'est pas connu par la majorité des enseignants 6/10. Ceux qui ont une idée le connaissent à travers leur culture générale3/10 et 1 seul a reçu une formation des encadreurs à travers un micro-enseignement.

Sur la connaissance de l'utilisation du théâtre de papier les enquêtés indiquent qu'il y a une diversité de pratiques pour le théâtre de papier en moyenne section. La méthode la plus rependue semble être l'écriture des résultats au verso comme le soutiennent 6/10 des enseignants, suivie de l'utilisation des planches. 4/10 parlent de l'utilisation planches et des marionnettes.

L'utilisation de l'histoire au verso est une pratique simple et accessible aux élèves de la moyenne section. Ce qui permet aux élèves de s'impliquer dans la création de l'histoire et de développer leur imagination.

Le théâtre de papier est un outil pédagogique précieux qui peut être utilisé pour développer une large gamme de compétences chez les élèves. Les enseignants qui utilisent le théâtre de papier dans leur classe peuvent s'attendre à ce que leurs élèves soient plus attentifs, plus engagés et plus susceptibles de retenir les informations apprises. Cet outil peut également avoir un impact positif sur le développement social et émotionnel des élèves. C'est ainsi que ces enseignants sont favorables à l'utilisation du théâtre de papier dans l'enseignement/apprentissage du conte.

Le théâtre de papier permet de captiver l'attention des élèves et de les rendre actifs dans l'apprentissage du conte. Les enseignants ont évoqué le fait que le théâtre de papier est une activité ludique et interactive qui permet aux élèves de s'approprier le conte et de le vivre de manière plus intense, car il favorise le développement de l'imagination et de la créativité des élèves. Les enseignants ont souligné que le théâtre de papier permet aux élèves de mettre en scène leur propre vision du conte et de s'exprimer de manière créative, c'est un outil pédagogique efficace qui permet de travailler sur différents aspects du conte, tels que la structure narrative, les personnages et le vocabulaire. Les enseignants ont expliqué que le théâtre de papier permet de mettre en évidence les différents éléments du conte et de les analyser de manière plus approfondie.

Les résultats de cette enquête montrent que les enseignants sont très favorables à l'utilisation du théâtre de papier dans l'enseignement/apprentissage du conte. Ils reconnaissent les nombreux avantages de cette approche pédagogique, qui permet de captiver l'attention des élèves, de favoriser leur développement et de leur faire acquérir des compétences importantes. Ces résultats suggèrent que le théâtre de papier est un outil pédagogique précieux qui peut être utilisé de manière efficace pour enseigner le conte aux élèves de la moyenne section. Les enseignants qui souhaitent utiliser le théâtre de papier dans leur classe trouveront de nombreuses ressources disponibles pour les aider à démarrer.

Aussi, l'enquête a révélé que le théâtre de papier est perçu par les enseignants comme un outil polyvalent qui peut être utilisé dans différentes composantes que dans l'enseignement du conte. La catégorie la plus citée est le conte, ce qui n'est pas surprenant puisque le théâtre de papier est une forme d'expression qui permet de mettre en scène des histoires. Les autres catégories citées suggèrent que le théâtre de papier peut également être utilisé pour développer d'autres compétences chez les élèves, telles que l'initiation lecture, l'initiation mathématiques, la morale, la créativité et l'expression artistique.

Ces données proposent que le théâtre de papier est un outil pédagogique précieux qui peut être utilisé de manière efficace pour enseigner le conte aux élèves. Les enseignants qui souhaitent utiliser le théâtre de papier dans leur classe trouveront de nombreuses ressources disponibles en ligne et dans les bibliothèques pédagogiques.

Question 8 : *Pensez-vous que la formation reçue va changer votre façon d'enseigner le conte ?*
La réponse à cette question est oui pour tous les enseignants. Ils ont fourni diverses justifications pour cette réponse, que l'on a encore regroupé en trois catégories principales : la

formation a permis aux enseignants de découvrir de nouvelles approches pédagogiques pour l'enseignement du conte. Ils ont évoqué le fait qu'ils ont appris de nouvelles techniques pour raconter les histoires, pour engager les élèves et pour évaluer leur apprentissage ; La formation a permis aux enseignants de prendre conscience de l'importance du conte dans le développement des élèves. Les enseignants ont souligné que le conte est un outil précieux qui peut favoriser l'imagination, la créativité et le langage des élèves ; La formation a permis aux enseignants de se sentir plus confiants dans leur capacité à enseigner le conte. Ils ont expliqué qu'ils se sentent désormais mieux préparés à planifier et à mettre en œuvre des activités d'enseignement du conte efficaces.

Ces données montrent que la formation reçue a été positivement perçue par les enseignants. Ils estiment que la formation leur a permis d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances qui leur seront utiles pour enseigner le conte de manière plus efficace.

Ces résultats suggèrent que la formation continue est un élément important du développement professionnel des enseignants. En participant à des formations, les enseignants peuvent se tenir au courant des dernières recherches en pédagogie et acquérir de nouvelles compétences qui leur permettront d'améliorer leurs pratiques d'enseignement.

Question 9 : *Quel serait votre choix, entre l'enseignement classique du conte et l'utilisation du théâtre de papier ? Justifiez votre choix*. Sur cette question, tous les enseignants ont choisi le théâtre de papier. Ils ont donné des explications diverses pour justifier leur choix que l'on a catégoriser ainsi : le théâtre de papier permet de captiver l'attention des élèves et de les rendre actifs dans l'apprentissage du conte.

Les enseignants ont évoqué le fait que le théâtre de papier est une activité ludique et interactive qui permet aux élèves de s'approprier le conte et de le vivre de manière plus intense. Ils ont également souligné que le théâtre de papier favorise la participation des élèves et leur permet de s'exprimer de manière créative. Le théâtre de papier favorise le développement de l'imagination et de la créativité des élèves. Ils ont souligné que le théâtre de papier permet aux élèves de mettre en scène leur propre vision du conte et de s'exprimer de manière créative. Ils ont également expliqué que le théâtre de papier permet aux élèves de développer leur imagination et leur sens de la créativité.

Le théâtre de papier est un outil pédagogique efficace qui permet de travailler sur différents aspects du conte, tel que la structure narrative, les personnages et le vocabulaire.
Les enseignants ont expliqué que le théâtre de papier permet de mettre en évidence les différents éléments du conte et de les analyser de manière plus approfondie. Ils ont également souligné que le théâtre de papier permet aux élèves de développer leur compréhension du conte et d'acquérir de nouvelles compétences linguistiques.

Les résultats de cette question nous montrent que les enseignants sont très favorables à l'utilisation du théâtre de papier dans l'enseignement du conte. Ils reconnaissent de nombreux avantages de cette approche pédagogique, qui permet de captiver l'attention des élèves, de favoriser leur développement et de leur faire acquérir des compétences importantes.
Ces mêmes résultats disent que le théâtre de papier est un outil pédagogique précieux qui peut être utilisé de manière efficace pour enseigner le conte aux élèves. Les enseignants qui souhaitent utiliser le théâtre de papier dans leur classe trouveront de nombreuses ressources disponibles en ligne et dans les bibliothèques pédagogiques.

Question 10 : *Quels conseils donneriez-vous à vos collègues qui souhaitent intégrer le théâtre de papier dans leurs pratiques ?* Sur cette question tous les enseignants ont recommandé leurs collègues la pratique du théâtre de papier, tout en fournissant plusieurs justifications à leurs réponses que nous avons aussi regroupé en trois catégories ; pratiquer le théâtre de papier permet aux enseignants de mieux comprendre la technique et son potentiel pour l'enseignement du conte. Les enseignants ont mentionné que la pratique du théâtre de papier leur permet

d'explorer différentes façons d'utiliser la technique et de développer leurs propres stratégies d'enseignement. Ils ont également expliqué que la pratique du théâtre de papier aide à mieux comprendre les avantages de la technique pour l'apprentissage des élèves.

Pratiquer le théâtre de papier permet aux enseignants d'adapter la technique à leur propre style d'enseignement et aux besoins de leurs élèves. Les enseignants ont souligné que le théâtre de papier est une technique polyvalente qui peut être adaptée à différents styles d'enseignement et aux besoins d'élèves d'âges et de niveaux différents. Ils ont expliqué que la pratique du théâtre de papier les aide à développer leurs propres adaptations de la technique et à la rendre plus efficace pour leurs élèves. Les enseignants ont souligné l'importance de la collaboration dans le développement et l'utilisation efficace du théâtre de papier. Ils ont expliqué que la pratique du théâtre de papier avec d'autres enseignants leur permet de partager leurs expériences et leurs idées, et d'apprendre les uns des autres.

Les résultats de l'enquête sur l'utilisation du théâtre de papier comme outil d'enseignement/apprentissage du conte en moyenne section révèlent plusieurs tendances intéressantes parmi les enseignants interrogés.

On a vu que la majorité des enseignants ont une connaissance satisfaisante du théâtre de papier, ce qui montre une certaine familiarité avec cet outil pédagogique. Cependant, les enseignants qui n'ont pas pu donner de réponse satisfaisante, indiquent une lacune qui pourrait être comblée par une formation ou une sensibilisation plus approfondie. De plus 6/10 enseignants ne connaissaient pas le théâtre de papier avant la formation, tandis que 4 le connaissaient, cela suggère une reconnaissance visuelle et pratique limitée parmi une partie des enseignants.

Sur cette question, 8/10 ont correctement identifié le théâtre de papier comme étant d'origine japonaise, ce qui montre une compréhension culturelle adéquate de cet outil. Les 2 autres enseignants qui ne connaissent pas l'origine pourraient bénéficier d'une mise à jour historique pour enrichir leur enseignement (connaissance).

En termes de pratique, 6/10 enseignants affirment que l'histoire est écrite au verso des planches, ce qui est la méthode pratique de l'utilisation. Les 4 autres se concentrent sur l'utilisation des marionnettes et des planches, ce qui souligne une diversité dans les approches pédagogiques.

Les compétences principalement développées par l'utilisation du théâtre de papier incluent l'imagination, la rétention, la socialisation, l'attention, l'expression, et la concentration. Cela démontre que le théâtre de papier est perçu comme un outil polyvalent, capable de développer plusieurs compétences chez les élèves.

Tous les enseignants sont unanimes quant à l'importance du théâtre de papier pour l'enseignement du conte, ce qui renforce la validité de cet outil dans le contexte pédagogique.

Parmi les composantes les plus utilisées dans le théâtre de papier, le conte est en tête avec 7/10 enseignants qui l'ont mentionné. Les autres composantes incluent la lecture (2 enseignants) et les mathématiques (1 enseignant). Cela montre que, bien que le conte soit la principale composante, il existe également d'autre composantes accessibles par cet outil.

Les enseignants croient que recevoir une formation sur le théâtre de papier changerait leur façon d'enseigner le conte, ce qui suggère une ouverture à l'innovation pédagogique et à l'amélioration de leurs méthodes d'enseignement.

Tous les enseignants ont préféré l'enseignement du conte par le théâtre de papier par rapport aux méthodes classiques, ce qui indique une forte préférence pour cette approche interactive et visuelle.

Il est recommandé aux autres enseignants de pratiquer le théâtre de papier pour diversifier leurs techniques d'enseignement. Cette recommandation souligne l'importance de l'adoption de méthodes variées pour enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves.

2.2. Discussion

Avec l'utilisation du théâtre de papier on pourra observer une Valorisation des contes locaux : le Kamishibai peut être utilisé pour transmettre des contes traditionnels gabonais, renforçant l'identité culturelle.

Les résultats de l'enquête montrent que le théâtre de papier est perçu et reconnu comme un outil efficace pour l'enseignement du conte. Cependant, il existe des lacunes dans la connaissance de cet outil parmi certains enseignants, ce qui pourrait être amélioré par une formation adaptée. Les compétences développées grâce au théâtre de papier sont variées et précieuses et l'outil est unanimement considéré comme important pour l'enseignement du conte, avec une préférence marquée par rapport aux méthodes traditionnelles. Les enseignants sont encouragés à intégrer le théâtre de papier dans leurs pratiques pour enrichir leurs enseignements et diversifier leurs techniques pédagogiques.

La relation entre la formation des enseignants et les performances des élèves dans les classes expérimentales par rapport aux classes témoins soutient cette conclusion. Par conséquent, il est logique de confirmer que l'utilisation du théâtre de papier, associée à une formation adéquate des enseignants, favorise une meilleure compréhension des histoires et des contes par les élèves de la moyenne section.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'explorer l'utilisation du théâtre de papier comme outil pédagogique pour l'enseignement du conte en moyenne section.il ressort que la formation des enseignants du pré primaire à l'utilisation du théâtre de papier leur permettra d'intégrer le Kamishibai dans leurs pratiques pédagogiques nécessite un accompagnement, car c'est un outil puissant pour l'enseignement du conte.

Le théâtre de papier a influencé divers domaines artistiques et pédagogiques, servant de pont entre le divertissement et l'éducation. Son impact culturel est évident dans sa capacité à inspirer d'autres formes de théâtres et de narration visuelle.la comparaison avec d'autres types de théâtre met en lumière ses particularités et ses avantages uniques, notamment sa portabilité et sa simplicité.

Le théâtre de papier a démontré son potentiel en tant qu'outil pédagogique innovant et efficace pour l'apprentissage des contes. Les résultats ont révélé que cette méthode enrichit l'expérience éducative des élèves de la moyenne section de plusieurs manières :

D'abords par l'amélioration des compétences linguistiques et cognitives : les élèves montrent une meilleure compréhension et mémorisation des contes. L'utilisation des supports visuels et tactile dans le théâtre de papier stimule les capacités linguistiques, notamment le vocabulaire et la syntaxe, et renforce les compétences cognitives à travers l'interaction multi sensorielle.

Ensuite, par l'engagement et la motivation : le caractère interactif et ludique du théâtre de papier à capter l'attention des élèves, augmentant leur engagement dans l'apprentissage.
Cette méthode a permis de rendre les séances de contes plus dynamiques et participatives, favorisant une plus grande implication des élèves.

Puis, par le développement des compétences sociales : l'activité de théâtre de papier encourage la coopération et les interactions sociales entre les élèves qui ont tous collaboré pour manipuler les figurines et raconter les histoires, ce qui a amélioré leurs compétences en communication et en travail d'équipe.

Le théâtre de papier s'avère être un outil pédagogique précieux pour l'enseignement du conte en moyenne section, en enrichissant l'expérience éducative des élèves tout en favorisant leur développement global. Cette méthode mérite une place centrale dans les pratiques pédagogiques des enseignants du pré-primaire en général et de la moyenne section en particulier.

In fine, malgré sa simplicité apparente, le théâtre de papier est une forme d'art complexe et polyvalente qui mérite une reconnaissance renouvelée. Sa capacité à évoluer tout en conservant son charme traditionnel démontre son importance continue dans le paysage culturel et éducatif Pour confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle : l'utilisation du théâtre de papier aide les élèves de la moyenne section à mieux comprendre les contes, les histoires, les évènements et à identifier les principaux personnages par rapport à ceux qui n'utilisent pas cet outil, nous avons examiné les résultats de l'enquête avec cette hypothèse.

Les résultats de la grille après formation avec les classes témoin et expérimentale fournissent des preuves solides pour confirmer l'hypothèse initiale selon laquelle la participation des enseignants à la formation sur le théâtre de papier conduit à de meilleurs résultats chez les élèves. Ces résultats suggèrent que l'utilisation du théâtre de papier comme outil d'enseignement peut améliorer la compréhension des contes chez les élèves et renforcer leur processus d'apprentissage.

Références bibliographiques

ALFROY Isabelle, 2009, *Le Kamishibaï : une autre façon de raconter*. Bordeaux, Editions Callicéphale.

AYOGHO MBA Jean François, 2020, *Le Kamishibaï : art et pédagogie du récit en images*, Paris, L'Harmattan.

BANDURA Albert, 1977, *La théorie de l'apprentissage sociale,* New Jersey, Prentice-Hall.

BLOUIN Corinne. & LANDEL Christine, 2015 « L'importance du conte dans une situation pédagogique ». *Revue de Recherche en Education*. Numéro 2, Volume 6, Paris, France. Edition PUF. (PP 183-188).

BRUNER, Jérôme,1960, *L'apprentissage par découverte*, Paris, Presses Universitaires de France.

BRUSSARD Isabelle, 2014, *Le conte à l'école maternelle : un outil pédagogique pour développer le langage et la communication,* Paris, Edition l'Harmattan.

BUCHETON Dominique, 2003, *Le conte, un outil pour comprendre le monde…Conte en maternelle,* Paris, Éditions Retz.

CLERC Gilles, 2015, *Le Kamishibaï contemporain : Pratiques et perspectives*, Paris, L'Harmattan.

DIALLO Mor-Talla, 2005, *La didactique du conte : Contribution pédagogique à l'étude dans l'espace sénégalais*, Paris, L'Harmattan.

DUPRAT Christelle, 2002, *École du conte et conte de l'école. Les actes de lecture*, Paris, L'Harmattan.

DUBET, François, 2004, *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris. Le Seuil.

BAUTIER Élisabeth, « Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages ? », *Pratiques* [En ligne], 177-178 | 2018, mis en ligne le 20 juillet 2018.

EYOU NDONG, 2018, *Le théâtre de papier un outil pédagogique pour l'apprentissage du français langue seconde à l'école maternelle au Gabon*, Paris, L'Harmattan. Inédit.

FANECA Rosa Maria et LEROY Delphine, 2022, « Kamishibaï plurilingue : de la création à la mise en œuvre » *Fiches pédagogiques.* HAL ID : hal-03910584

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL, 2017, *Curriculum Communication/Expression Moyenne Section.* Gabon. EDIG-EDICEF.

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL, 2017, *Guide pédagogique Communication/Expression, Moyenne section,* Gabon. EDIG-EDICEF.

JOIRIS, Claude, 2010, *Le conte et le théâtre de papier : deux outils pour l'apprentissage du langage à l'école maternelle.* De Boeck Supérieur.

PAILLIER Roxane, 2014, « La place des contes dans les programmes scolaires », *Agôn* [En ligne], HS 2 |mis en ligne le 04 mars 2015.

KERI, M-A., 2005, *L'exploitation des contes dans l'enseignement du français en classe de 5è,* Mémoire CAPES. ENS. LIBREVILLE. Inédit.

KOUTEKISSA Marc, 2011, *Les contes et légendes du Burkina-Faso.* Echirolles (France).

LE GUERNIC Agnès, 2018, « Des contes pour grandir. Donner des permissions aux enfants : « l'heure du conte » à la maternelle ». *Actualités en Analyse Transactionnelle*, 162, 47-53.

LE MANCHEC Claude, 2005, « L'expérience narrative à l'école maternelle ». Lyon, France : *Institut national de recherche pédagogique.*

MONTELLE Edith, 2007, *La boite magique : le théâtre d'image ou KAMISHIBAI, histoire, utilisations, perspectives*, Bordeaux, édition Callicéphale.

MATSANGA MAKOSSOT Ginette Flore, 2018, « Conte et apprentissage dans la société gabonaise d'hier et d'aujourd'hui » *la revue des ressources,* CRELAF Université Omar Bongo.

NDONG BIYOGO Gisèle, 2014, *Kamishibai : l'art du conte en images',* Paris, L'Harmattan. Inédit.

PONCY Catherine, 2006, *Les contes au service de la maternelle : pour grandir et apprendre,* Paris, Hachette Éducation.

POPET Anne et THIBON Hervé, 2018, *Une année autour des contes*. (PS/MS/GS-Cycle 1), Paris, Nathan.

RAMOND Michèle, 2004, *Kamishibaï, une nouvelle manière d'enseigner,* Paris. France.

RUFIN Jean-Christophe, 2009, *Le théâtre de papier*. Recueil de chroniques littéraires « frictions ».

Problèmes et perspectives de l'enseignement de la géométrie au cycle de fixation dans les écoles primaires de la circonscription scolaire de Makélékélé I

Jacqueline NZENZA, Université Marien Ngouabi (Congo)
E-mail : ndombi1960@gmail.com

Résumé

Cet article traite de l'enseignement de la géométrie à l'école primaire à travers l'analyse des stratégies mises en œuvre par les enseignants du cycle de fixation (CE2, CM1, CM2), dans la circonscription scolaire de Makélékélé I à Brazzaville. L'étude a retenu quatre catégories de sujets : les enseignants, les encadreurs, les superviseurs et les élèves. L'analyse documentaire, l'observation, le questionnaire, le test et l'analyse des contenus ont été les principaux outils de collecte et d'analyse des données. Les résultats de la recherche ont révélé que l'enseignement de la géométrie n'est pas réalisé rationnellement. Il pose des problèmes didactiques et matériels. Ce qui entraîne de faibles rendements des enseignants et des résultats scolaires moins satisfaisants. Ainsi, des suggestions ont été formulées aux acteurs de terrain et aux autorités publiques sur l'efficacité et l'efficience des enseignants aux fins d'améliorer les résultats scolaires.

Mots-clés : enseignement, géométrie, école primaire, circonscription scolaire, problème, perspective.

Problems and perspectives of geometry teaching in the foundation cycle in primary schools of the Makélékélé I school district

Abstract

This study deals with the teaching of geometry at the fixation cycle in the primary school s of Makélékélé I school district, through the analysis of the strategies implemented by the teachers of this cycle. The area of investigation is the school district of Makélékélé I in Brazzaville. It assumes that the problems posed by the teaching of geometry at the fixation cycle are mainly didactic and material problems. To take of the situation, four categories of subjects were chosen: teachers, supervisors, supervisors and students. The analysis of the documents of the teachers and students of the documentary study, questions, one for supervisors and supervisors, the other for teachers in the fixation cycle, observation of geometry lessons and the test. The use of an observation grid as well as the test submitted to learners. This cycle and content analysis were the main tools for data collection and processing. The results of the research revealed that main tools for data collection and processing. The results of the research revealed that the teaching of geometry is not carried out rationally. It poses didactic and material problems for teachers, supervisors and students, resulting in poor teacher performance and poor academic performance. For example, perspectives were given to practitioners and public authorities on the effectiveness and efficiency of geometry teaching and the improvement of learners' outcomes.

Keys words: teaching, geometry, primary school, school district, problem, perspective.

Introduction

Née avec les sociétés, l'éducation est devenue un des droits de l'homme au cours de l'Assemblé Générale des Etats membres de l'ONU dans leur résolution 217 A (III) du 10 décembre 1948 en son article 26 au point 1 qui dispose : *« Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire… »*

S'inspirant de cette déclaration universelle des Nations Unies, tous les pays du monde ont adopté ce droit, soit par des mécanismes nationaux, soit par des mécanismes internationaux. S'agissant des mécanismes internationaux, en l'occurrence des Forums, les participants au « Forum mondial sur l'éducation » tenu à Dakar (Sénégal) en avril 2000, s'étaient engagés à assurer pour tous les citoyens et toutes les sociétés la réalisation des buts et objectifs de l'éducation pour tous (EPT). Ils ont reconnu que *« l'éducation est un droit fondamental de l'être humain. C'est une condition essentielle du développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux, et donc le moyen indispensable d'une participation effective à l'économie et à la vie des sociétés du XXI*^{e} *siècle soumise à un processus de mondialisation rapide. La réalisation des buts de l'éducation pour tous ne saurait être différée plus longtemps. Il est possible et nécessaire de répondre d'urgence aux besoins éducatifs fondamentaux de tous ».*

Concernant les mécanismes nationaux, l'on ne citera que la plus récente constitution de 2015. Dans cette dernière, la République du Congo (RC) reconnaît l'éducation comme un des droits des citoyens en son article 29.

Mais l'éducation assurée aux enfants doit être une éducation de qualité. Or, l'éducation de qualité est un concept polysémique que plusieurs auteurs ont défini différemment. Ainsi, pour S. Mawété (2015, p. 38) : *« la qualité doit être étudiée en tenant compte de différents niveaux. Elle doit être comprise comme englobant l'accès, les processus d'enseignement et d'apprentissage, les résultats ».*

C'est pour réaliser l'éducation des enfants que la République du Congo, comme les autres pays, passe-par l'enseignement et ce, dans l'optique des devoirs d'Etats. À ce sujet, les articles 4 et 7 de la loi scolaire 25-95 du 17 novembre 1995 le notifient.

Signalons que conformément à la loi scolaire 25/95 du 17 septembre 1995, l'enseignement primaire a pour buts de dispenser les savoirs, les compétences et les valeurs qui permettrons à l'apprenant de poursuivre ses études au secondaire. Aussi assure-t-il à l'enfant l'acquisition de la lecture, de l'écriture, du calcul.

Cette étude s'intéresse au cycle de fixation comportant les classes de CE2, CM1, CM2. À ce niveau de scolarité, l'école par le biais de l'enseignement joue le rôle d'épanouir l'apprenant, de développer son intelligence, de lui apprendre à apprendre, apprendre à appliquer les connaissances théoriques et pratiques acquises. Ce faisant, l'enseignement exploite plusieurs disciplines au nombre desquelles nous comptons les mathématiques, nouvelle appellation du ''calcul'' ancienne discipline, ce jusqu'en 1988 avant l'adoption des nouveaux programmes harmonisés des mathématiques dans les pays membres de la Francophonie au Sud du Sahara (cf. Projet 88-G-05/CONFEMEN).

1. Justification du thème

De nos jours l'humanité est confrontée aux problèmes de l'éducation et de l'instruction. Plusieurs sciences sont concernées par ces problèmes parmi lesquelles se trouvent en bonne place les mathématiques en général et la géométrie en particulier. Cet apprentissage permet aux élèves d'acquérir une habileté manuelle dans l'utilisation des instruments de géométrie et de mesure, à l'école et dans la vie pratique afin de résoudre et/ou de formuler des situations-problèmes ; d'identifier et de construire des objets géométriques ; d'organiser et protéger l'espace pour une exploitation durable.

Aussi, le travail de l'enseignant consiste-t-il à s'efforcer à travers la transposition didactique en vue d'éradiquer de manière progressive les problèmes auxquels chaque groupe-classe est confronté par rapport à l'étude des objets géométriques.

Fort de ce qui précède, l'étude de la géométrie est d'un intérêt capital, du fait qu'il accompagne l'enfant à construire ses savoirs nécessaires à la gestion de son milieu de vie et pour son intégration sociale. C'est dans cet intérêt que la politique éducative de chaque système scolaire inscrit cet enseignement d'ordre pratique dans le socle commun d'apprentissage que sont les programmes scolaires.

La géométrie étant une des composantes des mathématiques ne s'éloigne pas des objectifs généraux assignés à l'enseignement des mathématiques au cycle de fixation, à savoir :

- *« Se situer dans le temps et dans l'espace ;*
- *Réaliser des activités géométriques et de mesures ;*
- *Organiser des données relatives à la proportionnalité ».*

2. Problématique

Relativement à l'expérience de terrain, en tant qu'encadreur pédagogique, il se réveille en nous un doute quant à l'application rigoureuse des orientations officielles sur l'enseignement de la géométrie.

Il convient de vérifier si dans la circonscription scolaire de Makélékélé I, les enseignants titulaires de classes de CE2, CM1, CM2 (cycle de fixation) éprouvent des difficultés dans le processus enseignement/apprentissage au regard des résultats des élèves de ce cycle qui se sont avérés moins satisfaisants comme ceux dans d'autres disciplines. À titre illustratif, en 2015-2016, l'exploitation de l'analyse des résultats de l'évaluation des élèves de la circonscription scolaire de Makélékélé I a montré que bon nombre d'apprenants avaient obtenu des notes allant de 0 à 4 sur 20 en mathématiques respectivement :

Tableau 1 : Résultats des élèves du cycle de fixation

Au premier trimestre	N°	Au deuxième trimestre
Sur 1579, 554 élèves du CE2	1	Sur 1430, 303 élèves du CE2
Sur 1597, 409 élèves du CM1	2	Sur 1475, 577 élèves du CM1
Sur 1109, 340 élèves du CM2	3	Sur 1022, 316 élèves du CM2

Source : Rapport de l'analyse des résultats de l'évaluation des élèves de la circonscription scolaire de Makélékélé 1 (2015-2016)

Ce constat a été aussi fait suite aux évaluations continues de certaines leçons chez les enseignants de ce cycle (les élèves ont été constatés incapables de construire certaines figures géométriques).

Pour engager cette recherche, l'on s'est posé les questions suivantes : quels sont les problèmes que pose l'enseignement de la géométrie au cycle de fixation dans les écoles primaires de la circonscription scolaire de Makélékélé I ? À quoi sont dus les problèmes rencontrés par les enseignants du cycle de fixation dans la circonscription scolaire de Makélékélé l ? Quelles sont les conséquences qui en découlent ? Quelles peuvent être les stratégies de remédiations par rapport aux faiblesses des enseignants et des élèves ?

Cette série de questions a suscité les objectifs ci-après :

3. Objectifs de l'étude

- Sur la base des questions et hypothèses formulées ci-haut, l'on a dégagé un objectif général et trois objectifs spécifiques, à savoir :
- contribuer par des suggestions sur la recherche des stratégies en vue de l'efficacité et l'efficience de l'enseignement de la géométrie ;
- déceler les problèmes que pose l'enseignement de la géométrie au cycle de fixation dans la circonscription scolaire de Makélékélé l ;

- identifier les causes qui engendrent les problèmes liés à l'enseignement de la géométrie au cycle de fixation dans la circonscription scolaire de Makélékélé l ;
- dégager les conséquences que génèrent ces problèmes sur le travail des élèves.

4. Méthodologie

La méthodologie étant la marche raisonnée pour atteindre un but, l'on a fait une pré-enquête qui a balisé la voie et l'enquête. Pour R. Ghiglione et B. Matalon (1978, p. 11), « *l'enquête peut être définie comme une interrogation particulière portée sur une situation comprenant des individus, et ce, dans un but de généralisation* ».

Dans ce cas d'espèce, le sondage d'opinions à partir des interrogations portera sur ce que disent, pensent et font les enseignants titulaires des classes de CE2, CM1 et CM2 de la circonscription scolaire de Makélékélé l au sujet de l'enseignement de la géométrie.

4.1. Champ d'investigation

Le choix a été porté sur la circonscription scolaire de Makélékélé I ; particulièrement sur les classes du cycle de fixation (CE2, CM1, CM2). Ce choix se justifie par les faits de rapprochement de notre poste de travail, du temps accordé à la recherche qui ne nous auraient pas permis d'étendre ce champ d'investigation à d'autres circonscriptions scolaires, car dit M. Beau (2006, p. 27) *: « Les sujets comparatifs sont souvent difficiles à traiter.*

4.2. Population

Selon G.R. Chevry (1962, p. 11), on désigne par « population » ou « univers » de l'enquête : « *la collectivité finie, délimitée dans l'espace et dans le temps à laquelle on s'intéresse tout particulièrement, sur laquelle on étendra la signification des résultats si l'enquête est partielle* ».

S'agissant de cette étude, la population est essentiellement constituée de quatre catégories de sujets :

- les enseignants titulaires des classes de CE2, CM1, CM2 : 59 dont 53 femmes et 6 hommes ;
- les encadreurs (Chefs d'établissement) : 12 dont 8 femmes et 4 hommes ;
- les superviseurs (ICCS, ICAP, CPP) : 8 dont 7 femmes et 1 homme ;
- les élèves des classes de CE2, CM1, CM2 : 5393 dont 2732 filles et 2661 garçons. Soit une population totale de 5472 sujets dont 2800 femmes et 2672 hommes.

4.3. Echantillon

L'échantillon ou lot est un sous-ensemble de la population, ensemble sur lequel porteront les observations (E. Mafoua, 2013, p.47). L'échantillon est la partie extraite de la population. Il doit présenter les mêmes propriétés ou caractéristiques que la population. Dans le cadre de cette étude, l'échantillon est constitué selon le tableau ci-après :

Tableau 2 : Récapitulatif des échantillons sur la population

Variables	**Population**			**Echantillon**		
Catégories/sujets	**H (G)**	**F**	**T**	**H (G)**	**F**	**T**
Superviseurs	01	07	08	**01**	**07**	**08**
Encadreurs	04	08	12	**04**	**08**	**12**
Enseignants	06	53	59	**04**	**17**	**21**
Elèves	2661	2732	5393	**105**	**105**	**210**
Total	2667	2785	5452	**114**	**137**	**251**

Source : recherches personnelles (pré-enquête du 10 au 19 janvier 2017)
Soit un échantillon total de 251 sujets dont 137 femmes et 114 hommes.

4.4. Instruments de collecte et d'analyse des données

L'on a retenu l'analyse documentaire, l'observation des leçons, le questionnaire, le test et l'analyse des contenus.

4.5. Résultats

4.5.1. Résultats sur l'étude documentaire

L'étude documentaire a visé la consultation de certains documents tenus par les enseignants et les élèves. Dans les cahiers de préparation, il est apparu que la majorité des enseignants ne prépare pas les leçons de géométrie : 61,90% ont présenté 1 à 9 fiches de leçons sur 21 prévues et le reste d'enseignants n'a présenté aucune fiche d'octobre 2016 en mars 2017. Par ailleurs, l'on a remarqué que sur 21 résumés relatifs à 21 leçons devant être enseignées à la période ci-dessus indiquée, 15 résumés (71,42%) ont été recopiés dans les cahiers de leçons des élèves contre 28,58% qui ne l'on pas été. A cela, s'ajoute l'évaluation qui n'a porté que sur quatre items pour 19,04% au lieu de 21 items prévus.

Ce qui implique l'esprit de négligence. Il s'agit de ceux-là qui pratiquent la substitution (61,90%) et l'improvisation aux heures réservées à l'enseignement de la géométrie.

On peut dire que ceux-là sont incapables d'exploiter la transposition didactique à partir de laquelle un enseignant formé, conscient et motivé prépare son cours de manière efficace.

4.5.2. Résultats sur le questionnaire

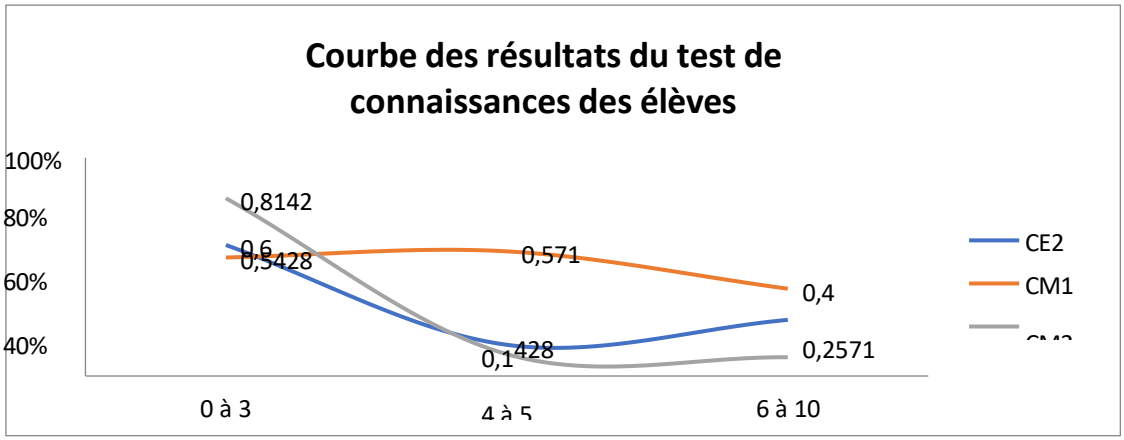
Les résultats ont montré que quelques séances de formation ont été réalisées par les encadreurs et superviseurs à partir des leçons de démonstration d'un jour soit 55%. Ces séances ont porté sur les droites parallèles et perpendiculaires au CE2, la construction de la bissectrice et du losange aux CM. S'agissant de l'utilisation des nouveaux manuels de maths version INRAP du CP au CE2, un séminaire (65%) a été organisé à l'intention des enseignants pendant deux jours. Cependant, aucune conférence pédagogique et aucun séminaire n'ont été organisés spécifiquement sur l'enseignement de la géométrie. Quant au suivi des leçons de géométrie, les encadreurs et les superviseurs ont suivi plus de leçons au CE2 qu'aux CM ; les enseignants des CM1 et CM2 n'ont pas effectivement été accompagnés. De toutes ces prestations, les CPP (53,39%) accompagnent de plus en plus les enseignants dans leurs pratiques de classe.

4.5.3. Résultats sur l'observation des leçons

Il ressort que 61,90% d'enseignants n'ont pas prévu le matériel collectif. Ils utilisent seulement la règle ; 71,42% d'enseignants n'ont pas adapté le matériel individuel par insuffisance ; 61,90% d'enseignants ne manipulent pas le matériel collectif ; seulement 11,90% manipulent le matériel individuel ; 28,58% d'enseignants schématisent le concept en rapport avec l'objet manipulé. Par ailleurs, 71,42% d'enseignants dessinent la figure géométrique au tableau sans passer par la manipulation ; 28,66% d'apprenants schématisent l'objet géométrique en rapport avec l'objet manipulé ; 14,29% d'enseignants ont mesuré à l'aide d'un ''instrument de mesure'' ou une unité ''arbitraire'' (un bâtonnet) la figure représentée ; 28,58% d'enseignants font acquérir le concept à l'abstraction ; 61,90% d'enseignants n'élaborent pas le résumé ou ''la règle'' avec le concours des élèves, ne la fait pas répéter au plus grand nombre possible, ils plaquent la règle au tableau ; 28,58% d'enseignants exploitent les connaissances procédurales ; 61,90% d'enseignants exploitent les connaissances déclaratives sans le savoir, ils pratiquent ''l'effet Jourdain''. De même, 14,29% d'enseignants exploitent les connaissances analogiques ; 28,58% d'apprenants ont mis en œuvre les connaissances procédurales ; 14,29% d'apprenants exploitent les connaissances analogiques ; 23,80% d'apprenants mettent en œuvre les connaissances déclaratives ; 14,29% d'enseignants respectent le temps d'apprentissage de la leçon de géométrie.

4.5.4. Résultats sur le test de connaissances

Ces résultats sont présentés en synthèse dans la courbe.



Source : résultats de l'enquête du 20 mars au 8 juin 2017

Après avoir observé les leçons de géométrie, l'on a pensé explorer les résultats réels chez les apprenants dans la réalisation des objets géométriques. Voici les résultats qui en découlent.

- Au CE2 sur 70 apprenants : 60% ont obtenu les notes allant de 0 à 3, ils ont réalisé un travail médiocre ;
- Au CM1 : 54,28% des testés ont obtenu les notes comprises entre 0 et 3.
- Au CM2 : 81,42% des testés ont obtenu les notes comprises entre 0 à 3, ils ont produit un travail médiocre.

Eu égard à ce qui précède, l'on a épinglé des problèmes didactiques et matériels.

- **Problèmes didactiques**

  - La substitution de la géométrie par d'autres thèmes ou notions : 61,90% ;
  - La non connaissance des mécanismes d'acquisition des activités géométriques par les enseignants : connaissances procédurales (71,42%) ; connaissances déclaratives (61,90%) qu'ils appliquent pourtant sans le savoir, cela témoigne la pratique de l'effet Jourdain ; connaissances analogiques (85,71%). L'ignorance des mécanismes par les enseignants entraîne celle des élèves.

- **Problèmes matériels**

  - L'existence des classes à large effectif : 66,67% (64-135 élèves engendrent l'insuffisance des salles de classes et du mobilier scolaire) ;
  - L'insuffisance du matériel didactique tant collectif qu'individuel : 66,67% ;

Suggestions en guise de perspectives

Elles sont relatives aux suggestions émises par les enseignants, les encadreurs et les superviseurs :

- Le suivi régulier des enseignants et l'intensification des animations pédagogiques ;
- La dotation des établissements en matériel didactique, supports pédagogiques et mobilier scolaire en quantité suffisante ;
- Le renforcement des capacités des enseignants en mathématiques et en géométrie ;
- La construction des infrastructures pour pallier la pléthore ;
- L'abrogation du texte sur le changement de carrière des enseignants pour arrêter la mobilité extra corporation.

C'est pourquoi une attention doit être accordée à ce thème afin que son exploitation soit efficace et efficiente dans les classes du cycle de fixation de cette circonscription scolaire.

5. Discussion

Cette étude a permis de déceler les problèmes que pose l'enseignement de la géométrie au cycle de fixation dans la circonscription scolaire de Makélékélé I. Elle s'est intéressée à deux catégories de sujets constituant sa population : 21 enseignants titulaires des classes de CE2, CM1, CM2 et 210 apprenants. Il s'est agi d'identifier les problèmes et les causes liés à l'enseignement de la géométrie au cycle de fixation et de dégager les conséquences qu'ils génèrent sur le travail des élèves en vue de proposer des stratégies de remédiation en termes de perspectives. C'est à partir des données quantitatives et qualitatives obtenues de l'étude documentaire, du questionnaire, de l'observation des séances de géométrie et du test soumis aux apprenants que « l'analyse de contenu » a révélé ces problèmes repérés qui existent comme des obstacles pour la transmission et l'acquisition des connaissances en géométrie dans ladite circonscription. Certains obstacles ont été déjà révélés au niveau national par E. B. Massengo (2003), qui a étudié les problèmes rencontrés par les maîtres sur l'innovation et l'enseignement de la géométrie au CM1 dans la circonscription scolaire de Bacongo. Ces problèmes sont liés au fait que ces maîtres n'étaient pas au préalable suffisamment formé avant l'implantation générale de l'innovation des maths à l'enseignement primaire en République du Congo à partir de 1988, innovation née de l'Harmonisation des programmes de l'enseignement des maths (cf. Projet-88-G05/CONFEMEN-OIF).

Une autre étude, celle de F. Kibangou (2001), deux ans avant Massengo, dénonçait l'insuffisance du matériel didactique aux CM (CM1 et CM2) dans la circonscription scolaire de Moungali. Il s'agit d'un problème d'ordre matériel relatif à l'acte didactique. A ce niveau, l'étude a fait constater que les enseignants n'aident pas les élèves à manipuler individuellement le matériel didactique parce qu'il est insuffisant dans les classes à large effectif (64-135 élèves).

A l'étranger, au Tchad notamment, Ka-Mbairo Mberbaye Kemro (2008) a montré les problèmes didactiques chez les enseignants du CM2 en géométrie qui, bien que formés initialement et placés dans des classes, manifestent l'incompétence dans leur pratique. Ces résultats ont confirmé l'hypothèse de son étude : « *les instituteurs recrutés, formés, évalués et affectés dans les classes du primaire n'ont pas de compétences suffisantes pour l'exécution efficace des programmes de l'enseignement de la géométrie* » (Ka-Mbairo, 2008).

Gaston Mialaret a mené une réflexion sur l'étude des problèmes généraux de la didactique auxquels peuvent être confrontés les enseignants dans leurs pratiques de classe. Pour les déceler et y faire face, il prévoit un questionnement (à cinq questions) visant les objectifs, les contenus d'apprentissage (notions à enseigner), les méthodes et techniques pédagogiques, les problèmes psychologiques. A travers ces études et celle-ci, il apparaît des problèmes récurrents, des ordres conceptuel (ignorance des concepts), méthodologique, psychologique et matériel. Ce sont ces problèmes qui défavorisent la production de bons résultats chez les élèves. Face à ce tableau sombre, étant donné que l'importance de l'enseignement des maths en général et de la géométrie en particulier, (liée à la connaissance et la structuration de l'espace pour l'enfant apprenant), il est question de réaliser les leçons de la géométrie comme un défi à relever pour promouvoir le développement de l'apprenant dès le cycle de fixation. Pour ce faire, l'enseignement de la géométrie obéit à un plan méthodologique qui doit être scrupuleusement suivi pour qu'il y ait une cohérence interne.

Dans cette mesure, aucune étape méthodologique, ne devrait souffrir d'entorse puisque la théorie scientifique fonctionne suivant les critères appropriés relatives aux théories déductives, ainsi les lois et les principes ne sont que des relations formelles. Pour pouvoir améliorer les résultats des apprenants, les amener au-delà de la moyenne, l'enseignant doit faire montre d'un engagement et de la motivation (intrinsèque) en vue de réaliser la transposition didactique efficace. Pour cela, il prévoira le matériel structuré et naturel qui soit suffisant et adéquat afin de l'exploiter à travers les différentes étapes de la didactique de la géométrie.

Sa pratique doit toujours être soutenue par sa motivation intrinsèque, par son

appartenance à la dynamique pédagogique centrée sur les innovations face à l'acte d'enseigner et d'apprendre.

Conclusion

L'amélioration des rendements scolaires en tant que défis du système éducatif passe aussi par les apports de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire aux fins de donner aux apprenants les compétences à identifier les outils nécessaires à la résolution des situations problèmes de la vie quotidienne. Le matériel didactique et les supports pédagogiques sont comptés parmi les éléments qui renforcent l'efficacité de cet enseignement au cycle de fixation. Cependant, les faiblesses et les conséquences constatées dans la manipulation du matériel en cours de géométrie ont été à l'origine de cette investigation. Après la collecte des données selon l'approche mixte mise en œuvre par les techniques de l'observation des séances de géométrie, du questionnaire aux encadreurs et superviseurs, l'étude documentaire et décrite dans la section de méthodologie, les résultats obtenus ont montré que les problèmes de cet enseignement sont de deux ordres : les problèmes d'ordre didactique et les problèmes d'ordre matériel.

Au plan didactique, l'on note des faiblesses sur les compétences des enseignants à réaliser efficacement la transposition didactique ; la mauvaise formulation des objectifs opérationnels ; l'improvisation des leçons ; le non-respect des procédés méthodologiques avec une tendance sur les connaissances déclaratives et analogiques ; la méconnaissance des mécanismes d'acquisition des activités géométriques chez les enseignants et les élèves ; le non-respect du temps d'apprentissage de la géométrie ; etc…

Au plan matériel, l'on note l'insuffisance du matériel didactique et des supports pédagogiques, renforcés par les mauvaises conditions de travail à partir de l'existence des classes à larges effectifs (64 à 135 élèves) liée à l'insuffisance du mobilier scolaire.

Toutefois, il s'agit des problèmes imputables à l'insuffisance de la formation initiale et la formation continue car nombreux sont des enseignants qui reconnaissent n'avoir pas suivi la formation sur l'enseignement de la géométrie à l'ENI, de conférence pédagogique, ni de séminaire sur l'enseignement de la géométrie depuis 5 ans, durée effectuée par la majorité (60%) des encadreurs et superviseurs dans la circonscription.

L'étude sur '' Problèmes et perspectives de l'enseignement de la géométrie au cycle de fixation dans les écoles primaires de la circonscription scolaire de Makélékélé I'' paraissant originale n'a pu soulever tous les problèmes considérés comme obstacles qui entravent cet enseignement systématique et rationnel dans la structure retenue ; d'autres études pourraient se saisir de celle-ci pour creuser davantage les autres questions de l'enseignement de la géométrie.

Références bibliographiques

ASTOLFI Jean Pierre – DEVELAY Michel, 1989, *La didactique des sciences*, 1ère édition, Paris, PUF.

BERTOTTO Anne et HELAYEL Josiane, 1999, *Enseigner la géométrie Cycle des apprentissages fondamentaux*, Paris, Bordas.

BRIAND Joel et CHEVALIER Marie-Claude, 1995, *Les enjeux didactiques dans l'enseignement des mathématiques*, Hatier.

CHEVRY Gabriel R, 1962, *Pratiques des enquêtes statistiques*, PUF.

CONFEMEN-MEPSA, 2007, *Guide du maître, Mathématiques sixième année,*
France, Presses de l'imprimerie Pierron.

CONFEMEN-MEPSA, 2007, *Guide du maître, Mathématiques cinquième an- née*, France, Presses de l'imprimerie Pierron.

CONFEMEN-MEPSA, 2007, *Guide du maître, Mathématiques quatrième an- née*, France, Presses de l'imprimerie Pierron.

CONFEMEN-MEPSA, 2007, *Livre de l'élève, Mathématiques cinquième année,*
France, Presses de l'imprimerie Pierron.

CONFEMEN-MEPSA, 2007, *Livre de l'élève, Mathématiques sixième année*, France, Presses de l'imprimerie Pierron.

DEVELAY Michel, 2004, *De l'apprentissage à l'enseignement*, 6eédition, Paris, EST éditeur.

EILLER Robert et RAVENEL Roger, 1987, *Math et Calcul CM1*, Hachette, Paris.

GHIGLIONE Rodolphe et MATALON Benjamin, 1978, *Les enquêtes sociologiques*, THEORIES ET PRATIQUE, Paris, Armand Colin.

HAMELIN Daniel, 2005, *Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue*, 14e édition, Paris, ESF éditeur.

IPAM, 1993, *Guide pratique du Maître*, Edicef.

JOSHUA Samuel – Dupuis Jean-Jacques, 2003, *Introduction à la didactique des sciences et mathématiques*, 1ère édition, Paris, PUF.

JOANNERT Philippe et Laurin Suzanne, 2005, *Les didactiques des disciplines un débat contemporain*, Presses de l'Université de Québec.

Ka-Mbairo Mberbaye Kemro, 2008, Analyse des compétences des instituteurs dans l'exécution des programmes de l'enseignement primaire au Tchad (cas de géométrie au CM2), Antenne de Djamena, Tchad, ENS-Brazzaville.

KIBANGOU Françoise, 2001, *Place et utilisation du matériel didactique en géométrie à l'école aux cours moyens dans la circonscription scolaire de Moungali I*, ENS-Brazzaville.

MAGER Robert Frank, 1977, *Comment définir les objectifs pédagogiques*, C Bordas, Paris.

MASSENGO Eugénie Brunette, 2003, *Innovation et enseignement de la géométrie au CM1 : quelques problèmes rencontrés par les maîtres de la circonscription scolaire de Bacongo*, ENS-Brazzaville.

MAFOUA Elisabeth, 2012, *Cours de statistiques non publié, Master I*, ENS-Brazzaville.

MAVOUANGUI David, 2016-2017, *Cours d'épistémologie et évolution des savoirs non publié, Master spécifique*, ENS-Brazzaville.

MIAKALOUBANZA Benoît, 2010, *Les composantes de l'acte didactique non publié, processus Enseignement-apprentissage*, Brazzaville, Imprimerie Saint Paul.

MIAKALOUBANZA Benoît, 2010, *Une innovation : les programmes harmonisés des mathématiques, Expérience congolaise (République du Congo) non publié*, Brazzaville.

Pédagogie pratique pour l'Afrique, 1988, *L'enseignement des Mathématiques*, volume 4, Librairie internationale.

Rapport/Séminaire/Projet 88-G05/CONFEMEN relatif à l'Harmonisation des programmes des mathématiques à l'enseignement des pays africains au Sud du Sahara, Bouaké (Cote d'Ivoire), 28-30 novembre 1988.

Rapport, 1985, L'Enseignement des mathématiques à l'école primaire, Avis au Ministre de l'Education, Québec.

République du Congo-MEPSA, 2012, *Livre de l'élève, Mathématiques CE2*, Editions INRAP/CONGO Brazzaville.

RIEUNIER Alain, 2004, *Préparer un cours, Tom 1, Applications pratiques*, 2e édi-tion, Paris, ESF éditeur.

RIEUNIER Alain, 2012, *Préparer un cours, Tom 2, Les stratégies pédagogiques efficaces*, 4e édition, Paris, ESF éditeur.

République du Congo, 2015, *La Constitution.*

Loi 25-95 du 17 novembre1995 modifiant la loi solaire n°008/90 du 6 septembre 1990 et portant réorganisation du système éducatif en République du Congo.

MOUNDELE Antoinette, 2015, *les mécanismes d'acquisition des activités géométriques au cycle d'éveil dans la circonscription scolaire de Madibou*, ENS-Brazzaville.

NETEL N'DOKAIN, 2012, *Problématique de l'enseignement/apprentissage de la géométrie en classe de seconde*, ENS-Brazzaville.

Pédagogie par situations et pratiques enseignantes du français en République du Congo

Solange NKOULA-MOULONGO, Université Marien Ngouabi (Congo)
E-mail : solangenm1@gmail.com

Résumé

Après trois années de mise en œuvre officielle de la Pédagogie par situations (PPS) et de la fin déclarée de la Pédagogie par objectifs (PPO) au collège, le bilan, en ce qui concerne l'enseignement du français, donne à lire une situation assez controversée. Des données de terrain, des travaux dirigés avec les enseignants en formation continue à l'École normale supérieure (ENS), la supervision des stages pratiques, la collecte des fiches pédagogiques auprès des conseillers pédagogiques et des enseignants-stagiaires… permettent de lire les tendances des pratiques didactiques en ce qui concerne l'enseignement des disciplines du français. La présente réflexion porte sur la problématique de la mise en œuvre de la PPS. A partir des fiches pédagogiques et des relevés des notes et des dispositions des programmes pédagogiques, une lecture des pratiques didactiques des enseignants est menée. Le cadre théorique et méthodologique est présenté avant l'examen des fiches et des relevés de notes portant sur l'épreuve de dictée-questions.

Mots-clés : pédagogie par objectif, pédagogie par situations, disciplines du français, fiches pédagogiques, relevés de notes.

Pedagogy through situations and teaching practices of French in the Republic of Congo

Abstract

After three years of official implementation of Situation-Based Pedaggy (SBP) and the declared end of Objective-based Pedagogy (OBP) in secondary schools, the results, as far as French teaching is concerned, reveal a rather controversial situation. Field data, tutorials with continuing education teachers at the École Normale Supérieure (ENS), supervision of practical training sessions, and the collection of teaching sheets from educational advisors and student teachers all provide insight into trends in teaching practices regarding the teaching of French subjects. This study focuses on the implementation of the PPS. Based on teaching sheets, transcripts, and curriculum provisions, a review of teachers' teaching practices is conducted. The theoretical and methodological framework is presented before examining the sheets and transcripts for the dictation-question test.

Keywords: objective-based teaching, situation-based teaching, French subjects, teaching sheets, transcripts.

Introduction

Au début de la décennie 2020, la République du Congo a enregistré une réforme pédagogique dont la mise en œuvre est questionnée ici à travers quelques aspects de la didactique des disciplines du français. La Pédagogie par objectifs (PPO) a en effet été remplacée par la Pédagogie par situations (PPS), encore appelée Approche par situations (APS). Ce changement se voulait sûr et progressif. Il concerne non pas toutes les disciplines, mais quelques-unes : le français, les mathématiques et les sciences de la vie et de la terre. Il a été adopté pour les cycles primaire et secondaire premier degré. Pour ce faire, des programmes et

des référentiels de ces disciplines ont été écrits dans le cadre du Projet d'appui à l'éducation de base (PRAASED), projet porté par le Ministère de l'Enseignement Préscolaire, Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation et exécuté par l'Institut national des recherches et d'action pédagogique (INRAP) avec l'appui de la Banque mondiale. Dans la phase de changement d'approches pédagogiques, les acteurs pédagogiques et politiques agissent *a priori* de façon concertée. Cela va dans le sens qu'indique G. Boutin (cité par M. Lopez Mendez, 2023, p. 140) qui écrit : « *toute réforme scolaire, […] les actions qui en découlent suivent souvent des objectifs politiques et ce serait une erreur de ne pas en tenir compte* ». Le passage de la Pédagogie par objectifs à la Pédagogie par des situations est donc la manifestation d'une volonté des autorités politiques congolaises qui aspirent à l'amélioration du système éducatif. Cette réforme correspond à un passage du behaviorisme, une approche théorique en vigueur au cours des deux premières décennies de ce XXIe siècle au socioconstructivisme, un modèle théorique issu en partie des études de Jean Piaget[1] et qui accorde à l'apprenant un rôle central.

Par ailleurs, les programmes du PNUD 2018-2022 et 2022-2026 et les Stratégies sectorielles de l'éducation 2015-2025 et 2030 demeurent autant d'outils d'analyse des orientations pédagogiques du pays. Le Programme national de développement (PND) 2021-2022 a par exemple mis l'accent sur la réforme du système éducatif par la formation qualifiante et professionnelle. Le succès évoqué de cette réforme a été lu à partir de l'élaboration et de l'officialisation des programmes d'études qui sont actuellement des outils de travail des acteurs pédagogiques.

Notre problématique porte sur l'effectivité de la mise en œuvre de la réforme en ce qui concerne les disciplines de français. La fin de la Pédagogie par objectifs qui, relève du behaviorisme, est-elle effective ? Les enseignants ne gardent-ils pas des réflexes liés à l'application de la PPO pendant plusieurs années ? La Pédagogie par situations, relevant du constructivisme ou du socioconstructivisme, est-elle correctement appliquée par les enseignants de français ? L'environnement pédagogique permet-il de mettre en œuvre la PPS ? La lecture des situations didactiques, de l'interaction avec l'environnement ou le milieu et du rôle de l'enseignant nous permettront de répondre à ces questionnements.

1. Cadre théorique et méthodologique

La théorie de la pédagogie par situations est généralement comprise comme une Théorie des situations didactiques. Des auteurs comme Lev Vygotski (1934, 2019a et 2019b), Jean Piaget (1969), Guy Brousseau (1997), Stanislas Dehaene (2011), Jean-Pierre Astolfi (1989, 1998, 2024)... ont développé des aspects de cette théorie. Issue du constructivisme et du socioconstructivisme, des courants scientifiques, la Pédagogie par situations concevait les situations d'apprentissage comme des moments où l'apprenant entrait lui-même en apprentissage pour résoudre un problème. Marine Briswalter et Mathilde Mehlinger (2022, p. 6) notent justement que le modèle constructiviste porte son attention sur l'apprenant et son apprentissage et indiquent que l'enseignant :

> propose des problèmes complexes, des tâches nouvelles qui ont du sens pour ses apprenants. Il s'intéresse aux représentations des apprenants, aux obstacles et aux déséquilibres qui peuvent survenir au cours de l'apprentissage [et que l'apprenant] est actif. Il construit des connaissances à partir de ses représentations initiales. Il recherche, confronte des savoirs et résout des problèmes.

[1] Le constructivisme de Jean Piaget est élaboré à travers plusieurs ouvrages : *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1936), *La construction du réel chez l'enfant* (1937), *La construction des structures logiques élémentaires* (1957), *Psychologie de l'enfant* (coédition avec Bärbel Inhelder, 1966)…

L'enseignant conçoit initialement la situation didactique[2] et joue le rôle de guide. L'erreur de l'élève est perçue de façon positive. Marine Briswalter et Mathilde Mehlinger (2022, p. 6) citent Jean-Pierre Astolfi qui précise :

> L'erreur est perçue positivement car elle est au cœur même des processus d'apprentissage et indique les progrès à obtenir. C'est pourquoi, afin de mieux la traiter, il convient de la laisser apparaître, voire de la provoquer. Elle constitue un indicateur des processus intellectuels en jeu. Décortiquer la « logique de l'erreur » permet d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages[3].

L'ouvrage de Claude Simard (et alii, 2010), sur la *Didactique du français langue première* offre aussi des données théoriques intéressantes. La différence entre la PPO et la PPS peut se comprendre en partie par la prise en compte des différences entre déduction et induction. La Pédagogie par objectifs recourt en effet aux méthodes déductives alors que la Pédagogie par situations convoque des méthodes inductives[4]. Traitant de l'opposition entre méthode inductive et méthode déductive, François Vincent et Pascale Lefrançois (2013, p. 478) établissent des liens entre ces méthodes et les deux types de pédagogie :

> [L'approche inductive], consciente par découverte guidée, que Lenoir et ses collaborateurs (2002) appellent la pédagogie du dévoilement, les élèves coconstruisent une règle avec l'enseignant. Par une série de questions dirigées par ce dernier, les élèves découvrent la règle illustrée par un certain nombre d'exemples. S'il est tentant de faire un rapprochement entre épistémologie constructiviste et méthodes inductives, d'une part, et entre épistémologie béhavioriste et méthodes déductives, d'autre part, il faut ici nuancer l'analyse en mentionnant que cette modalité, bien que faisant appel à des méthodes inductives, est centrée sur l'enseignant qui contrôle l'orientation des apprentissages de savoirs considérés comme immuables.

Au Congo, la pédagogie par objectifs a cédé la place à l'approche par compétences avec une entrée par situations (*Programmes et guides pédagogiques,* 2023, p. 120). Cette pédagogie par situations ou Approche par situations (APS) vise l'activité de l'apprenant dans des situations lui permettant d'agir sur les savoirs essentiels (SE). A l'état actuel, les programmes soumis à l'APS concernent l'enseignement du français, des mathématiques et des sciences de la vie et de la terre. La réforme porte sur la machine pédagogique dont l'objectif est de mettre en adéquation les apprenants et les défis du XXIe siècle.

La pédagogie par objectifs est historiquement influencée par Ralph W. Tyler (1949), Benjamin S. Bloom et alii (1956 et 1971), Robert F. Mager (1972, 1994), D. Hameline (1979, 1991) qui mettent l'accent sur la définition des objectifs à atteindre avant de commencer la séance d'enseignement/apprentissage, en termes de comportements observables chez l'apprenant à la fin de la séance d'apprentissage et à partir de l'évaluation écrite ou orale. Au moment du montage de la fiche, l'enseignant définit les objectifs opérationnels à atteindre par une espèce de contrat pédagogique avec l'apprenant. En début de séance, il les expose aux

[2] M. Schneider, Alain Jacques Mercier (2005, p. 1) précisent qu'« on situe souvent […] l'origine du développement scolaire des situations-problèmes dans les travaux de didactique des mathématiques, en particulier ceux de G. Brousseau (1998). Dans ces derniers, le concept de situation adidactique- auquel renvoie la notion vulgarisée de situation-problème - fait partie d'un réseau conceptuel qui lui confère sa portée et sa consistance épistémologiques : avant tout, une situation adidactique s'insère dans une intentionnalité didactique ».

[3] Marine Briswalter et Mathilde Mehlinger, 2022, « Les théories de l'apprentissage », Fiche synthèse consultée le 15 août 2025. Disponible sur file:///C:/Users/Admin/Downloads/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf

[4] Dans un article récent portant sur la réalité française, nous notons : « Les enjeux de la pédagogie actuelle portent sur la place de l'apprenant dans l'action de transmission de compétences. En raison de cela, la méthode inductive tend à être privilégiée dans les pratiques enseignantes. Cette méthode devient la réponse aux différents problèmes liés aux échecs d'apprentissage des élèves. Le remplacement du manuel de 2001 par celui de 2006 répond sans nul doute à cet impératif du moment. Mais sur quoi repose effectivement l'efficacité de telle ou telle démarche ? La réponse à cette question n'est pas explicitement donnée. De toute façon, les manuels ne cherchaient pas à y répondre. Le discours qui, encadre les différentes leçons, définit un cadre global de perception de l'action pédagogique » (S. Nkoula-Moulongo, 2024c, p. 11).

apprenants et met en place les activités pouvant conduire au déclanchement du comportement observable. Par ailleurs, la PPS est une démarche didactique qui met l'apprenant en face des situations réelles qu'il pourrait rencontrer dans sa vie quotidienne. C'est donc une démarche de résolution des problèmes par l'apprenant qui est privilégiée ; démarche mobilisant son savoir-faire et son savoir-être dans l'analyse des cas. Dans le déroulement des activités pédagogiques et en fonction du savoir essentiel étudié, plusieurs suggestions pédagogiques ou didactiques sont formulées dont les plus essentielles peuvent se résumer en quelques points :

- Répartir les apprenants en groupes ;
- Lire et expliquer l'exemple de situation ;
- Désigner un rapporteur dans chaque groupe ;
- Prévoir un texte support à exploiter en classe avec les élèves (*Programmes et Guides pédagogiques* 2023, p. 131).

Ces deux approches pédagogiques mettent l'apprenant au centre de l'objet d'apprentissage. En français, ces savoirs faire et être pourraient se traduire à travers diverses activités ou objets d'apprentissage : *le compte-rendu de lecture, la présentation d'un dialogue, l'argumentation d'un point de vue, l'analyse de textes, la présentation d'exposé, la production des textes…*

Au Congo, le français figure parmi les disciplines phares qui suscitent des profonds débats et ont conduit aux réformes systématiques des programmes d'enseignement, mais aussi d'approches pédagogiques. Le score obtenu aux tests de mathématiques et de français ne dépasse pas la moyenne sous régionale. D'ailleurs, plusieurs rapports relatifs aux systèmes éducatifs ne cessent de le souligner (*PASEC 2019, Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2016, Stratégies sectorielles de l'éducation 2015-2025*). Quels sont les résultats obtenus après la lecture des fiches et des relevés de notes ?

2. La gestion des situations didactiques

M. Schneider, Alain Jacques Mercier (2005, p. 11) reprennent la définition de Brousseau (1997) en notant que la situation est « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve et l'ensemble des relations qui l'unissent à son milieu […] ». L'enseignement du français donne lieu à des situations didactiques dont la mise en œuvre procède de plusieurs opérations. Les situations didactiques tirent de l'expérimentation des mécanismes spécifiques. La Théorie des situations didactiques (TSD) est ainsi née dans les années 1960 comme une théorie qui s'intéresse à une situation d'apprentissage. Cécile Ouvrier-Buffet (2024, p. 4) note que :

> La TSD permet de conduire une analyse *a priori* des situations, en articulant les points de vue épistémologique et didactique, […]. Cette analyse *a priori* est fondamentale pour concevoir des situations d'apprentissage, anticiper, préparer l'observation lors de la mise en œuvre en classe. Et c'est la mise en œuvre des situations qui permet, *a posteriori*, d'éclairer l'écart entre ce qui était prévu et ce qui s'est passé, d'évaluer la validité et la pertinence du modèle construit, et donc d'enrichir notre connaissance didactique dans la perspective des apprentissages […]. »

Dans ce contexte, cette étude s'appuie sur l'approche qualitative rendue possible grâce à la collecte des fiches pédagogiques pour les enseignants et des relevés des notes pour les apprenants[5]. Pour ce qui est des fiches pédagogiques, il s'agit exactement d'un compte rendu de lecture des fiches pédagogiques montées par six anciens enseignants de français, en formation au métier d'inspectorat, à l'École Normale Supérieure de l'Université Marien

[5] Le montage de fiches répondait au besoin d'évaluation des enseignements reçus dans le cadre des exercices d'application relatifs à la didactique du français, élément constitutif de l'unité d'enseignement : « Langue française ». Pendant la composition du troisième trimestre de l'année 2024-2025, nous avons assisté au déroulement des épreuves écrites de français : « dictée-questions » et « expression écrite », dans deux classes pédagogiques du niveau cinquième, au CEG Mfilou (La 5e/2 et la 5e/4).

Ngouabi. La totalité des fiches analysées ici ont été récoltées au cours de l'année scolaire 2024-2025 et sont montées par des futurs inspecteurs. Tous ont une expérience de plus de 15 ans dans le métier d'enseignement, expérience passée majoritairement à l'école primaire. Ces enseignants exposent leurs pratiques à travers les fiches pédagogiques, mais aussi leur rendu en situation réelle de classe. Dans le cadre de cette réflexion, on a retenu une leçon par enseignant. Les fiches sont lues en tenant compte des éléments constituant chaque partie de la fiche. Il s'agit de :

- mention des éléments de l'entête d'une fiche pédagogique (partie administrative) ;
- segmentation du temps, relativement aux différentes étapes ou tâches à accomplir ;
- existence et décodage de la situation ;
- exploitation du tableau de spécification et répartition des apprenants en groupes ;
- présence du texte support ou phrases contenant les éléments du savoir essentiel étudié ;
- évaluation du savoir essentiel étudié ;
- page de l'apprenant ou résumé.

Le tableau suivant fait état des savoirs essentiels ou contenus notionnels dont les fiches sont exploitées dans le cadre de cette réflexion.

Tableau n°1 : Catégories des savoirs essentiels et savoirs essentiels relatifs aux fiches exploitées

Sous disciplines	Matrices	Catégorie des savoirs essentiels	Savoirs essentiels	N° de la fiche	Durée prévue	Durée exécutée
Orthographe	MF3.3	Les accords	L'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir »	(1)	1h	1h
Grammaire	MF4.2.1	Les catégories grammaticales	Les mots flexibles (mots variables)	(2)	1h	1h
Conjugaison	MF4.4.1	Les temps verbaux	L'emploi des temps composés du mode indicatif	(3)	1h	1h
Orthographe	MF3.3	Les accords	L'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir »	(4)	1h	2h
Lecture	MF6.3.1	Les règles d'accord	Le participe passé employé avec l'auxiliaire « être. »	(5)	1h	1h
Grammaire	MF3.2.2	Les propositions subordonnées	La proposition subordonnée relative	(6)	1h	1h

Source : Tableau monté à partir des données du livre programme et des fiches pédagogiques (auteure)

Le travail initié par les six futurs enseignants correspond à des situations didactiques et adidactiques. Cécile Ouvrier-Buffet (2024, p. 5) précise :

> Une situation didactique a pour objet l'enseignement d'une connaissance visée. Une situation adidactique est une situation à finalité didactique (c'est-à-dire organisée par un enseignant dans un contexte où la finalité est d'apprendre), où le sujet (l'élève, l'étudiant) prend la responsabilité et avance dans la résolution de la situation, indépendamment des attentes de l'enseignant. Ainsi, dans une situation adidactique, c'est l'élève ou l'étudiant qui « a la main » et qui devient « responsable » de la résolution du savoir […].

La lecture des fiches pédagogiques permet de décrire le travail réalisé préalablement par l'enseignant. La conception de la fiche respecte plusieurs phases de la situation didactique. Pour ce faire, chaque élément retenu dans le protocole est lu, jugé ou apprécié via les constituants les plus essentiels, puis mis en parallèle avec la fiche pédagogique.

2.1. Situation didactique et fiche pédagogique

Dans l'enseignement des disciplines du français, la situation didactique reste encore cette étape où diverses informations sont renseignées au niveau de la fiche. La partie administrative d'une fiche pédagogique, encore appelée « entête » est constituée de plusieurs sous-parties. L'entête d'une fiche pédagogique est essentiellement constituée de *: la discipline, la durée, la classe, le support, la date, la documentation*… Cette nomenclature est la même dans les deux approches : la pédagogie par objectifs (PPO) et de la pédagogie par situations (APS). Pour ce qui est de la documentation, rappelons qu'il s'agit de tout document ayant servi au montage de la fiche et mentionné à cet endroit, en dehors des programmes et guides pédagogiques.

Tableau n°2 : Fiche pédagogique et préparation de la situation didactique

Numéros de la Fiche	Nom de la Discipline	Durée	Classe	Support	Date	Documentation
1	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Non indiquée	Indiquée	Indiquée
2	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Indiquée
3	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Non indiquée
4	Indiquée	Indiquée	Non indiquée	Non indiquée	Indiquée	Indiquée
5	Indiquée	Non indiquée	Indiquée	Non indiquée	Indiquée	Non indiquée
6	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Non indiquée	Indiquée	Non indiquée

Source : Tableau construit à partir des données des fiches pédagogiques (auteure)

Si tous les six enseignants ont pu indiquer les éléments relatifs à la discipline et la date, pour ce qui est des sous parties relatives à la classe et la durée du cours, un enseignant sur six a oublié de renseigner ces éléments. Trois enseignants sur six n'ont pas indiqué le support et trois autres n'ont pas signalé d'autre référence documentaire, en dehors du programme et du guide.

2.2. Situation didactique et contexte scolaire et temporel

Toute situation didactique prend en ligne de compte le temps de l'exécution d'une activité pédagogique[6]. Les renseignements liés au niveau d'études, à la durée de l'enseignement, aux supports didactiques… sont pris en compte dans l'élaboration de la situation didactique. La lecture des fiches pédagogiques rédigées par les six futurs inspecteurs permet d'apprécier comment ils construisent leur situation didactique.

Tableau n°3 : Données liées au temps

Fiches	*Toutes étapes*	*Une partie des étapes*	*Aucune étape*
1	Non indiquée	Non indiquée	Non indiquée
2	Non indiquée	Non indiquée	Non indiquée

[6] Annie Bessot (2024, p. 15) rappelle que : « Chevallard a[vait] introduit la notion de temps didactique pour désigner le temps spécifique de l'institution d'enseignement, temps marqué par le décalage entre le moment de l'enseignement et le moment de l'apprentissage : il y a dans l'enseignement une fiction d'un temps didactique homogène. »

3	Non indiquée	Non indiquée	Non indiquée
4	Non indiquée	Non indiquée	Non indiquée
5	Non indiquée	Non indiquée	Non indiquée
6	Indiquée		

Source : Tableau construit à partir des données des fiches pédagogiques (auteure)

Pendant que le *Guide pédagogique* recommande de bien répartir le temps pour toutes les étapes de la leçon (*Guides*, 2023, p. 115, 152, 156), un enseignant sur six a fait l'effort d'exécuter cette tâche[7].

Tableau n°4 : Données liées à la durée, à la classe…

Fiches	*Discipline*	*Durée*	*Classe*	*Support*	*Date*	*Documentation*
1	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Non indiquée	Indiquée	Indiquée
2	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Indiquée
3	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Non indiquée
4	Indiquée	Indiquée	Non indiquée	Non indiquée	Indiquée	Indiquée
5	Indiquée	Non indiquée	Indiquée	Non indiquée	Indiquée	Non indiquée
6	Indiquée	Indiquée	Indiquée	Non indiquée	Indiquée	Non indiquée

Source : Tableau construit à partir des données des fiches pédagogiques (auteure)

Les six enseignants ont indiqué les éléments relatifs à la « discipline » et la « date ». Mais sur les six enseignants, un enseignant a oublié d'indiquer la « classe » et la « durée » du cours ; quatre enseignants sur six n'ont pas indiqué le « support » et trois enseignants n'ont pas signalé une autre source ou référence documentaire, en dehors du livre programme et du guide.

2.3. De la situation didactique aux moments adidactiques

En tenant compte de l'APS, le travail exécuté dans la mise en œuvre de la situation didactique consiste à préparer les moments adidactiques qui sont des moments pédagogiques où l'enseignant s'efface pour laisser les apprenants apprendre seuls. Dans son étude sur « Introduction à la théorie des situations. Concepts fondamentaux de la didactique des mathématiques », Annie Bessot (2024, p. 9) rappelle les cinq conditions de l'adidacticité d'une situation. Elle note que :

(i)- l'élève peut envisager une réponse mais cette réponse initiale (procédure de base qui est relative aux savoirs et connaissances antérieurs) n'est pas celle que l'on veut enseigner : si la réponse était déjà connue, ce ne serait pas une situation d'apprentissage. Sans stratégie de base l'élève ne comprend pas le jeu, même si la consigne est claire. (Brousseau 1988, p. 61) ;

(ii)- cette procédure de base doit se révéler très vite insuffisante ou inefficace pour que l'élève soit contraint de faire des accommodations, des modifications de son système de connaissance. Il y a incertitude de l'élève quant aux décisions à prendre ;

(iii)- la connaissance visée est a priori requise pour passer de la stratégie de base à la stratégie optimale ;

(iv)- il existe un milieu pour la validation : le milieu permet des rétroactions ;

(v)- l'élève peut recommencer. L'apprentissage va consister à changer de stratégies et à changer les connaissances qui leur sont associées. (Brousseau 1988, p. 61).

La construction de la situation adidactique[8] est exécutée de façon variée par les six enseignants si l'on tient compte des supports didactiques présentés et des réponses accordées à certaines questions.

[7] Le guide insiste sur la délimitation du temps et précise : « Délimiter le temps de l'observation libre » (p. 151), « bien répartir le temps selon les actions à mener » (p.152), « veiller toujours au respect du temps nécessaire à chacune des étapes de la leçon » (p. 156).

[8] Cécile Ouvrier-Buffet (2024, p. 5) écrit : « Une situation didactique a pour objet l'enseignement d'une connaissance visée. Une situation adidactique est une situation à finalité didactique (c'est-à-dire organisée par un enseignant dans un contexte où la finalité est d'apprendre), où le sujet (l'élève, l'étudiant) prend la responsabilité

Tableau n° 5 : Modalités de passage aux situations adidactiques

Fiches	Décodage de la situation et Exploitation du tableau de spécification proposé dans le livre programme	Travail individuel	Travail en groupes	Démarche didactique proposée dans le guide
1 :MF3.3	**(**cf : programme, 2023, 101) Une petite modification au niveau du nom le nom « Giscard » est remplacé par « Ursula »	+	-	*Répartir les élèves en groupes*, (p.160)
2 :MF4.2.1	**(**cf : programme, 2023, 45) Situation rapportée superficiellement, car le texte est jugé trop long	+	-	*Répartir les élèves en groupes*, (p.127)
3 :MF4.4.1	**(**cf : programme, 2023, 58) Une légère adaptation au niveau de l'année, l'année scolaire 2022-2023 est remplacée par 2024-2025	+	-	*Répartir les élèves en groupes*, (p.138)
4 :MF3.3	**(**cf : programme, 2023, 101) Texte suffisamment modifié : remplacement du nom **Giscard** par **Naomie,** « *journée internationale de la francophonie* » par « *le concours de la dictée »*, « elle se confie à son professeur de français » par « elle se confie à sa sœur Odile professeur de français »	+	-	*Répartir les élèves en groupes*, (p.160)
5 :MF6.3.1	**(**cf : programme, 2022, 58) Situation rapportée *in extenso*	+	-	Non indiquée
6 :MF3.2.2	**(**cf : programme, 2023, 94) Situation rapportée *in extenso*		+	*Répartir les élèves en groupes*, (p.157)

Source : Tableau monté à partir des données du livre programme et des fiches pédagogiques (auteure).

Nous rappelons que la situation ou le moment adidactique est le moment de la mise en œuvre de l'Approche par situations, moment où l'action didactique menée par l'enseignant s'arrête, c'est l'apprenant qui exécute l'apprentissage en respectant des consignes précises.

La mise en parallèle des fiches pédagogiques aux matrices ou savoirs essentiels et aux suggestions pédagogiques ou didactiques a permis de savoir si les enseignants réécrivent ou non les exemples des situations adidactiques proposées dans le livre programme. Le tableau ci-dessus donne à lire une réalité pouvant se résumer en trois cas.

On note premièrement que tous les enseignants ont reproduit l'exemple de situation proposée dans le programme, avec quelques légers changements pour quatre fiches sur six.

Deuxièmement, on peut relever qu'un seul enseignant sur six a noté dans la fiche la répartition des apprenants en groupes.

Troisièmement, il y a le cas qui concerne la démarche didactique. À ce sujet, deux tendances apparaissent, selon que l'on a affaire au guide des classes de 6e/5e ou celui des classes de 4e/3e. Si les guides pédagogiques des classes de 4e et 3e recommandent (2023, p. 131, 157, 164…), pour tous les cas de leçon, la répartition des apprenants en groupes, ceux des classes de 6e et 5e, dans la rubrique des « suggestions pédagogiques ou didactiques », proposent des étapes à suivre pour le déroulement de la leçon (*Guides*, 2022, p. 163, 165…), mais ne donnent aucune indication sur la modalité de travail, (travail individuel ou en groupes).

et avance dans la résolution de la situation, indépendamment des attentes de l'enseignant. Ainsi, dans une situation adidactique, c'est l'élève ou l'étudiant qui « a la main » et qui devient « responsable » de la résolution ».

Toutefois, l'on peut se demander pourquoi il y aurait, pour une même approche pédagogique, plusieurs démarches didactiques ? Faut-il oui ou non répartir les apprenants en groupes et quelles en seraient les conséquences positives ou négatives ?[9] Si les premières classes qui expérimentent l'APS n'appliquent pas la démarche souhaitée par les concepteurs, comment celles qui suivraient le feraient-elles ? Sur quel modèle s'appuieraient les autres enseignants ? La rupture ou différence qui est créée entre les différents guides ne favorise pas l'implication des enseignants à entrainer les élèves à travailler en groupes[10]. En effet, pour les enseignants, le travail en groupe favorise la paresse, mais il permet aussi aux paresseux d'avoir de bonnes notes, grâce aux efforts des autres. Et pourtant, dans le cas du travail en groupes, le guide précise bien l'action de chaque acteur pédagogique : l'apprenant et l'enseignant (Guides, 2023, p. 131, 157, 164) : « après chaque tâche les rapporteurs des groupes font le compte rendu du travail effectué », « L'implication des différents membres du groupe sera très sollicitée »[11].

2.4. Situation didactique et exemple pédagogique à exploiter

La construction de la situation adidactique obéit à plusieurs étapes. Elles ne sont pas nécessairement respectées parce qu'elles ne sont ni bien identifiées ni exhaustives. La proposition des exemples à utiliser lors de l'action pédagogique contribue à mieux garantir le passage à l'adictivité pédagogique de l'Approche par situations.

Tableau n°6 : Choix des exemples par l'enseignant

Fiches	Support proposé par l'enseignant	Démarche didactique proposée dans le guide
1 :MF3.3	2 phrases sont mentionnées	Prévoir un texte support à afficher au tableau ou le distribuer (s'il est imprimé), p. 160.
2 :MF4.2.1	2 phrases sont mentionnées	Prévoir un texte support à afficher à exploiter en classe avec les élèves., p.127
3 :MF4.4.1	4 phrases sont mentionnées	Prévoir un texte support à afficher à exploiter en classe avec les élèves, p138
4 :MF3.3	3 phrases sont mentionnées	Prévoir un texte support à afficher au tableau ou le distribuer (s'il est imprimé), p.160
5 :MF6.3.1	2 phrases sont mentionnées	• Faire lire silencieusement et magistralement le texte ou les phrases • Poser des questions qui conduisent à la découverte et au dégagement de la règle, p.142
6 :MF3.2.2	Un texte de 4 phrases est proposé (au tableau)	• Prévoir un texte support dans lequel le savoir essentiel est visible (la proposition subordonnée relative). Ce support peut être affichée au tableau ou distribué aux apprenants p.157

Source : Tableau monté à partir des données du livre programme et des réponses dans les fiches (auteure).

De façon générale, la mise en parallèle des données a permis de relever que la plupart des savoirs essentiels nécessitent l'exploitation d'un texte. Il ressort de ce tableau que presque tous les enseignants ont prévu des phrases à exploiter relativement aux différents savoirs essentiels étudiés. La situation-problème permet à l'apprenant de suivre son évolution. Il s'agit majoritairement des phrases isolées : un enseignant sur six a monté un texte, mais dont les phrases ne sont pas interdépendantes.

[9] Les programmes éducatifs et les guides n'étaient pas édités la même année. Les uns sont publiés en 2022 et les autres en 2023.

[10] Depuis le lancement de la pédagogie par situations et au cours de nos visites de classes, pendant la supervision des stages et à d'autres occasions, nous n'avons pas trouvé des classes où les élèves travaillaient en groupes.

[11] Au sujet du travail en groupes, les enseignants que nous avons entretenus reconnaissent n'avoir jamais essayé de faire travailler les élèves en groupes, mais ils disent en même temps que le travail en groupes ne pourrait jamais marcher : ils évoquent la pléthore et temps imparti qui serait insuffisant pour la séance.

3. Interaction environnementale et évaluation du savoir acquis

L'interaction environnementale occupe une place essentielle dans la consolidation des apprentissages. L'enseignant prend connaissance de l'environnement (de la classe) et invite les apprenants à s'en approprier. Les exemples fournis par les documents au programme officiel sont pertinents et facilitent la phase d'exécution de l'approche par situations. On peut apprécier comment les supports didactiques sont structurés. Et l'évaluation du savoir acquis par les apprenants ne recourt pas à des critères bien précis. Des barèmes de notation ne sont pas toujours proposés aux apprenants. Dans le tableau n°7 suivant, nous présentons les exemples didactiques et les interactions possibles.

Tableau n°7 : Les exemples didactiques

Fiches	Texte proposé par l'enseignant	Réponses de l'enseignant	Item d'évaluation et mode	Observations
1 :MF3.3 Participe passé Avec auxiliaire « voir »	1.Tati a (manger) 2. La pomme que maman (mangé)	1.mangé 2. mangée	Accord les phrases suivante (individuel).	Nous pensons que l'item est assez maladroit, car ne reflétant pas le savoir essentiel étudier. L'enseignant aurait pu écrire : accorde au participe passé les verbes placés entre parenthèses. Faudrait-il ajouter que l'une des phrases n'a pas d'auxiliaire. (La numéro 2)
2 :MF4.2.1 Les mots flexibles		Les apprenants résolvent l'exercice dans les cahiers	Citez cinq mots flexibles dont un nom, un verbe, un adjectif, qualificatif, un pronom personnel et un article défini (individuel)	Sur sa fiche l'enseignant n'a pas fait l'exercice
3 :MF4.4.1 L'emploi des temps composés du mode indicatif	Dormir (plus-que-parfait) à la 1ère personne du singulier Écouter (passé composé) à la 3e personne du pluriel	*J'avais dormi à cinq heures.* *Ils ont écouté les conseils.*	Conjugue dans des phrases au temps composés les verbes suivants	L'enseignant a résolu l'exercice dans sa fiche
4 :MF3.3 L'accord du participe passé employé avec auxiliaire <avoir>	1.J'ai (travailler) toute la journée 2.la machine, je l'ai (réparer) hier 3.la sauce que tu as (préparer)	Travaillé Réparée Preparée	Accorde les participe-passés des verbes entre parenthèse	L'item relatif à l'accord des participes-passés ne convient pas tant que les verbes proposés sont à l'infinitif. L'enseignant aurait pu dire : accorde au participe-passé les verbes placés entre parenthèses
5 :MF6.3.1	1.les salles de classe sont (remplir)	L'enseignant n'a pas proposé ses réponses	Accorde les participes passés des	L'item est mal formulé : au lieu de dire : Accorde les participes passés des

Participe passé employé avec l'auxiliaire être	2.les mangues sont (tomber) de l'arbre 3.l'élève est (arriver) en retard en classe 4.la directrice est (tomber) devant les élèves 5.le sac est (déchirer) devant moi.		verbes entre parenthèse.	verbes mis entre parenthèses, il serait idéal de dire : accorder au participe passé, les verbes infinitifs placés entre parenthèses. L'enseignant parle comme si les verbes étaient déjà à la forme participe
6 :MF3.2.2 La proposition subordonnée relative	1.si tu travaille bien, tu réussira 2.les visiteurs qui le souhaitaient pourront voyager 3.les femmes que vous avez rencontrées dans la maison de mon père sont intellectuelles 4.Niama a mis un peu d'eau dans la casserole où elle avait placé	Soulignement des phrases contenant une subordonnée relative	Souligner si possible, les propositions. Subordonnées relatives dans les phrases ci-dessous	En dépit des erreurs liées à la flexion des verbes « travailler » et « réussir », nous nous posons la question au sujet de la présence de l'adverbe « si » qui introduit une condition au moment où le savoir essentiel porte sur la relative. Et pourquoi l'enseignant ne la souligne -t-il pas ? Est-ce un « piège » pour juger le niveau d'acquisition des apprenants ?

Source : Tableau monté à partir des informations tirées des fiches pédagogiques (auteure).

3.1. La prise en compte de l'apprenant dans l'interaction environnementale

Toutes les fiches contiennent une page de l'apprenant. A ce niveau, l'enseignant monte les situations didactiques en prenant en compte plusieurs paramètres pour permettre aux élèves d'interagir de manière efficiente. Les leçons ou résumés présentés sont majoritairement acceptables. Toutefois, des erreurs et des confusions ont été relevées. C'est le cas de la fiche portant sur l'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir » (fiche 1 MF3.3). L'enseignant a dégagé trois cas :

- 1er cas : quand il n'y a pas de complément d'objet direct, le participe-passé ne s'accorde pas. Exemple : *l'enfant a pleuré.*
- 2e cas : quand le complément d'objet se place devant le participe-passé, il ne s'accorde pas

Exemple : *Maman a préparé le repas.*

- 3e cas : le participe-passé employé avec avoir s'accorde quand celui-ci est placé après le complément d'objet direct. Exemple : *la nourriture que maman a préparée.*

Les règles grammaticales laissent comprendre que les deux premiers cas font allusion à la même règle, celle de l'accord du participe-passé, mais l'enseignant se trompe dans la démarche, à cause des termes que lui-même ne parvient pas à clarifier : les notions de « devant » et « d'après ».

3.2. L'interaction environnementale, le rôle évaluatif de l'enseignant

L'approche par situations s'intéresse au rôle de l'enseignant qui monte les situations didactiques, qui place les apprenants dans des situations adidactiques et qui intervient après le travail des apprenants pour commenter, synthétiser et se prononcer sur le travail effectué. Pour ce point, nous avons examiné l'action des enseignants lors de l'épreuve de « Dictée-questions »

de deux classes pédagogiques[12]. Nous avons noté *infra* que l'APS relevait de la théorie constructiviste qui admet qu'apprendre change les représentations, c'est construire un savoir nouveau à partir de ce que l'on sait déjà. L'APS est donc la mère de la pédagogie par situations-problèmes. Toutefois, avec l'épreuve de la dictée, nous avons constaté une difficulté d'effacement de l'enseignant.

Le moment de l'apprentissage est à considérer soit comme un moment d'auto-structuration où l'apprenant est au centre, soit comme un moment où l'élève est invité à franchir des obstacles. C'est dans ce contexte qu'on parle du triangle pédagogique qui implique le savoir, l'enseignant et l'apprenant[13]. La théorie des situations didactiques reconnaît en fait l'erreur comme un élément au cœur de la dynamique pédagogique d'apprentissage.

C'est à travers le travail d'évaluation que nous allons lire le rôle de l'enseignant. Dans un premier cas, nous avons pu collecter les relevés des notes des trois semestres de l'année 2024-2025 de l'une des classes de 5e, du CEG Mfilou (la 5e/4). Et dans l'autre cas, nous n'avons que les deux premiers trimestres[14]. A partir de deux tableaux synthèses des moyennes attribuées à l'épreuve de dictée, que nous commentons le rôle de l'enseignant.

Tableau n°8 : Synthèse des moyennes de la classe de 5e/4

1er trimestre			2e trimestre			3e trimestre		
Inscrits	Présents	Moyenne de 10 et plus	Inscrits	Présents	Moyenne de 10 et plus	Inscrits présents	Présents	Moyenne de 10 et plus
168	161	25 «15,52% »	155	146	43 « 27,92% »	154	143	80 « 55,94% »

Source : Tableau monté à partir des données des relevés des notes (auteure)

Après le point global d'inscrits et des présents aux devoirs et à la composition, l'objectif était de savoir combien d'apprenants avaient obtenu la moyenne dans cette épreuve, tout le long de l'année. Une première mise en parallèle des notes supérieures ou égales à la moyenne de dix points a permis de savoir que les résultats ont progressé allant, presque, du simple au quadruple, entre le premier et le troisième trimestre, tel que le laisse apparaître le tableau n°8. Toutefois, l'augmentation du taux de réussite ne permet pas de conclure que les élèves ont réalisé des progrès significatifs, puisque la moyenne générale trimestrielle donne un taux de réussite de 33,12% pour l'ensemble des élèves. Par ailleurs, pour une moyenne générale de 150 apprenants inscrits et présents aux devoirs et à la composition, seulement 16 ont obtenu la moyenne, tout le long de l'année scolaire à l'épreuve de « dictée-questions », soit une moyenne générale annuelle et individuelle de 10% de réussite.

Tableau n°9 : Synthèse des moyennes de la classe de 5e/2

1er trimestre			2e trimestre		
Inscrits	Présents	Moyenne de 10 et plus	Inscrits	Présents	Moyenne de 10 et plus
140	136	75 « 55,14% »	138	135	42 « 31,11% »

Source : Tableau monté à partir des données des relevés des notes (auteure).

[12] Sur les enseignants, nous notons : « Plusieurs enseignants de français ont un cursus qui, au départ, ne les prédisposait pas à enseigner le français. Par leur formation (droit, comptabilité, journalisme, secrétariat…), ces acteurs arrivent à l'enseignement du français par le biais de la formation continue. Ils peuvent soit très bien exercer le métier en raison des compétences acquises dans la discipline de départ et en français, soit mal faire en raison des acquis en français qui ne seraient conséquents » (S. Nkoula-Moulongo, 2024a, p. 308).

[13] Dans notre ouvrage de 2024b, nous soulignons que « l'apprenant intègre le triangle didactique dans une logique d'appropriation des savoirs grâce au concours de l'enseignant. Il est dans une logique de double interaction » (S. Nkoula-Moulongo, 2024, p. 16).

[14] Tous ces fichiers ont été mis à notre disposition par la directrice des études, puis nous en avons fait une copie légale.

Si pour la 5e/4, les notes obtenues par l'ensemble d'apprenants donnent à lire un progrès significatif, ici en 5e/2, au contraire les performances baissent entre le premier et le deuxième trimestres : on passe de 75 à 42 apprenants ayant la moyenne de dix et plus, soit une moyenne générale trimestrielle, de 43,12%. Comme dans le cas de la 5e/4, ici encore, l'on voulait connaître le nombre d'apprenants performants en « dictée-questions », tout le long de l'année scolaire. La mise en parallèle des notes a permis de savoir que pour au moins 135 apprenants présents aux devoirs et à la composition, 34 ont obtenu la note de dix et plus, soit un pourcentage annuel et trimestriel de taux de réussite de 25% à l'épreuve de « dictée-questions ».

Tout compte fait, il ressort de ce bilan un regard assez controversé sur les pratiques des classes en français et sur la pédagogie par situations. Trois ans après la mise en œuvre de l'approche par situations (APS), l'amélioration souhaitée des résultats scolaires ne semble pas au rendez-vous. La cause serait-elle les enseignants qui n'appliqueraient pas la théorie de façon efficiente ou les apprenants qui ne feraient pas les efforts nécessaires pour surmonter les obstacles ? Les conditions d'enseignement/apprentissage peuvent aussi être interrogées.

Conclusion

L'efficience de la Pédagogie par situations n'est pas encore acquise. La réforme mise en application à partir de la rentrée scolaire 2022-2023 enregistre une certaine application. On est passé des programmes basés sur les objectifs aux programmes par compétences avec une entrée par situations : en mathématiques, en français et en sciences de la vie et de la terre. Pour le cas du français, le programme par objectifs était principalement couronné par l'enseignant qui fixait les objectifs, au-delà des besoins de l'apprenant, donc basé sur la mémorisation au détriment de l'esprit créatif. Depuis trois ans, l'approche par situations est jugée mieux adaptée à la situation socio-économique de le République du Congo (M. Lopez Mendez, 2023).

La lecture des situations didactiques a permis de revenir sur la rédaction des fiches pédagogiques de six enseignants de français. Cela a favorisé la description des pratiques enseignantes en formation au métier d'inspectorat à l'École normale supérieure. Les enseignants montent les fiches sous le format de l'APS, mais pendant l'exécution des séances ils n'arrivent pas à appliquer ce que l'approche recommande, le cas de faire travailler les élèves par groupes. Les enseignants admettent qu'il est impossible, en contexte congolais, de faire travailler les apprenants par groupes surtout en ce qui concerne la « dictée-questions ». Le point sur les fiches pédagogiques a permis de savoir que les enseignants ont des sérieux soucis à rédiger une situation. Et ils continuent d'évaluer les acquis de façon isolée.

La lecture des moments adidactiques, la prise en compte des interactions environnementales permettent d'évaluer la dynamique d'appropriation de l'APS par les acteurs pédagogiques. Nous avons ainsi constaté que le passage de la situation didactique aux moments adidactiques n'était pas mieux renseigné, que les notes en dictée-questions n'étaient pas meilleures après trois ans de changement d'approche pédagogique.

Il reste donc à souhaiter un meilleur investissement des acteurs pédagogiques pour la mise en œuvre efficiente de l'Approche par situations en construisant de façon pragmatique les situations didactiques, en interrogeant les données du milieu, en anticipant sur les données de l'interaction avec l'environnement et en revisitant constamment le rôle de l'enseignant.

Le contexte scientifique congolais n'a pas donné lieu à un débat ouvert entre des partisans de la PPO et ceux de la PPS. La controverse est donc plus supposée que réelle. Une approche n'est pas nécessairement supérieure à une autre (cf. S. Nkoula-Moulongo, 2024b). La mise en œuvre demeure la phase la plus exigeante et déterminante du succès. En cela, des études doivent encore être menées pour mieux appréhender les contraintes qui pèsent sur l'enseignement/apprentissage des disciplines du français par le recours à la Pédagogie par situations en contexte congolais.

Références bibliographiques

ASTOLFI Jean-Pierre et DEVELAY Michel, 1989, *La Didactique des sciences*, Paris, Presses universitaires de France, « coll. "Que sais-je" ».

ASTOLFI Jean-Pierre, 2024, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, coll. « Pratiques et Enjeux pédagogiques », 1997, 117p.

ASTOLFI Jean-Pierre, PETERFALVI Brigitte, VERIN Anne, 1998, *Comment les enfants apprennent les sciences ?* Paris, Retz Pédagogie.

BESSOT Annie, 2024, « Introduction à la théorie des situations. Concepts fondamentaux de la didactique des mathématiques », Disponible sur https://hal.science/hal-04473846v1/document

BLOOM Benjamin S. (dir.) avec ENGELHART M. D., FURST E. J., HILL W. H., et KRATHWOHL D. R., 1956, *Classification des objectifs éducatifs : La catégorisation des objectifs de l'apprentissage,* Livre I : Domaine cognitif, Longman's. Disponible sur https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom-%20Taxonomie%20des%20objectifs%20pédagogiques%20de%20cible%2C%20Manuel%201-%20Domaine%20cognitif-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20%281956%29.pdf.

BLOOM Benjamin S., HASTINGS J. Thomas, MADAUS Georges (eds), 1971, *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* (*Guide pour une évaluation de l'acquisition des connaissances et l'établissement d'un bilan général*), New York, Mac Graw Hill.

BRISWALTER Marine et MEHLINGER Mathilde, 2022, « Les théories de l'apprentissage », Fiche synthèse, Université de Lorraine. Disponible sur file:///C:/Users/Admin/Downloads/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf.

BROUSSEAU Guy, 1997, *Theory of Didactical Situations in Mathematics*, New York, Boston…, Kluwer Academic Publishers. Disponible sur https://www.google.cg/books/edition/Theory_of_Didactical_Situations_in_Mathe/1VK1BwAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover.

DEHAENE Stanislas (eds), 2011, *Apprendre à lire - Des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Editions Odile Jacob.

GRINGAS Jeanne-Marie, 1975, « La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial », *Revue des sciences de l'éducation,* Volume 1, n° 2-3, Montréal (Québec), Canada, Éditions Revue des sciences de l'éducation, p. 113-127.

HAMELINE Daniel, 1994, *Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue*, Paris, Dunod, 1979.

LOPEZ Mendez Margarita, 2023, « Réforme pédagogique en République du Congo : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences, quelle place donnée à la redynamisation des pratiques enseignantes ? », *LAKISA*, vol. 6, p. 139-151.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE, PRIMAIRE, SECONDAIRE ET DE L'ALPHABETISATION, PRAASED, BANQUE MONDIALE 2023, *Programmes Éducatifs et guides pédagogiques 4e/3e Français collège,* éditions INRAP 2023.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE, PRIMAIRE, SECONDAIRE ET DE L'ALPHABETISATION, PRAASED, BANQUE MONDIALE, 2023, *Programmes Éducatifs et guides pédagogiques6e/5e Français collège,* éditions INRAP 2022.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE, PRIMAIRE, SECONDAIRE ET DE L'ALPHABETISATION, 2010, *Syllabus de formation des enseignants de français-collège,* PRAEBASE, 149p.

NKOULA-MOULONGO Solange, 2024a, « Didactique du français au secondaire : profil et pratiques des enseignants congolais dans le contexte d'évaluation de la rédaction »,

Lakisa n°7, revue des sciences de l'éducation, Ecole normale supérieure, Université Marien Ngouabi, p. 299-311.

NKOULA-MOULONGO Solange, 2024b, *Enseignement et apprentissage du français. Normes et pratiques didactiques au secondaire en République du Congo*, Paris, L'Harmattan, « Etudes africaines », 158p.

NKOULA-MOULONGO Solange, 2024c, « D'une démarche à l'autre, enjeux d'efficacité didactique : l'exemple de l'enseignement des pronoms en classe de 5e en France », *Graphies francophones* n°7, revue des lettres, des sciences du langage, des sciences de la communication et des sciences de l'éducation », p. 1-14. Texte disponible sur https://graphiesfrancophones.org/details-de-larticle/?id=1188

OUVRIER-BUFFET Cécile, 2024, « Théorie des situations didactiques et situations de preuve : étude de deux exemples », *EpiDEMES*, 3, Disponible sur https://epidemes.episciences.org/14971, Consulté le 15 août 2025.

PASEC, 2021, 2019, *Qualité du système éducatif congolais : Performance et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*, Pasec, CONFEMEN, Dakar.

PIAGET Jean, 1969, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël.

REPUBLIQUE DU CONGO, *Stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025*, 2015. *Résumé du rapport mondial de suivi sur l'éducation,* Brazzaville.

SCHNEIDER M., MERCIER Alain Jacques, 2005, « Situation adidactique, situation didactique, situation-problème : circulation de concepts entre théorie didactique et idéologies pour l'enseignement », *AFIRSE*, Bordeaux, France, disponible sur https://hal.science/hal-01995384/document.

SIMARD Claude, DUFAYS Jean-Louis, DOLZ Joachim, GARCIA-DEBANC Claudine (éds.), 2010, *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck, 459p.

TYLER Ralph W., 1949, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press.

VINCENT François et LEFRANÇOIS Pascale, 2013, « L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 39, n° 3. Disponible sur https://doi.org/10.7202/1026309ar.

Axe 4 : Former les enseignants pour l’avenir

De la connaissance et de l'application des étapes de l'évaluation formative : réalité et défis au primaire

Abdoulaye OUEDRAOGO, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
E-mail : oued_abdoul2011yahoo.fr

Résumé

Le présent article porte sur une analyse des enjeux des pratiques enseignantes en évaluation formative au primaire et les défis que cela implique en matière de formation initiale et continue. La question de recherche est la suivante : quel est le niveau de connaissances et d'application des différents étapes/types d'évaluation formative en référence aux 5 étapes proposées dans l'Approche Cardinet par les enseignants au primaire et quels sont les défis y affairent en termes de formations ? Cette double question implique un postulat de départ qui stipule que les différents types d'évaluation formative sont connus et appliqués par les enseignants, mais que des insuffisances dans la pratique des enseignants compromettent la qualité des évaluations formatives. Un questionnaire a été utilisé pour collecter les informations auprès des enseignants de la Circonscription d'Enseignement de Base de Kokologo. Les résultats de la présente recherche révèlent que la connaissance d'un type d'évaluation formative ne conduit pas automatiquement à son usage en classe. La connaissance et l'usage de l'évaluation interactive et celle d'étape restent encore timide tandis que celle formative de départ et celle ponctuelle sont relativement bien connues et appliquées par les enseignants. Pour pallier les insuffisances liées aux pratiques enseignantes, il a été suggéré la mise en place d'une formation initiale conséquente dans les instituts de formation des enseignants et le développement d'un programme de formation continue adapté aux exigences.

Mots-clés : évaluation formative, primaire, pratiques enseignantes, enjeux, défis.

Knowledge and application of the steps of formative assessment: reality and challenges in primary school

Abstract

The present article to be proposed for communication concerns an analysis of the issues involved in teaching practices in formative assessment at primary level, and the challenges this implies in terms of initial and in-service training. The research question is: what is the level of knowledge and application of the different stages/types of formative assessment in reference to the 05 stages proposed in the Cardinet Approach by primary school teachers, and what are the related challenges in terms of training? These questions are based on the premise that the different types of formative assessment are known and applied by teachers, but that shortcomings in teacher practice compromise the quality of formative assessments. A questionnaire was used to gather information from teachers in the Kokologo Basic Education District. The results of this research show that familiarity with a formative type of assessment does not automatically lead to its use in the classroom. Awareness and use of interactive and step-by-step assessment is still low, while formative initial assessment and punctual assessment are relatively well known and applied by teachers. To make up for the shortcomings of teaching practices, it has been suggested that teacher training institutes should set up a consistent initial training program and develop an in-service training program adapted to requirements.

Key words: formative assessment, primary, teaching practices, issues, challenges.

Introduction

L'éducation est un tremplin pour un développement durable. Elle offre plus de chance pour forger les Hommes de demain et pour réduire les aléas actuels tels que les conflits et la montée en puissance de l'extrémisme violent avec leurs implications qui compromettent une paix durable. C'est d'ailleurs la vision des Objectifs du Développement Durable (ODD) qui ambitionnent (objectif n°4) d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». (ONU, online 2020). La qualité de l'éducation attrait à l'efficacité de la politique d'accueil, de maintien et à la capacité du système à préparer les apprenants à l'emploi. Cette qualité est appréciée à partir d'indicateurs de performance tels que les taux d'accès, les taux de succès en fin de cycle, les taux d'abandon, le taux d'efficacité interne, etc.

Au Burkina Faso, selon le rapport 2024 de globalpartnership :

> Au primaire, le taux brut d'admission (TBA) s'établit à 84,7% pour une cible de 98,7% en 2023. Ce taux connait une baisse de l'ordre de 10,5 points de pourcentage comparé à celui de 2022 qui était de 95,2%. Le TBA des filles est de 84,0% et celui des garçons de 85,4%, soit un IPS de 0,98 en 2023. Quant au taux brut de scolarisation (TBS), il est de 74,4% en 2023 pour une cible de 92,3%. Il est de 75,8% pour les filles et de 73,0% pour les garçons soit un IPS de 1,04.

En outre, les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation révèlent que le taux de transition du primaire au post-primaire est moyen. Il s'élève à 53% en 2022/2023 (MENA/PLN, 2023, p.01), soit une perte de 3,9 points de pourcentage par rapport à l'année précédente. En outre, selon le Rapport 2017 de l'UNESCO, le niveau d'acquisition des élèves est estimé globalement faible. Les résultats du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (PASEC, 2021), montrent qu'un pourcentage significatif d'élèves du CP2 et du CM2 n'atteint pas les niveaux minimaux de compétences attendues, notamment en mathématiques et en lecture.

Au vu de ses statistiques, l'on peut conclure que le défi majeur du système éducatif burkinabè est celui de la qualité de son enseignement. Malgré les différentes politiques éducatives mises en œuvre, les agrégats scolaires sont toujours faibles. Selon le Plan National de Développement économique et Social (PNDES, 2016), « en dépit des différentes réformes entreprises, du reste inadaptées, l'éducation de base est en perte de qualité ». Il faut donc interroger les différents niveaux de la chaine des responsabilités dont le processus d'enseignement-apprentissage lui-même et particulièrement la qualité de celui-ci.

L'évaluation étant une dimension phare du processus de transmission et d'acquisition des apprentissages, il serait important de diagnostiquer cet aspect pour s'assurer qu'il ne contribue pas à la baisse du rendement scolaire. En effet, dans le système éducatif, l'évaluation formative fait partie intégrante du processus enseignement/apprentissage. L'article 57 de la Loi 013 portant loi d'Orientation de l'éducation (2007), dispose que « les enseignants procèdent, périodiquement et de façon continue, à des contrôles de connaissances des apprenants ». Sur le sujet, les instructions officielles, particulièrement le Décret N°2019-0157/PRES/PM/MENA portant modalités d'évaluation et de contrôle des apprentissages scolaires du 21 février 2019 apporte plus de précision. La réforme des curricula généralisée depuis la rentrée 2022/2023, est l'un des axes majeurs de la réforme globale du système éducatif et elle trouve son fondement dans la loi 013. Dans le cadre de cette réforme, les évaluations formative, sommative et certificative sont recommandées. L'accent est surtout mis sur l'évaluation formative car c'est elle qui prépare les deux autres. En effet, dans l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) appliquée dans cette réforme depuis 2013, elle se situe au début de chaque séquence d'apprentissage à travers le rappel ou les prérequis, pendant la phase de développement et à la fin à la phase d'évaluation à travers les exercices d'application, les défis additionnels et la

remédiation. Aussi, en plus des devoirs journaliers ordinaires, l'enseignant doit initier des situations d'intégration et faire des séances de remédiation en respectant les étapes prescrites. Cette nouvelle approche vise la qualité des apprentissages par l'intégration des acquis. De ce fait, l'enseignant qui met en pratique l'API doit impérativement respecter ses exigences. Des périodes de situation d'intégration et de remédiation sont proposées dans l'outil de planification des nouveaux curricula à titre indicatif et le tiers temps y est accordé. Ce qu'il faut retenir, c'est que la séance d'intégration intervient après un certain temps d'apprentissage plus ou moins long sur des séquences ou des chapitres. Elle peut être disciplinaire ou interdisciplinaire et permet à l'apprenant soit d'apprendre à intégrer ses acquis, soit d'évaluer son niveau de maîtrise de la compétence. Elle favorise l'intégration des connaissances et non leur juxtaposition. La phase de généralisation de la réforme des curricula a commencé avec les classes de CP1 et se poursuit progressivement mais, la nouvelle approche est appliquée dans toutes les classes.

L'on voit que des prescriptions encadrent l'évaluation formative, mais certaines pratiques au primaire ne sont pas conformes aux textes ou font fi des objectifs visés par ce type d'évaluation.

Au lieu d'être une opportunité d'accompagnement des apprenants pour une amélioration de leurs apprentissages, les évaluations des apprentissages sautent aux yeux de certains enseignants comme une occasion pour se venger sur les apprenants et de les sanctionner pour des raisons souvent pédagogiquement infondées. Ce comportement instaure une ambiance délétère dans laquelle les apprenants se retrouvent entre sentiments de subjectivité avérée et d'objectivité ambigüe. L'évaluation formative facilite l'encadrement des actions pédagogiques de l'enseignant et permet aux apprenants de mieux se préparer pour aborder plus tard, les évaluations sommatives, certificatives. La qualité des évaluations est donc une condition sine qua non pour une qualité des rendements scolaires. Selon A. N'Guessan (2015, p.196) « l'échec scolaire résulte en grande partie des modalités d'évaluation des acquis des apprenants ». Particulièrement, les évaluations formatives permettent à l'enseignant d'apprécier immédiatement le niveau d'acquisition des connaissances et compétences acquises. En classe, l'évaluation formative est réalisée lors des exercices d'application et des devoirs écrits journaliers effectués dans les cahiers. De ce fait, elle permet de détecter les difficultés et les erreurs d'apprentissage des apprenants ; ce qui permet également à l'enseignant d'assoir une pédagogie différenciée adéquate et de remédier de manière plus adaptée.

Les différentes phases de l'évaluation formative sont occultées ou mal exécutées parce qu'ils mettent plus l'accent sur l'expédition des contenus. Les leçons de sciences, d'histoire et de géographie se limitent souvent à la lecture de résumés suivis de questions/réponses que les élèves mémorisent. On assiste alors à un cumul des lacunes. Aussi, les enseignants accordent plus d'importance à la certification en priorisant ou en ignorant dans les évaluations, certaines disciplines. Celles qui ont un impact réel sur les résultats de l'examen sont favorisées au détriment des autres alors que toutes les disciplines contribuent à la formation intégrale des apprenants. Ainsi des disciplines comme la récitation, le chant, le dessin, le sport, sont sous évalués parce que considérées comme pour acquis à l'examen. La dictée, un exercice d'intégration déjà programmé dans l'emploi de temps est sous-évaluée parce que les enseignants se disent que la majorité des élèves auront zéro donc c'est une perte de temps. Alors, quelle est la qualité de l'évaluation formative à l'école primaire ?

La présente étude est une contribution à l'amélioration des pratiques enseignantes à travers une meilleure réalisation des évaluations formatives. Elle fournit des éclairages sur la relation entre évaluation formative et réussite scolaire ; participe également à alimenter les recherches sur le sujet et permet aux acteurs de l'éducation d'appréhender les implications des pratiques enseignantes en évaluation formative. Ce qui pourrait ouvrir des perspectives pour passer d'une posture de la culture de l'échec à celle de la culture de la réussite.

1. Problématique

Le processus d'évaluation des acquisitions des apprenants devrait plutôt avoir plus d'intérêts pour les enseignants et les élèves (P. Forcier, 1991 ; D. Leduc, J.-G. Blais et G. Raîche, 2012). L'API met l'accent sur la pratique de l'évaluation formative dans les différents programmes d'enseignement au primaire. La mise en place qualitative de celle-ci devrait conduire à de meilleurs résultats. L'échec scolaire doit être appréhendé comme la manifestation d'une contre-performance de l'apprenant et par ailleurs de l'institution scolaire elle-même. Les pratiques évaluatives sont donc d'éventuelles sources d'échec scolaire. C'est pourquoi M. Crahay, (2003), cité par A. N'Guessan, (2015, p.196) affirme que :

> L'école est une institution qui évalue, juge et classe ; les taux de redoublement et de retard scolaire sont avant tout le reflet de la façon dont les enseignants jugent les performances des élèves, plutôt que l'indicateur d'un niveau.

Les pratiques enseignantes en matière d'évaluation formative ont des exigences. La rigueur dans l'élaboration des items qui respectent les principes taxonomiques et la maîtrise dans la correction des exercices écrits avec la remédiation différenciée qui sied, sont des exigences à observer si l'on veut réaliser une bonne évaluation formative. Celle-ci consiste à vérifier l'atteinte d'un ou des objectifs précis, à tester la compréhension des apprenants et à détecter de manière précise les erreurs en vue d'y remédier de manière adaptée. Pour G. De Landsheere (1994 ; p.59) :

> Pour aider l'élève à progresser, il faut entretenir chez lui le désir d'apprendre et de lui indiquer ou, mieux, lui faire découvrir où il en est dans son parcours vers le savoir, le savoir-faire ou le savoir-être (ce que font les épreuves critérielles), et en quoi consistent les écueils auxquels il se heurte. L'évaluation formative répond à ce besoin.

Quant à J. M. De Ketele (2011, p.3) :

> La régulation est une fonction essentiellement formative, en ce sens qu'elle sert à améliorer l'action en cours. Dans un apprentissage non entièrement achevé, identifier les acquis et les erreurs encore présentes, en faire un diagnostic, se proposer des stratégies de remédiation ou de consolidation, rechercher dans ses pratiques d'enseignement celles qui devraient être améliorées… sont autant de processus évaluatifs à fonction formative.

En somme, l'évaluation formative vise à fournir des informations fiables sur la progression et le niveau réel des apprenants, à apporter à temps le soutien pédagogique nécessaire aux apprenants en difficulté et à réguler l'action pédagogique.

Qu'à cela ne tienne, nous convenons avec P. Meirieu, (2008, p.3) que :

> Dès lors que l'on admet, à la fois, une interdépendance des différents facteurs et la nécessité d'une mobilisation de l'élève lui-même pour sa propre réussite, la lutte contre l'échec scolaire nécessite le travail de plusieurs acteurs, différents et complémentaires et, pourtant, tous entièrement et pleinement responsables. Ce paradoxe est difficile à accepter car nous fonctionnons souvent en faisant varier la responsabilité en sens inverse : dès lors que les parents seraient davantage responsables, les enseignants le seraient moins, et vice-versa. Dès lors que des structures d'accompagnement scolaire se mettraient en place, cela exonèrerait les uns et les autres… Or, l'important, justement, est de créer des configurations sociales et intellectuelles porteuses, à la fois, de ressources et d'interlocutions structurantes.

Cite citation met en relief toute la difficulté d'organiser l'accompagnement nécessaire pour aboutir à de bons résultats scolaires.

Au regard de ce qui précède, quelles sont les enjeux inhérents à l'implémentation de l'évaluation formative par les enseignants au primaire et quels sont les implications en termes de formation ? Cette double question implique un postulat de départ qui stipule que les différents types d'évaluation formative sont connus et appliqués par les enseignants des écoles

primaires mais que des insuffisances dans les pratiques évaluatives des enseignants compromettent la qualité des évaluations formatives à l'école primaire. L'approche de J. Cardinet (2011, p. 13), met en évidence les différents moments de l'évaluation. Elle oriente aussi bien l'apprenant que l'enseignant sur les différentes fonctions de l'évaluation formative. L'évaluation formative vise soit une régulation rétroactive, lorsqu'elle intervient après une phase d'enseignement et d'apprentissage, soit proactive lorsqu'elle a pour fonction d'anticiper les difficultés escomptées. Partant de cette distinction, J. Cardinet (2011) met en évidence différents moments d'évaluation formative. D'abord l'évaluation formative de départ qui est destinée à vérifier les prérequis et les préalables et par conséquent, le degré de préparation des apprenants à entreprendre un apprentissage donné. Elle se situe en début de séquence. Ensuite, l'évaluation formative interactive intervient dans le cours même du processus d'enseignement-apprentissage. Elle se déroule donc pendant l'apprentissage et a pour objet la régulation des actions pédagogiques. En outre, il y a l'évaluation formative ponctuelle dont la cible est le résultat immédiat de l'apprentissage et qui constitue une première occasion de contrôler et de soutenir des acquis. Elle se mène à la fin de la séquence pédagogique à travers les exercices d'application et permet de répertorier les lacunes qui persistent et d'envisager des activités pour les surmonter. L'évaluation formative d'étape, quant à elle, survient après une séquence relativement importante d'enseignement-apprentissage et qui cible un ensemble intégré d'objectifs intermédiaires. Enfin, l'évaluation formative diagnostique qui est un prolongement de l'évaluation formative d'étape et qui vise en particulier les élèves accusant de sérieuses difficultés d'apprentissage. Elle permet de déceler les insuffisances des élèves liées à la maîtrise d'un ensemble intégré d'objectifs intermédiaires et d'envisager des activités de remédiation (cf. également, L. Mottier Lopez, 2015 ; L. Allal, 2007).

Cet éclairage montre que l'évaluation formative contribue à la régulation de l'acte pédagogique et aide l'enseignant à réorienter son cours en s'appuyant sur des explications supplémentaires, des reprises de sections de leçons, des aides spécifiques à certains élèves (remédiation).

L'on considère que les cinq (05) étapes ou types d'évaluations formatives doivent, en principe, être connues et utilisés par tous les enseignants, compte tenu de leur importance dans le processus de formation des apprenants aux évaluations sommatives ou certificatives. Étant donné que la formation initiale des enseignants intègre également ces volets de l'évaluation, l'on émet l'hypothèse que les différents types d'évaluation formative sont connus et appliques par les enseignants des écoles primaires mais que des insuffisances dans les pratiques évaluatives des enseignants compromettent la qualité des évaluations formatives à l'école primaire. Il ne s'agit pas ici de mesurer la qualité des pratiques enseignantes en matière de l'évaluation formative, mais plutôt d'une interrogation sur la connaissance même des cinq types d'évaluation et leur utilisation par les enseignants de Kokologo. Nous nous intéressons également aux implications que cela engendre en termes de gouvernance de qualité des évaluations.

2. Méthodologie

Dans la présente étude, l'aspect qualitatif est mis en exergue car la taille de l'échantillon et sa répartition dans l'espace de l'enquête n'ont pas été mises en exergue. La collecte des données sur le terrain s'est effectuée courant mars-avril de l'année scolaire 2024-2025. Le questionnaire a été l'outil principal utilisée pour la collecte des données. Le choix de cet outil est guidé par : « le fait qu'il permet de collecter des données de manière systématique et structurée, en ce sens que chaque répondant est confronté aux mêmes questions, dans le même ordre et avec les mêmes options de réponse » (A. Ouédraogo, 2023, p.325).

L'échantillon est constitué de trente (30) enseignants (professeurs certifiés d'école) qui constituent le groupe spécifique de l'enquête. Les données statistiques permettent d'appréhender le niveau de connaissances et aussi d'utilisation des types d'évaluation formative

par enseignants pris comme échantillon et la méthode qualitative permet d'appréhender les appréciations et les points de vue des enquêtés sur les facteurs limitant des pratiques enseignantes de l'évaluation formative.

La CEB de Kokologho compte trois cent vingt-trois (323) enseignants du public sur un total de 6464 enseignants dans la région (INSD, 2024, p.6). Le choix du milieu de l'étude n'a pas été guidé par une spécificité quelconque, mais plutôt parce que celui-ci est beaucoup plus proche de L'ENS et par conséquent, facilite les activités de collecte des données.

L'on a eu recours à l'échantillonnage aléatoire, surtout, au choix raisonné qui a conduit au choix des trente (30) enseignants. Au regard de la spécificité du thème, la population d'étude est constituée principalement d'enseignants titulaires de classes du cours moyen. Comme mentionné plus haut, les enseignants sont les acteurs directs chargés de dispenser les cours aux apprenants. Par conséquent, ce sont eux qui appliquent les différentes méthodes pédagogiques. Ils sont bien indiqués pour nous renseigner sur les difficultés inhérentes à leurs pratiques évaluatives. La réalité de leur travail et leurs opinions sont donc prépondérantes. Ce sont ces raisons qui fondent notre choix.

Le questionnaire comportait quatre (04) rubriques essentielles suivantes :

- La connaissance des cinq (05) étapes de l'évaluation formative ci-dessus citées ;
- L'utilisation effective des 05 étapes d'évaluation formative par les enseignants ;
- Les difficultés rencontrées ;
- Les suggestions pour une meilleure utilisation.

Il s'agissait avant tout de s'assurer si les différentes rubriques de l'évaluation formative sont connues par les enseignants, ensuite, est-ce qu'elles sont suivies et utilisées en situation d'enseignement-apprentissage, quelles sont les difficultés que les enseignants rencontrent en évaluation formative et enfin, quelles sont les suggestions possibles pour améliorer la pratique des évaluations formatives ?

3. Résultats et Discussion

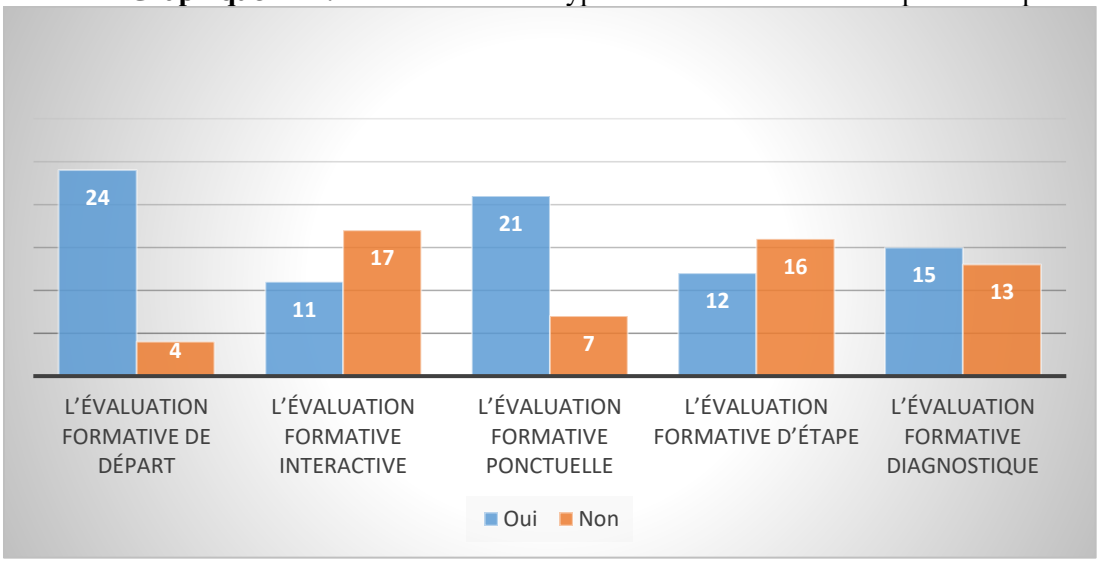
Parmi les trente (30) enseignants pris comme échantillon, vingt-huit (28) ont rempli entièrement le questionnaire. Le tableau ci-après suivi des deux (02) graphiques résument les résultats obtenus sur la connaissance et l'applications des différents types d'évaluation formative par les enquêtés. Un commentaire analytique accompagne ses figures.

Tableau N°1 : Connaissance et application des types d'évaluation formative

Typologie des évaluations formatives	Connaissance des types d'évaluation formative par les enquêtés		Application des types d'évaluation formative par les enquêtés	
	Oui	Non	Oui	Non
L'évaluation formative de départ	24	04	18	10
L'évaluation formative interactive	11	17	02	26
L'évaluation formative ponctuelle	21	07	19	09
L'évaluation formative d'étape	12	16	04	24
L'évaluation formative diagnostique	15	13	17	11

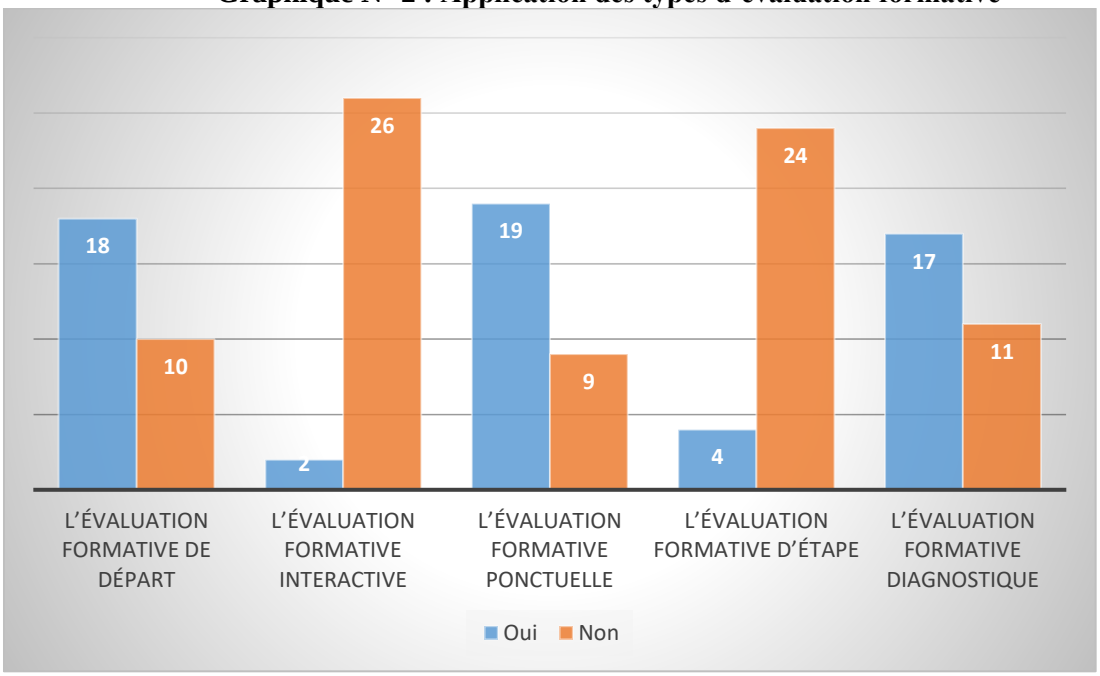
Tableau réalisé par l'auteur.

Graphique Nº1 : Connaissance des types d'évaluation formative par les enquêtés



Graphique réalisé par l'auteur

Graphique N° 2 : Application des types d'évaluation formative



Graphique réalisé par l'auteur.

Le tableau et les graphiques mettent en lumière le niveau de connaissance et d'application des cinq (05) types d'évaluation formative analysés.

- L'évaluation formative de départ est bien connue par les enquêtés (24 contre 04) et bien utilisée (18 contre 10). Elle est surement assimilée à l'évaluation diagnostique qui s'accommode à la pratique habituelle des enseignants en classe et qui également est plus proche du rappel des prérequis. Quant à l'évaluation formative interactive, elle semble faiblement connue (11 contre 17) et aussi très faiblement appliquée (2 contre 26). Ce type d'évaluation exige une grande flexibilité chez l'enseignant, requiert la participation active des apprenants et une interaction permanente avec ces derniers. Ceci explique sans doute, les difficultés des enseignants à mettre en œuvre ce type d'évaluation.
- L'évaluation formative ponctuelle est aussi connue comme celle formative de départ (21 contre 7). Elle est aussi relativement bien implémentée par les enseignants (19 contre 9) puisqu'elle s'assimile aisément aux interrogations parfois inopinées qu'ils organisent souvent. Nonobstant cet état de fait, l'appropriation de ce type d'évaluation par les enseignants facilite

l'adaptation et le réajustement des interventions pédagogiques au profit des apprenants au cours d'une séquence pédagogique.

- Les résultats indiquent que l'évaluation formative d'étape, même s'elle est plus connue et mieux appliquée que l'évaluation formative interactive, elle est reléguée au second plan par les enseignants car, 12 contre 16 d'entre eux la connaissent et seulement 04 contre 24 l'emploient comme mode d'évaluation formative. Par contre, cette évaluation joue un rôle important dans le contrôle des acquisitions à la fin de chaque unité d'enseignement.
- Enfin, l'évaluation formative diagnostique est relativement connue (15 contre 13) et appliquée (17 contre 11). Notons que même si ce type d'évaluation reste peu connue, sa pratique apparait importante pour les enseignants par le fait qu'elle permet d'identifier les contraintes pédagogiques spécifiques des apprenants pendant tout le processus d'enseignement-apprentissage.

En somme, on peut retenir que la connaissance d'un type d'évaluation formative ne conduit pas automatiquement à son usage en classe. Même si l'évaluation formative de départ et celle ponctuelle semblent bien connues et appliquées, la connaissance et l'usage de l'évaluation interactive et celle d'étape restent encore timide.

Pour ce qui concerne les difficultés rencontrées dans la pratique des évaluations formatives, plusieurs raisons ont été avancées comme explication. Nous les avons classés par ordre d'importance, selon la fréquence des réponses et cela donne ce qui suit :

- Non maitrise des cinq étapes d'évaluation formative selon J. Cardinet,
- Grands effectifs dans les classes,
- Insuffisance du temps,
- Emploi de temps très chargé,
- Absence au niveau de l'emploi de temps d'une plage horaire réservée spécifiquement à l'administration et à la correction des devoirs,
- Lenteur des apprenants dans l'exécution des exercices écrits,
- Souci d'achèvement du programme,
- Caractère contraignant de la préparation des cours,
- Caractère contraignant de la correction
- Difficultés de gestion des erreurs.

Bien qu'elle ait beaucoup d'intérêt pour l'apprentissage, l'évaluation formative semble contraignante dans sa mise en œuvre. Les contraintes sont surtout liées d'une part, à sa méconnaissance et à la non maitrise de son usage par les enseignants, à l'insuffisance du temps pour sa mise en œuvre efficace surtout dans un contexte de pédagogie différenciée. D'autre part, les larges effectifs sont une réalité. En effet, selon les textes en application, l'effectif d'une classe ne doit pas excéder cinquante (50) élèves. Pourtant, dans la majorité des classes, les effectifs évoluent entre 60 et 90 élèves. La question des effectifs semble fondamentale car plus le nombre des apprenants est élevé, plus cela nécessite d'effort de la part de l'enseignant surtout lorsqu'il s'agit d'interroger et d'encadrer individuellement chaque élève. Il est fastidieux, voire impossible, de travailler et de progresser suivant le rythme de chaque apprenant. La charge de travail de celui-ci devient plus énorme.

Ce qui n'apparait pas dans les difficultés citées par les enquêtés et qui semble important dans la réussite d'une pédagogie évaluative efficace est la nécessité de ressources adéquates et les difficultés liées au management des hétérogénéités des apprenants en classe (besoins spécifiques, individuels, gestion de groupes…).

Par rapport aux suggestions faites pour une pratique plus améliorée des évaluations formatives, la synthèse suivante résume les différentes propositions. Étant donné que des évaluations formatives de qualité augurent de bons résultats aux évaluations sommatives, il est impérieux d'intégrer à cette étude des propositions concrètes et structurées pouvant aider à

améliorer les pratiques enseignantes en matière d'évaluations formatives au primaire. Pour ce faire, nous en retenons essentiellement cinq (05) :

- Renforcer les capacités des enseignants qui sont sur le terrain. Cela passe obligatoirement par la formation continue. À ce titre, il faut organiser régulièrement des ateliers pédagogiques portant sur les différents les types d'évaluations formatives, surtout sur leurs objectifs et leurs modalités de mise en œuvre,
- introduire des sous-modules spécifiques aux différents types d'évaluation formative dans les curricula de formation initiale des enseignants,
- actualiser les connaissances et compétences des encadreurs (inspecteurs) en évaluation formative afin d'améliorer l'accompagnement des enseignants sur le terrain et intégrer celle-ci comme critère de qualité,
- élaborer et diffuser des manuels pédagogiques, des guides pratiques d'emploi des évaluations formatives et des grilles de suivi accompagnés de fiches techniques et des exemples concrets d'activités,
- impliquer progressivement les élèves dans les évaluations formatives en utilisant des formes d'autoévaluation et de co-évaluation adaptées et des supports ludiques.
- la réalisation de cet ensemble de mesures requiert une forte implication des autorités qui ont la charge de l'enseignement et de l'éducation primaire afin d'accompagner et de faciliter la mise en œuvre technique et financière.

Conclusion

L'on n'a nullement la prétention d'avoir exploré tous les contours du sujet. Les limites de la recherche résident dans le fait que pour un souci d'efficacité et de précision, l'étude s'est limitée seulement à l'analyse des pratiques enseignantes de l'évaluation formative sous le prisme des cinq étapes préconisées par l'approche Cardinet. Les connaissances théoriques et pratiques des enseignants sur l'évaluation des apprentissages en général n'ont pas été concernées par la présente recherche. En plus, elle n'a concerné qu'un nombre restreint d'enseignants de la CEB de Kokologho.

L'étude portait sur la connaissance et l'implémentation des types d'évaluation formative au primaire et les défis que cela implique en matière de formation initiale et continue. La question de recherche était : quel est niveau des connaissances et d'application des différents types d'évaluation formative par les enseignants au primaire ? L'hypothèse de départ stipulait que les différents types d'évaluation formative sont connus et appliques par les enseignants des écoles primaires mais que des insuffisances dans les pratiques évaluatives des enseignants compromettent la qualité des évaluations formatives à l'école primaire.

L'on retient que les pratiques enseignantes relatives à l'évaluation formative sont entachées de difficultés. Du moins, les résultats de la présente recherche révèlent que dans la CEB de Kokologho, les pratiques enseignantes en évaluation formative sont diversement comprises et appliquées en ce sens que la connaissance d'un type d'évaluation formative ne conduit pas automatiquement à son usage en classe. La connaissance et l'usage de l'évaluation interactive et celle d'étape restent encore timide tandis que celle formative de départ et celle ponctuelle sont relativement bien connues et appliquées par les enseignants. L'hypothèse avancée se confirme donc à travers les statistiques recueillies qui prouvent que les enseignants n'arrivent pas à appliquer convenablement les différentes étapes de l'évaluation formative, même si certains les connaissent.

Pour pallier les insuffisances liées aux pratiques enseignantes en évaluation formative, il a été suggéré la mise en place une formation initiale conséquente dans les instituts de formation des enseignants et le développement d'un programme de formation continue adapté aux exigences. Une série de formations continue au profit des enseignants sur le terrain pourrait être développée ; telle que des remises à niveau à travers les stages de recyclage, les conférences pédagogiques, le soutien des encadreurs pédagogiques et l'auto-formation.

Références bibliographiques

ALLAL Linda, 2007, « Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation », dans Allal, L. et L. Lopez (dir. pub.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles.

CARDINET Jean, 1994, *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck.

Décret N°2019-0157/PRES/PM/MENA, portant modalités d'évaluation et de contrôle des apprentissages scolaires du 21 février 2019.

DE KETELE Jean Marie, 2011, « L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux », *Les dossiers des sciences de l'éducation, Évaluation et curriculum*, 25 | 2011

FORCIER Paul, 1991, « Pédagogie collégiale. « Évaluation » dites-vous ? Non, « acensement », *Université de Sherbrooke, Groupe de recherche-action CPEC-PERFORMA*, Vol. 4 n° 3

GLOBALPARTNERSHIP, 2024, *Rapport d'avancement annuel-financement-espig-Burkina Faso*, BFA_ESPIG_FY18_AFD. www.globalpartnership.org/fr, consulté le 28 juin 2025.

INSD, 2024, *La région du Centre Ouest en chiffres 2023*, Institut national de la statistique et de la démographie (INSD), Edition 2024.

LANDSHEERE Gilbert (de), 1994, « L'évaluation dans le domaine de l'éducation : tendances », in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, volume 23e numéro 1, Mars 1994. Numéro spécial : *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes*, p. 59-77.

LEDUC Diane, BLAIS Jean-Guy et RAÎCHE Gilles, 2012, « Intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le domaine des arts au collégial », *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), p.373–396

MEIRIEU Philippe, 2008, Lutter contre « l'échec scolaire » Pourquoi ? Comment ? https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec_scolaire.pdf, consulté le 24 juin 2025.

MENA, 2013, *Tableau de bord de l'Enseignement primaire, Année scolaire 2012/2013*, Burkina Faso, Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA), Direction Générales des Études et des Statistiques Sectorielles, Novembre 2013.

MENA/PLN, 2021, Tableau *de bord de l'enseignements primaire 2021/2022*, Burkina Faso, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales, Secrétariat Général, Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles, novembre 2021.

MENA/PLN, 2022, *Tableau de bord de l'enseignements primaire 2021/2022*, Burkina Faso, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales, Secrétariat Général, Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles, novembre 2022.

MENA/PLN, 2023, *Tableau de bord de l'enseignements Ppost-primaire et sécondaire 2022/2023*, Burkina Faso, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales, Secrétariat Général, Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles, novembre 2023.

MOTTIER LOPEZ Lucie, 2015, *Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre »*. ADMEE-Canada - Université Laval, Mesure et évaluation en éducation, Volume 38, numéro 1, 2015, p. 89–120.

N'GUESSAN Anon, 2015, « Impact des Pratiques d'évaluation des Apprentissages sur l'échec Scolaire : Situation dans les Établissements d'enseignement Secondaire en Côte d'Ivoire », Canadian Social Science, 11 (4), p.195-204.

OUEDRAOGO Abdoulaye, 2023, « Le soutien scolaire à domicile. Analyse de l'expérience d'une commune rurale au Burkina Faso », *Revue Internationale Dônni*, Université de Ségou (Mali), Revue de la Diversité et de la Pluridisciplinarité, Volume 3 - Numéro 02 - Décembre 2023.

ONU, 2020, « 17 objectifs pour sauver le monde à l'horizon 2030. ONU, 15 mai 2020 », in https://www.un.org objectifs-de-développement-durable, consulté le 27 juin 2025.

PASEC, 2021, *PASEC2019 – Qualité du système éducatif au Burkina Faso : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*, PASEC, CONFEMEN, Dakar.

UNESCO, 2017, *Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso, Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base*, Ministère en charge de l'éducation et de la Formation, UNICEF, Pôle de Dakar de IIPE.

L'impact de la motivation des enseignants sur la réussite scolaire des apprenants

Palingwêndé Mady OUANGRAOUA, Université Norbert ZONGO de Koudougou (Burkina Faso)
E-mail : madyouangraoua989@gmail.com

Joseph BEOGO, Ecole Normale Supérieure (Burkina Faso)
E-mail : beogojoseph@yahoo.fr

Résumé

La motivation au travail joue un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage. Depuis plusieurs années, elle est l'objet d'un fouillis de travaux d'un certain nombre de théoriciens, dans le domaine de la motivation : Frederick Taylor, Abraham Maslow, Frederick Herzberg […] ont déterminé les sources de motivation pour l'être humain et ses conséquences sur le rendement du travail. La motivation des enseignants est un facteur clé dans le processus éducatif. Elle impacte directement la qualité de l'enseignement et des performances scolaire des apprenants. L'objectif de cette recherche est de déterminer les sources de motivation qui amènent l'enseignant à donner le meilleur de lui-même pour améliorer la réussite scolaire des apprenants. L'hypothèse qui la sous-tend est la suivante : les enseignants du primaire ne sont pas assez motivés au Burkina Faso. Pour la vérifier, l'étude a été menée sur des enseignants du primaire de la circonscription d'éducation de base (CEB OUAGA 6). Pour traiter de l'impact de la motivation des enseignants sur la réussite scolaire des apprenants, l'on s'est intéressé aux directeurs d'école, aux enseignants, aux relations des enseignants avec leurs collègues, à leur rémunération, aux récompenses, promotions et aux plans de carrière des enseignants, au cadre de travail et à la sécurité des enseignants au sein de l'école.

Mots-clés : impact, motivation, enseignants, réussite, apprenants.

The impact of teacher motivation on students' academic success

Abstract

Work motivation plays a fundamental role in the Learning process. For several years, it has been the subject of extensive research by a number of theorists in the field of motivation, figures such as Frederick Taylor, Abraham Maslow, Frederick Herzberg […] have identified the sources of human motivation and its impact on work performance. Teachers motivation is a key factor in the educational process.it directly affects the quality of teaching and students academic performance. The aim of this research is to identily the sources of motivation that drive teachers to give their best in order to improve learners academic success. The underlying hypothesis is as follows : primary school teachers in Burkina faso are not sufficiently motivated. To verify this, the study was conducted among primary school teachers in the basic education district (CEB OUAGA 6). To adress the impact of teacher motivation on students academic achievement, the focus was placed on schoolprincipals, teachers, the relationships between teachers and their colleagues, their remuneration, rewards, promotions and career plans, as well as the working environment and safety of teachers within the school.

Keywords : impact, motivation, teachers, success, learners.

Introduction

La réussite scolaire des apprenants est une priorité dans tout système éducatif, parmi les nombreux facteurs qui l'influencent, la motivation des enseignants, elle joue un rôle déterminant et crucial. Un enseignant motivé s'investit davantage, en donnant le meilleur de lui-même pour améliorer les résultats, il fait usage des méthodes pédagogiques actives, et crée inlassablement un climat favorable à l'apprentissage et au sein de son environnement de travail. Étudier ce lien permet de proposer des lévriers d'action pour améliorer la qualité de l'éducation.

Cette étude suscite quelques interrogations susceptibles d'ouvrir le champ d'analyse et d'élargir la palette de réflexion : comment la motivation des enseignants influencent-t-elle la réussite scolaire des apprenants dans les établissements scolaires ? Quels sont les facteurs qui renforcent ou freinent cette motivation, et comment leur impact se traduit-il sur les performances scolaires des élèves ? l'hypothèse principale avancée ici soutient que la faible motivation des enseignants au Burkina Faso a un effet négatif sur la réussite scolaire des apprenants. Cette hypothèse donne lieu à des hypothèses spécifiques ci-après :

- l'absence d'incitations matérielles et morales démotive les enseignants ;
- un bon climat de travail favorise l'engagement des enseignants et améliore les résultats des apprenants ;
- la reconnaissance professionnelle stimule les enseignants à mieux s'investir.

En choisissant de travailler sur ce sujet, l'objectif général poursuivi est celui d'analyser l'impact de la motivation des enseignants sur la réussite scolaire des apprenants. L'objectif ainsi indiqué s'adosse sur les objectifs spécifiques suivants :

- Identifier les facteurs de motivation ou de démotivation des enseignants ;
- Evaluer la relation entre motivation et performances des apprenants ;
- Proposer des mesures pour renforcer la motivation des enseignants.

1. Méthodologique

Le choix de la méthodologie de la recherche doit être réalisé en cohérence avec l'objectif de la recherche (A. Strauss et J. Corbin 2004). Pour aller au cœur de la réalité étudiée, l'on a donc jeté le dévolu sur la méthode quantitative avec une étude de cas. Selon H. C. Gil (2002, p 117), « l'étude de cas se caractérise comme une recherche intensive qui considère principalement la compréhension comme un tout du sujet à étudier, abordant la thématique dans le contexte d'une réalité localisée »

- Un entretien auprès des chefs d'établissement ;
- Un questionnaire auprès des enseignants ;
- Etude de cas dans un échantillon d'établissements scolaires.

2. Résultats

Les résultats concernent les 9 variables qui se trouvent dans le questionnaire pour les enseignants : le profil des enseignants, la relation enseignant- directeur d'école, la relation enseignant-enseignant, la relation enseignant-élève, le salaire perçu par les enseignants, le plan de carrière des enseignants, les récompenses reçues par les enseignants, la protection du cadre scolaire, la sécurité au sein des établissements

2.1. Le profil des enseignants

Cette rubrique comprend le genre, l'âge, la situation matrimoniale, le diplôme, la qualification professionnelle, le statut, le nombre d'année dans l'enseignement, la formation initiale. Sur les 165 enseignants questionnés de la CEB Ouaga 6, les résultats obtenus sont les suivants :

Tableau 1 : Profil des enseignants

Les variables	Les sous points	Effectif des femmes	Effectif des hommes	Effectif total	% des femmes	% des hommes	% total
Genre		112	53	165	67,87	32,12	100
Âge	≤20 ans	0	0	0	0	0	0
	21-30ans	11	0	11	9,82	0	6,66
	31-40ans	43	12	55	38,39	22,64	33,33
	41-50ans	35	12	47	31,25	22,64	28,48
	51et plus	27	25	52	24,10	47,16	31,51
Situation matrimoniale	Célibataires	13	14	27	11,60	26,41	16,36
	Mariés	95	39	134	84,82	73,58	81,21
	Divorcés	1	0	1	0,8	0	0,6
	Veufs(ves)	6	0	6	5,35	0	3,63
Diplôme	BEPC	87	30	117	77,67	56,60	70,90
	BAC	21	7	28	18,75	13,20	16,96
	Licence	4	16	20	3,57	30,18	12,12
Ancienneté	1-4 ans	3	1	4	2,67	1,88	2,42
	5-9 ans	26	0	26	23,21	0	15,75
	10-14 ans	18	5	23	16,07	9,43	13,93
	15-19 ans	22	3	25	19,64	5,66	15,15
	20-24 ans	25	4	29	22,32	7,54	17,57
	25 et plus	16	18	34	14,28	33,96	20,60
	Sans réponse	2	0	2	1,78	0	1,21
Formation initiale	Oui	97	35	132	86,60	66,03	80
	Non	15	18	33	13,39	33,96	20

Source : P.M. Ouangraoua, 2025

En récapitulatif, le tableau montre pour la première rubrique qui est le genre, que sur le nombre de personnes questionnées 67,87% sont des femmes contre 32,12% pour les hommes. Pour la seconde rubrique qui est l'âge, la majorité des personnes questionnées ont l'âge compris entre 31 et 40 ans. Les femmes représentent 26% et sont majoritaires. La troisième rubrique concerne la situation matrimoniale. Elle indique que 81,21% sont mariés. La rubrique diplôme montre que 70,90% des personnes questionnées ont le BEPC, les femmes à elles seules représentent 52,72%. Sur la variable ancienneté, la majeure partie des personnes enquêtées ont plus de 25 ans et représentent 20,60%. Selon le genre les femmes occupent la tête avec 15,15%. Quant à la variable formation initiale, 80% des personnes enquêtées indiquent avoir subi une formation initiale dans une école de formation des enseignants du primaire, et 20% indiquent n'avoir pas été formées au métier d'enseignant.

2.2. La relation avec le directeur d'école

Dans l'analyse de cette variable, il faut noter que le premier responsable est le gestionnaire. Sa manière de gérer peut influencer considérablement le climat scolaire. Il est l'élément clé dans la chaine de motivation. Son comportement, faits et gestes peuvent amener un enseignant à bien travailler ou à faire le contraire. Les données de cette variable sont dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Relation enseignant-directeur d'école

Variables	Sous points	Effectif des Femmes	Effectif des hommes	Effectif total	% des femmes	% des hommes	% total
Je suis associé dans les prises de	Oui	83	43	126	74,10	81,13	76,36
	Non	22	10	32	19,64	18,86	19,39

décisions au sein de l'établissement	Sans réponse	7	0	7	6,25	0	4,24
Je m'entends parfaitement avec mon directeur (trice)	Oui	112	53	165	67,87	100	100
	Non	0	0	0	0	0	0
Il existe système de communication entre le directeur et les enseignants	Oui	112	43	155	67,87	100	81,13
	Non	0	10	10	0	18,86	18,86

Source : P.M. Ouangraoua, 2025

Dans cette variable, 76,36% des questionnés indiquent être associés aux prises de décision au sein de leurs établissements avec une domination masculine de 81,13%. Sur le deuxième sous points, tous les questionnés indiquent être en parfaite entente avec le premier responsable. Pour le troisième sous point, 81,13% des questionnés montrent qu'il existe un système d'échange entre le chef d'établissement et les enseignants pour qu'ils soient au même degré d'information au sein de l'établissement, avec une domination des femmes 100%.

2.3. La relation avec les autres collègues

Au sein d'un établissement scolaire en plus des enseignants, il existe d'autres personnes comme le personnel administratif, le personnel de soutien de l'établissement et les partenaires sociaux. Pour un bon déroulement des activités, il faut une parfaite entente. Pour la réussite des activités pédagogiques il faut une collaboration entre l'enseignant et le personnel. Dans cette rubrique, l'étude donne les informations suivantes :

Tableau 3 : Relation enseignant-enseignant

Les relations avec les autres collègues	Effectif des femmes	Effectif des hommes	Total	% des femmes	% des hommes	% Total
Bonnes	80	43	123	71,42	81,13	74,54
passables	30	10	40	26,78	18,86	24,24
mauvaises	2	0	2	1,78	0	1,21

Source : P.M. Ouangraoua, 2025

Dans cette rubrique 74,54% ont de bonnes relations avec les autres collègues de l'établissement, 24,24% s'entendent passablement avec leurs collègues. Les relations mauvaises représentent 1,21%

2.4. La relation enseignant- élève

Pour une réussite de l'apprentissage, l'enseignant doit être en parfaite entente avec l'apprenant ; on doit sentir cette complicité entre eux puisque l'entente constitue une source de motivation pour l'apprenant. Si les relations sont mauvaises entre les deux camps, le message ne passera pas et l'apprentissage ne donnera pas de fruits. Lors de l'enquête, l'on a obtenu les résultats suivants :

Tableau 4 : Relation enseignant/élève

Relation enseignant- élève	Nombre de femmes	Nombre d'hommes	Total	% de femmes	% d'hommes	% Total
Bonne	100	39	139	89,28	73,58	84,24
Passable	10	14	24	8,92	26,41	14,54
Mauvaise	0	0	0	0	0	0
Sans réponse	2	0	2	1,78	0	1,21

Source : P.M. Ouangraoua, 2025

De ce tableau, on constate que 84,24% s'entendent parfaitement avec leurs élèves, 14,54% s'entendent passablement avec leurs apprenants et 1,21% n'ont pas donné leurs avis.

2.5. Le salaire perçu

Toute prestation de travail doit être rémunérée équitablement. F. Taylor (1911, p 33-34) dans son ouvrage intitulé : *the principles of scientific management*, développe l'idée que « les employeurs doivent offrir une incitation spéciale, telles que des salaires élevés pour obtenir l'initiative des travailleurs » De cette assertion nous dirons que le salaire est une source de motivation. L'étude sur ce point donne les résultats suivants :

Tableau 5 : Salaire perçu

Variable	Propositions	Effectif des femmes	Effectif des hommes	Total	% des femmes	% des hommes	% total
Je suis satisfait de mon salaire	Oui	10	0	10	8,92	0	6,06
	Non	99	53	152	88,39	100	92,12
	Sans réponse	3	0	3	2,67	0	1,81
Mon salaire me permet de m'épanouir	Oui	12	14	26	10,71	26,41	15,75
	Non	97	39	136	86,60	73,58	82,42
	Sans réponse	3	0	3	2,67	0	1,81
Avez-vous d'autres avantages en dehors du salaire ?	Oui	0	0	0	0	0	0
	Non	112	53	165	100	100	100

Source : P.M. Ouangraoua, 2025

Dans cette rubrique 92,12% ne sont pas satisfaits de leur salaire, avec une domination nette chez les hommes qui totalisent 100%. Dans la deuxième rubrique 82,42% ne sont pas épanouis avec leur salaire. Dans la dernière rubrique, 100% des personnes questionnés n'ont pas d'autres avantages en dehors de leur salaire mensuel.

2.6. Les récompenses

Le psychologue américain, A. Maslow (1954) résume en cinq points consécutifs la motivation aux besoins de l'être humain : hiérarchisé dans une pyramide, le besoin d'estime de soi, de reconnaissance et d'admiration par son entourage pousse l'être humain à donner le meilleur de lui-même. Cette théorie est soutenue par F. Herzberg (1966), en estimant que l'être humain a des besoins intrinsèques propre au travail ; ses besoins peuvent être : les récompenses, la reconnaissance, les encouragements. Tous ces facteurs peuvent amener l'être humain à donner le meilleur de lui-même. Les résultats de cette étude sont les suivants :

Tableau 6 : Récompenses

Variable	Sous points	Nombre de femmes	Nombre d'homme	Total	% des femmes	% des hommes	% total
Lettre de félicitation ou d'encouragement	Oui	28	20	48	25	37,73	29,09
	Non	78	32	110	69,64	60,37	66,66
	Sans réponse	6	1	7	5,35	1,88	4,24
Une décoration	Oui	4	0	4	3,57	0	2,42
	Non	108	53	161	96,42	100	97,57

Source : P.M. Ouangraoua, 2025

Dans cette rubrique 66,66% des enseignants enquêtés n'ont pas encore reçu une lettre de félicitation ni d'encouragement de leur premier responsable ou du ministère de tutelle contre 29,09% qui ont déjà reçu une lettre de félicitation ou d'encouragement. Pour les décorations, 97,57% des enquêtés n'ont pas encore reçu une distinction honorifique de la part de l'État alors que la majeure partie des enseignants ont plus de 51 ans dont quelques années pour faire valoir leur droit à la retraite.

2.7. Un plan de carrière

Un plan de carrière clair et progressif pour l'enseignant constitue une source importante de motivation, il lui permet de se projeter dans l'avenir professionnel, valoriser ses efforts et ses performances, bénéficier d'opportunités d'avancement.

Dans le cadre de notre étude, cette rubrique donne les résultats suivants

Tableau 7 : Plan de carrière

Rubrique	Sous points	Nombre de femmes	Nombre d'hommes	Total	% des femmes	% des hommes	% total
Il existe un plan de carrière pour mon évolution	Oui	98	27	125	87,5	50,94	75,75
	Non	14	22	36	12,5	41,50	21,81
	Sans réponse	0	4	4	0	7,54	2,42

Source : P.M. Ouangraoua, 2025

De ce tableau, on constate que 75,75% des enseignants enquêtés affirment l'existence d'un plan de carrière pour leur évolution dans la fonction publique. 21,81% affirment ne plus être à mesure d'évoluer dans la fonction publique Sûrement frappés par la limite d'âge pour les concours professionnels ou par manque de diplôme requis pour passer certains concours professionnels.

2.8. La sécurité au sein de l'établissement scolaire

Pour le bien-être de l'enseignant, il faut qu'il se sente en sécurité dans son milieu de travail. La sécurité du domaine scolaire au Burkina Faso est une préoccupation majeure, particulièrement dans le contexte sécuritaire que traverse ce pays en adoptant un décret (N.2020- 0259) portant protection du domaine scolaire. Ce décret vise à mettre en place des protocoles clairs pour faire face aux menaces potentielles telles que les incendies, la violence au sein des établissements scolaires. Selon cette étude, les 22 établissements scolaires enquêtés, l'on a les résultats suivants :

Tableau 8 : Sécurité de l'établissement

Rubrique	Nombre d'établissement disposant	Nombre d'établissement ne disposant pas	Total	% des disposants	% ne disposant pas
Un veilleur de nuit	22	0	22	100%	0
Un agent de sécurité municipal	0	0	0	0	0
Un FDS	0	0	0	0	0
Un vigile permanent	0	0	0	0	0

Source : P.M. Ouangraoua, 2025

Dans cette étude, on constate que les 22 chefs d'établissements questionnés, indiquent tous disposer de veilleur de nuit soit un taux de 100%. Les veilleurs de nuit assurent la sécurité des biens matériels de l'établissement. Quant à la sécurité des enseignants, il n'y a pas un système de sécurité pour les enseignants alors que les enseignants sont les plus visés dans les écoles.

2.9. Le domaine scolaire

À travers le décret N°2020-0259/PRES/PM/MATDC/MSECU/MJ/MINEFID/MENA portant protection du domaine scolaire dans son (article 4, p 2) place les enseignants parmi les bénéficiaires de la protection contre toute formes de violences morales ou physiques dans le domaine scolaire. Il a adopté d'autres mesures pour délimiter, borner et clôturer les domaines scolaires. A cet effet, l'enquête réalisée donne les résultats suivants :

Tableau 9 : Domaine scolaire

Domaine scolaire	Nombre	%
Domaine clôturé	17	77,27%
Domaine non clôturé	5	22,72%
Total	22	100%

Source : P.M. Ouangraoua, 2025

De ces données, l'on constate que 77,27% des établissements scolaires d'enseignement primaire public sont clôturés et seulement 22,72% des établissements ne sont pas clôturés. Pour que tous les enseignants se sentent en sécurité dans les établissements, il faut atteindre un taux de réalisation de 100%.

3. Discussion

3.1. Le profil de l'enseignant

3.1.1. Sur le genre

Dans la CEB de Ouaga 6, le nombre d'enseignant de sexe féminin double largement le sexe masculin. Selon l'annuaire statistique 2022-2023, le nombre de femmes dans l'enseignement primaire est de 42 455 femmes contre 41 281 hommes (annuaire statistique 2022-2023, page 212), soit 50,70% de femmes. Cela s'explique par le fait que beaucoup de femmes mariées rejoignent leurs conjoints qui sont à Ouagadougou. Les textes permettent aux enseignants mariés et remplissant les conditions d'affectation de changer de poste, voir (Arrêté 2017-0152 /MENA/SG/DRH, p 3) portant modalité d'affectation pour convenance personnelle.

3.1.2. Sur l'âge

On constate que les enseignants dont l'âge est compris entre 31-40 ans dominent avec 33,33 %, suivi de ceux qui ont 51ans et plus 31,51%. Les enseignants qui ont moins de 30 ans représentent 6, 66%. Les plus jeunes sont hors de Ouagadougou attendant l'ancienneté pour venir au centre. Les jeunes qui gagnent Ouagadougou sont affectés par nécessité de service ou pour raison de santé.

3.1.3. Sur la situation matrimoniale

L'on constate que 81,21% des enseignants de la CEB ouaga 6 sont mariés contre 16,36% de célibataires. Selon les conditions d'affection pour convenance personnelle, les enseignants mariés sont les plus avantageux (Arrêté 2017-0152 /MENA/SG/DRH, p 3) portant modalité d'affectation pour convenance personnelle.

3.1.4. Sur le diplôme

Les enseignants de la CEB qui ont le BEPC représentent 70,90%, ceux ayant le BAC représentent 16,96%, tandis que ceux qui ont la licence représentent 12,12%. Cela s'explique par le fait que le recrutement des enseignants était niveau BEPC, donc les plus âgés sont rentrés niveau BEPC. De nos jours, le recrutement est niveau baccalauréat (loi 081-2015/CNT, du 24 novembre 2015, p13) mais le nombre demandé est faible pour ceux qui viennent au centre

Ouagadougou. Les enseignants qui poursuivent les études étant enseignants ne sont pas nombreux car les conditions de travail et de finances ne le leur permettent pas.

3.1.5. Sur l'ancienneté

Ceux qui ont 25 années de service et plus sont les plus nombreux dans la CEB Ouaga 6, avec 20,60%, suivi de ceux qui ont déjà totalisé 20-24 années de service. Cela se justifie par le fait que pour avoir une affectation au centre, il faut remplir certaines conditions comme l'ancienneté et le mariage. Ces différentes conditions sont définies dans l'arrêté (Arrêté 2017-0152 /MENA/SG/DRH, p 3) portant modalité d'affectation pour convenance personnelle.

3.1.6. Sur la formation initiale

L'on constate que 80% des enseignants de la CEB Ouaga 6 ont suivi une formation de base initiales dans une école de formation des enseignants du primaire, dans une structure publique ou privé ; contre 20% qui n'ont pas reçu cette formation de base avant d'être enseignants. Ces enseignants sans formation initiale sont généralement ceux exerçant comme bénévole au public par manque d'enseignant, et ont été recrutés sur mesure nouvelle.

3.2. La relation avec le directeur

Dans cette variable, le directeur joue un grand rôle : il est manager et gestionnaire. Le bon fonctionnement et le climat de travail au sein de l'établissement dépend de l'attitude, du comportement et du traitement des enseignants par le directeur. Il a pour rôle de développer et entretenir un climat social favorable au sein de l'établissement, établir un plan de communication au sein de l'établissement, impliquer les enseignants dans les prises de décisions au sein de l'établissement, motiver les membres de la communauté éducative, UNESCO (appui de l'UNESCO à la mise en œuvre de la VAE à Madagascar – Directeur d'école, p 5).

76,36% des enseignants indiquent être associés dans les prises de décision dans l'école. Pour une harmonie totale de l'école il faut que les directeurs impliquent les 19,39% qui se sentent écartés des prises de décisions. Le directeur doit être avant tout un bon manager possédant un leadership affirmé. L'implication de l'enseignant dans les prises de décisions le galvanise davantage à donner le meilleur de lui-même. Le management participatif développé par M. Gregor (1974) permet de motiver efficacement un enseignant.

Au niveau de la communication, les enseignants sont satisfaits à 81,13% et 18,86% qui ne le sont pas. Dans leurs écoles, il n'y a un système de communication entre les enseignants et les directeurs d'école ; alors que la communication au sein d'une équipe est primordiale. Il faut une communication étroite entre les enseignants et les directeurs d'école pour mettre tous les enseignants au même pied d'information dans l'école. Le directeur d'école doit mettre en place un système d'échange et d'information avec des outils de communication comme *WhatsApp, Skype,* les réseaux de téléphonie mobile.

3.3. Relation avec les collègues

La relation entre collègues est un levier important de motivation et de performance. Un enseignant qui a de mauvais rapports avec ses collègues est tout temps stressé et démotivé. Un bon climat relationnel favorise :

- Un partage d'expériences et de bonnes pratiques entre collègues à travers la résolution des problèmes de façon collective, la valorisation du savoir-faire individuel. Cette pratique permet d'améliorer les connaissances et la qualité de l'enseignement. Ensemble nous trouvons facilement de solutions ;
- Un soutien moral et professionnel ;
- Un sentiment d'appartenir à une équipe, cette théorie a été développée par A. Maslow (1954), sur les 5 besoins de l'être humain à travers une pyramide. Ce besoin représente le troisième

niveau de la pyramide. Il s'articule autour du besoin d'affection et de socialisation. Il ressent aussi le besoin d'intégrer un groupe, une communauté, un cercle d'amis, et des relations. Comme exemple : avoir des amis, construire une famille.

Dans le cas de notre étude, dans cette variable, 74,54% indiquent entretenir de bonnes relations avec leurs collègues et 24,24% ont des relations passables envers leurs collègues. Cela est dû à l'existence de conflits internes au sein des équipes. L'endroit où plusieurs adultes se croisent il y a toujours des conflits d'ordre générationnel, la jalousie, la rivalité, l'incompréhension. Ces conflits ont pour conséquences :la baisse de motivation et de performance, le mauvais climat de travail, l'impact négatif sur les apprenants, l'absentéisme, les mauvais résultats scolaires. Le directeur d'école dans son rôle de leader doit : résoudre ces différents conflits par le dialogue, l'écoute de tous, les réunions de crises élargies à tous, l'application des textes, la médiation. La gestion des conflits contribue à ne climat scolaire sain et motivant.

3.4. La relation enseignant- élève

La relation enseignant –élève est un élément central du processus éducatif. Elle influence fortement :

- L'apprentissage et son assimilation par les apprenants ;
- La motivation et l'engagement des élèves : une relation respectueuse et bienveillante favorise l'estime de soi, l'envie d'apprendre chez l'apprenant et sa participation active dans la construction du savoir ;
- La réussite scolaire : un élève qui se sent compris et soutenu par son enseignant peut réussir facilement ;
- Le rôle modèle de l'enseignant : les enseignants influencent les attitudes et les comportements des élèves ;
- Le climat de la classe : une bonne relation réduit les conflits internes, renforce la discipline et crée un environnement d'apprentissage serein.

Dans le cas de notre étude, 84,24% des enseignants affirment être en bonne relation avec leurs élèves contre 14,54% de relations acceptables. Cela s'explique par le fait que les élèves n'ont pas le niveau, ce qui frustre certains enseignants et crée un climat délétère. Le manque de motivation des enseignants est une autre source de conflits entre élève et enseignant ; certains enseignants déchargent leur colère sur les apprenants. Certains enseignants sont venus sans vocation dans le métier ; d'autres, par les problèmes de la vie sont devenus amères et n'éprouvent plus assez d'affection pour les apprenants. Il y a aussi les effectifs pléthoriques dans les classes à Ouagadougou. Tous ces facteurs favorisent des conflits entre enseignant et apprenant et démotivent les deux.

4.5. Salaire des enseignants

Le salaire perçu par les enseignants joue un rôle fondamental dans leur motivation, leur stabilité et leur engagement professionnel. F. Taylor dans the *principles of scientific* (1911) explique que la motivation est fondée sur le gain, et l'homme travaille pour percevoir un revenu. Le salaire est donc un facteur qui motive le travailleur à augmenter les performances. Cette théorie est appelée « la théorie de l'argent ». L'argent est la principale source qui motive les employés à travailler dans une entreprise. Cela peut s'appliquer à notre situation. Un bon salaire ou des primes de rendements motiverait les enseignants à aller au-delà de leur limite.

Selon F. Taylor (1911) toujours, il n'existe qu'une seule bonne façon d'accomplir chaque travail : motiver les employés par la coercition (menace de renvoi) ou par l'argent. Avec un bon salaire, l'enseignant peut :

- répondre à ses besoins vitaux (le logement décent, sa santé, mettre sa famille à labris…). L'insuffisance ou le manque entraine une démotivation de l'enseignant. Ce point répond au

besoin de sécurité qui est le deuxième niveau de la pyramide de Maslow et des facteurs d'hygiène de F. Herzberg ;

- être considéré sur le plan social : l'enseignant est un modèle pour l'élève. Tous ce qu'il fait est copié par l'apprenant. Pour être bien vu dans la société et par ses élèves, il faut des primes vestimentaires et un bon moyen de déplacement pour pouvoir impacter positivement les apprenants ;
- impacter la qualité de l'éducation : un enseignant bien rémunéré est plus susceptible de se concentrer sur sa mission éducative, se former et rester engagé sur le long terme.

Les enseignants du primaire au Burkina Faso n'ont pas d'autres avantages hormis le salaire ; ils n'ont pas de primes d'encouragement ni des heures supplémentaires. Il faut alors une revalorisation salariale et l'instauration des primes de rendement ou d'encouragement.

3.6. Les récompenses

La récompense est un facteur clé de motivation extrinsèque. Elle pousse l'enseignant à fournir des efforts en vue d'obtenir de bons résultats. Les décorations, les lettres de félicitations ou tout autre récompense impacte psychologiquement et professionnellement les enseignants. Elles valorisent les efforts et les compétences de l'enseignant, encouragent les enseignants à maintenir ou améliorer les performances. L'on constate ici que 97,57% des enseignants n'ont pas encore reçu une reconnaissance des plus hautes autorités alors que beaucoup sont âgés (31,51% ont plus de 50ans, très proche de la retraite) et 20,60% des enseignants ont plus de 25ans de service.

Les décorations au Burkina Faso tiennent compte de certains critères dont l'ancienneté dans l'emploi fait partie. Seuls les plus anciens gagnent une décoration. Certains arrivent à avoir une décoration mais en passant par la politique ou par des relations de copinages. Ces critères doivent être revus pour permettre aux enseignants méritants d'être distingués ; il faut aussi augmenter le quota des décorations destiné à l'éducation. La loi 081 -2015 CNT portant statut général de la fonction publique en son (article 176, p34) donne les modalités de la décoration pour faits de service public.

3.7. Un plan de carrière

Le plan de carrière constitue aussi une source de motivation car le niveau supérieur donne droit à une bonification d'échelon donc une augmentation de salaire. 75,75% indiquent l'existence de ce plan de carrière et d'autres frappés par la limite d'âge ou le manque de diplôme supérieur les prive de faire des concours professionnels. Il y a aussi l'existence des passerelles au Burkina Faso, cela permet un enseignant qui remplit les conditions de changer de métier ou d'emploi.

3.8. La sécurité des enseignants

Pour pouvoir bien travailler, l'enseignant doit se sentir en sécurité au sein de l'établissement ; il faut donc :

- une protection physique de l'enseignant contre les agressions et les menaces des parents d'élèves, des élèves, ou d'autre personnes étrangères de l'école ;
- une sécurité psychologique qui permettra au enseignants de travailler dans un climat de respect, de liberté d'expression ;
- un environnement sûr et sécurisé avec une clôture et un portail, des agents de sécurités qui vont veiller à la sécurité des enseignants dans l'enceinte de l'école. Dans cette variable, tous les établissements questionnés disposent d'un veilleur de nuit. Ils sont présents la nuit pour la sécurité du matériel de l'établissement. Le jour, les enseignants sont laissés à eux même sans protection. Plusieurs enseignants ont été agressé par des parents d'élèves ou autres individus moralement ou physiquement. 77,27% d'écoles enquêtées sont clôturées, il faut donc accélérer cette politique pour clôturer tous les établissements et mettre un système de sécurité pour leur permettre de bien travailler.

Conclusion

La motivation des enseignants constitue un levier essentiel pour la réussite scolaire des apprenants. Un enseignant motivé s'investit davantage dans la préparation des cours, l'accompagnement des élèves et l'adoption de pratiques pédagogiques innovantes. Les facteurs tels que la reconnaissance, les perspectives de carrière, l'implication dans les prises de décision dans l'école, une formation continue de l'enseignant, un bon climat de travail et une rémunération décente renforcent cet engagement. Ainsi, améliorer les conditions de travail et de vie de l'enseignant, en lui garantissant une sécurité au travail et valoriser le métier d'enseignant ne bénéficient pas uniquement à ces derniers, mais impacte directement la qualité des apprentissages et les performances scolaires. Pour un système éducatif performant, il est donc fondamental de placer la motivation des enseignants au cœur des politiques éducatives

Références bibliographiques

BURKINA FASO, Arrêté 2017 – 0152/MENA/SG/DRH, du 9juin 2017, portant modalité d'affectation pour convenance personnelle, Ouagadougou, 2017

BURKINA FASO, Décret N° 2018-0790/PRES/GC du 31 Aout 2018 portant institution, organisation et fonctionnement des ordres burkinabè, Ouagadougou, 2018

BURKINA FASO, Décret N° 2019-1111/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID, du 15 novembre 2019 portant répertoire interministériel des métiers de l'Etat, Ouagadougou, 2019

BURKINA FASO, Décret N° 2020- 0245 /PRES/PM/MFPTPS/MINEFIED, du 25 mars 2020, partant statut particulier du métier, éducation, formation et promotion de l'emploi, Ouagadougou, 2020

BURKINA FASO, Loi 013- 2007, du 30 juillet 2007, portant orientation de l'éducation, Ouagadougou, 2007

BURKINA FASO, Loi N° 81-2015/ CNT, du 24 Novembre 2015, portant statut général de la fonction publique, Ouagadougou, 2007.

DEKETELE Jean Marie, 2001, *L'univers professionnel et motivation des enseignants*, thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain, 2001

ER-RAZINE Soufiane, 2024, « La gestion de la motivation des enseignants par les directeurs des écoles : synthèse théorique et orientations prospectives », *European Scientific Journal* vol 20 n°5, february 2024, p 133-139.

FRECHETTE Catherine, PLANTE Isabelle, DUBEAU Annie, DUCHESNE Stéphane, 2019, « La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique » ; *Journal of education*, juin 2020, p 9.

HERZBERG Frederick, 1966, *Work and the nature of man*, Ohio, world publishing company.

MASLOW Abraham, 1954, *Motivation and personality*, New York, Harper and brothers.

SAWSEN Chelihi, 2018, *Le rôle de la motivation dans l'enseignement/apprentissage : analyse du lien entre la motivation et la réussite des apprenants*, Mémoire de Master, Université de Tunis, faculté des sciences humaines et sociales, 2018.

STRAUSS Anselm et CORBIN Juliet, 2004, *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie*, Bruxelles, De Boeck Université

VIANA Julio Ribeiro, DA SILVA Ruffino Walmir, BANDEIRA Lucilene, 2008, « La motivation des enseignants Brésiliens : cas du réseau d'enseignement de l'état de Paraíba » *João Pessoa*, Université fédérale de Paraíba, p 9-10.

VROOM Victor H, 1964, *Works and motivation, New York*, John wiley and sons, Inc.

Quelle formation initiale des instituteurs en République du Congo dans un contexte mondial en évolution ?

Yolande THIBAULT-MPOLO, Université Marien Ngouabi (Congo)
E-mail : baulthiyou@gmail.com

Résumé

Cette étude sur la formation initiale des instituteurs en République du Congo a pour objectif d'interpeller les décideurs du système éducatif congolais à repenser la formation des instituteurs. L'univers d'enquête est constitué des textes juridiques, des programmes de formation de l'ÉNI, des programmes de formation de l'ÉNFICE et des équipes de maitrise de l'ÉNI et de l'INRAP. Pour collecter les données, une étude de type qualitatif a été réalisée. Les instruments utilisés sont : l'analyse documentaire et l'entretien. Juridiquement, le décret n°2017-152 du 10 mai 2017 n'est pas explicite en matière d'organisation pédagogique et du personnel enseignant et administratif. Par contre le décret n°2023-45 du 17 février 2023, bien qu'ayant aussi quelques faiblesses, est très explicite dans le domaine supra-cité et son contenu est très adapté aux réalités sociétales. Les profils d'entrée et de sortie sont très explicites et harmonisés. Les résultats issus de l'analyse des programmes de formation révèlent que les étudiants qui entrent dans cette école présentent un profil d'entrée différent, à l'un il lui est exigé le baccalauréat pour être candidat au concours d'entrée dans cette école et à l'autre, il lui est exigé le BEPC ou le BET. Cependant, à la sortie, ces deux apprenants obtiennent le même diplôme qui est le CFEEN. Ces programmes sont déconnectés des besoins sociétaux actuels. Dans un contexte mondial en mutations, ces programmes devraient être revisités tout en tenant compte des besoins réels de la société congolaise tels que : le chômage, les décrochages scolaires, l'éducation inclusive, etc. Ces programmes comparés à ceux de l'école nationale de formation initiale et continue (ÉNFICE) sont très loin de l'évolution scientifique et technologique actuelle. En effet, le baccalauréat étant le premier diplôme de l'université, il n'y a pas de raison que ces étudiants bénéficient d'une deuxième formation de l'enseignement secondaire bien qu'étant professionnelle avec une équivalence du diplôme d'entrée.

Mots-clés : formation initiale- formation professionnelle-programmes d'études- curriculum-référentiel du métier d'instituteur.

What initial training is needed for teachers in the Republic of Congo in a changing global context?

Abstract

The study takes place in the Republic of Congo and aims to challenge the system's decision-makers congolese education system to rethink teacher training. The universe of investigation is made up of legal texts, ENI training programs, ENFICE training programs and ENI and INRAP master teams. To collect the data, a qualitative study was carried out. The instruments used are: documentary analysis and interview. The results of these two instruments reveal that students who enter this schools have a different entry profile, one requires a baccalaureate to be a candidate for the entrance exam to this school and the other, he is required to have the BEPC or BET. However, upon leaving, these two learners have the same diploma which is the CFEEN. Analysis of the school's programs showed that they are disconnected from current societal needs. In a constantly changing global context, these programs should be revisited while taking into account the real needs of Congolese society such as: unemployment, school dropouts, inclusive education, etc. These programs, compared to those of the National School for Initial and Continuing Training (ENFICE), are very far from current scientific and

technological developments. From a legal perspective, Decree No. 2017-152 of May 10, 2017 is not explicit regarding educational organization and teaching and administrative staff. On the other hand, decree no. 2023-45 of February 17, 2023, although also having some weaknesses, is very explicit in the aforementioned area and its content is very adapted to societal realities. The entry and exit profiles are very clearly aligned. Indeed, since the baccalaureate is the university's first degree, there is no reason for these students to benefit from a second secondary education, even if it is vocational, with an equivalence to the first degree.

Keywords: initial training - professional training - study programs - curriculum - reference framework for the teaching profession.

Introduction

Il serait paradoxal de parler de l'implantation de l'enseignement colonial au Congo sans faire recours à l'histoire de l'enseignement en Afrique noire francophone. Car c'est à partir de l'estuaire du Gabon que les religieuses de la communauté de saint Joseph de Cluny avaient commencé par introduire les œuvres d'enseignement dans la partie équatoriale de l'Afrique subsaharienne (Revue Afrique contemporaine, 1973, p.5). En 1883 le père Carrie installe à Loango dans le Kouilou situé au Sud du Congo, ''une école épisodique''à l'image d'une maison d'habitation dont le rez-de-chaussée servait d'école (J. Ernould, 1995, p.48). Un peu plus tard en 1885, le père Augouard commençait, à Linzolo dans le Pool, des travaux de construction des habitations qui devraient servir en même temps d'école (J. Ernould, op.cit. p.64). De ces écoles sortent les premiers catéchistes moniteurs qui donnent des leçons de catéchisme et un rudiment d'enseignement profane, en l'absence d'un enseignement officiel. Ces moniteurs étaient choisis parmi les Noirs qui remplissaient la triple condition à savoir : lire, écrire et calculer. Cette forme de recrutement dura jusqu'à la parution de l'arrêté du 28 décembre 1920 réglementant l'enseignement privé en Afrique Equatoriale Française (A.E.F.); arrêté dans lequel a été tiré l'extrait suivant : « *Les indigènes désirant servir comme moniteurs dans les écoles privées devront être munis d'un Certificat d'Aptitude de l'Enseignement* ». C'est donc pour la première fois qu'un diplôme fut exigé pour assurer les fonctions d'enseignant. Tout cela va dans le sens d'améliorer progressivement la qualité de l'enseignement dispensé. L'on constate que le problème de la recherche de la qualité de l'enseignement ne date pas d'aujourd'hui au Congo, mais il existe depuis l'époque coloniale. Avec l'ouverture de l'école indigène Édouard Renard, arrêté du 23 février 1935commence réellement la formation initiale des enseignants. Cette deuxième période historique va de 1947 jusqu'à 1960. Pour accéder à cette école, il fallait être parmi les meilleurs élèves admis au concours. Dans le souci de bien former les étudiants, deux ans plus tard, la formation initiale était passée de trois (3) à quatre (4) ans. Le passage d'un niveau à un autre était conditionné par l'obtention d'une moyenne supérieure ou égale à 12/20. Une moyenne inférieure était sanctionnée par une exclusion. La philosophie de cette démarche visait à obtenir la qualité de l'enseignement à l'école primaire. Avec la fermeture de cette école, en 1953, il s'ouvrit à Brazzaville, l'école des cadres supérieurs destinée à recevoir les meilleurs des établissements territoriaux. Parmi les sections de cette école figure celle des instituteurs transférés à Mouyondzi. L'évolution des besoins en personnel indigène de plus en plus performant et les revendications des élites africaines aidant l'administration coloniale, continuaient à souhaiter la qualité de la formation des enseignants en AEF. C'est dans ce cadre que, par arrêté n° 2347/IGE du 15 juillet 1955, fut créée l'école normale des instituteurs de Brazzaville. La durée de formation des formateurs était de quatre (4) ans dont trois ans réservés à la préparation du baccalauréat et la dernière année à la formation professionnelle. Le recrutement à cette école se faisait sur concours pour les titulaires du B.E.P.C. Les élèves sortis de cette école avaient un niveau élevé en culture générale, comparés à ceux des produits du

Collège Normal de Mouyondzi qui furent professionnellement mieux formés. Signalons que l'évolution du système de formation des enseignants au Congo va connaître des problèmes à partir de 1970. Dix (10) ans après les indépendances quelques éléments de relâchement vont se faire remarquer. On note la suppression du concours d'entrée dans ces écoles normales (cf. décret n°70/376 du 12décembre 1970). Ce nouveau décret offre aux candidats ayant le niveau de la terminale la possibilité d'entrer sans concours dans les ENI, pour y bénéficier d'une formation professionnelle d'un an. Puis, les moyennes d'admission et de sortie s'abaissent de 12/20 à 10/20 voire 08/20 parfois moins encore. L'analyse de tous ces changements reste un enjeu. L'école congolaise reste jusqu'à présent malade. Des années plus tard cette école va encore être fermée pour rouvrir ses portes aux bacheliers l'année scolaire 1988-1989 ; ces derniers vont y bénéficier d'une formation d'une année avec un certificat de fin d'études des écoles normales en sigle CFEEN. Là commence le vice de forme avec profil d'entrée le baccalauréat d'enseignement général qui a comme équivalent le CFEEN qui donnait droit au profil de sortie. L'étudiant rentrant à l'ENI y sort avec le même diplôme à la seule différence que le dernier étant un diplôme professionnel. Actuellement, c'est le décret 2017-152 du 10 mai 2017 fixant les conditions d'accès, l'organisation et le fonctionnement des écoles normales d'instituteurs qui est en vigueur. Ce décret sanctionne l'entrée par un concours après l'obtention d'un baccalauréat. La durée de formation malgré la sélection est de deux ans ; malheureusement, ces étudiants sont soumis aux mêmes programmes d'études que ceux qui y sont entrés avec/ou sans baccalauréat le profil de sortie est sanctionné par le même diplôme : le CFEEN. En effet, toutes ces modifications qui ne s'opèrent qu'au niveau du profil d'entrée et n'impactent en rien ni les programmes de formation ni le profil de sortie interpellent et suscitent un questionnement ci-après : quel type d'instituteurs congolais veut-on former dans un contexte mondial en constante évolution ? Les programmes de formation de l'ÉNI tiennent-ils compte de l'évolution actuelle de la société ? Quelles solutions peut-on proposer pour harmoniser et améliorer la formation des enseignants du primaire ? Pour répondre à ces questions, l'étude se propose trois objectifs suivants : faire un état des lieux de la formation des enseignants du primaire ; analyser les programmes de formation de l'ÉNI par rapport aux besoins sociétaux au niveau national, sous régional et international ; proposer une nouvelle ingénierie de la formation dans un monde en perpétuelle mutation. Ce travail s'articule sur quatre points : le cadre conceptuel et théorique, la méthodologie, les résultats et la discussion.

1. Cadre conceptuel et théorique

La formation, c'est l'ensemble des capacités de sentir, d'agir, d'imaginer, de comprendre, d'apprendre, d'utiliser son corps. Cette définition situe la formation du côté de la dynamique psychologique voire psychophysiologique. Elle inclut aussi bien la période pubertaire de la formation que les années d'apprentissage. C'est tantôt l'initiation, tantôt la découverte, tantôt l'épreuve. Selon Ferry, nous ne pouvons pas réduire la formation à une action exercée par un formateur sur un apprenant, malléable recevant avec passivité la forme ou le portrait que le formateur lui imprime. Les termes "modeler" l'autre, "créer une personne à son image", lui donner la vie, qui résument l'idéal de l'animateur, ne peuvent l'entraîner qu'à la mort. Il pense que c'est en vain qu'on s'ingénie alors à le ranimer, ou comme on le dit, à le "motiver". Des expressions telles que "donner" et "recevoir" une formation, les mots même de formateur et de formé paraissent signifier cette image de la formation. Aussi, les Québécois préfèrent parler de "se formant", de "s'éduquant"... La notion de formation ne prend tout son sens que si elle désigne une action réfléchie. Se former, c'est réfléchir pour soi, pour un travail sur soi, des situations, des événements, des idées (G. Ferry, 1983, p.37). En effet, Ferry pense que « *trois caractéristiques de la formation des enseignants sont à noter, qui posent trois catégories de problèmes. Selon l'importance relative que l'on conduit à constituer trois problématiques qui ne se recouvrent que partiellement : c'est une formation double, c'est une*

formation professionnelle, c 'est une formation des formateurs » (G. Ferry, 1983, p.38) Pour lui, la spécificité de la formation des enseignants c'est d'être double. Le métier d'enseignant exige une formation scientifique, littéraire ou artistique, cette formation qu'on appelle académique. L'autre dite professionnelle se réduit parfois à la formation pédagogique. Signalons par ailleurs que, cette formation inclut d'autres aspects qui se rapportent à une insertion institutionnelle, aux tâches de concertation, de gestion et d'orientation.

Du point de vue de la compétence, J. Piaget (1999, p. 22) pour sa part déplorait, que : « *le maître d'école n'est pas considéré ni par les autres ni ce qui est pire, en général, par lui-même, comme un spécialiste du double point de vue des techniques et de la création scientifique mais comme le simple transmetteur de savoir à la portée de chacun ».* L'acte d'enseigner apparaît, en effet, comme un acte banal qui s'effectue dans la continuité d'une activité spéculative ou pratique. A qui sait faire quelque chose, c'en est aujourd'hui le cas de certains bénévoles dans l'enseignement, il apparaît naturel et aisé de le transmettre à d'autres. Il est fréquemment demandé à des chercheurs où à des praticiens non seulement de communiquer leurs « résultats » et leurs « expériences », mais de dispenser des enseignements en rapport avec leur spécialité (G. Ferry, 1983, p.41-42). Comme son épithète l'indique la formation professionnelle est une formation qui se rapporte à l'apprentissage d'un métier. « *La formation professionnelle mobilise des savoir-faire et une adhésion aux valeurs admises dans le secteur donné d'activité (discipline, sens du devoir, attachement au travail bien fait, dévouement à l'entreprise, par exemple) »* (J. Beauté, 1998, p.50). Il y a plusieurs enseignants à tous les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) qui enseignent sans avoir bénéficié d'une formation initiale pédagogique. Comment enseignent-ils ? D'où ont-ils tiré leurs méthodes d'enseignement ? Ils ont vécu comment leurs maîtres les enseignaient, ils imitent et parfois ils observent comment les autres enseignent. Dans ce contexte, nous pouvons dire que l'enseignant peut être comparé ici à un artisan qui a appris auprès d'un maître dont il imite les façons de faire. Ces façons qui sont issues en partie de l'expérience accumulée de ses prédécesseurs. Cette façon de faire s'oppose au professionnalisme du métier d'enseignant qui doit s'appuyer « *autant que possible sur des connaissances théoriques expérimentalement validées* (J.B. Ndagijimana, 2005, p.55).

Le tâtonnement qui existerait dans les structures des institutions de formation des maîtres est elle-même loin d'être bien maîtrisée, on ne sait pas encore, de façon scientifiquement établie, comment on apprend à enseigner. L'on estime que la conception d'un programme d'études et d'un référentiel de compétence valent la peine. Signalons qu'avant tout cela la conception d'un curriculum est le plus important car c'est ce document qui oriente la conception de ces deux éléments cités plus haut. Le curriculum, pour M. Demeuse et C. Straven (2006, p.11) *«* […] *est un plan d'action. Il s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir ; ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système d'éducation. Le curriculum offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus. »* Pour Ph. Jonnaert cette approche globale du curriculum éloigne la confusion observée dans de nombreux documents entre curriculum et programmes d'études. Les programmes étant inclus dans un curriculum, il y a nécessairement entre les deux concepts un rapport d'inclusion. (Ph. Jonnaert, 2007, p.19) « *Un curriculum est contextualisé dans les réalités socio-politiques, nationales, régionales ou internationales. Il n'est donc pas universel et n'est pas transposable d'une région à une autre. »* (Ph. Jonnaert, 2007, p.19). Le curriculum se situe en amont des programmes d'étude et les inclut. Il n'est pas à confondre avec un programme d'études. *« Le curriculum comprend nécessairement plusieurs programmes dont il définit les orientations, lesquelles déterminent le contenu de leur guide de rédaction. »* (Ph. Jonnaert, 2007, p.24) Or, pour permettre le développement effectif des compétences par les étudiants *« un programme d'études prend la forme d'un ensemble organisé décrivant et mettant en relation des*

compétences et des ressources diversifiées permettant de contribuer à l'atteinte des finalités et des buts du curriculum. Il sert à baliser les activités d'apprentissages à cet égard. » (Ph. Jonnaert, D. Masciotra, S. Boufrahi et J. Barrette, 2005, p.16).

Par ailleurs, le programme d'études ne suffit pas lorsqu'on se situe dans le contexte d'une formation professionnelle plus précisément la formation initiale ; il faut y ajouter, un référentiel des compétences.

En effet, un référentiel de compétences est un document descriptif et normatif qui définit les compétences attendues d'un individu dans un environnement donné. Il en précise les conditions et modalités de mise en œuvre. Il en fixe les conditions et critères d'évaluation. Un référentiel de compétences fournit l'inventaire des compétences liées à des activités, des performances et des ressources dans un environnement donné. Dans la sphère éducative, ce référentiel permet de préciser les compétences attendues à l'issue ou au cours d'une formation (les objectifs de formation constitutifs des référentiels de formation sont le plus souvent déclinés en compétences). Dans le champ de l'éducation, la notion de compétence (et par extension son usage dans la formalisation des référentiels de formation) est apparue tout d'abord en formation d'adultes, avec le développement notamment de la « pédagogie par objectifs », puis de la « pédagogie de maîtrise », pour s'étendre progressivement à l'ensemble du champ éducatif où elle est communément associée à la notion de « savoir-faire » ou encore de « savoir-agir » qui « résulte de la mobilisation et de l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes ou externes dans des situations authentiques d'apprentissage ou dans un contexte professionnel. (I. Houot, 2009, p.200-201)

Le référentiel peut être entendu dans le sens large de ce « qui vient faire référence » pour un groupe de personnes. Pour notre étude, il s'agirait d'un référentiel des compétences au métier d'enseignant du primaire. Le référentiel est un cadre collectif, une organisation d'un réel partagé par un groupe d'individus concernés par les finalités de la formation qu'il décrit. (N. Postiaux, 2013, p. 259-264) De par sa signification dans la langue française, le mot référentiel peut prendre deux sens proches et surtout renvoyer à des usages différents. Le référentiel, en tant que système de références, peut être compris comme :
étant fixé une fois pour toutes, prescriptif, généralisable et normatif ;
étant un repère au sens large, un cadre sur lequel il est possible ou non de se baser (G. Figari, 1994 : p. 44 cité par N.Postiaux). Ce double sens, quelque peu paradoxal, traverse les démarches de référentialisation des formations. En effet, si la nécessité de se fixer des repères collectifs est nécessaire, garder une marge de manœuvre personnelle et préserver le caractère évolutif de l'outil le sont tout autant.
La plupart des auteurs ne définissent pas le référentiel de formation sans organiser les liens entre trois types de référentiel : le référentiel de compétences, le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation (appelé aussi de certification ou de validation).
Les définitions de ces trois termes varient sensiblement d'un auteur à l'autre : approche fondamentale ou appliquée (C. Chauvigné, 2010 ; F. Cros et C. Raisky, 2010 ; C. Roegiers, 2012 cité par Postiaux), prouvent sans doute que ces termes et surtout leur opérationnalisation sont une question vive et actuelle tant pour les chercheurs que pour les praticiens…
En effet, le référentiel s'appuie sur différents modèles de formation parmi lesquels : il s'agit de la formation initiale avec toutes ses composantes. Le référentiel des compétences est un outil de référence pour l'évaluation et la certification, tandis que le programme d'études est un guide pour l'enseignement et l'apprentissage.

2. Méthodologie

Cette étude est de type qualitatif, car elle a porté le choix sur l'entretien semi-directif et l'analyse documentaire concernant la collecte des données. Le choix de ces deux approches se justifie par le fait qu'elles donnent une idée sur le comportement et les perceptions et permettent

aux chercheurs d'étudier leurs opinions sur un sujet avec plus de profondeur (G. Fonkeng Epah, C. Chaffi, J. Bonda, 2014, p.108). Elle a été réalisée à l'Ecole Normale des Instituteurs (ENI) de Brazzaville. En effet, le système éducatif congolais compte trois ENI parmi lesquelles : l'ENI d'Owando, de Dolisie, et celle précitée. Les raisons d'ordre professionnel ont motivé le choix de cette école qui se situe dans la ville capitale. Sur le plan scientifique, elle présente une vue holistique de toutes les ENI du Congo, car elles sont soumises à un même programme de formation. De même, elles sont toutes des écoles publiques qui relèvent d'un même statut juridique. L'objectif de cette étude est de faire d'abord un état de lieux de l'ENI en passant par l'analyse de ses programmes de formation. Les résultats issus de cette analyse nous aideront ensuite à suggérer des approches de solutions afin d'améliorer la formation des enseignants du primaire qui reste jusque-là obsolète.

Tableau 1 : Personnel administratif de l'ENI

Fonctions	Effectifs	Genre		Grades	Spécialités	Statut
		M	F			
Directeur	1	1	0	IP	Didactique des disciplines	Fonctionnaire
DEA	1	1	0	CPP	Didactique des disciplines	Fonctionnaire
DEAB	1	1	0	PCL	Philosophie	Fonctionnaire
DSA	1	1	0	CPP	Sciences de l'Education	Fonctionnaire
DSB	1	0	1	PTAL	Broderie	Fonctionnaire
SGA	1	1		PCEG	Sciences humaines	Fonctionnaire
SGB	1	1		PTACET		Fonctionnaire
Intendant	1	0	1	PTAL	ESF	Fonctionnaire
Intendant adj.	1	0	1	PTACET	Comptabilité	Fonctionnaire
CB	1	1	0	Instit.	Economie gestion	Fonctionnaire
SP	1	0	1	Instit.		Fonctionnaire
Collaboratrices	5		5	PTA, instit.		Fonctionnaire
Service péda	6	4	2	PTAL, PCL		Fonctionnaire
service de la scolarité	7	1	6	PCEG, Instit.		Fonctionnaire
Service de stage	4	0	4	PTA, instit.		
Conseillers d'études	4	4	0	PTA, PTAL		Fonctionnaire
Service du personnel	6	2	4	PTA, PTAL Instit.		Fonctionnaire
Totaux	**43**	**18**	**25**			

Source : enquête réalisée par Y. THIBAULT-MPOLO, année 2025

Ces données statistiques montrent que le personnel administratif comprend 43agents dont 25 femmes. Ce personnel est composé des 3 instituteurs principaux (IP) ou conseillers pédagogiques principaux (CPP) ; 5 professeurs certifiés des lycées (PCL) ; 1 professeur de CEG (PCEG) ; 2 professeurs techniques adjoints des collèges d'enseignement technique (PTACET) ; 10 professeurs techniques adjoints des lycées (PTAL) ; 13 professeurs techniques adjoints (PTA) ; enfin 6 instituteurs (instit.). Tous sont des fonctionnaires. Ce qui est encourageant.

Tableau 2 : Données statistiques du personnel enseignant

Fonctionnaires		Contractuels		Vacataires		Prestataires		Total	
F	T	F	T	F	T	F	T	F	T
17	48	00	01	01	18	00	00	18	67

Source : enquête réalisée par Y. THIBAULT-MPOLO, année 2025

Le fichier du personnel enseignant présente un effectif de 67enseignants dont 18femmes. Il est composé de 48 fonctionnaires contre 18 vacataires et 1contactuel. Le personnel enseignant dans l'ensemble est dominé par les fonctionnaires, ce qui est un atout majeur pour le bon fonctionnement de l'établissement.

Tableau 3 : Personnel enseignants du département des sciences de l'éducation

Fonctionnaires		Contractuels		Vacataires		Prestataires		Total	
F	T	F	T	F	T	F	T	F	T
01	04	00	00	00	15	00	00	01	19

Source : enquête réalisée par Y. THIBAULT-MPOLO, année 2025

Ces données statistiques montrent, par contre, que le personnel enseignant est dominé par les vacataires qui sont 15 contre 4fonctionnaires. Cela montre que l'ENI de Brazzaville souffre d'un déficit criant d'enseignants spécialistes en sciences de l'éducation. Cette situation mérite d'être résolue.

Tableau 4 : Personnel enseignant du département des sciences de l'éducation selon leurs grades

Psycho pédagogue		PCL		Administrateurs Des SAF		IEP		CPP	
F	T	F	T	F	T	F	T	F	T
00	00	01	09	00	03	00	04	00	03

Source : enquête réalisée par Y. THIBAULT-MPOLO, année 2025

Ce tableau révèle que le personnel enseignant des sciences de l'éducation est composé de la manière suivante : aucun psychopédagogue, 9PCL, 3administrateurs des SAF, 4 inspecteurs d'enseignement primaire (IEP) et 3 CPP.

Le service des programmes compte 80 agents dont 50 femmes. L'étude s'est intéressée à un échantillon de 5 personnes. Le critère de choix s'est basé sur l'ancienneté dans le service qui se justifie par l'expérience accumulée pendant plusieurs années.

3. Résultats

3.1. Résultats de l'entretien avec le personnel administratif de l'ÉNI et de l'INRAP

À partir de l'entretien réalisé avec un agent du service du personnel de l'ÉNI, la population de l'étude est composée du personnel administratif et pédagogique. Dans l'ensemble, le personnel administratif et enseignant est composé des fonctionnaires. Cependant, on note un déficit criant en personnel enseignant en sciences de l'éducation gagné des vacataires de tous ordres. Les profils sont très disparates. Les spécialistes en sciences de l'éducation sont presqu'inexistants. Cinq (5) agents du service des programmes de l'INRAP ont révélé que les programmes d'enseignement des ENI sont le fruit d'une certaine équipe composée des inspecteurs de l'inspection générale de l'enseignement technique et professionnel. Ils ont été conçus après la guerre du 5juin 1997 sans la participation des enseignants chercheurs de l'INRAP à qui revient le droit pédagogique d'élaborer les programmes d'enseignement ou de formation. C'est 20 ans après qu'apparait le décret n°2017-152 fixant les conditions d'accès, l'organisation et le fonctionnement de cette école. Ces programmes avaient été conçus sans fondement juridique car le texte est apparu très tard. Il y a lieu de se poser beaucoup de questions, par exemple, sur les conditions d'accès avant la publication de ce texte. La conception de ces programmes n'a pas connu la participation d'aucune autre structure du système éducatif congolais. Elaborés à la cavalière, il fallait aussitôt le mettre sur le terrain ; depuis leur conception, ils n'ont jamais connu des amendements ou des corrections malgré l'évolution de la science et de la technologie. Le monde est en perpétuelle mutation, malheureusement les programmes d'enseignement des ÉNI restent immuables comme s'ils étaient considérés comme un produit fini. Le principe fondamental de tout programme d'enseignement ou de formation est

de se conformer à l'évolution de la société, afin d'éviter de former des citoyens qui seront en déphasage avec l'actualité.

3.2. Résultats de l'analyse documentaire

Après l'entretien, l'étude a planché sur l'analyse documentaire qui se focalise sur les textes juridiques régissant ces écoles et leurs programmes de formation. Pour ce qui concerne les textes qui régissent l'école normale des instituteurs, une étude comparative est faite entre ces textes et ceux qui régissent l'école nationale de formation initiale et continue des enseignants (ENFICE). Cette dernière ayant vocation de former les enseignants du cycle préscolaire, primaire, secondaire de l'enseignement général et technique et du supérieur (Cf. décret n°2023-45 du 17 février 2023). Cette étude comparative a pour objet de déceler les forces et les faiblesses de ces textes. Elle pourra permettre de prendre une décision salutaire pour l'amélioration de la formation des enseignants du primaire.

3.2.1. Analyse des textes juridiques

Le décret n°2017-152 du 10 mai 2017 fixant les conditions d'accès, l'organisation et le fonctionnement des écoles normales d'instituteurs stipule en son article 4 : *« l'entrée dans les écoles normales d'instituteurs se fait par voie de concours. »* Les articles 6,7 et 8 présentent les conditions d'accès, la qualité des personnes désirant se former dans ces écoles ainsi que les diplômes qui favorisent l'accès à ce concours. Parmi ces diplômes, on note le baccalauréat ou un diplôme équivalent pour la catégorie II et le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC), Brevet Etudes Technique (BET) ou un diplôme équivalent pour la catégorie III. L'analyse de ce texte nous montre d'abord que les deux catégories d'enseignants, qui à l'entrée de l'école avaient un cursus scolaire différent c'est-à-dire l'un ayant comme profil d'entrée le baccalauréat et l'autre le BEPC ou BET, sortent de cette école avec le même diplôme qui est le CFEEN. Dans la logique, on exigerait à tous les cycles de formation le même diplôme à l'entrée pour harmoniser leur classement au niveau de la fonction publique. Le candidat bachelier sort de l'ENI avec son CFEEN au même titre que celui qui y est rentré avec son BET ou tout autre diplôme équivalent. Tous ces enseignants sont classés en catégorie II. Le plus méritant de cette catégorie est celui qui est rentré avec le BEPC ou le BET et celui qui se trouve prétérité c'est celui qui y est rentré avec le baccalauréat. En réalité, il n'y a pas de raison scientifique qui expliquerait l'incohérence de ce décret. Ensuite, les cycles et les diplômes de sortie ne sont pas précisés dans ce texte. Sur ce point, les entretiens qui ont eu lieu avec l'équipe de maitrise de l'établissement ont été très édifiants. Contrairement, le décret n°2023-45 du 17 février 2023 portant approbation des statuts de l'école nationale de formation initiale et continue des enseignants (ENFICE) est clair quant au profil d'entrée et de sortie de ses candidats. Ainsi, le titre III : du régime des études de l'école, on retient au chapitre 1, dans son article 65 que « L'admission à l'école nationale de formation initiale et continue des enseignants se fait par voie de concours interne et externe […] pour le premier cycle : être titulaire du baccalauréat, du certificat de fin d'études des écoles normales (CFEEN) ou autres diplômes équivalents. Pour le deuxième cycle : être titulaire d'une licence ou de tout autre diplôme équivalent. Pour le troisième cycle : être titulaire d'un diplôme de master ou de tout autre diplôme équivalent. » Ce texte précise clairement les cycles et leurs diplômes correspondant aux profils d'entrée. Ici, précisons que le décret n°2017-152 du 10 mai 2017 ne s'est dérogé de cette règle. Ce décret a été aussi clair sur ce point. La faiblesse de ce dit décret réside au niveau de l'organisation pédagogique qui n'y existe pas. Par contre, le décret n°2023-45 du 17 février 2023 dans le chapitre 2 intitulé de l'organisation pédagogique des articles 68, 69,70 présentent de façon précise les différentes formations qui sont structurées en trois cycles : licence, master et doctorat. Les options sont bien claires et correspondent avec les profils d'entrée et de sortie à tous les niveaux. Le décret n°2017-152 du 10 mai 2017 est resté muet quant aux personnels enseignant, administratif, technique, ouvrier et de service. Cette faiblesse pourrait être la cause de la

presqu'inexistence des enseignants qualifiés pouvant dispenser des cours à l'ENI. Aucun garde-fou d'où la présence complexe du personnel. Qui peut enseigner à l'ENI, celui qui le veut. Par contre le décret n°2023-45 du 17 février 2023 en est bien précis en ses articles : 76 à 82. L'analyse de ces deux textes législatifs montre à suffisance que le premier non seulement, qu'il est révolu mais il contient aussi beaucoup de vides et reste incohérent dans son contenu. Le plus récent tient compte des besoins sociétaux actuels qui n'admettent plus qu'un enseignant quel que soit le cycle choisi soit formé dans un établissement du secondaire deuxième degré.

3.2.2. Analyse des programmes de l'ENI

Analyse des programmes de formation des ENI selon le modèle d'évaluation de Robert STAKE : modèle d'analyse de cohérence

Ce modèle permet de vérifier si les composantes internes sont cohérentes entre elles. Premièrement, à partir de la grille d'analyse de cohérence, les résultats suivants ont été obtenus : les programmes de l'ENI ne contiennent pas les objectifs généraux. Les objectifs spécifiques qui existent, ne correspondent pas toujours aux contenus notionnels, l'évaluation n'est pas prévue. Deuxièmement, sur treize (13) questions que prévoit la grille, trois réponses ont été positives, soit 23,07% contre huit (8) réponses négatives, soit 61,53%. Deux (2), soitl5,38% sont plus ou moins acceptables parce que les moyens prévus sont tantôt en rapport avec les objectifs spécifiques (OS) et les contenus tantôt non. En définitive, l'on peut dire que ces programmes ne sont pas de qualité, car les composantes internes ne sont pas cohérentes entre elles.

Analyse de la qualité de la formation d'un instituteur à partir des programmes de formation des E.N.I

A partir d'une grille, nous avons pu regrouper essentiellement douze (12) compétences pour évaluer la qualité de la formation des ENI. L'on a obtenu les résultats ci-après : sur ces douze (12) compétences attendues du futur enseignant, les cinq premières existent soit 41,66% contre 7 qui n'existent pas soit 58,34%. Les objectifs spécifiques utilisés dans les compétences sont mal définis avec des verbes tels que : comprendre, acquérir, donner...Or pour développer une compétence, il faut nécessairement que les objectifs soient bien définis puis ayant des verbes qui soient des verbes d'action permettant à l'étudiant d'agir. Car la compétence peut être définie comme la manifestation de l'atteinte des objectifs. On dit d'une personne qu'elle est compétente si elle peut agir efficacement dans un ensemble de situations et dans un contexte déterminé. Ainsi, pour mieux détecter la problématique de cette formation, il faut calculer la valeur pondérée de toutes les compétences contenues dans ces programmes à savoir : les compétences académiques et les compétences professionnelles.

Tableau 5 : Pondération des compétences de la formation académique

Ensembles savoirs Compétences	**Fçais 15%**	**Maths 20%**	**Elevage 6%**	**Agriculture 10%**	**Histoire 28%**	**Géographie 21%**	**Valeur**
Connaître mémoriser (46%)	7%	9%	3%	5%	13%	9%	46%
Comprendre produire (26%)	6%	5%	1%	2%	7%	5%	26%
Appliquer produire (18%)	2%	4%	1%	2%	5%	4%	18%
Analyser (9%)	0%	2%	1%	1%	3%	2%	9%
Synthétiser (0%)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	**15%**	**20%**	**6%**	**10%**	**28%**	**20%**	**100%**
volume horaire	**192h**	**192h**	**160h**	**160h**	**96h**	**96h**	**896h**

Source : enquête réalisée par Y. THIBAULT-MPOLO

Ce tableau montre à suffisance que la formation académique à l'ENI met plus l'accent sur les domaines les plus bas des compétences (connaître, mémoriser) avec 46% de la valeur pondérée ; 21% sont réservés à (comprendre, expliquer) ; 18% aux domaines moyens (appliquer, produire) 9% à analyser et 0% à synthétiser qui font partie des domaines supérieurs selon la taxinomie de B. Bloom. Ces valeurs sont décroissantes ainsi que leurs volumes horaires. L'E.N.I. devrait s'appuyer sur des compétences telles que : analyser et synthétiser. Dans ce cas, l'on convient avec J. Ferry (1983, p. 57) qui pense « *analyser les situations implicites, c'est s'obliger à prendre du recul par rapport à elles, s'en dépendre ; analyser ses propres réactions, c'est s'imposer une distorsion qui consiste à se regarder comme un autre, au total, c'est jouer le double jeu d'acteur et d'observateur.* ». L'E.N.I. doit être en mesure de former des enseignants qui doivent s'approprier les exigences du métier pour qu'ils prennent conscience de leurs faiblesses et de leurs souhaits pour qu'ils conçoivent, à partir de là, des projets d'action aussi adaptés que possible au contexte et à ses propres possibilités. L'E.N.I. aura indissolublement aidé les maîtres à investir leurs pratiques, se former, chercher les meilleures formes et se mettre en forme.

Tableau 6 : Pondération des compétences de la formation professionnelle théorique de l'ENI

Ensemble des savoirs Ensemble des compétences	**Didactique des** disciplines **24%**	**Pédagogie générale 29%**	**Psychologie 8%**	**Histoire de l'éducation 11%**	**Déontologie 11%**	**Législation scolaire 17%**	**Valeur**
Connaître Mémoriser 71%	17%	21%	5%	8%	8%	12%	71%
Comprendre expliquer20 %	4%	5%	3%	2%	2%	4%	20%
Appliquer produire8%	2%	2%	1%	1%	1%	1%	8%
Analyserl%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	2%
Synthétiser0 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	**24%**	**29%**	**8%**	**11%**	**11%**	**17%**	**100%**
VH	**78h**	**105h**	**44h**	**85h**	**48h**	**66h**	**426h**

Source : enquête réalisée par Y. THIBAULT-MPOLO.

Ce tableau montre que ce programme s'arrête à quatre domaines de compétences à savoir : [connaître, mémoriser] ; [comprendre, expliquer] ; [appliquer, produire] et [analyser]. Le constat reste le même que pour les compétences académiques qui présentent des valeurs décroissantes. La plus grande valeur se situe au niveau du domaine le plus bas de la connaissance : connaître, mémoriser avec 71% de valeur pondérée. L'écart entre cette valeur et les autres est très remarquable 20% comprendre, expliquer ; 8% appliquer, produire. En effet, l'objet de l'évaluation d'un programme de formation doit tenir compte de l'adéquation aux objectifs qu'il propose. C'est pourquoi « *... il est évident que si les buts éducatifs manquent de valeur, il n'y a aucun intérêt à savoir jusqu'à quel point ils ont été atteints »* (M. Scriven, 1967, p.11). Or, les programmes de formation des E.N.I. du Congo n'ont ni finalité éducative, ni buts, ni objectifs généraux. Et pourtant, le processus d'élaboration d'un programme de formation exige que l'élaborateur passe par les étapes ci-après :

- de la définition de la finalité éducative qui n'est autre qu'un énoncé qui reflète une philosophie, des principes, une conception de l'existence, ou un système de valeur qui dicte une ligne directrice à un système éducatif ou une unité de formation ;
- de la finalité découlent les buts qui sont des énoncés généraux d'intention qui définissent l'orientation à long terme d'un programme d'enseignement. Ils explicitent clairement la finalité. Enoncer un but, c'est préciser ce qui mérite d'être enseigné. Le but de la formation des instituteurs ne serait pas le même que celui de la formation d'un professeur du secondaire, par exemple. Le but précise l'orientation générale du programme au moment de son élaboration. Le but assigné au programme détermine tout ce qui s'en suit ;

- du but découlent les objectifs généraux qui ne sont que des brefs énoncés d'intention formulés en termes plus ou moins précis. Ces énoncés indiquent les résultats auxquels doit conduire un processus d'apprentissage à l'intérieur d'un programme. L'objectif général est formulé pour décrire la formation nécessaire dont l'étudiant doit bénéficier ;
- de l'objectif général découlent les objectifs spécifiques qui sont des énoncés formulés en termes de comportements observables. Ceux-ci décrivent, d'une manière claire et précise, les résultats issus des activités à l'intérieur d'un programme. Pour qu'un enseignement soit de qualité, il faut que la planification des objectifs éducatifs soit la tâche fondamentale, car c'est cela qui permet d'atteindre les buts poursuivis.

3.3. Présentation succincte des programmes de l'ENFICE

Le programme de l'ENFICE est un produit issu des efforts consentis du ministère de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation avec l'appui du PRAASED financé par la banque mondiale. Ce programme a été élaboré en 2023. Sa conception a regroupé tous les acteurs du système éducatif congolais en l'occurrence : les acteurs de l'enseignement supérieur représentés par l'ENS, les acteurs de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation représentés par l'INRAP et les acteurs de l'enseignement technique. C'est un programme qui a comme profil d'entrée le baccalauréat dont la série n'est pas précisée. Les profils de sortie correspondent aux cycles. Le premier cycle donne droit à la licence pour l'enseignement primaire avec six semestres de durée de formation. Le nombre de crédits est de 180 avec une valeur de 12 heures par crédit. La condition d'accès est le concours. Ce programme vise la formation des professionnels de l'enseignement de base. Il s'appuie sur un développement des compétences qui articule les dimensions professionnelles, scientifiques et technologiques du métier de l'enseignement pour une meilleure prise en compte des particularités d'éducation et de formation des jeunes enfants. Le programme donne également aux futurs enseignants une vision globale des enjeux et des pratiques majeurs de l'éducation. Il comprend des objectifs de formation définis en ces termes : développer des compétences disciplinaires en lien avec le domaine d'enseignement primaire ; développer des compétences professionnelles pour une meilleure intégration des situations éducatives ; développer des capacités de réflexion et d'analyse des situations éducatives. Ce programme tient compte des réalités sociétales. Au terme de la formation, les compétences acquises permettent d'exercer les fonctions d'enseignant au cycle primaire. L'étudiant en formation acquiert les compétences suivantes : dix compétences générales communes et six compétences spécifiques.

Compétences générales communes

1. Transmettre les valeurs de la république pour contribuer au développement de la citoyenneté.
2. Agir de manière éthique et respecter la déontologie des métiers d'éducation
3. Participer au fonctionnement institutionnel scolaire
4. Maîtriser la langue française en situation de communication professionnelle
5. Mobiliser les connaissances sur les apprenants
6. Mobiliser les connaissances des différents publics
7. Travailler en équipe et contribuer à des partenariats
8. Se développer dans sa pratique professionnelle
9. Mobiliser les technologies adaptées en contexte professionnel
10. Pratiquer les langues nationales et les langues étrangères

Compétences spécifiques

1. Maîtriser les savoirs disciplinaires dans son domaine pour les enseigner ;
2. Maîtriser la didactique des disciplines ;
3. Concevoir son enseignement ;
4. Mettre en œuvre son enseignement ;
5. Évaluer la progression des apprentissages ;
6. Offrir un cadre d'apprentissage bienveillant et sécurisant. (Programmes de formation des enseignants du primaire de l'ENFICE).

Ces compétences sont présentées dans des tableaux de correspondance compétences et enseignements. On y trouve une architecture pédagogique subdivisée en semestre. Cependant, l'on note que tous les programmes d'études ou de formation du système éducatif congolais ne respectent pas la logique de rédaction d'un programme qui voudrait partir d'un curriculum. Ceux-ci notamment sont restés muets sur les documents de références qu'ils ont utilisés pour les concevoir. Ces programmes n'ont aucun repère juridique. L'absence du cadre d'orientation curriculaire (COC) serait, certainement, l'une des causes de ces faiblesses. Le COC, comme indiqué plus haut, définit les orientations, lesquelles déterminent le contenu et leur guide de rédaction. Il y a lieu de se poser la question de savoir si les rédacteurs des programmes d'études congolais s'inspirent-ils de quels documents pour élaborer ou concevoir les programmes ? Ces programmes ne sont pas non plus accompagnés d'un référentiel des compétences qui est un outil de référence pour l'évaluation et la certification. Les programmes ne prévoient pas ces éléments car c'est la fonction du référentiel des compétences. Les programmes sont un guide pour l'enseignement et l'apprentissage afin d'atteindre les finalités et les buts du curriculum.

4. Discussion

En effet, le système éducatif congolais ne dispose pas d'un curriculum ou cadre d'orientation curriculaire (COC). Tous les programmes d'études ou de formation ne s'appuient que sur la constitution et la loi scolaire 95-1995 du 17 novembre 1995. Cette loi qui date de 30 ans devrait en principe être revisitée par rapport aux besoins sociétaux actuels. Les acteurs du système éducatif congolais devraient, en effet, réfléchir sur la conception d'un curriculum qui régirait tous les cycles d'enseignement.

> Si un curriculum précise les perspectives épistémologiques à promouvoir dans le système éducatif, il permet aussi d'attribuer un statut particulier aux contenus des programmes d'études. C'est ainsi que dans un curriculum orienté vers une logique de compétences et d'orientation socioconstructiviste, comme celui de la formation générale de base des adultes au Québec, la conception des programmes d'études ne cadre plus avec la pédagogie par objectif (PPO). (Ph. Jonnaert, 2002 ; Ph. Jonnaert et D. Masciorta, 2007 ; F. Medzo et M.Ettayebi, 2004, p. 51)

L'ENI continue, jusqu'à présent, à utiliser les programmes d'études élaborés selon l'approche par objectifs, qui d'ailleurs a été mal compris par les concepteurs. La taxonomie de B. Bloom n'a pas été respectée. Les tableaux de pondération des compétences académiques et professionnelles en sont les preuves. La formation académique à l'ENI met plus l'accent sur les domaines les plus bas des compétences [connaître, mémoriser] avec 46% de la valeur pondérée ; 21% sont réservés à [comprendre, expliquer] ; La plus grande valeur des compétences professionnelles se situe au niveau du domaine le plus bas de la connaissance : [connaître, mémoriser] avec 71% de valeur pondérée. L'écart entre cette valeur et les autres est très remarquable 20% [comprendre, expliquer] ; 8% [appliquer, produire]. Un curriculum n'est jamais stable, il est flexible et dynamique. Il oriente un système éducatif vers des réponses pertinentes aux questions suscitées par des besoins sociétaux tels que : le chômage, les abandons scolaires, l'exclusion, les échecs scolaires etc. Si le curriculum est dynamique et flexible ce qui revient à dire que le programme d'études doit suivre cette logique. Bien que n'ayant pas pris source dans un curriculum, les programmes de formation de l'ENI devrait obligatoirement suivre cette logique car la société congolaise est en perpétuel mouvement à la même allure qu'évolue le monde entier. En effet, le système éducatif congolais n'est pas stable. Il est dynamique. Alors, pourquoi son système de formation des instituteurs doit-il rester stable ? En principe, lorsqu'il y a des changements au niveau de l'enseignement primaire, les programmes de formation de l'ENI doivent nécessairement s'y adapter. Au niveau de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation, on note une introduction partielle de l'approche par les situations (APS) cependant, l'ENI continue à utiliser l'approche par objectif (PPO). Au moment où le monde entier parle de plus en plus d'une émergence de la « société du savoir » le système éducatif

congolais devrait réfléchir à la manière des Québécois sur les savoirs essentiels qu'il faut assurer pour tous. Quelles sont les compétences nouvelles qu'exigent les nouveaux systèmes de travail et les situations d'emploi ? Il s'agirait ici, par exemple, d'arrimer la formation des instituteurs aux besoins actuels du monde en général et de la société congolaise en particulier. Actuellement, l'instituteur congolais ne peut que servir dans son pays ou dans quelques pays d'Afrique et difficilement hors du continent car le CFEEN est un diplôme révolu qui se trouve loin des réalités mondiales. Sa caducité est un frein pour les enseignants qui voudront bien aller servir hors du Congo.

En effet, le baccalauréat étant le premier diplôme de l'université, l'ENI étant une école secondaire bien que professionnel devrait continuer à former les enseignants du primaire ayant le diplôme du BEPC, à l'exemple les ENI d'Owando et de Dolisie des années 80 à 90. Les instituteurs sortis de ces écoles avaient comme diplôme de sortie le CFEEN qui est l'équivalent du baccalauréat. Cela parait tout à fait normal, par contre les bacheliers devraient en principe se former dans les instituts, les facultés, ou les écoles de formation universitaire avec un profil de sortie qui équivaudrait à la licence en enseignant au primaire ; si l'on veut bien garder ces deux catégories d'enseignants, ce qui, certainement, va bientôt arriver avec l'ouverture du concours d'entrée à l'ENFICE. Le système éducatif congolais aura à employer deux catégories d'enseignants du primaire les uns auront le CFEEN classés au niveau de la fonction publique en catégorie B1et les autres auront la licence professionnelle enseignement primaire puis classés en catégorie A2 avec une incidence salariale différente. Pourtant au départ, ils ont eu le même diplôme d'entrée qui est le baccalauréat suivi du concours. En réalité les enseignants de l'ENI seront lésés et souffriront d'un complexe d'infériorité par rapport à ceux de l'ENFICE. C'est pour autant dire que l'ENI devrait fermer ses portes pour laisser la place à l'ENFICE, ce nouvel établissement qui semble s'arrimer à la nouvelle ingénierie de la formation des maitres de l'école primaire. Ce double emploi constaté c'est-à-dire Baccalauréat et CFEEN devrait être effacé du système de formation. Si le système veut bien garder l'ENI, il serait mieux d'harmoniser la formation à tous les niveaux. Harmoniser les profils d'entrée et de sortie, avoir les mêmes programmes d'études puis employer les enseignants du supérieur. En réalité, les données statistiques recueillies révèlent le déficit en personnel enseignant spécialiste en sciences de l'éducation à l'ENI.

Conclusion

En définitive, les résultats obtenus à partir de cette étude interpellent les acteurs du système éducatif congolais à réécrire non seulement les programmes des ENI, mais aussi et surtout à revoir tous les éléments qui composent le système de formation des enseignants du primaire au Congo. La formation des enseignants quel que soit le cycle doit tenir compte des réalités sociétales. Mais avant tout, un cadre d'orientation curriculaire (COC) doit être conçu afin d'éviter ces faiblesses constatées. En effet, il y a plus de 30ans que l'ENS avait fermé la filière des psychopédagogues qui sont des spécialistes en matière de formation des enseignants du primaire, ce serait une raison pour fermer les ENI et céder la place à l'université pour une formation scientifique des enseignants de tous les niveaux d'enseignement du préscolaire au supérieur.

Références bibliographiques

BEAUTÉ Jean, 1998, *Les courants de la pédagogie contemporaine*, Paris, Chroniques sociales, 184p.

BLOOM Benjamin, & col., 1965, *Taxinomie des objectifs pédagogiques*, Tome cognitif, Montréal, Education Nouvelle, 213p.

DEMEUSE Marc & STRAUVEN Christiane, 2006, « Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage », Bruxelles, De Boeck Université.

FERRY Gilles, 1983, *Le trajet de la formation des enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod, 112p.

ERNOULT Jean, 1995, *Les spiritains au Congo de 1865 à nos jours. Matériaux pour une histoire de l'Église au Congo,* Paris, Congrégation du Saint Esprit, 460p.

FOKENG EPAH George & al., 2014, *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*, Yaoundé : Accosup, 230p.

HOUOT Isabelle, 2009, « L'ABC de la VAE », Collection Éducation-Formation, p.200-201.

JONNAERT Philippe et M'BATIKA Armand (dir.), 2004, *Les réformes curriculaires, regards croisés*, Québec, Presses de l'Université de Québec, 317p.

JONNAERT Philippe & al., 2001, « La thèse socioconstructiviste dans les programmes d'études au Québec : un trompe-l'œil » *Revue canadienne de l'enseignement des mathématiques et des technologies*, 1(2), p.221-240.

JONNAERT Philippe & al., 2003, *Guide d'élaboration d'un programme d'études selon une approche par compétence*, Québec, Ministère de l'éducation, Direction de la formation générale des adultes, p.60-88.

JONNAERT Philippe, 2001, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck Université.

JONNAERT Philippe, 2004, « Une compétence peut-elle être décontextualisée ? » dans Ph.

MEDZO François & ETTAYEBI Moussadak, 2004, « Le curriculum de la formation générale de base des adultes : un projet » dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. MEDZO (dir.), *Défis et perspectives de l'élaboration d'un curriculum : le cas du curriculum à l'intention des adultes du Québec*, Montréal, Les cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir, ACFAS, p. 43- 70.

NDAGIJIMANA Jean-Baptiste, 2005, Contribution des Ecoles Normales Primaires à l'Éducation Pour Tous, Mémoire de maitrise, Université catholique de l'Afrique de l'Ouest, 160p.

PIAGET Jean, 1999, *Psychologie et pédagogie,* Collection Folio/Essai, Paris Denoël/Gonthier, 247p.

POSTIAUX Nadine, 2013, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, De Boeck Supérieur, p. 259-264.

REVUE AFRIQUE CONTEMPORAINE, 1973, n°67.

SCRIVEN Michael, 1967, *The methodology of evaluation, Social Science Education Consortium*, Purdue University, 140p.

De la didactique à la didactisation dans la formation des enseignants d'anglais à l'Ecole Normale Supérieure

Yvon-Pierre NDONGO IBARA, Université Marien Ngouabi (Congo)
E-mail : yvon.ndongo-ibara@umng.cg

Roland Giscard ONDZÉ OTOUBA, Université Marien Ngouabi (Congo)
E-mail : rolandondze@gmail.com

Résumé

Cette contribution montre l'intérêt et la pertinence de la maîtrise épistémologique de la partie théorique et pratique du cours de didactique à l'Ecole Normale Supérieure (ENS). A des degrés divers, en effet, les enseignants didacticiens confondent théories didactiques des pratiques didactiques. Au fait, les théories didactiques renvoient à la théorisation de l'enseignement-apprentissage, tandis que les pratiques didactiques concernent la didactisation, l'opérationnalisation des enseignements en situation de classe. La tendance est à étayer les différentes théories de l'enseignement-apprentissage sans approches de solutions sur la démarche pédagogique et didactique dans la résolution des problèmes rencontrés par les enseignants et les apprenants d'anglais. Ce manquement résulterait de la formation initiale inefficiente et inadéquate des enseignants et des inspecteurs d'anglais. Ainsi, ce travail se propose-t-il de suggérer un cas d'étude de la didactisation des items d'enseignement de la prononciation anglaise (lettres muettes) pour lier la formation initiale à la réalité du terrain.

Mots-clés : didactique, didactisation, formation des enseignants, langue anglaise, prononciation.

From didactics to didactization in the training of English teachers at the Ecole Normale Supérieure

Abstract

This paper highlights the relevance and interest of mastering the epistemological tenets of the theory and the practice of didactic courses at Vocational Teaching College (ENS). It appears that many of didactic lecturers confuse didactical theories from didactical practices. Actually, the former deals with theoretical aspects of teaching-learning process, whereas the latter emphasises the didactisation or the implementation of the teaching items under the different pedagogical classes. Unfortunately, the general tendency is to develop theoretical aspects related to the teaching-learning process without pointing out both pedagogical and didactical approaches that could solve problems encountered by teachers and learners. The above assertion could be due to the inadequate and inefficient initial training of prospective teachers and inspectors of English. Therefore, this research work shows a case study delineating the contrast between didactical theories and didactical practices based on the didactisation of the English pronunciation items (silent letters) to link initial training with the class teaching realities.

Key words: didactic, didactisation, teachers training, English language, pronunciation

Introduction

Ce travail se propose de montrer l'intérêt de la maîtrise épistémologique de la partie théorique et de la partie pratique du cours de didactique dans les Ecoles Normales Supérieures (ENS). En effet, la masse critique des théories sur l'apprentissage des langues œuvre à occulter la pratique du terrain. Les cours de didactique dans les écoles normales mettent plus l'accent sur les théories que sur le comment enseigner. C'est à titre qu'il faille bien maîtriser la dichotomie entre didactique et didactisation. Le premier se rapportant à la conceptualisation des théories sur l'épistémologie de l'enseignement-apprentissage, tandis que le second vise l'implémentation des méthodes sur les cas pratiques relevant de la pratique enseignante. Ainsi, cette recherche se rapporte à la didactisation des items de l'enseignement-apprentissage de la prononciation anglaise (les sons, l'accent tonique, le discours et les lettres muettes). Cette étude tire son fondement de la réalité endogène congolaise en rapport avec les programmes officiels du cours de la langue anglaise au secondaire (2009, p.8) au travers des objectifs suivants :

G.O.2 : S'exprimer oralement ;
S.O.2-11 : Articuler les phonemes.

Ces objectifs visent à amener les apprenants à être capable d': *«écouter et comprendre, lire et comprendre tous les supports oral et écrit et communiquer oralement et par écrit dans la première langue étrangère »* à la fin du cycle secondaire. A cet effet, le cas d'étude concerne les lettres muettes qui sont des lettres visibles à l'écrit mais, omises à l'oral. Elles peuvent être des voyelles ou des consonnes dans les mots, groupes de mots ou phrases en anglais.

Par ailleurs, ce travail vise de manière spécifique la question relative *à l'enseignement de la distinction des homophones à travers les lettres muettes anglaises.* La mise en place d'un processus didactique adapté pourrait permettre d'éviter les difficultés rencontrées par les enseignants et apprenants dans la prononciation des mots anglais.

Etant donné que la majorité d'enseignants d'anglais n'ont pas bénéficié de la formation initiale sur la didactique, mais surtout la didactisation de la phonétique anglaise pendant leur formation professionnelle, l'enseignement de la prononciation anglaise au secondaire n'est pas souvent pris en compte ni comme cours, ni comme items d'évaluation.

En outre, la formation continue étant fille de la formation initiale, l'enseignement des lettres muettes anglaises n'est pas pratiqué lors de l'apprentissage du cours de langue anglaise. Les séminaires et animations pédagogiques organisés dans le renforcement des capacités des enseignants dans le cadre de l'enseignement du cours d'anglais excluent les notions liées aux items de la prononciation.

Par conséquent, la réponse à la question posée ci-dessus pourrait découler de la sélection de la méthode explicative, qui vise l'identification des sons et lettres qui posent problèmes, la résolution de ces problèmes au moyen des explications claires et des illustrations tirées des activités d'apprentissage. Combinée avec la méthode des 3Ps revisitée, la méthode explicative permettrait d'expliquer tout phénomène phonologique qui apparaît durant le contrat didactique dans une classe donnée. Ainsi, ce travail comporte trois (03) parties. La première partie concerne le rôle de la didactique générale, la deuxième partie met l'accent sur la didactisation et la troisième partie présente un cas d'étude axé sur la didactisation des lettres muettes anglaises dans la formation des enseignants d'anglais.

1. La didactique dans la formation des enseignants d'anglais

Le but de cette partie est de montrer le rôle de la didactique dans la formation des enseignants d'anglais à l'Ecole Normale Supérieure à partir de la définition du concept didactique, de la transposition didactique et des théories didactiques dans le processus d'enseignement-apprentissage du cours d'anglais au secondaire.

1.1. Définition du concept didactique

Le terme didactique dérive du mot grec « Didaskein » qui signifie enseigner, instruire. Ce concept met l'accent sur l'art de transmettre des connaissances. A cet effet, il renvoie à *« une discipline qui s'occupe de l'enseignement-apprentissage d'un certain contenu (la didactique générale), et de l'enseignement-apprentissage des connaissances déterminées (la didactique disciplinaire) et de leurs interrelations. »* (S. Tasra, 2017, p.2). Ce passage montre que le terme *didactique* fait mention de la didactique générale et de la didactique disciplinaire. En effet, la didactique générale regroupe l'ensemble des méthodes, techniques et stratégies qui mènent à la réalisation d'un enseignement de manière globale. Par contre, la didactique disciplinaire *« est une science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignements, les conditions de transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant »* (S.Tasra, 2017, p.4).

Par ailleurs, il est important de souligner que ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues ; particulièrement des langues étrangères. En effet, la didactique des langues a pour objet l'enseignement-apprentissage des notions linguistiques telles que la grammaire, la prononciation, la syntaxe, le vocabulaire, la littérature et bien d'autres. C'est dans ce contexte que F. Raynal et A. Rieunier (1998, p. 164) écrivent : *« La didactique des langues étudie à la fois l'utilisation des techniques et des méthodes d'enseignement des langues étrangères et les interactions qui peuvent exister dans une situation d'enseignement-apprentissage, entre la langue, le professeur et les élèves »*. Il s'agit de signifier que la didactique des langues se concentre sur les phénomènes linguistiques d'une langue afin de stimuler des compétences linguistiques des apprenants dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères.

1.2. Transposition didactique

Ce concept fait mention de deux mécanismes qui ont lieu pendant la transposition des savoirs linguistiques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. Il s'agit de la transposition didactique externe et de la transposition didactique interne. En effet, la première consiste à élaborer des matériels didactiques tels que des programmes, des répartitions et des guides pédagogiques afin de transposer ou simplifier les savoirs savants (notions linguistiques) aux savoirs à enseigner (items d'enseignement). En revanche, la seconde s'intéresse à la tâche de l'enseignant qui a le devoir de sélectionner les notions inscrites dans le programme scolaire et de les adapter en fonction du niveau des apprenants dans une classe pédagogique donnée au secondaire. Dans ce sens, la transposition didactique externe est du registre de l'administration scolaire, tandis que la transposition didactique interne relève de la mission pédagogique et didactique de l'enseignant dans l'exercice de son métier.

La linguistique représente l'ensemble des savoirs scientifiques qui nécessitent d'être transformés et adaptés au niveau cognitif des apprenants pour un meilleur apprentissage. D'où l'intérêt de la transposition didactique interne qui consiste à simplifier des savoirs scientifiques ou linguistiques d'une discipline donnée en savoirs d'apprentissage. Pour C. Germain (2000, p.29) : *« La transposition didactique réfère à l'opération d'adaptation ou de transformation, par les didacticiens, du savoir savant en un savoir enseigné »*. Il faut dire que le terme *transposition didactique* se rapporte à une opération de changement et d'ajustement des savoirs à enseigner qui nécessairement implique la sélection des contenus notionnels en fonction des besoins des apprenants pendant le processus d'enseignement-apprentissage d'une discipline donnée.

Cependant, il faut signaler que ces deux mécanismes qui ont lieu pendant la transposition didactique relèvent encore de la théorie didactique par manque de précision entre le « what to teach » et le « how to teach » durant la formation initiale et continue des enseignants et inspecteurs du secondaire. Autrement dit, si le « what to teach » renvoie aux contenus

notionnels dans les programmes scolaires à partir de la transposition didactique externe et le « how to teach » fait allusion à la pratique enseignante dans les salles de classes au moyen de la transposition didactique interne, cela n'est pas réaliste ; voire faisable dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des notions de la prononciation anglaise. Voici les raisons qui justifient les limites de la transposition didactique face à la didactisation dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des notions de la prononciation inscrites dans les programmes du cours d'anglais au Congo-Brazzaville.

1.3. Théories de références

Cette section aborde quelques théories de références telles que la théorie curriculaire, le behaviourisme, le cognitivisme, et le socioconstructivisme.

Primo, *la théorie curriculaire* permet de comprendre la fonction cruciale des programmes ou des documents scolaires. Par programmes scolaires, allusion est faite à un plan qui décrit des disciplines à enseigner, leurs contenus notionnels, les méthodes d'enseignement et les activités d'apprentissage en vue d'évaluer la compétence des apprenants. Le programme joue un rôle symétrique en enseignement dans la mesure où il constitue le point de rencontre entre l'institution ou le ministère chargé de l'éducation, l'enseignant et l'apprenant. A cet effet, la théorie curriculaire a pour objectif de traduire l'éducation et la formation voulues en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes observables à travers l'enseignement et l'apprentissage. Selon F. Raynal et A. Rieunier (op. cit, p. 96), l'élaboration des curricula doit se faire en tenant compte des aspects suivants : « *La définition du public cible, les finalités, les objectifs, les contenus, la description du système d'évaluation, la planification des activités, les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation. »* Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une deuxième langue, ce passage révèle qu'il est important de déterminer le type d'homme à former dans la société avant d'élaborer les contenus dudit programme. Une fois que le public cible est défini, il est crucial de définir les objectifs d'un programme en adéquation avec la politique éducative en vigueur évoquée par les finalités. Aussi, les contenus notionnels doivent être élaborés par rapport à l'état de la science en vue d'atteindre les objectifs du programme.

Raynal et Rieunier montrent de même qu'un programme doit décrire la manière d'évaluer les savoirs des apprenants, planifier les activités d'enseignement et d'apprentissage, et prédire le comportement attendu à la fin de l'action pédagogique. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une deuxième langue au secondaire, les effets attendus consistent à voir les apprenants maîtriser les quatre compétences linguistiques à savoir : l'écoute, le parler, la lecture et l'écrit telles que mentionnées dans les programmes de (I.N.R.A.P.)[1] afin de réglementer l'enseignement de chaque discipline à de différents niveaux.

Secundo, *le béhaviorisme* est dérivé du mot anglais « behavior » qui veut dire 'comportement'. En effet, le behaviorisme est une théorie psychologique qui étudie le comportement observable. C'est donc un instrument que les psychologues se servent pour expliquer les conduites humaines voire des acteurs sociaux au sein d'une société donnée. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une deuxième langue (L_2), le behaviourisme se reconnaît par rapport à son objet d'étude qui est le comportement observable. A cet effet, l'enseignant est le modèle de l'apprenant qui imite son comportement. Ainsi, le behaviourisme aide les enseignants des langues vivantes étrangères à faire attention à leur savoir-faire et leur savoir-être, car cela servirait de stimulus qui va motiver les apprenants au travail. Cela implique que celui qui veut enseigner l'anglais en tant que deuxième langue devrait avoir un comportement déontologiquement digne. Le béhaviorisme permet de comprendre l'aphorisme tel l'enseignant, tel apprenant.

[1] INRAP : Institut Nationale de Recherche et d'Action Pédagogiques.

Tertio*, le cognitivisme* est une théorie psychologique qui est née au XXe siècle en opposition au behaviourisme par sa façon d'expliquer le comportement humain. Ce renouveau psychologique résulte de l'apparition des ordinateurs, des travaux liés à l'intelligence artificielle, et de la formalisation des théories de traitement de l'information chez l'homme. En considérant l'enseignement-apprentissage d'une deuxième langue (L_2), le cognitivisme évoque respectivement des aspects psychologiques particuliers. Le premier met en lumière les mécanismes qui interviennent dans l'élaboration du stimulus et de la réponse. Il permet aux enseignants de bien concevoir les activités d'apprentissage afin que la production des apprenants soit effective. Le deuxième souligne que le comportement de l'apprenant en situation d'apprentissage n'est qu'un simple indicateur de ce qu'il est intérieurement, c'est-à-dire ; son caractère ou sa personnalité. Le troisième conduit à rendre l'apprenant responsable de son apprentissage. Cela étant, l'enseignant devrait montrer à l'apprenant l'importance d'apprendre la langue cible afin de susciter sa motivation. Le dernier mène à considérer les besoins ou les objectifs de l'apprenant en situation d'apprentissage de la deuxième langue (L_2).

Enfin*, le socioconstructivisme* est une théorie qui est née des insuffisances du constructivisme piagétien que Vygotski a mises en évidence avec un accent particulier dans le domaine de l'éducation. Dans cette optique, Ph. Meirieu (1988, p. 134) déclare :

> On ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis antérieurs, les stratégies qui lui sont familières. L'enseignement est stérile s'il ne met pas en place les situations d'apprentissages où l'apprenant puisse être en activité d'élaboration, c'est-à-dire, d'intégration des données nouvelles à sa structure cognitive. Rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà.

A la lumière de ce passage, l'on comprend que l'enseignement-apprentissage d'une deuxième langue (L_2) consiste à mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage en lui permettant d'apprendre par lui-même sans exclure complètement le rôle de l'enseignant. A cet effet, la tâche de l'enseignant consiste à organiser des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles l'apprenant a la possibilité de mobiliser ses connaissances antérieures résultant de la société afin d'intégrer de nouveaux savoirs.

Les différents arguments mentionnés dans cette section concernent le tremplin de la didactique telle qu'enseignée dans les écoles normales. Les enseignants-didacticiens forment les futurs enseignants à internaliser ces connaissances théoriques sans pouvoir leur faire constater que ces théories seraient des outils d'analyses pour interpréter les différents rencontrés dans l'exercice de l'enseignement. Faire la didactique, à cet effet, ne devrait pas se limiter à ressasser les théories, mais plutôt à se servir des théories pour interpréter les faits liés à l'enseignement-apprentissage. C'est dans cette optique que la création syllogisme didactisation a été mise en valeur. Dans les lignes qui suivent, nous parlerons de la didactisation dans la formation des enseignants de langues étrangères.

2. La didactisation dans la formation des enseignants d'anglais

Cette section est consacrée à l'élaboration du processus de la didactisation dans la formation des enseignants. Etant la mise en œuvre des pratiques enseignantes, cette partie vise la mise en place de quelques méthodes d'enseignement à savoir : la méthode grammaire et traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode explicative dans l'enseignement-apprentissage des items de la prononciation, la grammaire, le vocabulaire, l'étude de textes, l'étude des thèmes et les fonctions langagières du cours de langue anglaise au secondaire.

2.1. La méthode grammaire et traduction

La méthode « grammaire et traduction » est une méthode d'enseignement qui favorise l'apprentissage des notions de grammaire et de vocabulaire d'une langue. Dès sa mise en œuvre, cette méthode a été utilisée pour enseigner le latin et le grec ; deux langues de référence que les érudits se communiquaient en Europe. C'est dans ce contexte que A. Alejo (2014, p.10) écrit: *« The grammar- translation method was the predominant method in Europe during the nineteenth century »*. En effet, cette assertion confirme le contexte historique de l'usage de la méthode « grammaire et traduction » à partir de l'enseignement-apprentissage du latin et du grec dans le système éducatif des pays européens au XIXe siècle. De même, K. Cripwell (1974, p.13) ajoute : *« Cette manière d'enseigner une langue étrangère est utilisée dans le monde entier depuis très longtemps. Elle est née au cours des siècles »*. L'argument de Cripwell par rapport à l'évocation de A. Alejo révèle le critère d'ancienneté de la méthode « grammaire et traduction » qui a été implémentée non seulement en Europe, mais aussi dans les autres pays du monde dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. A cet effet, il est important de signifier que la méthode grammaire et traduction place l'écrit au premier plan.

Par exemple, l'enseignement des notions de grammaire *(If-Clauses)* à travers la méthode grammaire et traduction se fait premièrement par la présentation de la structure grammaticale (*If + present simple + will + infintive*) suivi des exemples *(If I find her address, I'll send her an invitation, if you send this now, she will receive it tomorrow, …)*.

Dans le cadre de l'enseignement du vocabulaire, la méthode grammaire et traduction permet à l'enseignant d'anglais de sélectionner des mots anglais accompagnés de leurs traductions en français afin que les apprenants les mémorisent comme dans l'exemple (1).

(1)

a. Rei**g**n – [reɪn] - Rè**g**ne
b. Si**g**n – [sɑɪn] - Si**g**ne
c. Ali**g**n – [ə'lɑɪn] - Ali**g**ner
d. Compai**g**n – [kəm'peɪn] - Compa**g**ne
e. Champa**g**ne – [ʃæm'peɪn] - Champa**g**ne

L'analyse de l'exemple (1) ci-dessus montre que chaque mot en anglais est accompagné de sa transcription phonétique et de sa traduction en français. En effet, la transcription phonétique de ces mots permet aux apprenants de voir les symboles de chaque son afin qu'ils les prononcent correctement. Et, la traduction confirme le bon usage de ces mots par des individus en situation d'apprentissage. En d'autres termes, la traduction aide les apprenants à avoir une idée sur le contexte dans lequel les mots étudiés en classes peuvent permettre aux apprenants francophones de les utiliser correctement durant la communication orale ou écrite en anglais.

Dans le cadre de la traduction, l'exemple (2) suivant montre certains procédés de traduction des mots ou groupes de mots en anglais.

(2)

a. They spent their honeymoon in Paris.
   Ils ont passé leur lune de miel à Paris.
b. She has been working freelance for 2 years.
   Elle travaille en freelance depuis 2 ans.
c. What subjects are you studying for your A-level?
   Quelles matières étudies-tu pour le baccalauréat ?
d. That is not an issue.
   Ce n'est pas un problème.

Il apparait dans l'exemple (2) que des mots ou des groupes de mots pourraient être traduits de différentes façons. Dans (2a), c'est la règle du *calque ;* une règle qui consiste à faire une traduction littérale des mots en se référant de l'expression de la langue de départ. Dans (2b), la

règle appliquée est celle de *l'emprunt ;* c'est-à-dire, qu'il n'y a pas de traduction nécessaire car il n'existe pas d'équivalent dans la langue d'origine. Ensuite, dans (2c), c'est un cas d'*adaptation* qui est nécessaire quand une langue reflète une civilisation ou une réalité culturelle donnée. Finalement, dans (2d), c'est la règle des *faux-amis,* une règle qui consiste à ne pas traduire des mots par rapports à leurs formes identiques dans les deux langues. Car, ces mots pourraient avoir un sens radicalement différent.

En conclusion, la méthode grammaire et traduction repose sur la mise en place des règles de grammaire et de vocabulaire. La traduction des mots et phrases se fait d'une langue à une autre par les apprenants à partir des règles de grammaire et de vocabulaire par l'enseignant durant l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues sélectionnées. Cependant, les insuffisances relevées de l'emploi de la méthode « grammaire et traduction » se rapporte à l'importance qu'elle accorde uniquement à l'écrit en relayant l'efficacité de la langue parlée des apprenants au second plan durant le processus d'apprentissage. A cet effet, K. Cripwell (1974, p.15) note *: « Les élèves n'arrivent pas à communiquer dans des situations réelles. Ce n'est peut-être pas ce qu'on recherche quand on enseigne une langue étrangère en milieu scolaire ».* Ainsi, la méthode grammaire et traduction ne dispose pas un arsenal pédago-didactique qui pourrait permettre aux enseignants de dispenser les enseignements susceptibles de booster la communication orale des apprenants, tels que les sons, les lettres muettes, l'accent des mots et phrases d'une langue étrangère donnée.

2.2. La méthode directe

La méthode directe a été développée par Maximilian Berlitz (1872) ; un chercheur allemand, qui a immigré aux Etats-Unis dans l'intention d'enseigner différentes langues étrangères en qualité de L2. A cet effet, cette méthode met l'accent sur l'éveil des compétences orales, et l'étude des sons de la langue cible.

Parlant de la mise en pratique des facultés de communication orale durant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'objectif de la méthode directe est de faire de la L2 un objet et un instrument de communication dans les différents cycles d'enseignement (Primaire, Secondaire et Universitaire) pour le succès de son apprentissage dans les différentes classes pédagogiques. N. Batool (2017, p. 37) écrit: *« Direct Method should be connected directly with target language without translation into native language».* Ce passage révèle qu'une langue étrangère est à la fois une langue d'enseignement et un contenu ou un ensemble d'items d'enseignement dans les situations d'apprentissages à l'école. Il s'agit de l'usage de ladite langue par l'enseignant et les apprenants dans une classe pédagogique sans l'implication de la langue de départ ou langue d'origine des apprenants. C'est pour cela que N. Batool (Op.cit.) renchérit : *« the teacher should not explain but associate the meaning through action and demonstration »,* et K. Cripwell (1974 :15) de mentionner : *« Les professeurs associaient la parole à l'action, accordant ''l'action au mot, le mot à l'action'' ».* Ces deux assertions définissent le rôle joué par l'enseignant au moyen de la méthode directe. En effet, l'enseignant devrait utiliser la langue de manière contextuelle afin que les apprenants soient directement en contact avec la langue cible. Etant donné que la méthode directe prône pour l'éveil des compétences orales, le matériel didactique requis devrait être relié aux situations réelles d'apprentissage à travers le gestuel, la mimique ou encore l'image en lieu et place de la langue des apprenants en classe.

Parlant des différents items d'enseignement d'une langue étrangère, la méthode directe préconise l'apprentissage des sons et du lexique à travers des objets concrets. Dans cette méthode, l'expression orale est placée au premier plan alors que l'expression écrite vient au second plan. A cet effet, la leçon sur '*Classroom objects'* en vocabulaire illustre la manière dans laquelle les sons de la langue anglaise sont enseignés. D'abord, l'enseignant commence par présenter des objets concrets qui se trouvent dans la salle de classe tels que *cha**l**k, boa**r**d,*

*unifo**r**m, tabl**e**, duster, etc.* Ensuite, il présente les transcriptions phonétiques de chaque mot afin d'amener les apprenants à identifier les sons vocaliques, consonantiques et les lettres muettes. Enfin, l'enseignant a le devoir de les prononcer correctement afin que les apprenants fassent la distinction entre ce qui est prononcé et ce qui ne l'est pas à travers la répétition des mots sélectionnés. C'est dans cette perspective que K. Cripwell (1974, p.16) stipule que : *« La méthode directe commence avec des sons et des paroles »*. En effet, l'auteur pense que l'enseignement des sons est un élément déclencheur pour l'éveil et la mise en pratique des compétences orales durant le processus d'apprentissage des contenus notionnels de la L2.

Parlant de la maîtrise du système phonémique pour une bonne et intelligible communication dans une langue étrangère, Cripwell fait allusion à l'enseignement des items de la prononciation tels que les sons, l'accent tonique, l'intonation et le discours de la L2. En effet, ces éléments permettront à l'apprenant de faire la distinction des sons par rapport au système phonémique de la langue cible durant le processus d'apprentissage. C'est ainsi qu'il (1974, p.15-16) recommande d'enseigner la phonétique au début de l'apprentissage d'une langue étrangère pour familiariser les apprenants avec une méthode qui pourrait leur permettre de distinguer les ressemblances et les différences de sons entre les deux systèmes.

En résumé, la méthode directe favorise l'éveil des facultés de communication, l'étude des sons et la maîtrise du système phonémique de la langue cible à travers les mots et les objets concrets durant le processus d'enseignement-apprentissage. Cependant, les défaillances constatées dans la pratique de la méthode directe se trouvent au niveau de l'enseignement des sons qui se fait de manière descriptive. A cet effet, K. Cripwell (1974, p.16) montre que les enseignants : *« se servaient de la toute nouvelle : science phonétique ; quelquefois, ils allaient jusqu'à enseigner les symboles phonétiques des sons dans les deux langues au commencement de l'année scolaire »*. Selon l'auteur, le caractère scientifique ou linguistique de l'enseignement des sons de la langue des apprenants et de la langue cible est d'actualité dans la méthode directe à partir de la transcription phonétique. Il s'agit de la transcription des mots tels que (knight →[nɑɪt]) ou (buoy → [boɪ]) qui n'aide pas les apprenants francophones à bien lire ou prononcer les mots anglais ayant des lettres muettes 'k' et 'u' dans les mots sélectionnés.

3.3. La méthode audio-orale

La méthode audio-orale a été proposée par Nelson Brooks. Il a été développé pendant les années 1950 et 1960 à l'université de Yale (Etats-Unis). En effet, c'est une méthode qui s'inspire de la technique du linguiste Leonard Bloomfield et de la théorie behavioriste de Skinner qui visent l'imitation, la mémorisation et la répétition des items d'enseignement durant le processus d'apprentissage d'une langue. Aussi, la méthode audio-orale résulte de *Army method* qui est une méthode qui a été mise en place pendant la seconde guerre mondiale pour former les officiers de l'armée. Il s'agit d'une formation axée sur le développement des compétences communicatives de ces derniers en langues étrangères. A cet effet, K. Cripwell (1974, p.18) écrit :

> Pendant la deuxième guerre mondiale, on eut besoin de plus en plus de gens capables de communiquer dans une langue étrangère, de gens qui sachent surtout parler […] En temps de guerre, on a besoin de communications directes et parfaitement compréhensibles.

Ce passage montre l'intérêt de la méthode audio-orale qui est celui de former des individus qui peuvent reproduire un langage compréhensible et intelligible dans une langue étrangère.

En tenant compte du contexte pédago-didactique, la méthode audio-orale est utilisée en didactique de langues pour faciliter l'apprentissage des structures phonologiques en s'appuyant essentiellement sur les compétences orales. En d'autres termes, la méthode audio-orale met l'accent sur les capacités orales des apprenants à reproduire les structures de langue en s'appuyant sur l'écoute.

Dans la méthode audio-orale, la présentation du matériel didactique par l'enseignant peut aussi se faire au moyen des appareils techniques tels que les cassettes audios, les laboratoires de langue et des visuels qui aident les apprenants à développer l'écoute et à prononcer les mots en anglais. *« En structurant bien leur cours, les professeurs peuvent répondre aux besoins différents des élèves, et cela d'autant mieux qu'ils se serviront du magnétophone ou d'autres auxiliaires techniques »* (K. Cripwell, 1974, p. 19). En effet, la structuration du cours se fait par rapport à l'âge et le niveau des apprenants. Ces points permettent à l'enseignant de régulariser et d'adapter les contenus des didacticiels ou CDs en fonction des apprenants sélectionnés durant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. D'ailleurs, dans la même perspective, L. Terrier (2011, p. 100) écrit : *« Nous décrivons comment ces technologies ont permis de passer d'une écoute en groupe classe à une écoute individuelle, puis abordons la transformation des laboratoires à bandes puis à cassettes en laboratoires multimédia de langue »*. Ce passage montre l'importance d'utiliser des nouvelles technologies dans l'enseignement des sons en anglais. L'efficacité de cette méthode optimise la motivation de l'apprenant en lui accordant la possibilité de communiquer facilement à l'aide des multimédias.

En définitive, La méthode audio-orale se fonde sur le développement auditif des apprenants et l'utilisation des multimédias dans l'enseignement des sons. Néanmoins, cette méthode est difficile à utiliser dans l'enseignement du cours de langue anglaise par manque de laboratoires de langues et de supports techniques dans les pays francophones : cas de la République du Congo. Par conséquent, les apprenants Congolais du cycle secondaire ne sont pas exposés aux nouvelles technologies durant le processus d'apprentissage dans les différentes classes pédagogiques. A cet effet, K. Cripwell (1974, p.19) précise qu'au début, l'un des principaux inconvénients de la méthode était l'insuffisance des exemples de langage parlé à offrir à la classe : trop souvent ces exemples se bornaient aux énoncés du professeur lui-même. Cela pouvait provoquer des difficultés lorsque celui-ci ne parlait pas la langue étrangère couramment ou que les élèves entendaient des paroles prononcées dans d'autres contextes.

2.4. La méthode explicative

La méthode explicative est une démarche didactique élaborée par Y-P Ndongo Ibara (2015) inspirée de 'Explanatory adequacy' de Noam Chomsky. Dans l'enseignement des langues, cette méthode vise l'explication des sons qui posent problèmes en établissant la relation lettres-sons à partir des conditions justifiant la prononciation ou la non prononciation d'une écriture dans un mot anglais. Cette méthode encourage l'usage unique de la langue cible et préconise l'enseignement des items des différents sous-disciplines de la langue anglaise dans les pays francophones. A ce propos, Y-P Ndongo Ibara (2016, p. 408) écrit: *« if Congolese teachers skip the teaching of the pronunciation of sounds, sound combination, but prefer to start at the word level, I think that this is the wrong way to teach a foreign language»*. En d'autres termes, la méthode explicative veut promouvoir des stratégies qui peuvent, par exemple, aider les futurs enseignants d'anglais à amener les apprenants du secondaire à se familiariser aux différents sons anglais ; en s'appuyant sur les similarités et les dissimilarités entre lettre-son.

En effet, la pratique de ces stratégies didactiques vise la simplification du côté scientifique ou linguistique de la phonétique, par exemple, pour aider les enseignants à intégrer les items de prononciation pendant les cours d'anglais. C'est ainsi que R.G Ondzé Otouba (2018, p.34) écrit : *« Le but de ces stratégies vise la démystification de l'enseignement des sons, de l'accent et l'intonation dans le cours de la langue anglaise au même titre que la grammaire, le vocabulaire, les fonctions langagières et l'étude des textes dans les salles de classes »*. En effet, dans le but de réduire les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants durant le cours de prononciation anglaise, R.G Ondzé Otouba pense que la méthode explicative permet d'éviter l'usage de la linguistique de la phonétique et phonologie dans les enseignements de la

prononciation anglaise dans les différentes classes pédagogiques au secondaire. A ce propos R.G Ondzé Otouba (ibid., p. 34) écrit : *« le but final est de faciliter l'enseignement-apprentissage des sons anglais dans le système éducatif congolais qui est entièrement dominé par une forme d'acquisition aiguë de la langue française »*. Dans ce passage, l'objectif à atteindre, dans l'enseignement des sons anglais aux apprenants francophones, est de les aider à ne pas faire usage de la langue française, mais à se communiquer entre eux et avec les enseignants en anglais. C'est pour cette raison qu'à la fin de chaque enseignement de la prononciation anglaise, l'apprenant devrait être capable d'identifier et de prononcer les différents sons anglais dans les syllabes, les mots et les phrases sélectionnés à travers les explications qui sont données par l'enseignant. Il s'agit des conditions de réalisation et de non réalisation qui pourrait permettre à ces apprenants à être capable de parler, d'écouter, de lire et d'écrire avec succès, malgré l'environnement, tout ce qui est produit oralement en anglais.

Dans la mise en place des conditions de réalisation et de non réalisation des sons anglais, R.G Ondzé Otouba (2018, p.33) stipule que la méthode explicative ou la didactisation de la prononciation anglaise se focalise sur l'identification des sons qui posent problèmes, l'établissement de la relation lettre-son, la précision des caractéristiques phonétiques des sons anglais selon l'environnement et la distinction de ce qui est prononçable et ce qui ne l'est pas dans un style didactique. En d'autres termes, il s'agit de sélectionner un son qui pose problème, d'énumérer ses différentes écritures, de choisir une écriture et de prévoir des illustrations et des conditions justifiant la prononciation du son sélectionné en fonction du niveau et la classe des apprenants. En effet, ces conditions sont constituées des éléments suivants : *la position, la syllabe, l'accent tonique, la catégorie grammaticale et l'emprunt.*

En somme, la méthode explicative se focalise d'abord sur la transposition de la phonétique en prononciation anglaise. Ensuite, elle met l'accent sur la mise en place des conditions en termes de stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour l'explication des faits de réalisation et de non réalisation des aspects grammaticaux de la langue anglaise. Enfin, la pratique de la méthode explicative couplée avec la méthode des 3Ps revisitée dans la fiche pédagogique facilite le processus d'enseignement-apprentissage des items de la prononciation anglaise au secondaire. Ainsi, ici, le choix est porté sur la méthode explicative dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des items de la prononciation anglaise en général et ceux des lettres muettes en particulier dans le cours de langue anglaise au secondaire. C'est une méthode qui s'adapte aux réalités du terrain pour l'enseignement des langues sans se référer aux laboratoires ou à la robotisation de l'enseignement.

3. Didactisation des lettres muettes dans la prononciation anglaise

Cette partie propose un exemple de cas pratique de l'application de la méthode explicative basée sur l'enseignement-apprentissage des lettres muettes. A cet effet, cette section est consacrée à la démystification, à la simplification et à l'intégration des lettres muettes dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation ; une sous discipline du cours de langue anglaise à partir de la didactisation de la phonétique anglaise. Dans ce contexte, la didactisation renvoie à la formalisation et à l'opérationnalisation de l'enseignement-apprentissage des lettres muettes anglaises dans les différentes classes pédagogiques au secondaire.

3.1. Formalisation des items des lettres muettes

Le concept « formalisation des lettres muettes » renvoie à la mise en place des règles grammaticales de la prononciation anglaise inspirées des notions de la phonologie qui pourraient expliquer le phénomène des lettres muettes dans les différents mots anglais. Les lettres muettes en anglais se rapportent aux consonnes et voyelles qui sont écrites, mais ne sont pas prononcées. En effet, cet item est lié à plusieurs notions d'enseignement à savoir :

a) l'allongement des sons vocaliques,
b) la distinction des homophones,

c) l'accent tonique,
d) la création des nouveaux mots
e) le voisement des sons consonantiques.

Dans ce travail, la sélection est portée sur ***la distinction des homophones*** à travers les lettres muettes. Ainsi, les homophones en anglais sont constitués des homographes, des homonymes, des hétérographes et des oronymes. C'est ainsi que l'exemple (3) illustre la distinction des homophones basés sur les **homographes**.

(3)
a. ri**gh**t/ ri**gh**t
b. ba**r**k / ba**r**k

L'exemple (3) met en évidence le fait que les lettres « **gh »** et « **r »** ne sont pas prononcées dans (3a) et (3b). En effet, la distinction de ces homophones se repose sur la nature du mot. Ces lettres, situées dans des homophones, ont la même écriture et prononciation. Il s'agit soit d'un adjectif ou d'un adverbe, soit d'un verbe ou d'un nom. L'exemple (4) suivant montre la distinction des homophones basés sur les **homonymes**.

(4)
a. Re**a**d/ re**a**d
b. Te**a**r/ te**a**r

Dans cet exemple, il apparait que la voyelle muette « **a** » dans (4a) et (4b) se trouve dans des mots qui ont la même écriture mais, qui sont phonologiquement différents. La prononciation de ces homophones varie en fonction de la nature du mot. Le mot *re**a**d* peut se prononcer [ri :d] à l'infinitif et au présent de l'indicatif, mais [red] au prétérit. Quant au mot *te**a**r*, il se prononce [tiə] comme un nom ou [teə] en tant que verbe. La prochaine illustration (5) se rapporte à la distinction des **hétérographes** à travers les lettres muettes.

(5)
a. **K**need/need, li**gh**t/ lite**,** lim**n/** Lim
b. By**e**/ by, le**a**d/ led, b**u**oy/ boy
c. **W**rapper/ rapper, Mo**u**rning/ morning

L'exemple (5) illustre la distinction des hétérographes à travers les lettres muettes dans différentes positions. Dans cet exemple, les homophones se distinguent entre eux par rapport à la présence des lettres muettes dans des mots monosyllabiques comme dans (5a) et (5b) ou polysyllabiques dans (5c). En d'autres termes, les lettres muettes marquent la distinction des hétérographes en termes d'écriture et de signification en gardant la même prononciation. Par ailleurs, l'exemple (6) sert d'illustration pour montrer la distinction des homophones axée sur les **oronymes**.

(6)
a. hym**n** oceans / emotions
b. ni**gh**t rate / nitrate
c. the stuff he **k**nows / the stuffy nose

Cet exemple représente les homophones basés sur les oronymes. Il apparait dans cet exemple qu'un mot ou des groupes de mots peuvent se partager la même prononciation en se distinguant par l'écriture comme dans (6a), (6b) et (6c).

3.2. Opérationnalisation des items des lettres muettes

L'opérationnalisation se rapporte à l'élaboration des stratégies didactiques liées à la distinction des hétérographes à travers les lettres muettes en classe de Seconde. En s'appuyant sur la didactisation de la notion sélectionnée, la méthode explicative couplée à celle des 3Ps revisitée permet d'opérationnaliser ce cours de prononciation au secondaire. A cet effet, cette opérationnalisation se fonde sur les Prérequis, la Présentation, la Pratique, la Production et

l'Evaluation formative de la distinction des hétérographes à travers les lettres muettes dans les mots monosyllabiques anglais.

***Prérequis* :** Dans le cadre de l'enseignement des lettres muettes, les prérequis de cette leçon concernent les connaissances basiques liées à l'item sélectionné. Cela se rapporte à la vérification des connaissances des apprenants sur les aspects liés à la graphie et à la prononciation des mots anglais.

(7)

- Examples of words illustrating silent letters

Consonant silent letters

e.g., Lis**t**en, dou**b**t, **g**neiss, **k**nead, ju**d**ge, **w**rist

Vowel silent letters

e.g., four, b**u**oy, re**a**d, gam**e**

- ***Different types of silent letters***
  1. Silent consonant letters
  2. Silent vowel letters
- ***English silent letter items***
  1. Creating vowel sound lengthening (ban – ba**r**n)
  2. Discriminating functions of homophones (hi – hi**gh**)
  3. Creating new words (hym**n** – hymnic)
  4. Locating stress placement of words (a'**c**quire)
  5. Creating voiced consonant sounds (gest – g**u**est)
- ***Different types of homophones with examples***
  1. Homograph: (ri**gh**t/ ri**gh**t)
  2. Heterograph: (le**a**d/ led)
  3. Oronym: (ni**gh**t rate / nitrate)
  4. Homonyms: (Re**a**d/ re**a**d)

Ces informations permettent à l'enseignant de montrer aux apprenants le lien qui existe entre les lettres muettes anglaises et les homophones. En effet, en demandant les exemples et les différents types de lettres muettes, l'enseignant souligne les consonnes muettes, demande aux apprenants de donner les items liés aux lettres muettes et la distinction des homophones. Les différents types d'homophones sont donnés par les apprenants et l'enseignant sélectionne les hétérographes qui n'ont qu'une lettre de différence.

***Présentation* :** Le but de cette étape est de présenter les illustrations et explications qui étayent la distinction des homophones liée aux lettres muettes dans la prononciation des mots anglais. Il s'agit tout d'abord de fournir une première liste d'hétérographes avec des lettres muettes à la position initiale et une autre sans lettres muettes. Et la deuxième liste est composée d'hétérographes avec des lettres muettes à la position finale et une autre où ce n'est pas attesté. Par conséquent, l'enseignant pourrait procéder de la manière suivante :

(8)

A. Illustrations

- (1)

a- **K**new, **w**rap, **g**nat, **h**our

b- New, rap, nat, our

- (2)

a- Lam**b**, rei**g**n, dam**n**

b- Lam, rein, dam

B. Explanation: *Silent letters distinguish homophones when they occur at initial as in (1.a) and final as in (2.a) positions of monosyllabic words*.

En effet, ces illustrations et explications permettent de résoudre le problème de la distinction des homophones en s'appuyant sur la position des lettres muettes dans des mots monosyllabiques en anglais. En sus du positionnement des lettres muettes, les enseignants parleraient de la nature des mots qui va avec leur position au sein d'un groupe de mots. Par exemple, dans le premier exemple de (8), il s'agit de la différence entre un verbe (knew) et d'un adjectif (new). Le premier suit un sujet, tandis que le second se place après un nom. Dans le même sens, la lettre muette pourrait être pertinente pour la distinction sémantique des mots d'une même nature, tel est le cas du deuxième exemple (8) avec les mots '*reign'* et '*rein'*.

Pratique : Cette étape a pour but de mettre les apprenants au centre de l'apprentissage afin de pratiquer l'item sélectionné. Le rôle de l'enseignant c'est d'accompagner et d'orienter les apprenants qui suivent la prononciation des mots présentés au niveau des illustrations. A cet effet, l'enseignant met les apprenants en binôme afin de réaliser le jeu de tour de rôle. Le premier donne un mot avec lettre muette oralement, le second, donne son homophone sans lettres muettes. Cet exercice oral apparait comme un guide pour les apprenants et les permet d'articuler correctement ces mots et de distinguer leurs significations distinctives.

(9)

Learner 1	**Learner 2**
Knit	Nit
Wride	Ride
W**h**it	Wit
Gnash	Nash
Plum**b**	Plum
Lim**n**	Lim
Coi**g**n	Coin.

Les mots en pairs donnés par les apprenants se focalisent sur leur production orale afin de se familiariser à ces mots.

***Production* :** Cette étape permet aux apprenants de mettre en pratique la règle justifiant la distinction des homophones dans l'enseignement des lettres muettes anglaises avec l'assistance de l'enseignant. En effet, pour aider les apprenants, l'enseignant demande aux apprenants de prononcer les paires d'homophones en binôme. Ensuite, ces mots seront écrits au tableau en soulignant cette fois-ci la lettre muette.

(10)

Learner 1	**Learner 2**
Knit	Nit
Wride	Ride
W**h**it	Wit
Gnash	Nash
Plum**b**	Plum
Lim**n**	Lim
Coi**g**n	Coin.

Dans le but de consolider les connaissances, ces mots donnés par les apprenants sont prononcés sans l'aide de l'enseignant. Ils finissent par être écrits au tableau afin de voir quelle est la lettre qui fait la distinction entre les homophones.

Evaluation : Cette section vise l'évaluation de la notion enseignée. Elle permet à l'enseignant de se rendre compte de la maîtrise dans la manipulation de la notion du jour. Quoi que la notion enseignée relève de la prononciation, donc de l'oralité, l'enseignant peut se saisir de l'écrit comme moyen d'évaluation à travers une instruction bien explicite.

Read the following sentences in pairs, underline the silent letters of distinct homophones.

For example

a- I **k**new this pen was not yours.
b- He bought a new English grammar book. **Now continue.**

1.
a- After writing for too long, my fingers feel numb.
b- This is my num, call me!

2.
a- She texted me and said, hi!
b- The Hilton tour is very high, isn't it?

3.
a- Pupils whine all the time when they get bad marks.
b- Wine is made of grape fruits.

4.
a- Do you have two pencils?
b- Let's go to the new restaurant in town

Keys:

1.
a- After writing for too long, my fingers feel num**b**.
b- This is my num, call me!

2.
a- She texted me and said, hi!
b- The Hilton tour is very hi**gh**, isn't it?

3.
a- Pupils w**h**ine all the time when they get bad marks.
b- Wine is made of grape fruits.

4.
a- Do you have t**w**o pencils?
b- Let's go to the new restaurant in town

Conclusion

Ce travail visait la maîtrise épistémologique de la partie théorique et de la partie pratique du cours de didactique à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) à partir de la didactisation des items d'enseignement de la prononciation anglaise (les sons, l'accent tonique, le discours et les lettres muettes) inscrits dans les programmes officiels du cours de langue anglaise au secondaire en République du Congo.

Par ailleurs, ce travail a fourni des éléments de réponse à la question de recherche : *Comment enseigner la distinction des homophones à travers les lettres muettes anglaises* ? Pour y parvenir, l'on a divisé cette recherche en trois parties. La première partie a permis d'établir une base terminologique solide afin de clarifier quelques concepts dans le domaine de la didactique générale. Il s'agit des connaissances théoriques de la didactique qui se rapportent à la didactique des disciplines, à la didactique des langues, à la transposition didactique interne et externe durant la formation initiale des enseignants d'anglais à l'Ecole Normale Supérieure.

La deuxième partie a porté sur le cadre théorique dans la formation initiale des futurs enseignants du secondaire en mettant l'accent sur l'analyse de quelques méthodes d'enseignement susceptibles d'implémenter les sous-disciplines du cours de langue anglaise à savoir : la prononciation, la grammaire, le vocabulaire, l'étude de textes, l'étude de thèmes et les fonctions langagières. Il s'agit de la méthode « grammaire et tradition, la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode explicative. Ces méthodes ont été analysées en vue d'identifier la méthode d'enseignement qui conviendrait pour l'enseignement des items de la

prononciation anglaise. En effet, en montrant quelques limites de chaque méthode, le choix fut porté sur la méthode explicative dans l'enseignement de la prononciation anglaise.

La dernière partie illustre ce qui serait le cadre pratique du cours de didactique à l'Ecole Normale Supérieure en sélectionnant un item d'enseignement et une classe pédagogique. En effet, cette partie se rapporte premièrement à la formalisation des lettres muettes en anglais. Il s'agissait de rappeler les notions des lettres muettes et de présenter l'ensemble de règles liées à la distinction des différents types des homophones (homonymes, hétérographes, homographes et oronymes). Il en ressort que les lettres muettes anglaises sont essentielles pour comprendre les aspects visibles (lettre) et invisible (sons) de la langue anglaise. Deuxièmement, elle s'appuie la démarche pédago-didactique à travers l'opérationnalisation qui vise l'implémentation ou la phase pratique de l'enseignement-apprentissage des lettres muettes à travers la méthode explicative couplée avec la méthode des 3Ps revisitée. Cette démarche s'est basée sur des stratégies didactiques telles que les Prérequis, la Présentation, la Pratique, la Production et l'Evaluation. A ce titre, cette dernière partie propose une démarche d'enseignement-apprentissage qui permet aux enseignants et aux apprenants d'être capables de résoudre non seulement la question de la prononciation anglaise, mais aussi celle de la signification des mots anglais.

Références bibliographiques

ALEJO Alejandro, 2014, *Different methodologies teaching English*, Ecole d'éducation Soria, Université de Valladolid, Espagne.

BATOOL Nadia et al, 2017, "The Direct Method: A good start to teach oral language", *International Journal of English Language Teaching*, Vol.5, No.1, p.37- 40.

CRIPWELL Kenneth, 1974, *L'Anglais en Afrique : Guide pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère*. Les Presses de l'Unesco. Paris, ISBN 92-3-201230-

GERMAIN Claude, 2000, « Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, N°1-2, vol.3, p : 23-33.

INRAP, 2009, *Programme et Guide pédagogique Anglais*, INRAP Editions – Brazzaville, Programmes 2002 – Edition 2009.

LINDA Terrier, 2011, Méthodologie linguistique pour l'évaluation des restitutions et analyse expérimentale des processus de didactisation du son. Recommandations pour un apprentissage raisonné de la compréhension de l'anglais oral pour les étudiants francophones du secteur LANSAD. Education. Thèse. Université Toulouse 3 – Paul Sabatier.

MEIRIEU, Ph, 1988, *Apprendre…oui, mais comment ?,* Lyon, ESF éditeur.

NDONGO IBARA Yvon-Pierre, 2023, *A Pedagogical Based Approach to Teaching English Pronunciation*. Moldavie: Generis Publishing.

NDONGO IBARA Yvon-Pierre, 2023, Prononciation et orthographe en anglais : continuité et ou discontinuité. *Revue FLALY, Numéro Spécial,* p.37-50

NDONGO IBARA Yvon-Pierre, 2015, "Framing English sound-letter parallelism teaching." *Revue Francophone Liens. Nouvelles séries*. No.20, p.37-47.

NDONGO IBARA Yvon-Pierre, 2016, "An Empirical Review of English Language Teaching in Congo." *Studies in English Language Teaching*. p. 400-415.

ONDZÉ OTOUBA Roland Giscard & NDONGO IBARA Yvon-Pierre, 2021, "The teaching and learning of English short vowel sound [ɪ] in the class of Seconde." *Annales de la Faculté des lettres, arts et sciences humaines*. N°12, p: 53-70.

ONDZE OTOUBA Roland Giscard, 2015, Teaching English Sounds in Secondary School: A Case Study Of "Terminale 'A' At Emery Patrice Lumumba High School, ENS, UMNG.

ONDZE OTOUBA, Roland Giscard, 2016, L'enseignement de la prononciation des voyelles simples dans les classes de Première au Congo. Mémoire de Master Recherche, ENS, UMNG.

ONDZE OTOUBA Roland Giscard, 2018, Problématique de l'enseignement-apprentissage des sons anglais au Congo- Brazzaville. Brazzaville. *Revue Flaly*, p.24-38.

RAHMAN Marzana, 2012, *Grammar Translation Method: An effective and feasible method in Bangladeshi context*. Department of English and Humanities. Rapport. Université de BRAC. Bangladesh.

RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, 1998, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive.* Paris : ESF.

SHAKOOR Sadia et al., 2021, "Identifying the Pronunciation Errors Due to Silent Letters Committed by ESL Learners in Pakistan: A Case Study", *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* (TOJQI) Volume 12, Issue 6, p: 5454- 5463.

TASRA Saïd, 2017, Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire, *HAL open science,* p.1-22.

De la formation à la classe : impact de la mathématisation chez les futurs enseignants de sciences physiques et sur les apprentissages des élèves du secondaire

Chris Poppel, LOUYINDOULA BANGANA YIYA, University Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : chris.louyindoula@umng.cg

Gauduel Gimey MOUANDA, MEPPSA, (Congo)

E-mail : gimeymouanda@gmail.com

Panova Belvie NDONGO ANGOMBI, MEPPSA, (Congo)
E-mail : belviendongo@gmail.com

Résumé

Le souci de voir les apprenants réussir anime depuis toujours les acteurs du système éducatif, car apprendre ne se limite pas à passer des examens : il s'agit aussi de se doter des outils nécessaires pour s'insérer dans la vie professionnelle et sociale. À travers une approche méthodologique mixte, cette étude met en lumière une prédominance de la mathématisation dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences physiques, souvent au détriment d'une compréhension conceptuelle et contextualisée des phénomènes. Bien que l'usage intensif des outils mathématiques garantisse une certaine rigueur scientifique, il tend à éloigner les contenus enseignés de leur dimension concrète. Dans certaines mesures, cette orientation rend les savoirs scientifiques difficilement exploitables dans la vie quotidienne, car les élèves apprennent davantage à résoudre des équations qu'à comprendre le sens profond des phénomènes qu'elles modélisent. L'étude révèle que les enseignants et futurs enseignants privilégient largement les raisonnements quantitatifs, tandis que les démarches qualitatives, pourtant essentielles pour le développement du bon sens scientifique, sont reléguées au second plan. Cette tendance se reflète dans les pratiques pédagogiques comme dans les modalités d'évaluation, centrées sur la manipulation de formules plutôt que sur la compréhension des concepts. En conséquence, les élèves peinent à faire le lien entre les mathématiques et les principes scientifiques, ce qui freine non seulement leur performance scolaire, mais aussi leur capacité à mobiliser leurs connaissances dans des situations concrètes de la vie courante.

Mots-clés : mathématisation, formation, apprentissage, sciences physiques.

From teacher training to the classroom: the impact of mathematization on future physics teachers and on secondary school students' learning

Abstract

The concern for ensuring students' success has always driven the stakeholders of the educational system, as learning is not limited to passing exams: it also involves acquiring the necessary tools to integrate into professional and social life. Through a mixed-methods approach, this study highlights a predominance of mathematization in the teaching and learning of physical sciences, often at the expense of a conceptual and contextual understanding of phenomena. Although the intensive use of mathematical tools ensures a certain level of scientific rigor, it tends to detach the content taught from its concrete dimension. To some extent, this orientation renders scientific knowledge difficult to apply in everyday life, as students are more often trained to solve equations than to understand the underlying meaning of the phenomena they model. The study reveals that teachers and future teachers largely favor quantitative reasoning, while qualitative approaches—essential for developing scientific common sense—are relegated to the background. This trend is reflected in both teaching practices and assessment methods, which are focused on manipulating formulas rather than

understanding concepts. As a result, students struggle to make the connection between mathematics and scientific principles, which hinders not only their academic performance but also their ability to apply their knowledge in real-life situations.

Keywords: mathematization, training, learning, physical sciences.

Introduction

Les sciences physiques occupent une place centrale dans la formation des citoyens capables de comprendre, d'analyser et de résoudre les problèmes liés à leur environnement. Le système éducatif congolais, à travers ses textes officiels (loi n°25-95 du 17 novembre 1995 ; INRAP, 2018), reconnaît l'importance d'un enseignement scientifique de qualité, capable d'allier théorie et pratique pour former des apprenants compétents et autonomes.

L'enseignement des sciences physiques repose sur trois dimensions complémentaires : la modélisation mathématique, l'expérimentation et la culture scientifique. Toutefois, en pratique, cet équilibre est souvent rompu. En effet, dans un contexte où les infrastructures de laboratoire sont limitées, la mathématisation s'impose comme l'approche dominante, éclipsant les dimensions expérimentale et déclarative de l'enseignement. Cela conduit à un enseignement très abstrait, fondé sur des formules, des calculs et des graphiques, au détriment de la compréhension profonde des phénomènes physiques et chimiques.

Des chercheurs tels que M. Thouin (1985) et V. Durand-Guerrier & G. Aldon (2014) soulignent que la capacité à manipuler des formules ne garantit pas une compréhension suffisante des concepts scientifiques. En outre, G. Sensevy (cité par A. Defrance, 2012) met en garde contre les effets d'une mathématisation excessive, susceptible d'entraîner une approche dogmatique qui limite la construction du sens chez les apprenants.

En République du Congo, cette tendance est particulièrement problématique dans la formation initiale des enseignants de sciences physiques. Ceux-ci, eux-mêmes produits d'un système dominé par la mathématisation, reproduisent à leur tour des pratiques pédagogiques centrées sur les procédures plutôt que sur la compréhension. Les évaluations, souvent orientées vers la résolution d'exercices mathématiques, valorisent la performance algorithmique au détriment de la réflexion conceptuelle (C. P. Louyindoula Bangana Yiya et al., 2020).

Cette situation soulève un ensemble de questions ont la problématique principale est : dans quelle mesure la mathématisation des concepts de physique et de chimie, telle qu'enseignée lors de la formation initiale des enseignants, influence-t-elle l'enseignement et l'apprentissage des élèves au secondaire ? De cette question principale découle les questions secondaires suivantes : comment les enseignants perçoivent-ils l'équilibre entre l'enseignement des concepts de sciences physiques et la mathématisation dans leurs pratiques pédagogiques ? Quel est l'impact de la mathématisation en sciences physiques sur la maîtrise des connaissances déclaratives des futurs enseignants et les performances des apprenants du secondaire ? Les sujets d'évaluation tels que proposés aux futurs enseignants et aux apprenants du secondaire sont-ils de nature à favoriser l'appropriation des connaissances déclaratives ?

Au regard des différentes questions de recherche que suscite cette étude, les hypothèses ci-dessous semblent être plus en adéquation avec les réalités de notre système éducatif. En guise d'hypothèse principale, nous pensons qu'en République du Congo : la mathématisation des concepts de physique et de chimie, telle qu'enseignée lors de la formation initiale des enseignants, influence négativement l'enseignement et l'apprentissage des élèves au secondaire de manière à occulter significativement le contenu déclaratif au détriment de la mathématisation. En guise d'hypothèses secondaires, nous supposons que : les enseignants perçoivent la mathématisation comme un outil nécessaire, mais insuffisant pour l'enseignement efficace des sciences physiques ; la mathématisation excessive en sciences physiques à un impact négatif sur la maîtrise des connaissances déclaratives des futurs enseignants et les

performances des apprenants du secondaire, une approche pédagogique trop centrée sur la mathématisation des concepts entraîne une baisse des performances des apprenants ; les sujets d'évaluation tels que proposés aux futurs enseignants et aux apprenants du secondaire ne sont pas de nature à favoriser l'appropriation des connaissances déclaratives, mais plus la mathématisation.

Face à ces constats, il devient nécessaire d'interroger l'impact réel de la mathématisation dans la formation initiale des enseignants de sciences physiques et ses répercussions sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves au secondaire. Il s'agit notamment d'évaluer comment cette orientation influence la qualité de la transmission des connaissances, la compréhension conceptuelle des phénomènes, et les performances scolaires des élèves. C'est dans cette optique que s'inscrit la présente étude, qui entend explorer le déséquilibre potentiel entre connaissances procédurales et déclaratives dans les pratiques pédagogiques issues de la formation initiale, en mettant en évidence les enjeux didactiques, cognitifs et institutionnels liés à la place prépondérante de la mathématisation dans l'enseignement des sciences physiques.

1. Méthodologie

Pour analyser l'impact de la mathématisation dans la formation initiale des enseignants de sciences physiques et son influence sur les apprentissages au secondaire, une approche méthodologique mixte a été adoptée, combinant méthodes qualitatives et quantitatives. L'approche qualitative repose sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants du secondaire et de formateurs de l'École Normale Supérieure (E.N.S.), ainsi que sur des analyses documentaires (résultats de tests de futurs enseignants, sujets d'évaluation au secondaire et à l'E.N.S.). L'approche quantitative, quant à elle, s'appuie sur un questionnaire administré aux futurs enseignants de sciences physiques en formation à l'E.N.S., qui ont constitué l'échantillon de l'étude.

1.1. Enquête auprès des enseignants du secondaire

Dans le cadre de cette étude, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignants de sciences physiques du secondaire, rencontrés soit lors d'animations pédagogiques zonales, soit directement dans leurs établissements. L'objectif principal de ces entretiens était de recueillir leurs perceptions de l'impact de la mathématisation dans leur formation initiale, d'analyser comment cette dimension influence leurs pratiques pédagogiques, ainsi que ses effets perçus sur les apprentissages des élèves.

1.2. Enquête auprès des futurs enseignants

Dans cette étude, une enquête par questionnaire a été menée auprès des futurs enseignants en formation à l'École Normale Supérieure (E.N.S.) afin de recueillir leur perception de l'impact de la mathématisation dans leur formation initiale en sciences physiques. L'enquête visait également à évaluer leur point de vue sur l'influence de cette mathématisation sur les apprentissages de leurs futurs élèves au secondaire. Le questionnaire, distribué et collecté par le chef de classe, a permis d'obtenir des données directement issues de leur expérience en formation.

1.3. Analyse documentaire

L'analyse documentaire menée dans cette étude repose sur un ensemble de documents pédagogiques soigneusement sélectionnés, avec pour objectif d'enrichir les données issues des enquêtes de terrain. Elle se structure autour de deux axes :

- L'analyse des résultats d'un test de contrôle des acquis des futurs enseignants, visant à déterminer s'ils privilégient la mathématisation au détriment de la compréhension conceptuelle des notions en sciences physiques ;

- L'examen des sujets d'évaluation proposés au secondaire et à l'École Normale Supérieure (E.N.S.), pour identifier si ces évaluations favorisent une approche formelle (calculs, équations) au détriment de la maîtrise des concepts.

Ces deux axes permettent de mesurer l'équilibre entre mathématisation et compréhension conceptuelle dans la formation initiale, et d'évaluer son impact sur les pratiques pédagogiques. Une grille d'analyse a été utilisée pour organiser l'interprétation des résultats et croiser les données avec celles issues des questionnaires.

1.4. Population et échantillon de l'étude

Cette étude mobilise deux types de population : un corpus documentaire et une population humaine. L'échantillon a été constitué de manière raisonnée, selon des critères pratiques et méthodologiques, afin d'assurer la pertinence et la diversité des données. Il comprend :

- Un corpus documentaire, constitué de sujets d'évaluation du secondaire (collèges et lycées) et de l'université (devoirs et sessions à l'E.N.S.), sélectionnés pour leur représentativité et accessibilité ;
- Une population humaine, composée de 37 enseignants de sciences physiques en poste dans les établissements secondaires de Brazzaville et de 74 futurs enseignants en formation à l'École Normale Supérieure (E.N.S.).

Cet échantillonnage permet d'éclairer la problématique de l'étude sous divers angles, à la fois théoriques et pratiques.

Tableau 1 : Récapitulatif de l'échantillon de l'étude

	Echantillon		Effectifs
Corpus documentaire	Sujets d'évaluation universitaires		02
	Sujets d'évaluation au collège		02
	Sujets d'évaluation au lycée		02
Humaine	Enseignants de sciences physiques		37
	Futurs enseignants en formation à l'E.N.S.	Ayant participer au sondage (L2)	29
		Ayant participer au test (L2 et M1)	74

Source : G. G. Mouanda, 2024

2. Résultats et discussion

2.1. Résultats

2.1.1. Enquête auprès des enseignants

L'en-tête du guide fournit des informations de base sur l'identité des enseignants interrogés, comme l'illustrent les diagrammes des figures 1 et 2, qui répartissent les trente-sept (37) enseignants de l'échantillon selon leur dernier diplôme obtenu et les classes qu'ils ont déjà enseignées depuis le début de leur carrière.

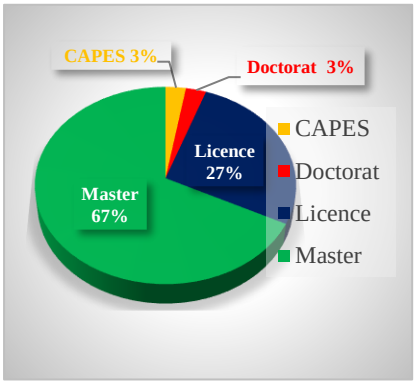


Figure 1 : Répartition des enseignants leur diplôme

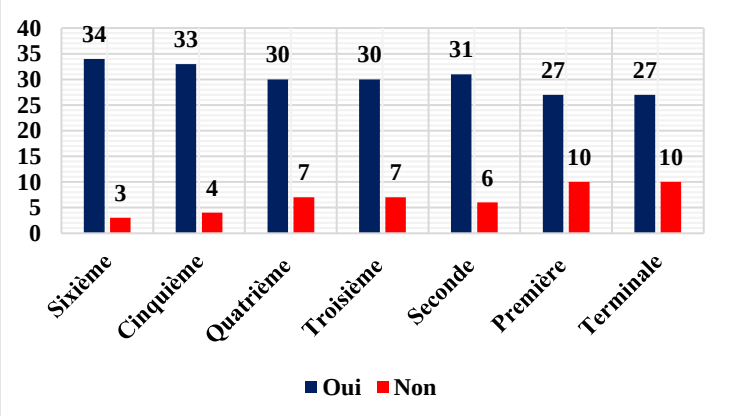


Figure 2 : Classes déjà tenues par les enseignants interrogés

L'échantillon de cette étude est constitué d'hommes et de femmes. Parmi ceux-ci, 67 % ont un diplôme de master, 27 % un diplôme de licence, 3 % un diplôme de CAPES et 3 % un diplôme de doctorat.

Jusqu'à la date de ces entretiens, les enseignants interrogés ont déjà enseigné à divers niveaux, comme le montre le diagramme ci-dessous (figure 2). Il en ressort que 72,93 % d'entre eux ont déjà enseigné les sciences physiques à tous les niveaux (de la sixième à la terminale).

Dans la section 2 du guide d'entretien, l'on s'intéresse principalement à la perception qu'ont les enseignants interrogés de la place de la mathématisation dans leur formation initiale, d'où les questions et les réponses présentées ci-dessous :

Question 1 : Dans quelle mesure votre formation initiale a-t-elle mis l'accent sur la mathématisation en physique-chimie ?

Concernant l'accent mis sur la mathématisation en physique-chimie lors de la formation initiale des enseignants, 32 d'entre eux reconnaissent une présence importante de la mathématisation dans leur parcours, ce qui témoigne d'une forte interdépendance entre les mathématiques et les sciences physiques dans leur formation. Cette prépondérance de la mathématisation façonne inévitablement la manière dont ces enseignants abordent l'enseignement de la physique-chimie. En mettant l'accent sur les outils mathématiques dès leur formation, ils développent une approche axée sur le formalisme et la modélisation, parfois au détriment d'une exploration plus conceptuelle et expérimentale des phénomènes physiques et chimiques.

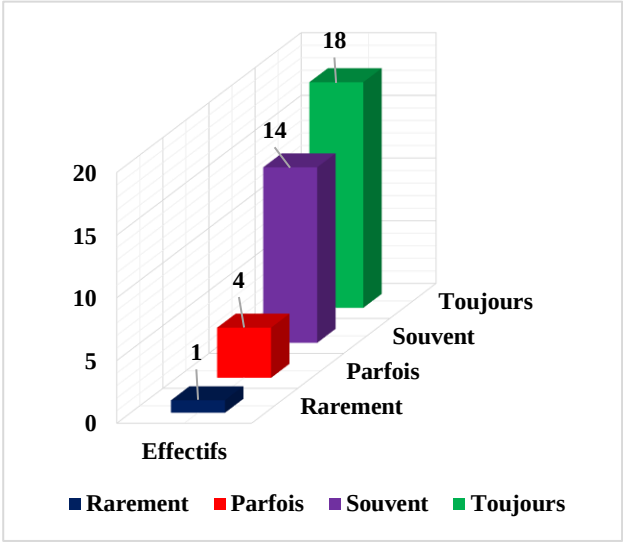


Figure 3 : Accent de mis sur la mathématisation

Question 2 : Dans quelle mesure estimez-vous que l'accent mis sur la mathématisation dans votre formation initiale ait influencé votre manière d'enseigner la physique chimie ?

Tableau 2 : Réponses à la question 2 (enseignants)

Réponses	Justifications	Effectifs	Fréquences
Négativement (5,41%)	La faible réactivité des élèves rend l'introduction des mathématiques confuse.	01	2,70%
	Le cours privilégie les calculs au détriment du contenu en physique-chimie.	01	2,70%
Nullement (8,11%)	Les mathématiques de la formation initiale ne sont pas adaptées à la pratique en classe.	03	8,11%
Positivement (83,78%)	La physique donne du sens aux notions de mathématiques pour les élèves.	02	5,41%
	La mathématisation structure l'information scientifique et améliore l'enseignement.	13	59,46%
	La mathématisation permet d'expliquer plus clairement les expériences aux élèves.	07	18,92%
Positivement et négativement (2,70%)	Le niveau scolaire influence le recours à la mathématisation dans l'enseignement.	01	2,70%

Source : G. G. Mouanda, 2024.

La majorité des enseignants de cet échantillon estime que, dans leur formation initiale, la mathématisation a influencé positivement leur manière d'enseigner la physique-chimie. En effet, l'information en physique ou en chimie est souvent qualitative, et c'est à travers les formules mathématiques qu'elle peut être appréciée de manière structurée et rigoureuse.

Cette perception témoigne d'une conception de l'enseignement des sciences physiques où la mathématisation est vue comme un outil indispensable pour structurer et formaliser les connaissances. Toutefois, cette approche, bien qu'efficace pour développer des compétences analytiques, peut conduire à une vision plus abstraite de la physique-chimie, parfois au détriment de son aspect expérimental et conceptuel.

Question 3 : La mathématisation occupe-t-elle une place prépondérante par rapport au contenu disciplinaire déclaratif de la physique-chimie dans vos cours ?

Tableau 3 : Réponses à la question 3 (enseignants)

Réponses	Justifications	Effectifs	Fréquences
Oui (62,16%)	Le manque de matériel favorise un cours théorique où les mathématiques deviennent trop présentes.	09	24,32%
	Les mathématiques permettent de valider et d'expliquer les phénomènes physiques.	12	32,43%
	Les mathématiques sont indispensables pour exprimer les lois physiques.	02	5,41%
Non (21,62%)	Certaines leçons de physique-chimie n'impliquent pas les mathématiques.	03	8,11%
	La priorité est de transmettre la physique chimie, non les mathématiques.	05	13,51%
Moyennement (oui et non) (16,22%)	L'importance des mathématiques varie selon le niveau d'enseignement.	05	13,51%
	La physique repose sur l'observation ; la mathématisation sert surtout aux exercices.	01	2,70%

Source : G. G. Mouanda, 2024.

62,16 % des enseignants interrogés affirment que la mathématisation occupe une place prépondérante dans leurs enseignements. En raison du manque de laboratoires, ils ont recours de manière accrue à la mathématisation pour mieux enseigner le contenu déclaratif de la physique-chimie. Toutefois, ils reconnaissent qu'une forte présence de mathématisation peut entraver l'appréhension conceptuelle des notions de physique et de chimie. À l'inverse, 22,16 % des enseignants estiment que la mathématisation n'est pas omniprésente, car tous les enseignements de physique-chimie ne présentent pas la même densité mathématique.

En prenant du recul sur l'ensemble du programme scolaire, 16,22 % des enseignants soulignent que la présence de la mathématisation varie en fonction du niveau d'étude. Dans les classes inférieures du secondaire, le contenu déclaratif est dominant, mais il diminue progressivement au profit d'une approche plus mathématisée dans les niveaux supérieurs.

Ces résultats révèlent une adaptation des pratiques pédagogiques face aux contraintes matérielles, notamment l'absence de laboratoires, qui pousse les enseignants à compenser par la mathématisation. La progression vers une mathématisation accrue dans les classes supérieures montre une orientation forte vers les outils mathématiques, ce qui peut renforcer l'abstraction des notions scientifiques au détriment de leur ancrage expérimental.

Question 4 : De nos jours, on remarque la présence de beaucoup de mathématisation dans les sujets d'évaluation de physique chimie ; pensez-vous que cela pousse les enseignants ou les apprenants à mettre plus d'accents sur la mathématisation que sur le contenu disciplinaire déclaratif de la physique chimie ?

68 % des enseignants interrogés estiment que, face à la forte présence de la mathématisation dans les sujets d'évaluation en physique-chimie, enseignants et apprenants ont tendance à privilégier les aspects mathématiques au détriment du contenu disciplinaire déclaratif. À l'inverse, 32 % d'entre eux considèrent que cette mathématisation ne détourne pas l'attention du contenu conceptuel de la discipline.

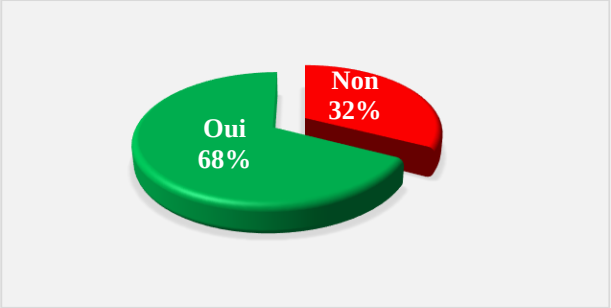


Figure 4 : Orientation vers la mathématisation

Ce diagramme met en évidence l'influence déterminante de la mathématisation sur les pratiques pédagogiques et les stratégies d'apprentissage. En plaçant les outils mathématiques au centre de l'évaluation, le système éducatif façonne implicitement les priorités des enseignants et des élèves, qui s'orientent davantage vers la maîtrise des techniques de calcul que vers une compréhension approfondie des phénomènes physiques et chimiques.

Question 5 : Quelle appréciation faites-vous sur la capacité globale des élèves à maitriser le contenu disciplinaire déclaratif de la physique chimie et la mathématisation des concepts de la physique chimie ?

La majorité des enseignants de cet échantillon estiment que les apprenants ont le plus souvent un niveau faible ou moyen, aussi bien en ce qui concerne la maîtrise du contenu déclaratif qu'en ce qui touche à la mathématisation des concepts de physique-chimie. Cette double difficulté se reflète dans les évaluations, où les notes des apprenants dépassent rarement 13/20.

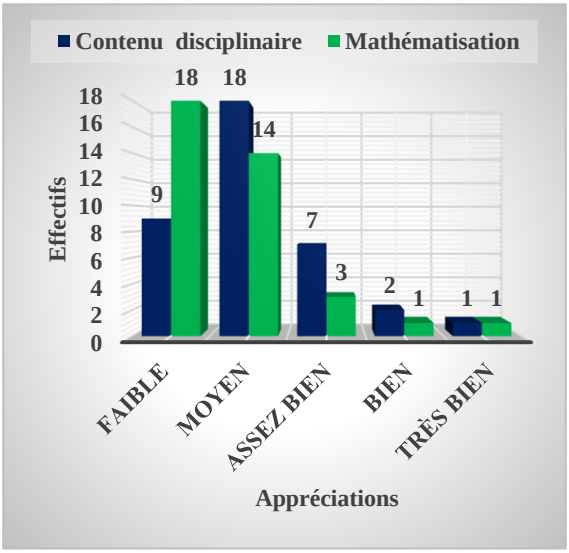


Figure 5 : Appréciation des enseignants

Ces résultats suggèrent que ni la mathématisation ni le contenu déclaratif ne sont pleinement assimilés par les élèves, ce qui pose la question de l'adéquation des méthodes pédagogiques employées. Si la mathématisation est souvent perçue comme un outil structurant pour la physique-chimie, elle peut aussi constituer une barrière pour les élèves ayant des lacunes en mathématiques. De même, un manque d'ancrage conceptuel et expérimental peut limiter la compréhension des phénomènes étudiés. Ces observations soulignent l'importance de repenser les approches d'enseignement afin de favoriser un apprentissage plus équilibré entre la rigueur mathématique et l'intuition scientifique.

2.1.2. Enquête auprès des futurs enseignants

L'échantillon des futurs enseignants ayant participé à cette étude est composé des étudiants dont le baccalauréat constitue le dernier diplôme obtenu. Cette homogénéité en termes de niveau de formation initiale permet d'analyser leurs perceptions de la mathématisation en physique-chimie à un stade précoce de leur parcours universitaire. La manière dont ces étudiants appréhendent l'intégration des mathématiques dans leur discipline pourrait ainsi influencer leurs futures pratiques pédagogiques.

Question 1 : À quel point estimez-vous que la mathématisation soit intégrée dans les cours de physique-chimie que vous suivez à l'E.N.S. ?

La majorité des futurs enseignants estiment qu'il y a une forte présence de mathématisation dans les cours de physique-chimie qu'ils suivent à l'École Normale Supérieure. Seuls 11 d'entre eux considèrent que cette présence est modérée. Ces résultats suggèrent une orientation marquée vers la mathématisation dans la formation des futurs enseignants en physique-chimie. Cette prédominance des outils mathématiques dans leur formation initiale façonne dans le silence leur approche pédagogique en les incitant à privilégier les aspects quantitatifs au détriment des explications conceptuelles.

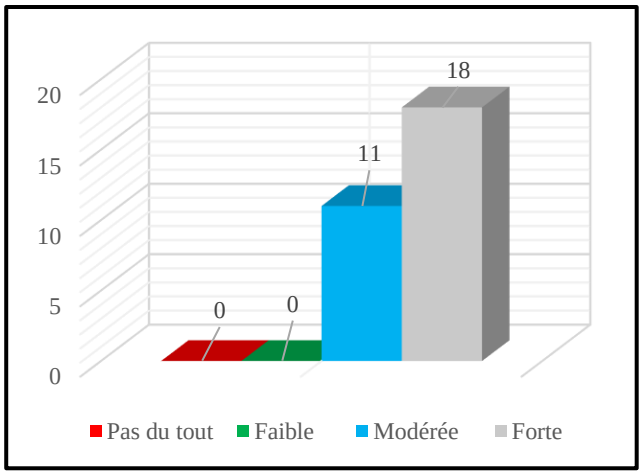


Figure 6 : Présence de la mathématisation dans les cours de physique chimie

Question 2 : Lors de votre apprentissage personnel ici à l'E.N.S., pour préparer vos sessions, es ce que vous mettez plus l'accent sur

- La mathématisation des concepts de la physique-chimie
- Le contenu disciplinaire déclaratif de la physique-chimie

Tableau 4 : Réponses à la question 2 (futurs enseignants)

Réponses	Justifications	Effectifs	Fréquences
La mathématisation des concepts de la physique-chimie 88,21%	Les mathématiques dominent le cours et les évaluations, au détriment du contenu théorique.	16	55,17%
	La mathématisation est utile pour réussir les exercices.	03	10,34%
	Elle permet une meilleure maîtrise des lois physiques	05	17,24%
	Les évaluations valorisent plus les exercices que le cours théorique.	01	3,45%
Le contenu disciplinaire déclaratif de la physique-chimie 13,79%	Les enseignants privilégient le contenu théorique dans leur enseignement	03	10,34%
	L'élève suit la méthode du professeur centrée.	01	3,45%

Source : G. G. Mouanda, 2024

88,21 % des futurs enseignants interrogés affirment qu'ils s'orientent le plus souvent vers la mathématisation des concepts afin de mieux se préparer aux évaluations, car ces dernières mettent principalement l'accent sur les aspects mathématiques de l'enseignement dispensé par les docteurs des sous-disciplines de la physique ou de la chimie. Seuls 13,79 % privilégient une approche axée sur le contenu déclaratif. Ce constat souligne une tendance marquée vers la mathématisation dans la formation des futurs enseignants, influencée par la nature même des évaluations et des enseignements reçus. En mettant davantage l'accent sur les aspects formels et quantitatifs, cette approche renforce les compétences analytiques des étudiants, mais elle risque également de reléguer au second plan la compréhension conceptuelle et qualitative des phénomènes physiques et chimiques.

Question 3 : De nos jours, on remarque la présence de beaucoup de mathématisation dans les sujets d'évaluations de physique chimie au secondaire ; pensez-vous que cela pousse les apprenants à mettre plus d'accents sur la mathématisation que sur le contenu disciplinaire déclaratif de la physique chimie ?

Avec la forte présence de la mathématisation dans les sujets d'évaluation de physique-chimie au secondaire, 76 % des futurs enseignants interrogés estiment que cela incite les apprenants à accorder davantage d'importance aux aspects mathématiques qu'au contenu disciplinaire déclaratif de la physique-chimie. À l'inverse, seuls 23,79 % d'entre eux considèrent que cette influence n'est pas significative.

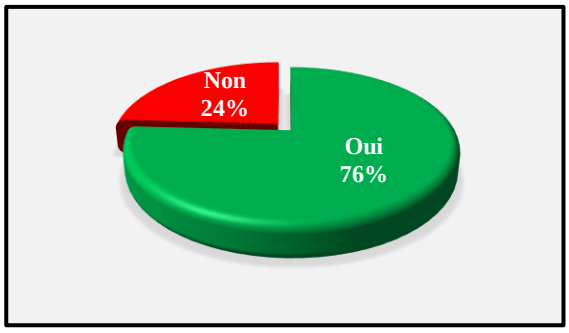


Figure 7 : Orientation vers la

Ce constat met en évidence une tendance où la réussite scolaire en physique-chimie semble davantage conditionnée par la maîtrise des outils mathématiques que par la compréhension approfondie des concepts physiques et chimiques. Si la mathématisation est un levier puissant pour structurer et modéliser les phénomènes scientifiques, une survalorisation de cet aspect pourrait conduire à une assimilation mécanique des formules au détriment de la réflexion conceptuelle.

2.1.3. Résultats de l'analyse du test des futurs enseignants.

Cette évaluation de l'impact de la mathématisation, réalisée dans le cadre de cette étude, inclut également l'analyse des résultats d'un test de contrôle des acquis en physique-chimie des futurs enseignants. L'objectif était d'observer si ces futurs enseignants avaient tendance à recourir à la mathématisation pour définir ou expliquer les concepts de physique ou de chimie. En réalité, une orientation vers la mathématisation implique que ces futurs enseignants mettent, ou mettront, davantage l'accent sur la mathématisation, parfois au détriment du contenu déclaratif de la physique chimie.

Le test se compose de deux parties. La première partie, intitulée "physique", comprend dix (10) questions : cinq (5) portant sur des définitions de concepts et cinq (5) sur des explications de concepts. La deuxième partie, intitulée "chimie", contient également dix (10) questions, dont deux (2) sont des énoncés et huit (8) sont des explications de concepts.

Ce test permet de mesurer dans quelle mesure les futurs enseignants privilégient la mathématisation dans leurs réponses, ce qui nous donne un aperçu de leur orientation pédagogique potentielle, notamment vis-à-vis de l'équilibre entre mathématisation et contenu déclaratif dans leur futur enseignement.

- **Test avec les étudiants de master 1**

L'analyse des réponses des futurs enseignants montre que 41 % sont erronées et 59 % correctes. Parmi ces dernières, 33 % relèvent d'un raisonnement mathématique (quantitatif) et 26 % d'un raisonnement conceptuel (qualitatif). Cela révèle une nette préférence pour la mathématisation dans la compréhension des concepts de physique-chimie, ce qui pourrait conduire à un enseignement excessivement axé sur les calculs, au détriment de la compréhension conceptuelle. Ce déséquilibre risque de nuire à la formation globale des élèves. Il est donc essentiel de développer des stratégies pédagogiques favorisant un équilibre entre approche quantitative et qualitative.

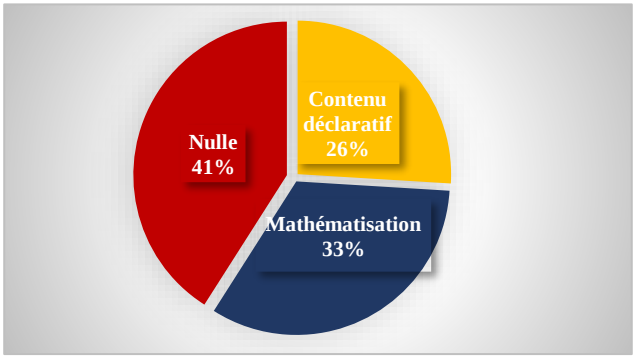


Figure 8 : Résultats globaux du test auprès des étudiants de masters 1

➢ **Test avec les étudiants de licence 2**

L'analyse montre que 45 % des réponses des futurs enseignants étaient incorrectes, contre 55 % de réponses correctes. Parmi ces dernières, 37 % relèvent d'un raisonnement mathématique (quantitatif) et 18 % d'un raisonnement conceptuel (qualitatif). Cette tendance dominante à la mathématisation reflète une formation initiale centrée sur les outils mathématiques. Si cette approche structure les savoirs, un excès risque de nuire à la compréhension des concepts. D'où la nécessité d'un enseignement équilibrant raisonnements quantitatif et qualitatif pour une maîtrise complète de la physique-chimie.

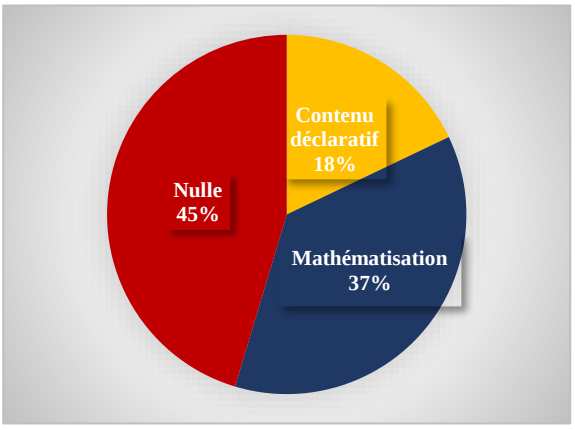


Figure 9 : Résultats globaux du test auprès des étudiants de licence 2

2.1.4. Analyse des sujets du secondaire et d'université

En République du Congo, la formulation des items d'évaluation dans les sujets du secondaire varie entre le collège et le lycée, en fonction du cycle d'enseignement. Lors de leur conception, un ensemble de règles spécifiques est appliqué afin d'assurer leur conformité aux normes établies par le ministère de tutelle. Ces directives visent à garantir une évaluation équilibrée des compétences des élèves et une progression cohérente des apprentissages.

Dans l'analyse de ces sujets, l'on s'intéresse principalement à deux axes : celui des connaissances déclaratives et celui des connaissances procédurales.

➢ Analyse des sujets du secondaire

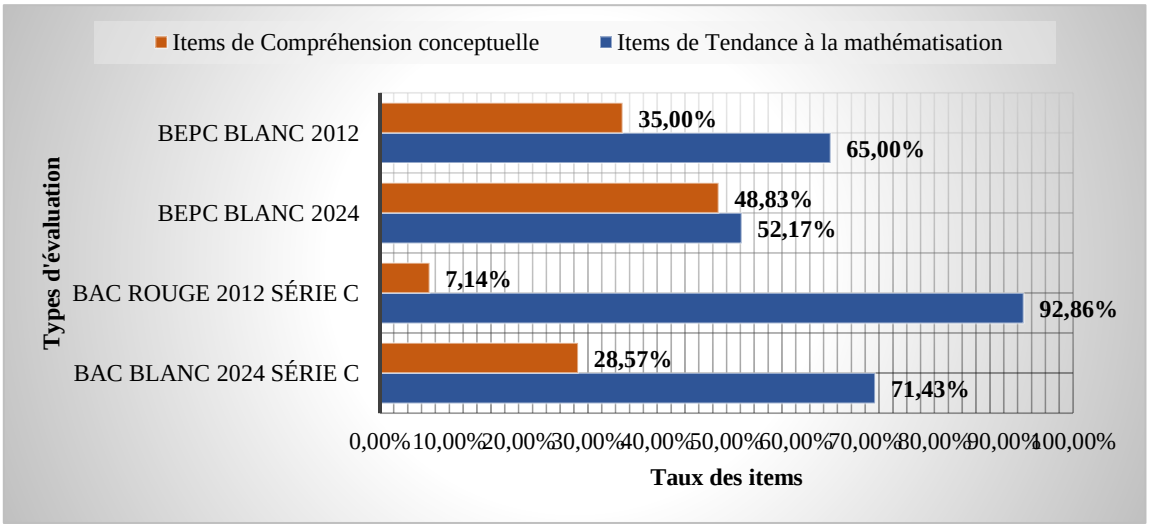


Figure 10 : Synthèse de l'analyse des sujets du secondaire

L'analyse des BEPC blancs de 2012 et 2024 montre une amélioration dans l'équilibre entre mathématisation et conceptualisation. Si la part des calculs reste majoritaire, les sujets de 2024 accordent plus de place aux définitions et explications scientifiques, en conformité partielle avec les recommandations officielles. Des efforts restent nécessaires pour renforcer la compréhension conceptuelle et mieux équilibrer l'évaluation.

L'analyse des sujets du Bac blanc 2024 et du Bac rouge 2012 révèle une nette domination des questions mathématisées (71,43 % et 92,86 %, respectivement) au détriment de la

compréhension conceptuelle, peu représentée dans les deux cas. Bien que le Bac blanc 2024 s'aligne davantage sur les recommandations de la note ministérielle de 2014, l'équilibre entre raisonnement mathématique et conceptualisation reste insuffisant. Il est donc conseillé de renforcer la part des questions qualitatives pour favoriser une meilleure compréhension des phénomènes scientifiques et une articulation plus cohérente entre théorie et pratique.

- Analyse des sujets d'université

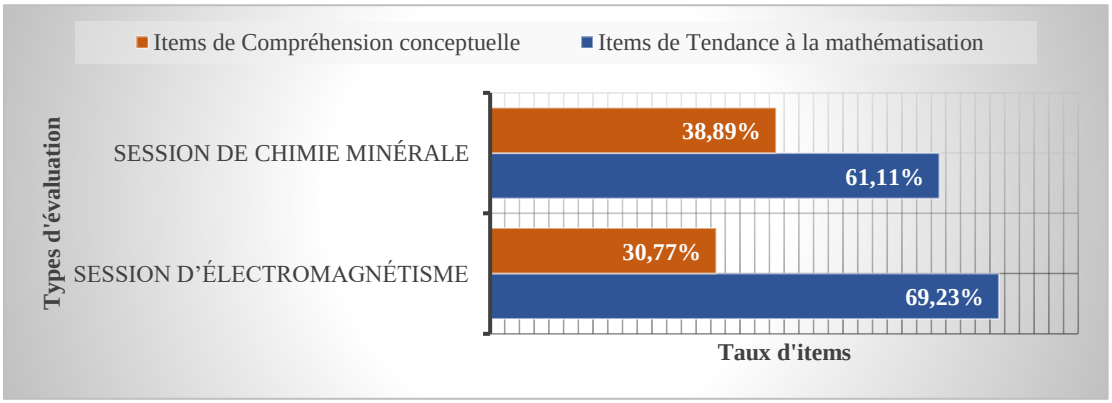


Figure 11 : Synthèse de l'analyse des sujets d'université

L'analyse des sujets d'examen en électromagnétisme et chimie minérale à l'École Normale Supérieure révèle une forte prédominance de la mathématisation, surtout en électromagnétisme (69,23 %) par rapport à la chimie minérale (61,11 %). La compréhension conceptuelle est peu valorisée, ce qui pourrait nuire à la capacité des futurs enseignants à bien expliquer les notions scientifiques, soulignant le risque d'une formation trop centrée sur les calculs au détriment de la pédagogie.

2.2. Discussion

Cette discussion s'articule autour de plusieurs axes : la place de la mathématisation dans la formation initiale des enseignants, ses conséquences sur les pratiques pédagogiques et son impact sur les apprenants et l'évaluation.

Les résultats de l'enquête montrent que la grande majorité des enseignants interrogés (32 sur 37) reconnaissent une forte présence de la mathématisation dans leur formation initiale. Cette observation souligne que la formation des enseignants en sciences physiques au Congo met l'accent sur la rigueur mathématique, souvent au détriment des aspects conceptuels et expérimentaux. Cette orientation dominante façonne les pratiques pédagogiques des enseignants, qui privilégient le formalisme et la modélisation mathématique, ce qui rejoint les constats de D. Hestenes (1987) et de M. Planinic et *al.* (2013) sur les effets d'une formation trop axée sur les outils mathématiques.

Les résultats de l'étude suggèrent aussi que la focalisation sur la mathématisation dans la formation initiale des enseignants se répercute dans leurs pratiques pédagogiques, au détriment de la compréhension conceptuelle et de l'expérimentation. Cela rejoint les observations de M. Planinic et *al.* (2013) et de D. E. Meltzer (2005), selon lesquelles les élèves qui maîtrisent les aspects mathématiques ne comprennent pas nécessairement les concepts sous-jacents. Les évaluations sont principalement axées sur la résolution de problèmes mathématiques, ce qui favorise une approche superficielle des sciences physiques et nuit à l'appropriation des connaissances déclaratives.

De plus, l'analyse des tests des futurs enseignants révèle que la majorité des réponses correctes sont obtenues grâce à la mathématisation (33 % en master 1, 37 % en licence 2), tandis que les raisonnements qualitatifs restent minoritaires (26 % en master 1, 18 % en licence 2). Ces chiffres illustrent une tendance forte à privilégier les outils mathématiques au détriment des

explications conceptuelles, ce qui pourrait influencer négativement la future pratique pédagogique de ces enseignants.

L'influence de la mathématisation s'observe également dans l'évaluation scolaire. 68 % des enseignants considèrent que les examens mettent l'accent sur les aspects quantitatifs, ce qui conforte l'idée d'un enseignement orienté vers l'application de formules plutôt que la réflexion conceptuelle (D. F. Treagust & C.-Y. Tsui, 2014). L'analyse des sujets du Bac et du BEPC confirme cette tendance : en 2024, les épreuves du Bac blanc comptaient encore 71,43 % de questions mathématisées, et celles du BEPC 52,17 %, bien qu'une évolution vers un meilleur équilibre soit perceptible.

Cette approche a des conséquences sur les performances des apprenants. Leurs notes en physique-chimie restent moyennes (rarement supérieures à 13/20), ce qui souligne leurs difficultés à maîtriser simultanément les mathématiques et les concepts scientifiques. Ce constat rejoint l'analyse de H. A. Rakotondravao (2016), qui pointe l'échec d'un système pédagogique trop centré sur la transmission de savoirs abstraits sans lien suffisant avec la réalité expérimentale.

D'une manière générale, l'analyse des résultats de cette étude confirme la tendance à la mathématisation prédominante dans l'enseignement et la formation des enseignants de sciences physiques, au détriment du contenu déclaratif et de la compréhension conceptuelle des phénomènes. Cette observation corrobore les travaux précédents (E. F. Redish, 2003 ; P. A. Kirschner, 1992 ; M. Planinic et *al*., 2013) qui ont mis en évidence les difficultés rencontrées par les élèves face à une approche trop mathématisée.

Conclusion

En somme, en partant de l'hypothèse selon laquelle une meilleure compréhension des concepts permet d'agir plus efficacement, cette étude a été conduite en réalisant au préalable des recherches bibliographiques. Celles-ci ont permis de mettre en place une méthodologie axée sur un questionnaire adressé aux futurs enseignants du secondaire ainsi que sur des entretiens semi-directifs avec des enseignants ayant au moins une classe du secondaire. À cela se sont ajoutées des analyses documentaires d'un test et de sujets d'évaluation, afin d'examiner la place de la mathématisation dans la formation des enseignants et dans les apprentissages des apprenants.

Cette étude a été menée avec la conviction qu'elle permettra une réforme des pratiques d'enseignement, en vue de favoriser une compréhension holistique des concepts de physique-chimie, tant pour les enseignants que pour les apprenants.

L'analyse des résultats met en évidence une prépondérance de la mathématisation dans la formation et la pratique pédagogique des enseignants de sciences physiques. Si cette approche offre une rigueur et une précision essentielles à la discipline, elle tend néanmoins à reléguer au second plan le contenu déclaratif et conceptuel, ce qui peut nuire à une compréhension approfondie des phénomènes scientifiques. Ce constat s'inscrit dans la continuité des travaux de G. Bachelard (1934), qui souligne que la pensée scientifique progresse par ruptures épistémologiques, nécessitant un équilibre entre abstraction mathématique et expérimentation. De même, selon Y. Chevallard (1991), la transposition didactique peut conduire à un enseignement où les savoirs sont reformulés de manière excessivement formelle, au risque d'éloigner les élèves de leur signification conceptuelle. Dans cette étude, l'impact de cette tendance se manifeste à plusieurs niveaux :

- Dans la formation initiale, où l'accent est mis sur les outils mathématiques au détriment d'une réflexion qualitative.
- Dans la pratique enseignante, où les enseignants privilégient la modélisation mathématique, parfois au détriment des explications conceptuelles.
- Dans l'apprentissage des élèves, qui rencontrent souvent des difficultés en raison d'une approche trop abstraite et formalisée.

- Dans l'évaluation, qui reflète cette même tendance en accordant une place prépondérante aux raisonnements quantitatifs.

Ces constats soulignent la nécessité d'un rééquilibrage entre mathématisation et conceptualisation dans l'enseignement des sciences physiques. L'objectif n'est pas de minimiser l'importance des outils mathématiques, mais de les articuler de manière plus harmonieuse avec les aspects explicatifs et expérimentaux de la discipline.

Ainsi, une réforme des programmes de formation des enseignants, une réflexion sur les approches pédagogiques et une évolution des modalités d'évaluation apparaissent comme des leviers essentiels pour permettre aux élèves de mieux s'approprier la physique-chimie, en développant à la fois leurs compétences analytiques et leur compréhension conceptuelle.

Références bibliographiques

BACHELARD Gaston, 1934, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

CHEVALLARD Yves, 1991, *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

DEFRANCE Anne, 2012, « SENSEVY Gérard, *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* », *Revue française de pédagogie*, n°181, p. 137-141.

DURAND-GUERRIER Viviane & ALDON Gilles, 2014, « Des problèmes pour favoriser la dévolution du processus de mathématisation. Un exemple en théorie des nombres et une fiction réaliste », dans Aldon, Gilles (éd.), *Mathematics and Realities. Actes de la 66e CIEAEM, 21-25 juillet 2014 Lyon*, Paris, Groupe Modélisation IREM Paris 7, p. 146-150.

HESTENES David, 1987, « Toward a modeling theory of physics instruction », *American Journal of Physics*, vol. 55, n°5, p. 440–454.

INRAP, 2002, *Programme des sciences physiques du lycée d'enseignement général* (Éd. 2018), Brazzaville, INRAP.

KIRSCHNER Paul A., 1992, « Epistemology, practical work and academic skills in science education », *Science & Education*, vol. 1, n°3, p. 273–299.

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Popel, MOUSSOUNGOU Ghislain Amédée, MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred & LOUMOUAMOU Aubin Nestor, 2020, « Impact du formalisme mathématique sur l'apprentissage de la notion de poids d'un corps en classe de seconde C », *Presses Universitaires*, vol. 11, n°2, p. 407-434.

MELTZER David E., 2005, « Relation between students' problem-solving performance and representational format », *American Journal of Physics*, vol. 73, n°5, p. 463–478.

PLANINIC Maja, MILIN-ŠIPUŠ Željka, Katić, HELENA Šušać, Ana & IVANJEK Lana, 2013, « Comparison of student understanding of line graph slope in physics and mathematics », *International Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 11, n°4, p. 841–864.

RAKOTONDRAVAO Haingo Andoniaina, 2016, *Les problèmes rencontrés par les élèves en classes terminales scientifiques dans l'étude de la Physique-Chimie : cas du lycée d'Ambatolampy*, Mémoire, Antananarivo, Université d'Antananarivo / ENS.

REDISH Edward F., 2003, *Teaching physics with the physics suite*, Hoboken, John Wiley & Sons.

THOUIN, Marcel, 1985, « Les représentations de concepts en sciences physiques chez les jeunes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, n°2, p. 247–258.

TREAGUST David F. & TSUI Chi-Yan, 2014, "General instructional methods and strategies", dans Lederman, Norman G. & Abell, Sandra K. (éds), *Handbook of Research on Science Education*, vol. 2, p. 303–320.

Rapport à la formation et représentations de l'inefficacité des formations pédagogiques chez les enseignants du primaire au Burkina Faso

Koudougou ZONGO, Université Norbert Zongo, Koudougou (Burkina Faso)
E-mail : zongos.zongo@gmail.com

Joseph BEOGO, École normale supérieure, Koudougou (Burkina Faso)
E-mail : beogojoseph@yahoo.fr

Résumé

Les enseignants du primaire au Burkina Faso investissent les centres de formation au concours et examens professionnels. Ils sont capables de parcourir de longues distances avec leurs montures, de mobiliser des ressources financières pour s'acquitter des frais de formation et de séjour pour acquérir des connaissances dans l'optique de réussir leurs examens et concours professionnels. Cependant, ils ne se mobilisent pas pour les formations visant à faciliter leur efficacité en classe notamment les formations se rapportant aux thématiques pédagogiques. Cette ambivalence à l'égard de ces types de formation a légitimé la présente étude. Son objectif est d'analyser le lien entre la faible mobilisation des enseignants du primaire pour les formations portant sur des thématiques pédagogiques et les représentations sur l'inefficacité de ces formations pour la pratique classe. L'étude s'est ancrée sur le rapport au savoir de B. Charlot (1997). Partant de cet ancrage théorique, on pense que le fait que les enseignants du primaire estiment n'avoir pas besoin de formations portant sur des thématiques pédagogiques pour être efficaces en classe pourrait expliquer leur faible engagement pour ces formations. À l'aide de guides d'entretien adressés à vingt (20) enseignants et à six (06) inspecteurs de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle, des résultats ont été obtenus. Leur analyse révèle que les contenus de la formation, la non prise en compte de leurs difficultés effectives en classe et le fait que leurs formateurs ne parviennent pas à élever la qualité de la transmission des savoirs, sont autant de raisons de leur démobilisation sur le champ des formations pédagogiques. L'hypothèse étant confirmée, il est crucial d'insister sur la présentation de l'utilité des formations aux enseignants, de cibler des contenus pertinents et de désigner des formateurs à même de susciter des apprentissages par le fait de la qualité de leur message pédagogique.

Mots-clés : mobilisation en formation, rapport au savoir, formation continue, thématique pédagogique, Burkina Faso.

Relationship to training and perceptions of the ineffectiveness of pedagogical training among primary school teachers in Burkina Faso

Abstract

Primary school teachers in Burkina Faso invest in training centers for professional competitions and exams. They are capable of traveling long distances with their mounts, mobilizing financial resources to cover training and living expenses to acquire knowledge with the aim of succeeding in their professional exams and competitions. However, they do not mobilize for training aimed at facilitating their effectiveness in the classroom, particularly training related to pedagogical themes. This ambivalence towards these types of training has legitimized the present study. Its objective is to analyze the link between the low mobilization of primary school teachers for training on pedagogical themes and the representations of the ineffectiveness of this training for classroom practice. The study is anchored in the relationship to knowledge of B. Charlot (1997). Based on this theoretical anchoring, it is thought that the fact that primary school teachers believe they do not need training on pedagogical themes to be effective in the classroom could explain their low engagement in these trainings. Using

interview guides addressed to twenty (20) teachers and six (06) inspectors of primary education and non-formal education, results were obtained. Their analysis reveals that the contents of the training, the failure to take into account their actual difficulties in the classroom, and the fact that their trainers do not manage to elevate the quality of knowledge transmission are all reasons for their demobilization in the field of pedagogical training. The hypothesis being confirmed, it is crucial to emphasize the presentation of the usefulness of training to teachers, to target relevant content, and to designate trainers capable of fostering learning through the quality of their pedagogical message.

Keywords: training mobilization, relationship to knowledge, continuing education, pedagogical theme, Burkina Faso.

Introduction

La formation continue professionnelle s'est imposée comme une nécessité pour répondre au besoin de maintien et d'adaptation des connaissances à l'évolution du monde et des métiers (T. Ardouin, 2017 ; R. Mucchielli, 2016). Elle est érigée en droit et en devoir dans plusieurs pays comme la France et le Burkina Faso (Assemblée nationale, 2007 ; P. Carré, 2020). Les tâches et fonctions qui semblent aller de soi doivent être apprises (C. Blanchard-Laville et L.M. Bossard, 2000). Les États mettent au cœur de leurs priorités le renforcement des capacités des travailleurs à travers l'élaboration de politiques nationales en matière de formation professionnelle. Dans les lois régissant l'éducation, on y enregistre des orientations qui laissent transparaître la volonté des États à encourager la formation continue. En effet, au Burkina Faso, l'État s'est engagé à prévoir des dispositifs de formation et à trouver les ressources nécessaires pour la formation de ses agents publics (Assemblée nationale, 2007 ; Présidence du Faso). Dans cette perspective, le conseil des ministres a adopté un décret portant création de l'Initiative présidentielle pour une éducation de qualité pour tous (IPEQ) dont la quatrième composante vise à dynamiser les cadres d'apprentissage et de formation continue des enseignants (Présidence du Faso, 2024). Il a également souligné que ces derniers sont obligés de se former dans l'optique de s'adapter à l'évolution de leurs emplois. Dès lors, il est organisé des conférences pédagogiques au profit des enseignants du primaire sur des thématiques pédagogiques. Ces thématiques sont censées aider les participants à être plus efficaces dans leurs pratiques professionnelles. Lorsque ces formations donnent lieu à des perdiem, les enseignants font l'effort d'y assister sans se mobiliser. Quand elles ne prévoient pas de prises en charge, ils les boudent et bénéficient souvent du soutien de leurs syndicats dans cette démobilisation. Comme l'a observé R. Mucchielli (2016, p. 36), tout se passe comme si les enseignants du primaire se percevaient comme des « sachants » n'ayant pas besoin de ces types de formation :

> La plus importante des difficultés vient de la mentalité même des enseignants. Rares sont ceux qui pensent sincèrement avoir quelque chose à apprendre en pédagogie. Malgré les aimables déclarations verbales sur l'intérêt a priori qu'ils ont pour un perfectionnement pédagogique, ils ont la plus grande certitude intime de leur valeur d'enseignants, et considèrent in petto l'idée même de perfectionnement comme un affront.

Pendant le même temps, les enseignants du primaire sont capables de s'inscrire dans d'autres types de formations à leurs frais. L'on ne sait pas pourquoi les enseignants du primaire manifestent cette ambivalence à l'égard de la formation continue : ils se mobilisent faiblement pour les formations organisées par l'État à leur profit alors qu'ils s'engagent et se mobilisent pour d'autres formations exigeant des coûts financiers et matériels.

La présente étude s'inscrit dans la perspective du rapport au savoir de B. Charlot (1992/1997). En effet, B. Charlot (1997) postule que les rapports au savoir sont de nature à

expliquer les mécanismes de mobilisation des sujets dans les activités d'apprentissage. Pour lui, ces derniers se mobilisent dans une action, quand le but visé est mobilisateur d'actions et présente alors pour eux du sens, de l'intelligibilité sur le monde. Un savoir ne peut être totalement extérieur à celui qui l'intègre. L'auteur pense que l'individu qui se mobilise établit des formes de rapport au monde, à soi, aux autres. Autrement, apprendre, c'est établir un rapport au savoir : rapport avec les lieux dans lesquels l'on apprend, rapport à soi-même, rapport à l'autre.

Ainsi, par exemple, un cours intéressant est un cours où se noue un rapport au monde, un rapport à soi et un rapport à l'autre. Le rapport au savoir inclut des représentations. Ce n'est bien souvent pas le savoir lui-même qui est objet de mobilisation mais le rapport par exemple que l'apprenant entretient avec le formateur (rapport à l'autre) : « il y a des années j'adore les maths, parce que j'aime le prof et des années où je suis nulle parce que je n'aime pas le prof » (B. Charlot, 1992, p.131-132).

De plus, B. Charlot (1992) précise que tout rapport au savoir est un rapport social au savoir. Pour comprendre le rapport d'un individu au savoir, il faut prendre en compte son appartenance sociale et l'évolution du marché du travail, du système scolaire, des formes culturelles. Il dit de plus qu'il ne faut pas chercher à comprendre l'influence de l'environnement sur le sujet mais chercher à comprendre la relation que le sujet entretient avec cet environnement. Le rapport au savoir (B. Charlot, 1992/1997) a permis de comprendre que le rapport que les enseignants du primaire entretiennent avec l'acte d'apprendre s'insère dans plusieurs représentations. Il invite à une lecture fine des mots que ces derniers avancent pour justifier leur faible mobilisation dans les activités de formation.

Partant de cette théorie, la question générale que l'on se pose est la suivante : dans quelle mesure les représentations sur l'inefficacité des formations portant sur des thématiques pédagogiques pour les enseignants en classe affaiblissent-elles leur mobilisation pour ces formations ? Cette question générale se décline en trois questions spécifiques ci-après :

- les représentations des enseignants du primaire sur les contenus des formations influencent-elles négativement leur mobilisation pour les formations portant sur des thématiques pédagogiques ?
- les représentations sur la non prise en compte des difficultés effectives des enseignants en classe peuvent-elles justifier leur faible mobilisation pour les formations portant sur des thématiques pédagogiques ?
- les représentations des enseignants du primaire sur le manque de savoir-faire professionnel des formateurs affaiblissent-elles leur mobilisation pour les formations portant sur des thématiques pédagogiques ?

L'hypothèse générale est que, le fait que les enseignants estiment n'avoir pas besoin de formations portant sur des thématiques pédagogiques pour être efficaces en classe explique leur faible mobilisation pour ces formations. Cette hypothèse générale se décline en trois hypothèses spécifiques :

- les représentations que les enseignants du primaire se font des contenus des formations influencent négativement leur mobilisation pour les formations portant sur des thématiques pédagogiques ;
- les représentations des enseignants du primaire selon lesquelles leurs difficultés pédagogiques effectives ne sont pas prises en compte contribuent à leur faible mobilisation pour les formations portant sur des thématiques pédagogiques ;
- les représentations des enseignants du primaire sur le manque de savoir-faire professionnel des formateurs constituent un frein à leur mobilisation pour les formations portant sur des thématiques pédagogiques.

L'objectif général de cette étude est d'analyser le lien entre la faible mobilisation des enseignants pour les formations pédagogiques et l'apport de ces formations à leur efficacité en classe. Cet objectif se décline en trois objectifs spécifiques suivants :

- examiner l'influence des représentations que les enseignants du primaire se font des contenus des formations sur leur mobilisation pour les formations pédagogiques ;
- expliquer en quoi la perception d'un décalage entre les formations proposées et les difficultés pédagogiques vécues par les enseignants contribue à leur faible engagement ;
- étudier comment les représentations des enseignants du primaire sur les compétences professionnelles des formateurs influencent leur motivation à participer aux formations pédagogiques.

1. Méthodologie

Cette étude a été réalisée au Centre-Ouest du Burkina Faso. Pour des raisons de faisabilité, les enquêtes se sont déroulées dans les circonscriptions d'éducation de base de Bougnounou et de Koudougou 1. Plusieurs raisons ont motivé le choix de ce champ d'investigation. La principale d'entre elles est que nous officions pendant plus de dix ans au Centre-Ouest du Burkina. Ce qui nous a permis d'accéder à des informations diverses et facilité la collecte des données.

L'enquête a ciblé les enseignants du primaire et les inspecteurs de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle (IEPENF) qui sont chargés d'assurer leur formation initiale et continue (Présidence du Faso, 2020). L'on a adopté un échantillonnage non probabiliste. Pour déterminer la taille de l'échantillon, l'on a décidé de mener les entretiens jusqu'à ce que les réponses données n'apportent plus d'éléments nouveaux par rapport aux précédentes. Pour désigner les individus de l'échantillon, l'on est parti des listes alphabétiques des enseignants et des IEPENF obtenues dans les Circonscription d'Éducation de Base concernées. Des numéros d'ordre ont été attribués à tous les individus de la population et l'on a utilisé un générateur de nombres aléatoires à l'aide du logiciel Excel, en utilisant la formule suivante : =ALEA.ENTRE.BORNES (minimum ; maximum). Ce processus a permis d'avoir l'ordre potentiel de passage de tous ces individus. On a commencé les entretiens jusqu'à atteindre une saturation. Ainsi, à partir du dix-neuvième enseignant et du cinquième inspecteur de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle, on a constaté que les perceptions des enquêtés ont commencé à montrer une redondance. Ces entretiens ont été poursuivis avec un vingtième enseignant et un sixième IEPENF. L'on a été conforté dans l'idée que la saturation a été atteinte.

Compte tenu de la nature des données à récolter, l'on a privilégié une approche qualitative. En effet, il a semblé pertinent que les enquêtés expliquent par leurs propres mots les raisons de leur attitude ambivalente à l'égard des formations. À ce propos, l'on a utilisé un guide d'entretien pour les enseignants et un autre pour les IEPENF.

Avant d'être administrés, les guides d'entretiens ont été pré-testés auprès de 03 enseignants du primaire et d'un IEPENF non participants à l'enquête. L'entretien a été mené en face à face sur des endroits choisis à la convenance des enquêtés principalement sur leurs lieux de service avant ou après les heures officielles de travail.

Le traitement des données a commencé par l'attribution de code alphanumérique aux enquêtés. Concernant, les enseignants, le code commence par « EnsR pour les enseignants officiant en milieu rural et EnsU pour ceux des milieux urbains. Le début InspR est utilisé pour les inspecteurs en service en milieu rural et InspU pour ceux du milieu urbain. Ensuite ces codes alphabétiques sont complétés par des codes numériques qui correspondent à l'ordre chronologique de l'entretien. Par exemple « InspU2 » signifie inspecteur de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle officiant en zone urbaine et deuxième à être interviewé.

L'on a procédé au traitement et à l'analyse de contenu des données en s'inspirant des travaux de F. Gallagher (2014, p. 14) pour qui, le processus de traitement et d'analyse comporte essentiellement trois étapes complémentaires que sont la condensation des données, leur présentation et l'élaboration de conclusions.

La condensation a consisté à retranscrire intégralement les entretiens enregistrés. L'on a procédé à la classification en regroupant les verbatim selon trois axes thématiques correspondants à nos trois hypothèses spécifiques. On a présenté les données en procédant à l'analyse, interprétation et discussion des contenus.

2. Résultats

Les résultats sur la faible mobilisation des enseignants pour les formations sur des thématiques pédagogiques due aux représentations sur l'inefficacité des formations pédagogiques, sont structurés en contenus des formations pédagogiques, en prise en compte des difficultés effectives en classe et en savoir-faire professionnel des formateurs.

2.1. Perception des enquêtés sur les contenus des formations sur les thématiques pédagogiques

Les enseignants du primaire interviewés ont en commun de laisser entendre que les contenus des formations portant sur des thématiques pédagogiques lorsqu'ils sont bien choisis contribuent à les rendre plus efficaces en classe. Les propos de ces enseignants mettent en évidence leurs perceptions :

> - disons qu'à propos de ces formations, si on dit que le contenu ne contribue pas à améliorer quelque chose, ça c'est peut-être ingrat par rapport à ce qui se fait. Sinon que les formations, les conférences qui s'organisent, toujours est-il que quand on part et que tu prends part tu as encore un plus. Ce qui contribue à améliorer notre pratique classe. Ça fait un bien pour notre pédagogie, ça fait avancer notre travail en qualité (EnsR2).
>
> - les formations pédagogiques nous permettent d'être plus efficaces en classe du fait qu'il y a des thématiques que nous abordons qui rentrent n'est-ce pas dans nos activités pédagogiques de tous les jours (EnsR 4).

Des participants, très peu ont soutenu que les contenus des formations sur les sujets pédagogiques qui leur sont dispensés renforcent la qualité des cours qu'ils dispensent dans leur classe. Cependant la plus grande proportion des enseignants a relativisé ses points de vue. Ces répondants ont expliqué que plusieurs facteurs ont contribué à diminuer la qualité des contenus qui leur sont enseignés lors de leurs conférences pédagogiques. De l'avis des enseignants répondants, la durée de la formation, l'absence de supports ou de modules, les conditions financières, matérielles et organisationnelles ne leur permettent pas de tirer profit des contenus des formations. Dans ce sens les propos ci-dessous sont significatifs :

> - le temps ne permet pas d'assimiler tout ce qui est dit pendant la formation et c'est surtout ça. Souvent, il y a des choses dessus qui sont intéressantes qu'on n'étale pas. Par exemple, quand on prend les méthodologies des leçons on va nous mettre en groupe, on va préparer une leçon venir présenter. On n'a pas le temps pour poser des questions sur la méthodologie » (EnsR9) ;
>
> - Si on doit écouter une formation sans document, sans module pour relire et essayer de comprendre, analyser pour pouvoir poser des questions, écouter pour pouvoir investir en classe souvent on ne s'en sort pas (EnsR6).

L'idée que les formations portant sur des thématiques pédagogiques permettent aux enseignants d'être plus efficaces en classe est exprimée dans des propos nuancés. En effet, les encadreurs disent qu'effectivement les formations pédagogiques permettent aux enseignants d'être plus efficaces en classe en améliorant les résultats scolaires à travers les nouvelles approches qu'ils acquièrent. À ce propos, un encadreur pédagogique affirme :

> Au départ beaucoup étaient réticents mais lorsqu'on a institué ça comme une obligation pour ceux qui ont surtout l'examen du CAP on s'est rendu compte que ceux qui se sont essayé ont fait beaucoup plus de progrès en résolution de problèmes avec leurs élèves (InpsU6).

Toutefois, la majorité des encadreurs pédagogiques fait remarquer que l'insuffisance du temps pour les formations et l'inadéquation de certains thèmes avec les problèmes réels des enseignants influencent négativement la portée des formations. Les affirmations suivantes sont représentatives de leurs opinions sur les représentations de l'inefficacité des formations pédagogiques :

- *« quand les conférences qui vont à trois (3), quatre (4) jours, les enseignants boudent, ils viennent mais ils n'écoutent pas. Il n'y a pas un impact direct » (InsR5) ;*

> - en théorie oui. En théorie toute formation continue ou initiale permet d'être efficace. Mais dans la pratique du moment où les thématiques souvent proposées ne viennent pas donc des suggestions des enseignants, ne cadrent pas avec leurs attentes, et souvent ça ne prend pas en compte les difficultés qu'eux-mêmes rencontrent sur le terrain, c'est en quelque sorte comme si le système veut imposer des innovations notamment en ce qui concerne la reforme curriculaire, voilà avec la pédagogie, l'API, l'approche API, que l'on veut véhiculer et faire connaître par les enseignants, donc ce qui fait que ça n'a pas tellement d'emprise sur la pratique pédagogique des enseignants (InspU7).

En résumé, les interviewés sont tous d'avis que les contenus des formations lorsqu'ils sont bien ciblés participent de l'efficacité des enseignants en classe. Mais dans la réalité de leur quotidien, ils sont plus nombreux à nuancer leurs opinions disant que même si les contenus sont appropriés, des facteurs comme la durée de la formation, le manque de supports de ces modules, ne rendent pas service aux contenus. Les enseignants ont également donné leurs perceptions de la prise en compte de leurs difficultés effectives par les formations portant sur des thématiques pédagogiques.

2.2. Perceptions des enquêtés sur la prise en compte des difficultés effectives des enseignants du primaire

Les enseignants du primaire dans leur grande majorité ont affirmé que les formations sur les thématiques pédagogiques ne ciblent pas leurs difficultés effectives. Pour eux, les thèmes adoptés sont larges et ils ne répondent pas aux difficultés qu'ils rencontrent dans leurs classes. La non prise en compte des difficultés vécues dans leur pratique classe s'explique par le fait que les thèmes choisis sont très généraux alors que chaque enseignant rencontre des difficultés spécifiques. Les perceptions les plus significatives sont :

> - puisque souvent quand ça vient c'est des thèmes généraux pourtant les difficultés peuvent être spécifiques dans un domaine précis, mais si ça englobe, si le thème est général, souvent ça ne pointe pas sur le problème réel » (EnsR10) ;
>
> - « chacun a ses difficultés. C'est difficile parce que les difficultés diffèrent d'un enseignant à un autre » (EnsR 9).
>
> - j'allais répondre négatif. Après chaque conférence ou chaque formation, on formule des attentes et on a toujours dit, il faut prendre en compte les propositions des enseignants dans le choix des thèmes pédagogiques pour les conférences à venir mais cela n'est toujours pas effectif. Il peut y avoir des thèmes, des innovations qui ne vont pas impacter sur la pratique classe mais on est obligé d'aller suivre (EnsR7).

Toutefois, une minorité relève que les formations continues en pédagogie qu'ils reçoivent tiennent compte des difficultés qu'ils vivent en classe. Plus précisément, les propos ci-dessous expriment cette perception :

> - tout thème est ciblé en fonction des difficultés vécues d'une manière générale. C'est suite à un constat que le thème survient pour la formation (EnsU4) ;
>
> - et sans ces formations je ne suis pas sûr que nous allions nous en sortir. Ce que nous recevons à l'école je ne sais pas si c'est parce que nous on n'avait pas une idée de ce que nous allions croiser sur le terrain. Pour nous c'est comme si on n'avait presque rien fait quoi. C'est après toutes les

formations que nous avons reçues-là qui m'ont permis de venir à bout de certaines difficultés » (EnsR1).

Selon la quasi-totalité des encadreurs pédagogiques, les difficultés effectives des enseignants sont prises en compte par les formations pédagogiques. Cette adéquation entre formations et difficultés rencontrées tient au fait que les thèmes des formations proviennent des propositions des enseignants. De plus, les thématiques imposées sont étudiées à partir des visites que les encadreurs ont effectué dans les écoles. Les points de vue suivants traduisent effectivement le fait que les difficultés des enseignants sont prises en compte par les formations :

- quand c'est à notre niveau, généralement les formations ne s'organisent pas comme ça. On tient compte des difficultés si bien que souvent on part vers les enseignants on récolte les difficultés maintenant on arrive à les sérier et à retenir les difficultés les plus récurrentes. Et c'est sur la base de ces difficultés que maintenant on essaie d'élaborer un calendrier de formation pour les rencontrer […] (InspU5).

Considérant certains facteurs, une minorité des encadreurs pédagogiques estime que les formations continues ne parviennent pas à prendre en compte les difficultés que les enseignants vivent dans leurs classes. Cela ressort des propos ci-dessous :

- ces formations prennent en compte les difficultés des enseignants en classe. Mais vu même le temps qu'on accorde à la formation c'est comme si ce sont des informations qu'on donne aux enseignants. Quand vous prenez la conférence pédagogique en trois (3), quatre (4) jours c'est bien mais ce n'est pas arrivé (InsR7).

Les enseignants du primaire et les IEPENF interrogés ont par ailleurs donné leurs perceptions sur le rapport entre la qualité du savoir-faire professionnel de leurs formateurs que sont les inspecteurs de l'enseignement primaire.

2.3. Perceptions des enquêtés sur les pratiques pédagogiques des formateurs sur l'efficacité des enseignants en classe

Moins de la moitié des enquêtés affirment que les formateurs font preuve de savoir-faire professionnel. Les propos suivants sont illustratifs d'une réalité endogène vécue :

- durant la formation, chaque formateur essaie de nous apporter du nouveau. Je pense que aussi par le biais du questionnement on arrive aussi à puiser des façons de faire qui viennent d'eux pour être encore beaucoup plus efficace. Donc à ce sujet je pense que nous profitons en tout cas des encadreurs pour les formations (EnsU4) ;

- pour le moment, les formateurs sont à la hauteur. On dit qu'un exposé est bien dit si les participants arrivent à tirer profit de l'exposé (EnsV7).

Ensuite, une majorité simple tient des propos ambigus. Les propos suivants sont illustratifs :

- ils sont efficaces seulement bon… comme c'est souvent théorique aussi, sinon la pratique même revient aux formés de mettre en pratique ce qu'ils ont appris théoriquement. Donc on ne peut pas en ce moment juger de l'efficacité des formateurs. Par exemple, tu as donné un cours théorique. Ça allait être intéressant que toi-même tu te mettes à l'œuvre pour conduire la séance nous on va voir. Maintenant si c'est nous qui allons faire encore ils vont critiquer ″il fallait faire ça », « fallait faire ça », souvent les mossis disent que celui qui est assis connait mieux lutter. Que « si tu mettais le pied par là il allait tomber » peut-être que si toi-même tu étais sur le terrain tu n'allais pas faire mieux (EnsR6) ;

- c'est comme au collège hein. Quand on voit, les gens apprécient les professeurs d'une manière ou d'une autre, même dans les grandes écoles. Si c'est tel professeur qui vient avec son module, les gens sont intéressés. Si c'est le tour de l'autre, ça dépend de la qualité de l'animateur. Si

> l'animateur est bon les gens suivent. S'il n'est pas bon celui qui anime il lit bon ça fait dormir quoi (EnsV3).

Enfin, très peu d'enseignants disent que leurs formateurs ne les rendent pas plus efficaces en classe. Ces enseignants ont le sentiment qu'ils n'apprennent pas du fait de la qualité du message pédagogique de leurs formateurs. Ils expliquent que la technique d'animation n'est pas adaptée aux adultes en sorte qu'à la fin du processus, les formés n'ont rien retenu. À titre illustratif, les propos significatifs suivants sont rapportés :

> - par exemple, avec les députés, ils ne partent pas comme ça commencer à discuter. Ils vont savoir de quoi ils vont parler correctement pour pouvoir bien poser les questions et bien comprendre. Mais chez nous souvent on va donner le thème si ce n'est pas maintenant avec les réseaux sociaux c'est peut-être le jour même que nous on va prendre connaissance du thème. Et on commence à nous faire un cours magistral comme ça, on n'a pas de support pour suivre quoi que ce soit (EnsR6) ;
>
> - actuellement la formation c'est quoi ? On vient on lit le module, on parcourt le module ensemble, on se lève et on part. Alors que c'est pas comme ça. Ça veut dire on sent au niveau des formateurs qu'eux-mêmes sont venus, pour lire seulement. Ils ne se sont pas appropriés…du moins y a des contenus qu'ils ne maîtrisent pas. Ça sème même le doute sur celui qui est venu pour se former. En tout cas, la technique d'animation n'est pas du tout ça (EnsU8).

Concernant leur savoir-faire professionnel, les inspecteurs de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle pensent majoritairement qu'ils sont mieux outillés pour inspirer de bonnes pratiques pédagogiques aux enseignants. Ils disent avoir reçu des principes et des techniques d'animation de groupe à l'École normale supérieure (ENS) qui leur permettent de former efficacement les enseignants sur la conduite de certaines leçons. Les propos ci-dessous en attestent :

> - dans tous les cas lorsqu'on a affaire à eux et surtout les groupes de ceux qui sont volontaires lorsqu'on les approche je vous donne l'exemple du tracé du cercle. Il y a des enseignants qui ont des difficultés quand bien même le compas est là. Lorsqu'il y a des cadres d'échanges en tout cas quand on passe à la pratique, ils ressortent enrichis (InspU6) ;
>
> - […] nous estimons que du moment où nous essayons de mettre en pratique les principes et les techniques d'animation de groupe, nous estimons que logiquement dans les groupes, ça permet aux enseignants d'avoir les éléments nécessaires pour mettre en pratique le contenu des formations (InspU7).

Cependant, très peu d'encadreurs pédagogiques pensent que certains de leurs collègues ne sont pas engagés lors des formations des formateurs et ne font pas preuve de professionnalisme au moment des formations pédagogiques organisées au profit des enseignants, ainsi que l'illustrent les propos suivants :

> […] y a ceux qui ne suivent même pas la formation. Ils prennent les prises en charge comme les enseignants aussi puis ils disparaissent. Mais ils savent que ce qui est sûr on va leur donner un module en numérique ou en physique. Avec ça aussi, souvent ils vont aller lire. Y a certaines situations où les enseignants même décrient. Qu'ils n'ont rien appris puisque les formateurs ne se sont pas familiarisés avec le contenu. Il vient et il fait une lecture verticale (InspR5).

Relevons que l'analyse des perceptions des enseignants s'est focalisée sur les contenus des formations pédagogiques, la prise en compte de difficultés effectives et le savoir-faire professionnel des formateurs. Les participants ont suggéré quelques pistes pour améliorer la mobilisation des enseignants du primaire pour les formations pédagogiques.

2.4. Suggestions pour dynamiser les pratiques de formations des enseignants

Afin d'améliorer la mobilisation des enseignants du primaire pour les formations sur les thématiques pédagogiques, les interviewés ont souhaité une sensibilisation des enseignants dans

la perspective de leur montrer l'utilité de ces types de formation. De leur côté, les participants ont expliqué qu'ils veulent que l'on fasse comprendre aux enseignants qu'ils se forment pour eux-mêmes et que la formation développera leurs compétences professionnelles.

De même, les enseignants ont suggéré qu'il y ait des décisions consensuelles dans les actions de formations sur la pédagogie parce que les formations pédagogiques suscitent souvent des tensions entre le ministère et les enseignants. Pour parvenir au consensus, il est suggéré que le ministère soit proche d'eux pour écouter leurs difficultés.

Par ailleurs, ils ont proposé que les contenus puissent résoudre réellement les difficultés qu'ils vivent en classe. Ils veulent des contenus qui les aident à trouver des solutions à leurs difficultés en classe. Dans ce sens EnsR9 dit :

> Mais je pense que tout est dans le contenu des formations. Si le contenu est très intéressant et que je viens participer j'aurais envie de revenir la prochaine fois. Mais si je viens et que je ne trouve pas mon compte je ne verrai pas l'utilité de revenir une prochaine fois. On veut aussi des formateurs motivés qui me donnent l'envie de suivre.

De plus, les enseignants proposent que l'État mette un accent sur le choix des formateurs. Ils veulent des formateurs compétents. Ils expliquent que quand les participants aux formations découvrent que le formateur ne maîtrise pas tous les contours de sa formation et qu'il a un document sur lequel il s'appuie pour faire un exposé oral, ils ne sont plus motivés.

Aussi, les enseignants suggèrent qu'on adopte une digitalisation des formations pédagogiques. Dans ce sens, il est suggéré la création de salles de formation dans les écoles primaires où les enseignants d'une même école se retrouveront lors des formations. Ils pourront suivre les formations dispensées par vidéo-conférence depuis le niveau central. Cela aurait l'avantage de limiter les déplacements des participants aux formations.

Quant aux encadreurs pédagogiques, ils proposent que les enseignants respectent leurs obligations professionnelles et qu'ils « […] *voient au-delà donc de l'immédiateté, qu'ils essaient d'être des gens qui voient dans le long terme ce que cela peut apporter même non seulement sur l'efficacité dans la classe que sur leur propre formation personnelle » (InspU7).* Les encadreurs ont suggéré qu'à l'occasion de certaines formations, le ministère appuie l'encadrement pédagogique avec des spécialistes.

Les résultats obtenus à la suite des entretiens avec les encadreurs pédagogiques et les enseignants du primaire ont été présentés. Dans le point suivant, nous interprétons et discutons les réponses fournies par les répondants.

3. Discussion

L'étude s'est appesantie sur les perceptions des enseignants du primaire sur l'inefficacité des formations pédagogiques, notamment sur les contenus des formations portant sur des thématiques pédagogiques, la prise en compte des difficultés effectives des enseignants dans leurs classes et le savoir-faire professionnel des encadreurs pédagogiques.

Concernant les données sur les contenus des formations, les enseignants du primaire sont chargés d'éduquer et d'enseigner conformément aux instructions et programmes en vigueur dans les écoles primaires et dans les structures d'éducation non formelle (Présidence du Faso, 2020). Ils sont chargés également d'évaluer les apprentissages scolaires conformément aux textes en vigueur. Les enseignants, par ailleurs, élaborent et mettent en œuvre des plans d'amélioration individuels (PAI), des plans d'amélioration collectif (PAC) ou encadrent les élèves-professeurs des écoles en stage pratique (Présidence du Faso, 2020). Les contenus des formations devraient alors être axés sur ces attributions afin de rendre les enseignants plus efficaces. Les investigations issues du terrain révèlent que les enseignants et les encadreurs pédagogiques dans leur ensemble partagent ce point de vue. Ces résultats font écho aux points de vue de certains chercheurs. En effet, les enseignants entrent en formation pour acquérir des compétences didactiques et pédagogiques qui leur permettent d'être plus efficaces dans leur

pratique classe (S. Coulibaly, 2020 ; F.Djibo, 2010). Si les enquêtés admettent l'importance des contenus, il n'en demeure pas que ces contenus ne parviennent pas à rendre les enseignants plus efficaces en classe du fait d'un certain nombre de contraintes. Pourtant, « c'est par la décision d'un engagement professionnel anticipé que le sujet se constitue comme futur apprenant dans l'espoir d'une amélioration possible de sa situation professionnelle et sociale » (M. Kaddouri, 2019, p.39). L'on convient avec G. Malglaive (2005) que les enseignants en tant qu'adultes sont toujours demandeurs volontaires de formations. Mais, il convient de dire que les enseignants ne vont pas se mobiliser pour les formations dès lors que leurs contenus ne garantissent pas une plus-value de leurs pratiques professionnelles.

Dans le cas échéant, les enseignants vont juger les formations qu'on leur propose par rapport aux buts qu'ils poursuivent eux-mêmes (G. Malglaive, 2005 ; E. Bourgeois, 2006). Ils vont comparer les objectifs qu'ils souhaitent atteindre avec les instruments qu'on leur propose pour les obtenir (G. Malglaive, 2005). En effet, pour s'impliquer dans les activités de formation, il faut que l'individu soit persuadé que l'action est réellement pertinente pour réaliser le but visé (E.Bourgeois, 2006). C'est donc dire que les contenus peuvent être pertinents et ne pas impacter la mobilisation des enseignants si des éléments interfèrent pour les rendre inefficaces. En conséquence, ces contraintes affectent les résultats escomptés de ces formations. Cet état de fait vient saper la volonté des enseignants à s'engager dans les formations pédagogiques.

La prise en compte des difficultés effectives de la pratique par les formations constitue un autre aspect des représentations de l'inefficacité des formations pédagogiques. Pour P. Carré (2021), « Un adulte ne se formera que lorsqu'il trouve dans la formation une réponse à ses problèmes, dans sa situation ». Dans ce sens, C. Blanchard-Laville et L.M. Bossard (2000) écrivaient que les enseignants ne manifestent leur satisfaction que si les formations ciblent les conduites de la classe : « ce n'est lorsque la formation est ancrée dans les préoccupations liées à la conduite de classe qu'ils expriment leur satisfaction ». Afin de permettre aux enseignants d'être efficaces en classe, la formation devrait selon la DGEPFIC/MENA (2018),

- faire un diagnostic adéquat de la situation du rendement actuel de l'éducation ;
- identifier les problèmes à la source des mauvaises performances ;
- déterminer des mesures idoines pour résoudre les problèmes ;
- et élaborer un plan pour l'amélioration des performances.

La prise en compte des problèmes que les enseignants vivent dans leurs classes se présente comme un stimulateur à la mobilisation des enseignants pour la formation. Les résultats de l'étude montrent que la majorité des enseignants affirment ne pas être satisfaits de la prise en compte par les formations des difficultés qu'ils vivent en classe. Ce point de vue est partagé par une minorité des encadreurs pédagogiques. Parmi ces répondants, tous les enseignants de l'emploi des professeurs d'écoles (PE) de zone urbaine ou rurale disent souhaiter que les formations tiennent compte de leurs difficultés effectives en classe. Les PE sont au bas de l'échelle de la famille d'emploi « enseignement primaire et éducation non formelle ». Comme le souligne S. Coulibaly (2020), les enseignants, surtout les débutants, ont besoin de trouver dans les formations des réponses aux problèmes qu'ils vivent en classe afin de se construire professionnellement. La majorité des encadreurs pédagogiques interrogés pensent par contre que les thèmes des formations qu'ils choisissent ciblent les difficultés effectives des enseignants.

L'on retient donc que les bénéficiaires des formations que sont les enseignants et leurs encadreurs pédagogiques ne partagent pas les mêmes perceptions de la prise en compte des difficultés de la pratique pédagogique par les formations. Une explication de cet état de fait est possible. En fait, les encadreurs pédagogiques sont chargés d'assurer l'encadrement pédagogique et andragogique, l'évaluation pédagogique des enseignants dans les structures d'enseignement primaire et d'éducation non formelle et la formation continue des personnels de l'enseignement primaire ou d'éducation non formelle (Présidence du Faso, 2020 ;

DGEPFIC/MENA, 2018). Il peut être gênant pour eux, de juger eux-mêmes leurs actions de formation. De plus, ce que les encadreurs pédagogiques considèrent comme étant des difficultés peuvent ne pas l'être pour les enseignants. D'ailleurs, ces derniers, lors de nos entretiens disent ne pas vivre les mêmes difficultés parce qu'elles diffèrent d'un enseignant à un autre. Dans cette perspective, il convient de regarder de près l'analyse des besoins en formation car elle « […] nécessite donc une élucidation des trajectoires socioprofessionnelles - et du passé scolaire - dans lesquelles s'inscrivent les conduites de formations et les justifications qui en sont données » (C. Dubar, 1980, p.194). Il faut sonder plusieurs éléments afin de mieux comprendre les difficultés effectives, sinon certaines difficultés identifiées par les encadreurs pédagogiques peuvent ne pas concerner les enseignants eux-mêmes.

Pour mieux appréhender les effets des pratiques pédagogiques des formateurs sur l'efficacité des enseignants en classe, il convient de rappeler que « toutes les fois qu'un enfant est inattentif et ne manifeste pas d'intérêt pour sa leçon, le maître doit toujours commencer par en rechercher la cause en lui-même » (O. Maulini et V.Vincent, 2013, p.98). Autrement dit, si tant est que les adultes reconnaissent l'importance de la formation continue, s'ils ne s'y mobilisent pas, il faudrait aussi questionner les pratiques pédagogiques de leurs formateurs. Dans cette perspective, R. Mucchielli (2016, p.19) soutient que « Quoique la nécessité de la formation des adultes n'ait fait aucun doute depuis deux siècles et qu'elle soit aujourd'hui acceptée comme une urgence, la solution du problème sur le plan méthodologique reste étrangement nébuleuse ». Les activités de formations pédagogiques dévolues aux encadreurs pédagogiques sont les Plan d'Amélioration individuelle (PAI), les Plan d'Amélioration collective (PAC), les conférences pédagogiques annuelles, les stages de formation et de recyclage, les visites de classe (J. Béogo, 2014 ; DGEPFIC/MENA, 2018). Au regard de leur rôle privilégié, les formateurs devraient inspirer aux enseignants de bonnes pratiques à réinvestir en classe. Les données du terrain révèlent que ce n'est pas toujours le cas. Cette réalité avait été relevée par la DGEPFIC/MENA (2018, p. 27) qui affirmait : « […] des encadreurs pédagogiques n'ont pas toujours donné le bon exemple en montrant qu'ils pouvaient être des modèles ou des repères sur qui les jeunes pouvaient s'appuyer ou s'en inspirer ». Dans ce sens, et concernant les résultats du terrain sur le savoir-faire professionnel des formateurs, les enseignants apprécient négativement le type d'animation de leurs encadreurs pédagogiques. Ainsi, sur les vingt (20) enseignants enquêtés, très peu pensent que le savoir-faire professionnel des encadreurs pédagogiques les inspire de bonnes pratiques pédagogiques à réinvestir en classe. Plus de la moitié a tenu un discours ambivalent et très peu ont affirmé que le type d'animation des formateurs ne leur apporte rien. Les encadreurs pédagogiques eux, dans leur grande majorité, ont trouvé qu'ils inspirent de bonnes pratiques aux enseignants à travers leur savoir-faire. Une minorité des encadreurs pédagogiques critique le savoir-faire de leurs collègues. À côté de ces derniers, les autres encadreurs sont très hésitants, ce qui laisse planer un doute quant à leur volonté réelle de revenir sur leurs propres pratiques professionnelles. Ce manque de réflexivité nous convainc que les encadreurs pédagogiques cachent des choses. Mais l'on retiendra à travers les résultats de l'étude que les encadreurs eux-mêmes ne sont pas mobilisés lors des formations des formateurs. Certains ne participent pas activement à ces formations et comptent sur les modules remis à la fin des formations. Dans ces circonstances, ils ne se familiarisent pas avec les contenus. Or le manque de savoir-faire des encadreurs pédagogiques pose de nombreuses conséquences. D'après, la DGEPFIC/MENA (2018), il résulte un manque d'assurance qui conduit certains encadreurs pédagogiques à des pratiques souvent décriées par les enseignants en formation sur le terrain. Bien qu'ils aient suivi différentes formations, l'on constate que la majorité des encadreurs ne maitrise pas suffisamment les mécanismes d'élaboration, de mise en œuvre et de suivi des PAI/PAC. Certains encadreurs pédagogiques ne maîtrisent pas les mécanismes de pratiques d'encadrement, de suivi et d'accompagnement pédagogiques des enseignants. Cette situation

crée des frictions qui freinent la portée de leurs actions sur les enseignants. Mais retenons aussi que les représentations des enseignants à l'égard de leurs formateurs peuvent être facteur de démobilisation. En effet, « Le rapport à l'école n'est pas seulement rapport à une institution abstraite mais aussi rapport à un établissement, à une classe, à des enseignants... qui entreprennent de transmettre du savoir aux élèves » (B. Charlot, 1992, p.122). Dans cette perspective, les données de terrain révèlent que comme au collège, les cours sont appréciés en fonction de l'empathie ou de l'antipathie ressentie pour le professeur.

Pour la DGEPFIC/MENA (2018, p. 27), « les encadreurs pédagogiques ne sont plus perçus comme des autorités pédagogiques ou des personnes de ressource de sorte que leurs actions sont souvent soit remises publiquement en cause ou simplement ignorées à dessein par les enseignants ». Les résultats des enquêtes font remarquer que certains encadreurs sont parvenus à leur emploi par le fait de la chance. Les enseignants et certains encadreurs pédagogiques doutent de la capacité à assurer une formation de qualité. Cette perception de la qualité de la transmission du savoir par les inspecteurs peut être mise en parallèle avec les résultats de certaines recherches. D'après les travaux de P.Carré (2020), l'on assiste à une transformation de la culture de la formation, qui évolue d'un modèle traditionnel fondé sur la transmission (inspiré du behaviorisme) vers une culture de l'apprenance. Dans le modèle initial, le formateur a pour objet d'élever son niveau de qualité dans la formation, à ce qu'en sorte automatiquement le formé, objet de la formation apprenne par la qualité de la transmission du message pédagogique. Le modèle de l'apprenance, en revanche, repose sur l'existence d'un projet d'apprentissage, mobilisant la motivation et l'engagement du sujet. Le rôle du formateur devient alors celui d'un facilitateur ou d'un accompagnateur. Pour P. Carré (2020), aux États Unis et en France, le terme de formateur est tombé en désuétude, il y a de moins en moins, de responsables formation au profit de responsable de l'apprentissage ou responsable de la connaissance. Cela signe un passage d'une culture héritée de la transmission vers une culture de l'appropriation, d'un acteur passif à un acteur proactif, agentique qui s'approprie la connaissance avec la facilitation d'un responsable d'apprentissage. C'est donc dire qu'une perception sur les pratiques de formation des encadreurs pédagogiques devrait prendre en compte l'évolution de la formation aujourd'hui. Les encadreurs pédagogiques deviennent davantage des facilitateurs pour les enseignants du primaire. L'on évolue vers une société de l'apprenance où vouloir que le formateur soit au stade de l'époque de la transmission serait un déni des avancées que notre société enregistre en matière de formation des adultes.

Si les enseignants ne se mobilisent pas entièrement pour les formations pédagogiques, l'on pourrait logiquement questionner le savoir-faire professionnel des encadreurs pédagogiques (O. Maulini et V. Vincent, 2013), les représentations de l'inefficacité des formations (M. Altet, 2013), et la prise en compte des difficultés vécues par les enseignants dans leurs pratiques (DGEPFIC/MENA, 2018). Mais au-delà de ces perceptions, il est normal de se poser la question du sens que les enseignants du primaire donnent au fait d'apprendre des thématiques sur la pédagogie. À si bien montrer que les enseignants ne se mobilisent pas pour les formations sur des sujets de pédagogie du fait de l'impertinence des contenus, de la non prise en compte des difficultés effectives, du manque de savoir-faire professionnel des formateurs, quelle explication peut-on donner à certains individus qui forment l'échantillon de cette étude ; individus vivant les mêmes expériences des formations qui pensent le contraire ? Il paraît essentiel de prendre en compte donc le rapport au savoir des enseignants du primaire pour mieux cerner leur attitude ambivalente à l'égard des formations. Selon B. Charlot (1992, p.122), « le rapport au savoir s'enracine dans l'identité même de l'individu : il met en jeu ses modèles, ses attentes face à la vie, à l'avenir, au métier futur, son image de soi et ses relations aux figures parentales... ». Les travaux de B. Charlot (1992/1997) ont contribué à rendre intelligible la faible mobilisation des enseignants dans les formations portant sur la pédagogie. Se démobiliser sur les formations ne dépend pas d'un seul motif (M. Kaddouri, 2019). Les

enseignants qui se démobilisent pour les formations pourraient y être poussés parce qu'ils n'y voient de plus-value pour eux-mêmes. Ainsi, les résultats de cette recherche sont similaires à ceux de E. Bourgeois (2009) et de A. Bandura (2019) qui trouvent que la mobilisation des sujets dans les activités de formation dépend de l'importance qu'ils accordent à ces activités et du sentiment d'efficacité qui les animent. En effet,

> Si c'est (suffisamment) le cas, le sujet doit ensuite percevoir que la formation va lui permettre de progresser dans la réalisation de buts personnels (instrumentality), ces buts doivent être suffisamment importants pour lui (value), et il doit percevoir qu'il a un minimum de chance de réussir la formation (expectancy) (E.Bourgeois, 2009, pp.241-242).

Conclusion

Les résultats de cette étude mettent en relief la question de la faible mobilisation des enseignants du primaire pour les formations portant sur thématiques pédagogiques. Rappelons que cette étude visait à analyser le lien entre la faible mobilisation des enseignants pour les formations pédagogiques et l'apport de ces formations à leur efficacité en classe. À travers un échantillon composé de vingt enseignants du primaire et de six inspecteurs de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle sélectionnés selon un principe de saturation des données, les résultats obtenus confirment l'hypothèse initiale selon laquelle le fait que les enseignants du primaire estiment n'avoir pas besoin de formations portant sur des thématiques pédagogiques pour être efficaces en classe explique leur faible mobilisation pour ces formations. Au-delà de ces résultats, il n'est pas superfétatoire de prendre en compte le rapport des enseignants à ces formations car comme l'a souligné B. Charlot (1997, p.73), « il n'est pas de savoir qui ne soit inscrit dans de rapports ». Ces constats soulignent la nécessité de revaloriser les formations pédagogiques, tant dans leur contenu que dans leur organisation. À cet effet, plusieurs perspectives méritent d'être envisagées : renforcer la sensibilisation des enseignants sur l'utilité de ces dispositifs, veiller à une sélection rigoureuse des formateurs, adapter les contenus aux besoins réels du terrain et recourir davantage aux formats numériques pour élargir l'accès et stimuler l'engagement. C'est à ce prix que ces formations pourront jouer pleinement leur rôle dans le renforcement de la qualité de l'enseignement primaire. « »

Références bibliographiques

ALTET Marguerite, 2013, « Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité », in ALTET Marguerite, et al., *Former des enseignants reflexifs:obstacles et résistances,*1ère édition, Louvain-la-neuve, De boeck, 2013, p.39-50.

ARDOUIN Thierry, 2017, « La formation des adultes: un objet frontière », in ARDOUIN Thierry, BRIQUET-DUHAZÉ Sophie et ANNOOT Emmanuelle, *Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes: attentes sociales, pratiques, lexique et postures identitaires,* Paris, L'Harmattan, 2017, p. 17-24.

BÉOGO Joseph, 2014, *Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle,* Ouagadougou-Universsité Paris-Est en cotutelle avec l'Université Ouaga 1 Professeur Joseph Ki-Zerbo.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine et BOSSARD Louis-Marie, 2000, « La Formation des enseignants », dans BLANCHARD-LAVILLE Claudine et NADOT Suzanne, *Malaise dans la formation des enseignants,* Paris, L'Harmattan, p. 31-43.

BOURGEOIS Etienne, 2009, « Motivation et formation des adultes », dans CARRÉ Philippe et FENOUILLET Fabien, 2009, *Traité de psychologie de la Motivation,* Paris, Dunod, p. 233-252.

CARRÉ Philippe, 2020, *Comment et pourquoi les adultes apprennent: de la formation à l'apprenance,* Paris, Dunod.

CARRÉ Philippe, 2021, *de la formation à l'apprenance, vers une ingénierie des parcours pédagogiques [Vidéo]*. 10 mai 2021.

CARRÉ Philippe, 2001, *De la motivation à la formation,* Paris, L'Harmattan.

CHARLOT Bernard, 1997, *Du rapport au savoir, élements pour une théorie,* Paris, Economica.

CHARLOT Bernard**,** 1992, « Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue », Sociétés contemporaines *N°11-12,* Décembre 1992, pp. 119-147.

COULIBALY Souleymane, 2020, *Les initiatives d'autoformation professionnelle des professeurs sans formation professionnelle initiale au Burkina Faso : des effets sur leurs pratiques enseignantes,* Koudougou, Université Norbert Zongo.

DGEPFIC/MENA, 2018, *Stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique au Burkina Faso, Ouagadougou*.

DJIBO Francis, 2010, *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire regard critique sur le cas du Burkina Faso,* Laval, Université de Laval.

DUBAR Claude, 1980, *Formation permanente et contradictions sociales,*Paris, Editions Sociales.

GALLAGHER Frances, 2014, « La recherche descriptive interprétative : Description des besoins psychosociaux de femmes à la suite d'un résultat anormal à la mammographie de dépistage du cancer du sein », in LARIVIÈRE Marc et CORBIÈRE Nadine *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 5-27.

MALGLAIVE Gérard, 2005, *Enseigner à des adultes,* Paris, PUF.

MAULINI Olivier et Vincent Valérie, 2013, « Des savoirs intéressants ? Les jugements des étudiants et leur évolution », in ALTET Marguerite et al., *Former des enseignants reflexifs:obstacles et résistances,* Bruxelles, de boeck, p. 95-114.

MOUSSAVOU Guy, 2015, *La professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale au Gabon,* Paris, L'Harmattan.

MUCCHIELLI Roger, 2016, *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes,* Paris, ESF.

Présidence du Faso, 2020, *Décret 2020-0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID portant statut particulier du métier éducation, formation, et promotion de l'emploi,* Ouagadougou, Présidence du Faso.

Présidence du Faso, 2024, *Compte rendu du conseil des ministres (PP-G/TRANS N°020-2024).* Ouagadougou, Présidence du Faso, 2024.

ZIO Brahima, 2018, *L'engagement psychologique des adultes en formation professionnelle au Burkina Faso,* Paris, Conservatoire national des arts et métiers.

Improving the well-being and professional conditions of teachers: a pressing challenge for better careers

Rodrigue Lézin ALLEMBE, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : allembe.rodrigue@gmail.com

Didace MOUHOUELO, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : mouhouelodidace37@gmail.com

Abstract

This study investigates teachers' well-being and professional conditions, recognizing this as a critical challenge for career development. Our investigation took place in three different senior secondary schools: Savorgnan De Brazza A, Savorgnan De Brazza B, and Moukoundzi Ngouaka. For our methodology, we used the mixed-methods approach combining qualitative and quantitative techniques. The participants were all teachers from the English Departments of the three selected-schools, from *Seconde to Terminale* classes. We used classroom observations and questionnaires as our data collection instruments. The results of this study show that the majority of teachers work in unfavorable professional conditions. They teach large classes with insufficient didactic materials. Additionally, workshops for continuous training are rarely organized, which consequently leads to many teachers having methodological problems. Furthermore, they face low salaries. Therefore, we have made some proposals to improve teachers' well-being and professional conditions.

Key words: career development, critical challenge, professional conditions, teachers, well-being conditions.

Améliorer le bien-être et les conditions professionnelles des enseignants : un défi urgent pour de meilleures carrières

Résumé

Cette étude examine le bien-être et les conditions de travail des enseignants comme un enjeu crucial pour le développement de leur carrière. Notre enquête a été menée dans trois lycées : Savorgnan De Brazza A, Savorgnan De Brazza B et Moukoundzi Ngouaka. Pour la méthodologie, nous avons utilisé une approche mixte combinant les techniques qualitative et quantitative. Les participants étaient tous les enseignants des départements d'anglais des trois établissements sélectionnés, de la Seconde en Terminale. Pour la collecte des données, nous avons utilisé l'observation de classe et le questionnaire des enseignants. Les résultats de cette étude montrent que la majorité des enseignants travaillent dans des conditions professionnelles défavorables. Ils enseignent dans des classes à large effectif avec des supports didactiques insuffisants. De plus, les ateliers de formation continue sont rarement organisés, ce qui entraîne, par conséquent, des problèmes méthodologiques pour de nombreux enseignants. En outre, ils sont confrontés à de faibles salaires. Par conséquent, nous avons formulé plusieurs propositions pour améliorer le bien-être et les conditions professionnelles des enseignants.

Mots clés : développement de carrière, défi majeur, conditions professionnelles, enseignants, conditions de bien-être.

Introduction

A better education requires qualified teachers who can provide good training in a world that is constantly developing across all sectors. However, in Africa in general, and in the Congo in particular, this ideal seems far from being realized. We noticed a certain demotivation among teachers when we supervised our students from the *École Normale Supérieure* during their internship in some secondary schools in Brazzaville from February to May 2025. In fact, teachers do not come to classes regularly, and when they do teach, they do not delve deeply into the lessons. Furthermore, they do not adequately support learners in their studies and are often busy teaching extra hours at private schools. This led us to ask the following main question: What are the possible causes of the irregularity and superficiality observed among teachers in the performance of their duties? Our hypothesis was as follows: The lack of well-being and good professional conditions might be the reasons of the irregularity and superficiality observed among teachers in the performance of their duties. This study has two main objectives: a general objective and a specific one. The general objective is to highlight teachers' well-being and working conditions and make some proposals for their improvement. The specific objective is to make proposals to improve teachers' conditions for stronger and better training in secondary schools.

1. Review of the related literature

Considering the importance of teacher well-being and professional conditions for the development of any country's educational system, some researchers have shown that these are the key for a better career. R. Collie and A. Martin (2023, p.23) highlighted the importance of teacher well-being and defined it as: « *feelings of satisfaction, fulfilments, and healthy psychological functioning, characterized by low stress levels and absence of burnout* ». They think that teachers should feel satisfaction in their work. Otherwise, to achieve their goals, teachers should feel psychologically or mentally well in a positive educational environment. They added: « *Specific measures of well-being often include items addressing workload, organizational growth engagement, and students' interaction* » (p. 23). H. Fox, W. Hester and A. Wasil (2023) raised the issue of teacher well-being by considering both its negative and positive aspects. They believe that teacher well-being includes negative aspects such as burnout and anxiety symptoms, as well as positive ones like enthusiasm for teaching and career optimism. Therefore, for a better quality of education, the positive aspects of well-being must prevail, as they will motivate teachers. G.T Scholars (2022), which is an award-winning education company and social entreprise, demonstrates that teacher burnout is a growing problem in schools today, with many teachers struggling to balance their heavy workload and mental health. They believe that the demands of teaching can be overwhelming, from preparing lessons and grading assignments to managing classrooms. Teachers work long hours, both in and out of school. This constant pressure can lead to stress, exhaustion and, eventually, burnout. Therefore, Fox, Hester and Wasil write:

> when teachers are burned out, it affects not only teacher well-being. It also impacts the quality of education that teachers provide to students and their job satisfaction. Teacher burnout can happen when teachers feel stagnant in their roles or when they don't have growth opportunities. (p. 63).

Talking about the improvement of their professional conditions, they think that professional development can reignite a teacher's passion for teaching and give them tools to tackle classroom challenges. They add that good professional conditions make teachers feel more confident for their job. By the same token, R. Patzer (2023, p.11) argues : « Although changes to a specific classroom or school will not necessarily create long-term gains in educator and student outcomes, improving educators' working conditions can create momentum for small steps in a larger plan to improve teacher and student well-being». Besides, M. Abou

Assali and K. Al Abdouli (2024) think that well-being is important for teachers because it is related to greater job satisfaction, improved motivation and dedication to their teaching careers. Teachers with poor well-being tend to feel dissatisfied with their careers and engage in lower activity levels. They mean that when teachers are dissatisfied with their well-being, they cannot do a good job as they will have the intentions of doing other activities to satisfy their needs. They add that motivation and work engagement are crucial for professional development as it motivates teachers to acquire skills to overcome job stress and unpredictable when teaching students. They conclude that the demanding workload, long hours and continuous pressures severely impact teachers' ability to maintain a balanced work-like dynamic. According to J. Cox (2025), teacher well-being is a fundamental component of a happy and thriving educational environment. She writes (2025:24): « *When teachers feel valued and supported, they are better equipped to provide high-quality instruction and create positive student-learning experiences* ». To do so, leaders must value teachers' conditions, reduce teacher workload, offer professional development opportunities as well as provide support for mental health. She adds that by investing in these areas, educators can feel empowered, engaged, and motivated to make a meaningful impact on their students. She proposes the five ways that schools and administrators can provide support for teacher well-being:

- *Promote work-life balance*
- *Recognize and value teachers' contributions*
- *Limit teacher work-load*
- *Invest in staff development*
- *Provide support for mental health.*

She concludes that if we want to improve a school's overall performance then we must pay close attention to the staff's well-being because teacher well-being is crucial for creating a positive and sustainable learning environment. By implementing these strategies and supporting teachers in their personal and professional lives, we can help to reduce stress and burnout and improve job satisfaction and retention rates.

2. Research methodology

This section highlights the research methodology employed in this study, which aims at examining the challenges of the teachers' careers. It describes the research settings, the target population, the method used, and the instruments used for data collection.

2.1. Research settings

As far as the settings are concerned, our investigation took place in three junior secondary schools: Savorgnan De Brazza A and B, which are located in Bacongo, the second district of Brazzaville and Moukoundzingouaka located in Makélékélé, the first district of Brazzaville.

2.2. The research population

The research population refers to the target and the sample populations that we used for this study.

2.2.1. Target population

The target population consisted of all teachers from English departments of our chosen schools.

Table n°1: Target population

Savorgnan De Brazza A High school	Savorgnan De Brazza B High school	Moukounzi Ngouaka High school	Total
11	**10**	**08**	**29**

Source : Allembé, Mouhouélo, 2024-2025

2.2.2. The sample population

From the total of twenty-nine (29) teachers of English, we selected twenty (20) who filled in the questionnaires designed for our investigation.

Table n°2: Sample population

Savorgnan De Brazza A High school	Savorgnan De Brazza B High school	Moukounzi Ngouaka High school	Total
8	**7**	**5**	**20**

Source : Allembé, Mouhouélo, 2024-2025

2.3. Approach used

For our work, we used the mixed-methods approach (combining quantitative and qualitative data). It allowed us to measure, count, quantify and qualify observable occurrences. It is characterized by its objectivity, structured methods, and statistical analysis.

2.4. Instruments used for data collection

To get genuine information, we used two instruments: a questionnaire for teachers.

2.5. *Questionnaire* for teachers

We designed a questionnaire for teachers. This questionnaire was based on the teachers' well-being and professional conditions. This means that we wanted to have the teachers' opinions about their social and environmental conditions. The results of this questionnaire are presented and discussed in the next section.

2.6. Classroom observation

Classroom observation checklist was used as an additional instrument for data collection. The class observation took place from April to May 2025. The aim of one month observation was to have concrete information related to teachers' working conditions that is to say assiduity, laboratories, didactic material, Textbooks related to the teaching programmes. We observed nine teachers in three high schools: Savorgnan De Brazza A and B and Moukounzi Ngouaka high schools. Three teachers constituted the sample of our investigation in each of the three schools. We worked with one teacher per a grade: *Seconde, Première and Terminal classes*.

3. Major findings and discussion

This section aims at presenting and discussing the results of our investigation.

3.1. Major findings

It deals with the results of the questionnaire for teachers and the classroom observation.

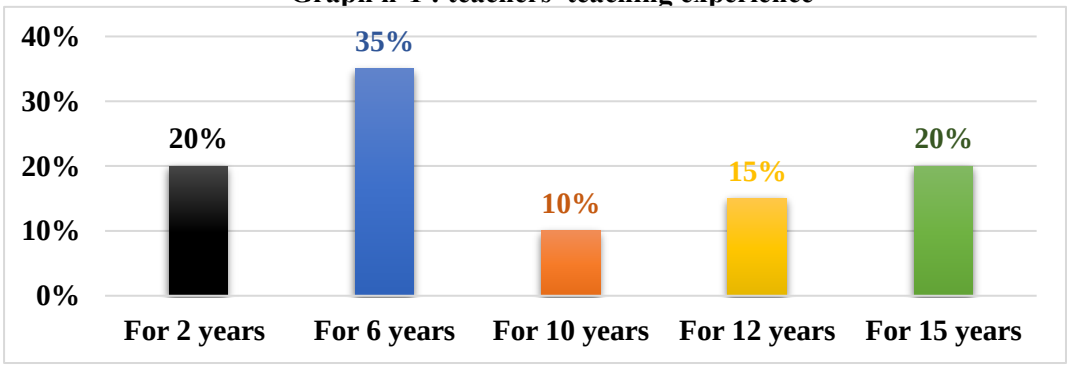
3.1.1. Results related to the questionnaire for teachers

The questionnaire designed for teachers focused on the teachers' well-being and professional conditions. They are presented as follows:

Question n°1: How long have you been teaching?

The aim of this question is to know the duration of the teachers' career.

Graph n°1 : teachers' teaching experience



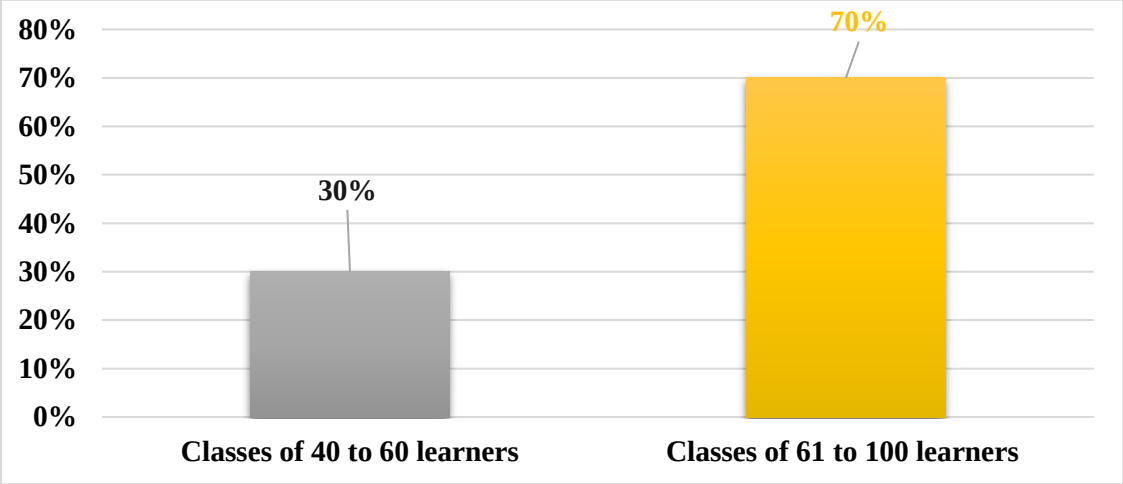
Source: Allembé, Mouhouélo, 2024-2025.

The results of this graph show that 35% of the teachers have a teaching experience of six (6) years, 20% of fifteen (15) years, 15 % of twelve (12) years, 10% of the respondents have been teaching for ten (10) years.

Question n°2: What is the average size of the classes you teach?

The goal of this question is to check the number of learners teachers have often been teaching.

Graph n°2 : Classes size



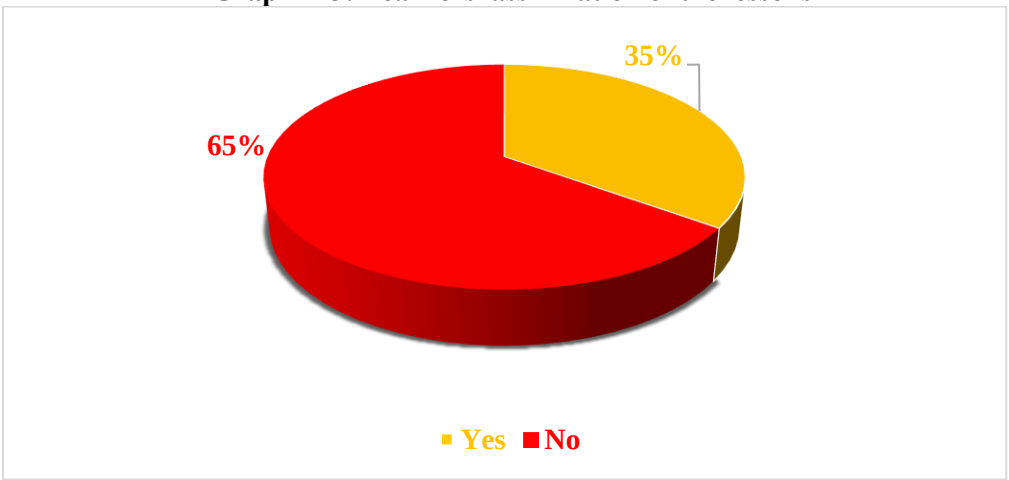
Source: Allembé, Mouhouélo, 2024-2025.

The results from this graph show that 70% of the respondents have often been teaching classes of sixty-one 61 to one hundred (100) and 30% have often been teaching classes of forty (40) to sixty (60) learners.

Question n°3: Do your learners easily assimilate lessons?

The goal of this question is to know whether learners easily assimilate lessons.

Graph n°3: Learners' assimilation of the lessons



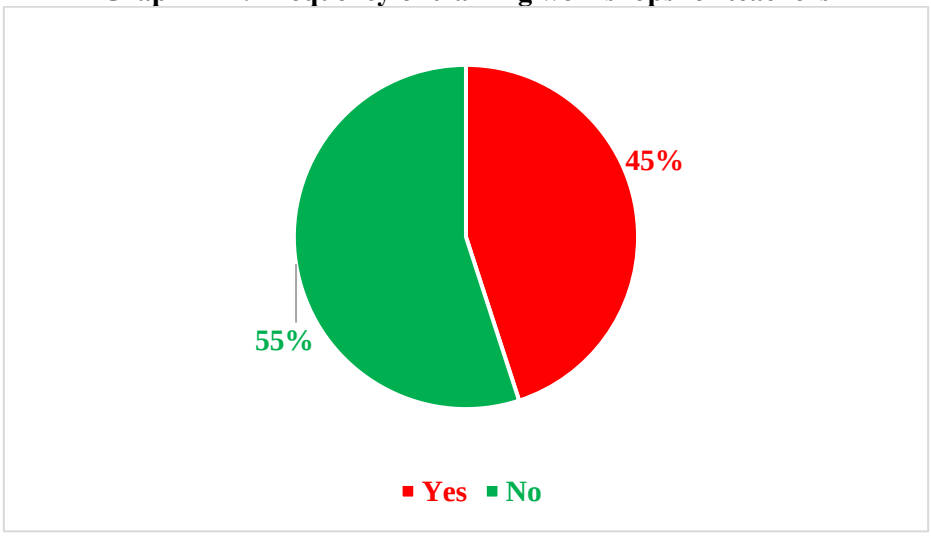
Source: Allembé, Mouhouélo, 2024-2025.

The results in the graph above reveal that the majority of the respondents (65%) said that learners do not easily assimilate lessons. 35% of the respondents answered affirmatively.

Question n°4: Do you often have continuous teaching methodology workshops?

We asked this question to know whether teachers have continuous teaching methodology workshops.

Graph n°4 : Frequency of training workshops for teachers



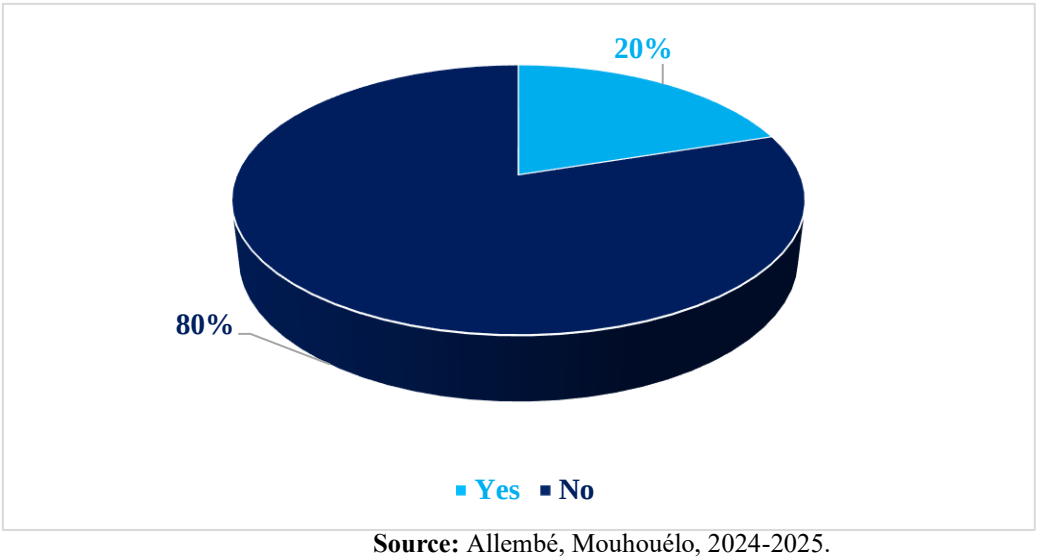
Source: Allembé, Mouhouélo, 2024-2025.

We can see from the results in the graph above that the majority of the respondents (55%) answered negatively followed by 45% of those who answered positively.

Question n°5 : Does your school provide you with adequate didactic material? If yes, what is the focus on?

The aim of this question focuses on whether schools provide teachers with adequate didactic material and if so, what this material is focused on.

Graph n°5: Existence of adequate didactic material



Source: Allembé, Mouhouélo, 2024-2025.

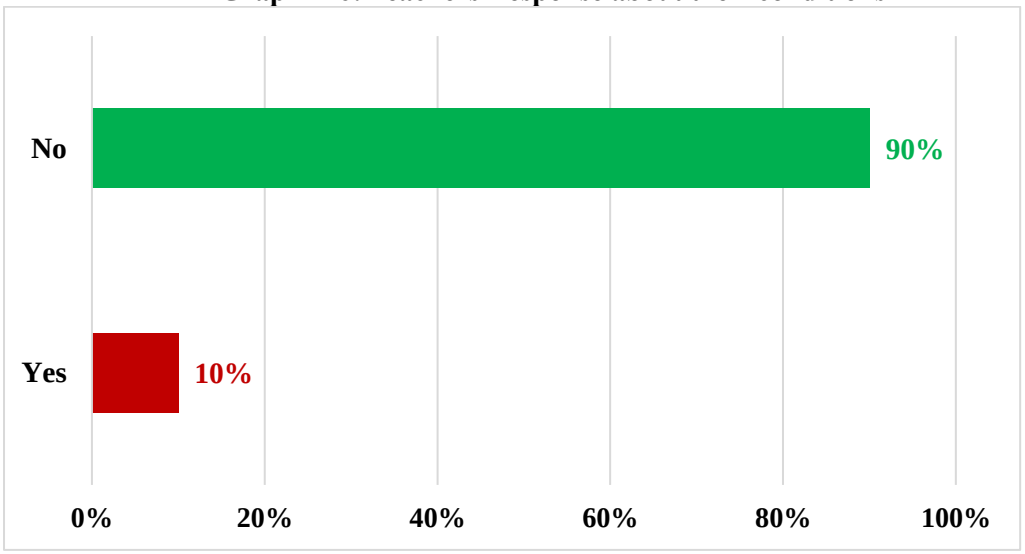
Through the results in the graph above we noticed that the majority of the respondents (80%) gave a negative answer. Only 20% of the respondents said yes.

Among those who gave a positive answer, 75% said that this didactic material mainly concerns the teaching programmes without any textbooks whereas 25% said that this material concerns some teaching texts.

Question n°6: Are you satisfied with the way you are treated? If no, what do you suggest?

The goal of this question is to know whether teachers are satisfied with the way they are treated and suggest some solutions in case they should not be well treated.

Graph n°6: Teachers' response about their conditions



Source: Allembé, Mouhouélo, 2024-2025.

The results in the graph above show that 90% of the respondents gave a negative answer. Only 10% of the respondents answered affirmatively. Otherwise, teachers are ill treated with low incomes, they are not attended when they become sick. Besides, they work in unfavourable conditions. The suggestions made by the eighteen (18) respondents who gave a negative answer can be classified as follows:

- Schools should provide teachers with adequate didactic material: (88%);
- The ministry should organize continuous methodology workshops: (77, %);
- The government should increase the basic teachers' salary from 219,000 up to 500, 000 CFA francs: (90 %).
- The government should build more schools to reduce classroom overcrowding: (85 %).

3.1.2. Results related to the class observation

The aim of class observation was to know the conditions in which the six teachers worked.

Table n° 3: Classroom observation checklist

		Savorgnan A			Savorgnan B			Moukounzi Ngouaka		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
Assiduity		A	B	B	B	B	A	B	B	A
Size of class	A- Large	A	B	A	A	B	A	A	A	A
	B- Small									
Linguistic laboratories		B	B	B	B	B	B	B	B	B
Textbooks related to teaching programmes		B	B	B	B	B	B	B	B	B
Teaching methodology efficacity		B	B	B	A	B	B	B	A	B
Rulers and chalk		C	C	C	A	C	A	C	C	C

Source: Allembé, Mouhouélo, 2024-2025.

Legend: 1- Teacher teaching in *Seconde class*; 2- Teacher teaching in *Première class*; 3- Teacher teaching in *Terminal class*. A: yes; B: no; C: insufficient, little, few.

The results of the table above revealed that two thirds of teachers did not work regularly and one third did: one teacher of Seconde class at Savorgnan De Brazza A, one of Première class at Savorgnan B and one of Terminal class at Moukounzi Ngouaka high school. Concerning the size of classes, the results revealed more than the two thirds teach large classes. Larger classes were noticed at Moukounzi Ngouaka high school, mainly Terminal classes. As far as linguistic laboratories are concerned, the results showed that the three schools do not have any. Talking about textbooks related to teaching programmes, there is to note that the three thirds of teachers in the checklist did not have any. The only didactic material that they used is chalk and

rulers which are not enough. Indeed, two thirds of teachers showed it. More than two thirds did not master the new teaching methods. They only used traditional one with the main teaching notions which are grammar and reading comprehension without teaching language functions.

3.2. Discussion

This section deals with the discussion related to teachers' well-being and professional conditions through the results of our investigation. Indeed, a well-being and professional conditions are of great importance because they can promote or hinder education and teachers' career. Referring to the results in the section above, we can affirm that teachers' well-being and professional conditions are far from being good. This is due to some factors. The first factor is that most teachers have often been teaching large classes in which there are sixty-one (61) to one hundred (100) learners. This is not a good factor for a good education. In such an environment learners do not easily assimilate lessons. Then, the lack of adequate didactic material is another factor that does not help teachers teach well. In most cases there is almost the total absence of adequate didactic material. There are not laboratories, libraries, multimedia rooms… This was confirmed during class observation. The main didactic material that the teachers are given are chalk and rulers which are not even enough as we saw it during class observation. So, teachers are obliged to teach whatever they can without being in harmony with other teachers who teach the same subject. We can say that they are not confident of what they teach because of the lack of adequate didactic material such as official textbooks related to teaching programmes. Besides, teachers do not have continuous teaching methodology workshops as shown in graphic number four (4) and in the observation checklist. We know that teachers get an initial training before starting teaching. But when they start their teaching career, they must have continuous teaching methodology workshops that can help them know new teaching ones. Indeed, education is not static. There are some new teaching methods that are used in schools after some years. If teachers do not attend these workshops, they will not be in harmony with the new methods. Low incomes are a source of demotivation to the extent that to work well, one should be satisfied of the way he or she is treated. When we see the results in graphic number six (6), we can affirm that teachers are not satisfied of the way they are treated. This was confirmed during class observation.

4. Suggestions

This section deals with some suggested solutions for a better teaching career. Teachers are the main actors in the education of learners. Therefore, a great attention should be put on them. To do so, some professional conditions should be improved as it has been said by some respondents during our investigation. The first suggestion is that the size of classes is to be reduced so as to promote a good teaching. Then, schools should provide teachers with adequate didactic material with good laboratories, libraries, multimedia rooms, teach learners how to use the computer, artificial intelligence and other up-to-date educational tools. Inspections should organize regular training workshops to enhance teachers' skills. Finally, the government should value the teaching career by increasing teachers' salaries so as to motivate them.

Conclusion

This work investigates the well-being and professional conditions for teachers which are a challenge for a better career. Our hypothesis was as follows: The lack of well-being and good professional conditions might be the reasons of the irregularity and superficiality observed among teachers in the performance of their duties. It resulted from this work that the majority of teachers teach overpopulated classes with inadequate teaching materials. They lack ongoing professional development training workshops to be trained on new teaching methods. Furthermore, they feel more disappointed with the substandard working conditions and low salaries. Therefore, we

made some proposals aiming at improving teachers' professional and personal well-being, in the hope that this would motivate them to be diligent and high-performing.

References

ABOU ASSALI Mouna and AL ABDOULI Khameis, 2024, "Unleashing the power of teacher's well-being and selfcare", in *Research Journal in Advanced Humanities*, 5(1), p. 263-272.

COLLIE Rebecca and MARTIN Andrew, 2023, ″Teacher well-being and sense of relatedness with students: examining associations over one school term″, in *Teaching and Teacher education*, 132(9), p. 22-24.

FOX Harriet, HESTER Weston and WASIL Akash, 2023, "Can Education thrive? Pilot Study of a multicomponent Educator Well-being professional Development intervention", *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 12(3), p.62-64.

COX Janelle, 2025, "5 ways to build teacher well-being", www.graduateprogram.org [consulted on July 22, 2025 at 2p.m.].

PATZER Rico, 2023, "Sustainable solutions for improved teacher well-being", www.blog.irisconnect.com [consulted on July 23, 2025 at 4p.m.].

GEOGIA TECH SCHOLARS (G.T Scholars), 2022, "Teachers' well-being: This is how you can combat teacher burnout", www.gtscholars.org. [consulted on July 22, 2025 at 11a.m.].

L'université congolaise et le défi de la professionnalisation

Paulin KALALA KABEYA, Université Catholique du Congo et Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)
E-mail : paulin.kalala@ucc.ac.cd

Résumé

Avec les grandes mutations qui affectent tous les secteurs de la vie depuis les dernières décennies du siècle passé, rendant la société toujours plus cognitive et plus complexe, la question de la préparation des apprenants aux métiers de demain se pose avec acuité. Faut-il les préparer à l'avance à un métier qu'ils occuperont tout au long de leur vie ? Un tel modèle de formation est voué à l'échec dans un monde en continuelles transformations.Il faut plutôt les porter à développer des compétences supérieurement élevées qui leur permettent de faire face aux nouveaux défis, notamment : la flexibilité et l'inventivité de l'expert. Sur le plan didactique, les pistes suivantes peuvent aider à réaliser un tel projet de formation : promouvoir un apprentissage signifiant, former à la métacognition et évaluer en vue de développer des compétences.

Mots clés : professionnalisation, société cognitive, métacognition, apprentissage signifiant.

The Congolese university and the challenge of professionalization

Abstract

With the significant changes affecting all sectors of life in recent decades, the question of preparing students for the jobs of tomorrow is becoming increasingly important. How should they be trained ? Should they be prepared for a lifelong profession ? Such a model is doomed to failure in a world of continuous change. Instead, we should help them develop higher-level skills such as flexibility and inventiveness. Here are some strategies that can help in this direction : promote meaningful learning, promote metacognitive skills, use assessment as a means to enhance learning.

Keywords: professional training, cognitive society, metacognition, meaningful learning.

Introduction

L'exigence de préparer les apprenants aux métiers de demain dès l'école et l'université pose le problème de la professionnalisation. En termes plus clairs, elle pose la question du lien entre l'école ou l'université et la vie professionnelle après la formation, ou mieux entre l'école et la société, et peut être mieux formulée et explicitée de la façon suivante : Que faire pour développer chez les étudiants, dès l'université, des compétences de très haut niveau qui leur permettent de faire face aux nouveaux défis des sociétés ?

Dans le cadre précis de l'université congolaise, cette question de la professionnalisation avait été déjà posée très clairement dès la fin des années 1970, particulièrement par deux scientifiques de renom, Ilunga Kabongo (1978, p. 601-609) et Bongeli Yeikolo Ya Ato (1984, p. 5-40). Réfléchissant sur *l'université et l'improductivité* des cadres supérieurs, ces deux auteurs notèrent que l'université ne prépare pas les apprenants à être de bons professionnels dans leurs domaines de spécialisation, en ce sens que plus il y a des spécialistes congolais utilisés dans certains domaines, moins les résultats sont probants, aggravant du même coup les problèmes dans ces domaines.

Plus de quarante ans après cette interpellation, la situation du pays ne s'est pas améliorée. Elle a plutôt empiré.

Même s'il faut reconnaître qu'il se pose à ce niveau en République Démocratique du Congo surtout un sérieux problème de non utilisation intelligente des compétences des cadres supérieurement formés, comme l'ont démontré les études consacrées à ce sujet (T. Tshibangu Tshishiku, 2006 ; M. Ekwa Isal, 2004 ; P. Kalala Kabeya, 2013), il y a tout de même lieu de s'inquiéter. Comment les enseignants des universités de la République Démocratique du Congo préparent-ils les apprenants aux métiers de demain ? Que faire pour que les meilleurs résultats obtenus en classe soient proportionnels à la réussite du point de vue professionnel ?

Le développement suivant s'articule en trois points. Dans un premier point l'on parlera du contexte de l'école et de l'université aujourd'hui. Dans le deuxième point, il sera question de donner le sens de la professionnalisation des enseignements dans le contexte actuel des sociétés. Le dernier point porte sur les implications didactiques d'un enseignement orienté vers la professionnalisation.

1. Le contexte de l'école et de l'université aujourd'hui et les défis de la société des connaissances

L'université aujourd'hui doit pouvoir répondre à cette question cruciale : *comment relever les défis de la complexification de la société, suite aux grandes transformations multiformes et multisectorielles que connaît le monde ?*

En effet, le nouveau contexte mondial de l'instruction et de la formation, au niveau universitaire, est marqué par des mutations et transformations qui évoluent un peu partout à un rythme vertigineux.

On note dans différents secteurs de la vie : un développement spectaculaire des technologies de l'information et de la communication, des transformations dans le domaine scientifique, dans l'économie, dans l'environnement, et avec comme conséquence, la complexification des conditions de vie en société.

Une de ces mutations, la plus spectaculaire, qui marque et influence toutes les autres, est certainement celle de *l'implosion des connaissances* dans tous les domaines, avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, à un niveau tel que la recherche, le savoir et la formation sont devenus (et le seront davantage dans le futur) *le fondement* même du système social (G. Malizia et C. Nanni, 2013, p. 13-20). Dans un tel modèle de société devenant toujours plus cognitive, la vraie richesse est désormais liée à la possession/production et à la diffusion du savoir.

Ces transformations exigent des institutions de formation et d'éducation – particulièrement l'université –, qu'elles préparent les étudiants à des compétences et habiletés de niveau supérieur, vu que les résultats ne sont pas encore perceptibles jusqu'à ce jour.

C'est dans ce contexte qu'au niveau européen, par exemple, il faut situer la grande réforme universitaire de l'Union européenne connue sous le nom de *processus de Bologne* (adopté en 1999), et son fameux LMD.

Qu'en est-il de ces grandes mutations en Afrique et en République démocratique du Congo ?

Par l'effet de la globalisation, sur le plan économique, mais aussi technologique et culturel, les grandes mutations que connaissent les sociétés occidentales ont de grandes incidences sur les sociétés africaines, lesquelles sont obligées elles-mêmes de se transformer radicalement. Un des grands défis à relever en Afrique à ce sujet, c'est le retard criant qu'on constate sur l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

2. La question de la professionnalisation aujourd'hui

La question de la professionnalisation des études universitaires ne signifie pas seulement le fait de préparer les étudiants à un métier particulier. Elle est plutôt, comme stipulé dès le début de cette réflexion, un appel à développer chez les apprenants des compétences supérieurement élevées qui fassent d'eux de véritables « Prométhée », créateurs de civilisation.

Quelles sont ces compétences qu'il faut développer ? Il s'agit de la flexibilité et de l'expertise.

2.1. Former à la flexibilité

Des grandes mutations que vit la société mondiale (et donc aussi la RDC) ayant des incidences sur le monde du travail, il s'avère que les travailleurs qui étaient formés à l'avance à un métier pour toute la vie n'y ont plus leur place. En effet, la vitesse des transformations des sociétés actuelles est telle que les informations que l'on peut avoir sur un métier aujourd'hui seront dépassées dans un très bref délai : elles doublent en fait tous les 5 ans. Les projections prévoyaient qu'elles doubleraient tous les 73 jours à partir des années 2020 (A. L. Costa, R. M. Liebmann, 1996, p. 1-20). D'où la nécessité d'avoir des travailleurs *flexibles* – de l'ouvrier le moins gradé au plus haut cadre. Cette *flexibilité* imposée elle-même par une économie dite de la flexibilité, qui donne priorité au marché plutôt qu'à la production, signifie :

- Capacité à s'adapter aux nouvelles exigences du propre domaine,
- Capacité à apprendre le plus rapidement et le plus efficacement possible des méthodes et techniques exigées par le marché du moment,
- Capacité à réfléchir de manière critique,
- Capacité à inventer de nouvelles voies d'orientation susceptibles de gagner le marché,
- Capacité à communiquer, le marketing étant devenu la norme d'or de cette nouvelle organisation du travail,
- Capacité à répondre à la demande du marché en temps opportun, et de la manière la plus efficace possible (P. Kalala Kabeya, 2017).

On le voit, dans cette *société des connaissances,* seules les personnes qui possèdent les savoirs et les compétences de haut niveau peuvent résister et relever les défis de la complexification de la vie et de la société.

2.2. Préparer aux compétences expertes

Au rythme actuel des transformations et mutations que connaît le monde, on doit s'attendre, pour les décennies à venir, à une complexification toujours plus croissante des sociétés. Ce qui demandera, pour pouvoir y faire face, des compétences supérieures qu'on reconnaît aujourd'hui aux seuls experts, mais que les sociétés cognitives et complexes exigent désormais de tout citoyen.

Cette compétence de l'expert signifie *inventivité, créativité, capacité d'innover*.

3. Implications didactiques

Quelles sont les implications d'un tel choix pédagogique sur le plan didactique ?

3.1. Une didactique qui promeut les compétences

La pédagogie par compétences appelle à changer l'université, en repensant complètement toutes ses pratiques, particulièrement les processus d'enseignement et d'apprentissage. D'une université de la « *transmission* », il faut pouvoir passer à une université qui soit un *lieu de construction des savoirs par l'apprenant*.

En effet, s'il est vrai que les connaissances que l'on acquiert deviennent précocement obsolètes, le volume des « choses » à connaître ayant implosé avec le développement l'intelligence artificielle (I. A), le rôle de l'université ne doit plus être celui de transmettre des

connaissances, mais bien de former l'esprit de l'apprenant à la flexibilité, de telle sorte, qu'il sache, à tout moment, où chercher et comment sélectionner les sources du savoir, et soit apte à développer ses propres techniques et procédures d'acquisition et de transformation des savoirs.

Une telle didactique passe par les pistes suivantes :

- Promouvoir un apprentissage signifiant (celui qui se réalise lorsque l'apprenant, intentionnellement, met en relation les nouvelles informations et celles que déjà il possède),
- Pratiquer une évaluation authentique (celle qui cherche à vérifier non pas seulement ce que les apprenants savent, mais ce qu'ils savent faire de ce qu'ils savent),
- Former à la métacognition,
- Promouvoir une formation entrepreneuriale (qui développe des capacités de créateur d'entreprise).

3.2. Concevoir un curriculum qui équilibre entre ampleur et profondeur

Les recherches sur les experts démontrent que leur compréhension et leurs compétences sont le fruit de très longues heures de travail – jusqu'à plus de 150.000 heures d'après certains auteurs (J. Brandsford, A. L. Brown, 2000, p. 31-50). Cela est confirmé par les études sur le système de mémoire, selon lesquelles, les nouvelles informations s'intègrent de manière permanente en nous au prix de beaucoup d'exercices de reformulation, de reconstruction et de restructuration qui peuvent durer des années (E. Kandel, 2007 ; L. Squire, E. Kandel, 2010 ; M. S. Gazzaniga et alii, 2015 ; P. Kalala Kabeya, 2024).

Toutes ces considérations veulent tout simplement dire qu'il faut, dans le curriculum, insister sur des idées centrales fortes des disciplines, de manière à laisser plus de temps aux activités qui favorisent le développement des processus supérieurs de reconstruction et de restructuration des connaissances. Ces processus ne peuvent se développer chez les apprenants que par le travail intense et personnel que chacun réalise. En effet, *la science,* on ne le dira jamais assez, *ne réside pas dans l'extension des connaissances, mais bien dans la compréhension profonde*. Il ne faut donc pas augmenter inutilement le nombre de cours. C'est là un défi à relever en République Démocratique du Congo, où certaines facultés ou filières ont plus de 35 cours l'an.

Conclusion

Comment préparer les apprenants, dès l'école et l'université, aux métiers de demain dans un monde en continuelles transformations ?

Il faut développer chez eux des compétences supérieurement élevées qui leur permettent de devenir de bons professionnels après leurs études, notamment : la flexibilité et l'inventivité de l'expert, le temps où il fallait préparer à un seul métier pour la vie étant déjà révolu.

Références bibliographiques

BONGELI YEIKOLO YA ATO, 1984, « Université et sous-développement ou la spécialisation à l'incompétence », *Analyses sociales,* 2, p. 5-40.

BRANDSFORD John – BROWN Ann L. – COCKING Rodney R., 2000, *How people learn. Brain, mind, experience, and school,* Washington DC, National Academy Press.

COSTA Arthur L. –LIEBMANN Rosemarie M., 1996, « Toward renaissance curriculum. An idea whose time has come », dans COSTA Arthur L. – LIEBMANN Rosemarie M. (Ed.), 1996, *Envisioning process as content. Toward a renaissance curriculum,* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p. 1-20.

EKWA BIS ISAL Martin, 2004, *L'école trahie,* Kinshasa, Cadicec.

GAZZANIGA Michael S. et alii, 2015, *Neuroscienze cognitive,* traduction de A. M. Proverbio et A. Zani, Bologna, Zanichelli.

ILUNGA KABONGO, 1978, « Réflexion critique sur le problème de l'avancement de la science et de la technologie en Afrique », *Zaïre-Afrique*, 130, p. 601-609.

KALALA KABEYA Paulin, 2024, *Comment fonctionne l'apprentissage dans le cerveau. Neurosciences, pédagogie et didactique,* Kinshasa, Editions Universitaires Africaines.

KALALA KABEYA Paulin, 2017, *Didactique et évaluation à l'école des compétences. Stratégies pour améliorer la qualité de l'enseignement en République démocratique du Congo,* Paris, L'Harmattan.

KALALA KABEYA Paulin, 2013, *L'école des compétences dans l'optique de la gestion mentale. Essai de pédagogie de la connaissance,* Paris, L'Harmattan.

KANDEL Eric, 2007, *A la recherche de la mémoire. Une nouvelle théorie de l'esprit,* Paris, Odile Jacob.

MALIZIA Guglielmo – NANNI Carlo, 2010, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione. Le sfide della società della conoscenza e della globalisazione,* Roma, Libreria Ateneo Salesiano.

SQUIRE Larry – KANDEL Eric, 2010, *Come funziona la memoria. Mecanismi moleculari e cognitive,* traduction de S. Jantra, Bologna, Zanichelli.

TSHIBANGU TSHISHIKU Tharcisse, 2006, *L'Université congolaise. Etapes historiques, situation actuelle et défis à relever,* Kinshasa, Editions Universitaires Africaines.

Axe 5 : L’éducation et les objectifs de développement durable (ODD)

Ethique de l'enseignant chez quelques romanciers congolais : entre construction et déconstruction

Jean Bruno ANTSUE, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : ajeanbruno@gmail.com

Résumé

Le présent article se propose d'étudier l'éthique de l'enseignant chez quelques romanciers congolais. Son objectif est de montrer que quoique s'inscrivant dans la logique construction/ déconstruction à partir d'une doxa sociétale, le rôle de l'enseignant est d'instruire, de former et de façonner l'apprenant afin de le prévenir et de le « sauver » de l'analphabétisme. L'éthique de l'enseignant est simultanément inhérente au métier d'enseignement et à ses exigences. Pour aboutir aux résultats escomptés, l'on recourt aux approches thématique, sociocritique et stylistique pour justifier que l'éthique de l'enseignant repose sur la caractérisation.

Mots-clés : enseignant, construction, déconstruction, éthique, doxa.

Teacher ethics in the works of some Congolese novelists: between construction and deconstruction

Abstract

This article aims to study the ethics of the teacher in the work of some Congolese novelists. Its objective is to show that although it is part of the logic of construction/deconstruction based on a societal doxa, the role of the teacher is to instruct, train and shape the learner in order to prevent and "save" him from illiteracy. The ethics of the teacher is simultaneously inherent to the teaching profession and its requirements. To achieve the expected results, thematic, sociocritical and stylistic approaches are used to justify that the ethics of the teacher is based on characterization.

Keywords: teacher, construction, deconstruction, ethics, doxa.

Introduction

De façon générale, la littérature africaine francophone aborde avec récurrence la figure de l'enseignant. Cette présence remarquable du personnage-enseignant dans le roman, dans le temps et l'espace est une singularité qui dévoile sa posture. La présence de l'enseignant dans les fictions africaines depuis les indépendances traduit manifestement l'intérêt que les écrivains portent sur lui. Ainsi, le traitement fictionnel de l'enseignant n'est pas nouveau en littérature. Le personnage-enseignant est perçu comme une figure positive, inspiratrice, un guide dont le code éthique ou moral est exemplaire. L'éthique de l'enseignant se lit comme le code moral qui actualise l'exercice de sa profession.

La critique ne fait pas véritablement mention de la figure de l'enseignant, de la construction ou la déconstruction identitaire de ce personnage. Le critique congolais R. D. Yala Kouandzi (2016, p. 194-204) montre comment le sexe pourrit le milieu scolaire. Dans un autre article qu'il coproduit avec Moutété Mazouka : « L'écriture d'exposition et de figuration de l'enseignant dans *coeur d'Aryenne* de Jean Malonga, *Sans tam-tam* d'Henri Lopes et l'*Anté-peuple* de Sony Labou Tansi » (2020), ils mettent en exergue sa victimisation ainsi que sa sublimation comme les deux métaphores qui se rapportent à la figure de l'enseignant. En

revanche, le rôle de l'enseignant, son identité ainsi que sa vocation sont des attraits qui justifient le choix de ce thème et des romanciers. Cette étude, centrée sur deux écrivains congolais, - Henri Lopes et Sony Labou Tansi - permet de jeter un regard croisé entre ces romanciers à propos d'une même thématique. La réflexion s'articule autour de la question centrale ci-après : les enseignants représentés dans le corpus font-ils preuve d'éthique ? Tout au long de cette étude, nous répondrons aux questions secondaires suivantes : Qu'est-ce que l'éthique de l'enseignant ? Quel rapport y a-t-il entre l'éthique et caractérisation ? L'objectif de la recherche et les interrogations ci-avant conduisent à deux hypothèses de travail.

La première certifierait que l'enseignant se lit dans *Sans Tam-Tam* (Gatsé) et dans l'*Anté-peuple* (Dadou) comme une figure positive, consciencieuse, laborieuse qui respecterait le contrat pédagogique, déontologique et l'éthique professionnelle. La seconde confirmerait que l'enseignant est un guide et un formateur**.** Pour une réponse avenante ou systématique à notre réflexion, nous convoquerons les approches thématique et sociocritique afin de mettre en relief concomitamment le personnage-enseignant comme thème dans la structuration diégétique et de l'étudier dans le texte et le hors-texte. A cet effet, la sociocritique inspirée de Claude Duchet et Edmond Cros nous intéresse. Cette méthode nous permet de faire l'interaction entre le texte et le social. Dans ce sens, la socialité textuelle sera cernée à partir des indices textuels évoquant les faits sociaux, l'identité ou l'éthique de l'enseignant, etc. L'approche stylistique permettra enfin d'apprécier ce personnage sous l'angle de la caractérisation c'est-à-dire d'analyser les moyens stylistiques et langagiers que les auteurs exploitent pour peindre le personnage-enseignant ou la doxa que la communauté construit autour de lui. Cet éclectisme méthodique nous permettra d'analyser avec pieds et mesure l'éthique de l'enseignant et d'aboutir à une conclusion systématique et convaincante.

Les objectifs de cette étude consistent à montrer que l'enseignant est un modèle, un personnage qui, par son exemplarité, sa déontologie, son éthique joue le rôle de guide. Aussi est-il un artisan du développement et un constructeur des identités. Ces objectifs actualisent les différentes facettes de caractérisation de l'enseignant en milieu scolaire ou sociétal : la caractérisation pédagogique, la caractérisation sacerdotale et la caractérisation morale et déontologique. Le cadre rédactionnel de cette étude est structuré en quatre points. Le premier point est une analyse de la figure de l'enseignant dans le roman africain francophone ; le deuxième définit le rôle de l'enseignant. Le troisième point est un déchiffrage des différentes facettes de la caractérisation et le quatrième point est relatif à l'éthique et déconstruction.
Toutefois, le roman africain francophone présentifie le personnage-enseignant.

1. Figure de l'enseignant dans le roman africain

Le roman africain francophone présente un nombre important du personnage enseignant. Cela est dû à la place de choix que l'on accorde à ce personnage dans les belles lettres d'autant plus que beaucoup d'écrivains sont d'abord des enseignants de formation. L'une des caractéristiques de la littérature congolaise est la passion sociale. C'est la thèse défendue par R. Chemain et A. Chemain Degrange (1979, p.15). Les auteurs tels S. Mbemba (1984) (Bâ Mariama (1979) Laye Camara (1953) J. Malonga (1954) S. Labou Tansi (1983), D. Biyaoula (1996) H. Lopes (1971) A. Mabanckou (2005), E. Dongala B (2002) ont thématisé sur le personnage-enseignant. Les écrivains congolais n'abordent pas la thématique du personnage-enseignant de façon identique. Jean Malonga (2014) présentifie ce personnage sous l'ère coloniale : Mambeké est un instituteur sorti d'une école de formation. Dans la même fiction, M. Thillard, inspecteur général de l'enseignement prône le vivre-ensemble. M. Salvain, enseignant dans *une vie de boy* (1956) de Ferdinand Oyono, apprécie les performances des élèves africains et montre par-là, au-delà de tout racisme, qu'ils sont aussi intelligents que les élèves blancs. Ainsi, le personnage-enseignant est devenu un lieu commun dans le roman africain francophone, une métaphore dans la discursivité.

La particularité de ce travail est qu'il repose sur éthique et caractérisation, la caractérisation discursive. L'on désigne par caractérisation, un procédé discursif, une actualisation singulière du discours. La caractérisation discursive s'articule autour des faits de langue et de littérature, de singularisation du style ou de subjectivité de l'écriture. A cet effet, écrit C. Stolz (1999, p.84) : « Le système énonciatif du texte littéraire est fortement caractérisant, car il relève d'un choix ». L'actualisation est une caractérisation du style d'un auteur. À cet égard, G. Molinié (1989, p.110) souligne : « Le domaine de la caractérisation comprend, dans une suite textuelle, toutes les déterminations langagières qui ne sont pas rigoureusement nécessaires à la complétude sémantico-syntaxique et informative de l'énoncé. » Le sémantisme de l'éthique varie d'un dictionnaire à un autre.

Du grec *éthikos,* l'éthique réfère à la morale, aux principes de la morale. Ainsi, l'éthique c'est l'ensemble des règles de conduite dans une société qui a ses propres codes, ses normes et ses principes existentiels. L'éthique de l'enseignant a pour fondement la morale de ce personnage, les actes qu'il est censé poser ou non. D'après *Larousse vocabulaire pour la dissertation* (1983, p. 119), éthique désigne : « ensemble des règles qui fixent la conduite d'un individu dans sa vie personnelle ou professionnelle ». Le Robert (2013) conçoit l'éthique comme une science de la morale, l'ensemble des principes, des conceptions morales propres à un individu ou à une communauté.

Avant d'analyser les différentes facettes de la caractérisation, il est souhaitable au préalable de définir le rôle de l'enseignant.

2. Le rôle de l'enseignant dans l'exercice de son métier

Le rôle de l'enseignant est d'éduquer, d'instruire, d'organiser les élèves en groupes de travail et de leur proposer, après enseignement sur une notion donnée, des exercices à faire en classe ou à la maison. L'objectif de l'enseignant étant de les encourager, de les assister, de les conseiller et de les responsabiliser. Gatsé prodigue des conseils à ses élèves : « Quand je conseille mes élèves, sache que tes mots reviennent à mes lèvres. Ce sont tes gestes que je me surprends à refaire, les inflexions de ta voix, et cette lueur de tes yeux que je prends. Oui. » (H. Lopes, 1977, p.36).

La caractérisation professionnelle se lit par le fait que l'enseignant doit se singulariser par une certaine souplesse ou humilité, une pédagogie qui n'exclut pas la fermeté afin de mieux gagner l'estime et la confiance des apprenants. En effet, il doit naître une complicité entre l'enseignant et l'enseigné afin de motiver la fonction conative, de faciliter la communication, l'interaction entre le destinateur et le destinataire. Le travail individuel - caractérisation individuelle - ou de groupe - caractérisation groupale - sont des pratiques pédagogiques permettant aux apprenants de s'affirmer dans les apprentissages, d'améliorer leur performance et de construire leur identité. Ces méthodes permettent aux enseignants d'évaluer quantitativement ou qualitativement les apprenants. À cet égard, K. Barrington et R. Irving (1975, p. 119) écrivent : « […] le succès pédagogique d'un travail de groupe dépend en dernière instance des qualités du professeur : de son enthousiasme, de sa faculté de comprendre avec sympathie les problèmes de ses élèves ». Dans un élan de réminiscence, Gatsé s'auto-apprécie ses performances scolaires : « A l'école, je n'ai été ni le cancre à la personnalité prometteuse, ni l'élève brillant. Mes maîtres ont dû garder de moi l'image d'un élève moyen, ou plutôt, mon image a dû se fondre dans l'anonymat de leur oubli » (H. Lopes, 1977, p.28). Si le protagoniste dans le déroulement diégétique a la mention "élève moyen", son ami kousakana est tout le contraire :

> […], je dois convenir que Didyme Kousakana fut un élève bien falot durant toute sa scolarité. Je l'ai rattrapé avant le concours d'entrée en sixième et quand, de guerre lasse, ses parents décidèrent de ne pas lui faire répéter sa quatrième et de le lancer dans la vie, j'étais déjà en troisième (H. Lopes,1977, p.30).

Sony Labou Tansi peint une autre image de l'élève dans la structuration narrative, celle de l'élève -parent :

> Il avait d'ailleurs attendu tard, dans un pays où les élèves du secondaire, avec deux ou trois gosses, étaient eux-mêmes parents d'élèves. Il était directeur de collège normal, ancien de l'université de Lovanium - ancien partisan de Lumumba -, simplement parce que l'enseignement était la seule branche de l'arbre administratif où le moche était moins moche, l'absurde moins absurde, et l'intellectuel moins con (S. Labou Tansi,1983, p14).

Les différentes facettes de la caractérisation supposent une écriture de la pluralité.

3. Les différentes facettes de la caractérisation

La caractérisation est la valorisation du signifié ou du contenu notionnel dans un discours et dans le processus communicationnel. Ainsi, M. Cressot (1983, p. 130-131) s'interroge sur le rôle de la caractérisation : « Qu'est-ce que l'on caractérise ? Pas un mot, mais la notion contenue dans un mot ». On caractérise le substantif, le verbe, la structure normative. En stylistique, la caractérisation est une technique évaluative de style et de ses appartenances individuelles et collectives. En effet, F. Brunot (1965, p. 577) remarque : « L'art de caractériser est un des éléments essentiels du style ».

En littérature, la caractérisation désigne les procédés spécifiques, singuliers et actualisés du discours. Selon Marcel Cressot, la caractérisation est un procédé discursif. Elle permet à l'artiste de réaliser une explication, une description, une représentation, une évocation et une poétique (M. Cressot,1983, p.144). Dans l'optique de ce travail portant sur l'éthique de l'enseignant, l'on a retenu trois formes de caractérisation : la caractérisation pédagogique, la caractérisation sacerdotale et la caractérisation morale.

3.1. Ethique et caractérisation pédagogique

Cette forme de caractérisation se résume au respect du contrat d'enseignement. La caractérisation pédagogique met au centre l'enseignant, ses relations avec ses collaborateurs, notamment : les parents d'élèves avec les apprenants et la hiérarchie administrative. L'enseignant transmet une idéologie et une mentalité aux apprenants par l'acte pédagogique. Il construit ainsi le psychisme de l'apprenant. La rupture du contrat pédagogique engendre l'effondrement des identités. Dans une étude, (J.B. Antsué, 2024, p.136), nous avons souligné le rôle de l'enseignant : « Etant le guide des apprenants, il a un destin particulier et se singularise par une moralité exemplaire. Tel est le rôle que l'on peut assigner à l'enseignant ». En outre, Gatsé, personnage principal de *Sans Tam-Tam*, s'identifie comme enseignant de formation à travers cet extrait narratif :« Après six années d'enseignement, le professeur de CEG que je suis, ancien élève de l'ENS d'Afrique centrale (ah tchiadi *! Pour qui te prends-tu Gatsé ! » (H. Lopes, 1977, p.110). Le groupe nominal " professeur de CEG" est une identification, une caractérisation professionnelle qui précise l'identité professionnelle de Gatsé. Dans *l'Anté-peuple*, le protagoniste Dadou est un enseignant dévoué, intransigeant et exemplaire :

> L'Enseignement, on parlait du cas Dadou. Avant, l'homme y était connu comme un cas de rigueur et de sérieux. On disait que Dadou n'était pas tout à fait un garçon de notre siècle. Et les cent pour cent de son école aux résultats des examens, on les attribuait au caractère du citoyen directeur, à son intransigeance. On lui donnait le petit nom de Colon (S. Labou Tansi,1983, p.43).

Les substantifs intransigeant, *colon, caractère, rigueur* sont les isotopies d'un pédagogue aguerri qui donne le meilleur de lui-même. Pour exercer librement sa profession, Gatsé doit entretenir de bons rapports avec ses élèves, cadre morale et preuve d'éthique professorale. A cet égard, R. D. Yala Kouandzi (2016, p. 200) traduit la dimension relationnelle enseignants-parents d'élèves en termes de confiance : « Il n'est pas exclu que les parents d'élèves leur fassent confiance au point de les prendre pour de vrais collaborateurs avec lesquels ils peuvent constamment discuter, même chez eux, à domicile »

Instruire c'est la condition fondamentale qui permet le décollage ou le développement d'une société. Henri Lopes place en exergue au début de son texte une épigraphe extraite de *Cahier d'un retour au pays natal* dont le dernier vers est une figuration de toute la philosophie de Gatsé : « Voici le temps de se ceindre les reins comme un vaillant homme ». Ainsi le protagoniste entend révolutionner la société. Dans une des lettres, il écrit à son destinataire : « Je t'embrasse et t'envoie mes pensées révolutionnaires les plus chaleureuses » (H. Lopes, 1977, p. 66). Enseignant de formation évoluant dans une petite localité de l'intérieur, Gatsé, apprécie le milieu rustique. A travers une série de cinq lettres, il présente les raisons qui le conduisent à refuser la promotion qu'on lui propose : « Il s'agit d'un poste à l'étranger dans une ambassade. C'est le plaisir de deviser avec un ami » (H. Lopes,1977, p.65). Chez Sony Labou Tansi, l'enseignant Dadou évolue dans de grandes agglomérations. C'est par patriotisme, par dévouement et surtout par vocation au métier d'enseignant que Gatsé décline cette offre. En effet, quitter son pays et abandonner le métier d'enseignant qu'il aime bien, parait comme une trahison, un désengagement et un désintérêt. C'est ce qu'il affirme avec hargne à son destinataire :

> J'ai compris le secours que tu veux m'apporter et j'y suis sensible. Je ne l'oublierai jamais. Mais je veux, moi, de ma chair rendre service à ce peuple. Ce sont là, sinon les mêmes mots, du moins les phrases que tu as enfoncées dans mon cœur et qui coulent dans mon sang. En voilà le résultat ! (H. Lopes, 1977, p. 8).

La construction phrastique « Mais je veux, moi, de ma chair rendre service à ce peuple » est une forme d'insistance du personnage par l'usage pléonastique de la première personne du singulier avec ses variantes. En fait, Gatsé a été façonné et préparé par son collègue afin de bien exercer ce métier. L'on comprend pourquoi l'instance auctoriale, ici, Gatsé refuse une promotion dans une ambassade à Paris. Il choisit l'enseignement, dit-il « c'est là que je veux faire l'investissement le plus sûr pour une révolution future » (H. Lopes, 1977, p. 61) il surenchérit : « j'ai juré de n'adhérer à aucune idée et de ne rien faire pour des raisons de mode » (H. Lopes, 1977, p.79). Le substantif « investissement » est une caractérisation nominale, une figuration morale de Gatsé qui fait de l'enseignement son domaine de prédilection par excellence. Henri Lopes est parmi les écrivains congolais qui estiment que l'enseignement n'est pas un pis-aller ou un métier à galvauder, mais un beau et noble métier qu'il faut valoriser. L'enseignant est un acteur de la vie scolaire et publique ; ce qu'affirme l'instance narrative : « Je parle de l'expérience d'un obscur congolais, enseignant de brousse, et je pense à la vie publique, à l'Afrique (H. Lopes, 1977, p.50).

La lutte politique passe par l'éducation et la scolarisation des masses. Tous les dirigeants politiques doivent lire certaines figures emblématiques qui sont des références afin de s'affirmer dans l'excellence. C'est ce qu'affirme le narrateur dans cette séquence prophétique et analythique : « […] Le jour où toutes les directions politiques, hommes d'Etat ou de parti, auront, avant d'être parvenus au pouvoir, lu, compris et assimilé Voltaire, Diderot, Rousseau » (H. Lopes,1977, p.83). Gatsé attaque l'analphabétisme et privilégie la lecture comme moyen d'accès à la connaissance et legs pour mieux diriger. À ses élèves, il enseigne des poèmes et des auteurs qui figurent au panthéon des lettres. Il explique les textes philosophiques à ses apprenants, commente certains poèmes ainsi que quelques textes de chanson : « […] L'émotion à la lecture d'un vers de Ronsard ou à l'audition d'une valse de Chopin » (H. Lopes, 1977, p.80). Le personnage Gatsé est le modèle d'un enseignant dévoué. Il fait corps avec ce métier pour lequel, il a de l'estime et de la vénération. Il communique rondement cette affection et dilection à son père Joseph : « La vénération de tout travail, la simplicité, le mépris de l'argent, la démystification de toutes les puissances » (H. Lopes,1977, p.20). Gatsé, propriétaire de la terre dans une des langues parlées au Congo (le téké) est un « homme-norme », un enseignant accompli, un prototype de l'enseignant. Sony Labou Tansi dans son roman *L'Anté-peuple* peint Nitu Dadou, un professeur de lycée, directeur de l'école normale des filles de Lemba-Nord à

Kinshasa. Educateur accompli, à l'instar de Gatsé, il fait son travail consciencieusement ; bonne gestion de temps, assiduité : « on l'appelait d'ailleurs le colon » (S. Labou Tansi, 1983, p.44). Son intransigeance, sa rigueur, sa discipline font de lui le parangon achevé de l'enseignant, un archétype et un éducateur exemplaire :

> […] ministère de l'Enseignement, on parlait du cas Dadou. Avant, l'homme y était connu comme un cas de rigueur et de sérieux. On disait que Dadou n'était pas tout à fait un garçon de notre siècle. Et les cent pour cent de son école aux résultats des examens, on les attribuait au caractère du citoyen directeur, à son intransigeance. On lui donnait le petit nom de Colon (S. Labou Tansi, 1983, p. 44).

Le critique Babou Diène écrit à propos de l'éducateur : « Comme chez Lopes, l'éducateur chez Sony est un homme de vertu, un bâtisseur d'avenir qui met sa vie au service de son peuple » (D. Babou, 2011, p.87). Si Gatsé s'attèle à la lecture c'est parce qu'il a compris qu'elle est formatrice et indispensable pour l'intellectuel. Il justifie ce choix au détriment des médias :

> Les générations qui aujourd'hui sont coupés du village, s'initient par la télévision. T.7o: donc, je lis beaucoup pour m'initier aussi et mieux écrire. Mais chaque livre appelle un autre ouvrage, ouvre la fenêtre sur un nouvel auteur. Et à vouloir tout lire (ceux que le temps a consacrés, ceux qui aujourd'hui renouvellent l'art de conter, les africains qui nous sont si proches, les chefs-d'œuvre eux-mêmes aussi bien que les critiques) je risque de ne plus rien faire d'autre (H. Lopes, 1977, p.105).

Dans cette perspective, former ou enseigner est un exercice salutaire et humaniste pour Gatsé. Aussi fait-il une projection heureuse sur ses élèves : « Demain, mes élèves seront ma moisson » (H. Lopes, 1977, p. 100). Il y a tout un symbolisme autour du nom Gatsé que D. Niossobantou (2002, p. 72) traduit en ces termes : « Le symbolisme de Gatsé se trouve dans son attachement à un métier, le métier d'enseignant que Lopes anoblit. Lopes est peut-être le seul écrivain congolais qui en fait une description laudative ». Gatsé attaque l'analphabétisme et privilégie la lecture comme moyen d'accès à la connaissance.

Soucieux du travail bien fait, l'enseignant Gatsé est confronté à quelques difficultés d'ordre structurel, ce qu'il explique à son correspondant :

> J'ai bien reçu ta lettre du 13 courant. Comme tu t'en doutes, elle m'a fortement ébranlé et a troublé la vie que j'aime boire ici : je n'en ai pas dormi. Et si nous bénéficiions de l'électricité je t'aurais, pour me soulager, répondu la nuit même. Tu m'as presque aussi bien tenté que le serpent. Quel combat contre toi, contre moi ! (Lopes,1977, p.105).

La place du pédagogue pour l'instruction de l'enfant et sa bonne santé morale sont indispensables afin de le prévenir d'analphabétisme qui est un mal social ainsi que de toute décadence. En effet, dans une autre fiction narrative, *Le Pleurer-rire* (H. Lopes,1982), le narrateur affirme :

> Les maîtres des écoles primaires conduisaient les enfants s'asseoir aux bords des chantiers, pour y donner des leçons pratiques de morale, qui débutaient et se terminaient par des gerbes de wollé, wollé, woï, woï, suivies de la récitation du poème d'Aziz Sonika (H. Lopes,1982, p.101).

Henri Lopes consacre les trois premières nouvelles de son recueil *Tribaliques* à la thématique de la femme africaine. Le personnage Mbâ est enseignante et affiche son dévouement et attachement indéfectible à son métier. Enseignante de formation, elle concrétise par là son rêve. Elle donne aussi des cours aux adultes et nourrit un projet d'écriture sur un livre. Dans la structuration diégétique, le fils est souvent enseignant chez Henri Lopes. II en est ainsi du protagoniste de *Le chercheur d'Afriques* (1990), André Leclerc qui est étudiant-enseignant en France. Si la responsabilité de l'enseignant est un principe et une preuve

d'éthique et d'engagement[1], la doxa intègre une dimension dans la construction de cette identité actantielle.

3.1.1. Doxa et identité de l'enseignant

Globalement comprise comme un discours commun, une opinion partagée, la doxa sur l'identité des hommes et des communautés est transcriptible dans une œuvre littéraire. Jean F. Cassey (2002, p. 162) propose une définition de la doxa : « La doxa désigne l'ensemble des opinions et des modèles généralement admis comme normaux, et donc dominants, au sein d'une société à un moment donné » Pour R Barthes (1966, p.20), la doxa est l'ensemble des représentations collectives qui forment l'opinion publique. Il désigne par doxa, l'ensemble de ces représentations collectives qui forment l'opinion publique. Le stéréotype se construit dans la dialectique du regardé (Je) et du regardant (l'Autre). Le stéréotype participe de la doxa. Pour lui, « la doxa c'est l'Opinion publique, l'Esprit majoritaire, le Consensus petit-bourgeois, la Voix du Naturel, la Violence du Préjugé » (R. Barthes, 1966, p.51). La doxa c'est donc une opinion que l'on se fait sur quelqu'un ou sur quelque chose, une idée répandue, un ensemble de préjugés individuels ou collectifs. L'enseignant doit prendre conscience de son identité professionnelle et sociétale. L'homme étant un produit de l'histoire sociale, J. C. Kaufmann (2004) définit son identité à partir de l'égo. Aussi, écrit-il, « L'identité est un développement ; un enveloppement conférant l'évidence de soi » (J. C. Kaufmann, 2004, p. 17). L'enseignant doit avoir une identité sociale, professionnelle noble, une éthique appréciable. Aussi, doit-il aller à la quête de cette triple identité. La quête de l'identité sous-tend l'éternelle interrogation « être ou ne pas être » que posait déjà William Shakespeare (1610, p35). Celle-ci pousse l'homme à aller à la redécouverte de soi, de son moi-un moi écartelé, déchiré et réfracté-. Cette question est complexe et essentielle en littérature. Elle prend en compte le personnage face à son destin, un être en proie aux vicissitudes existentielles, à l'hétérogénéité et à l'énigmacité de la vie. Le destin de l'enseignant est d'être un chef d'œuvre vu et apprécié de tous.

Ainsi, l'enseignant est vu par la société comme un modèle qui inspire confiance. Outre ses missions habituelles ; instruire, former, éduquer ; il doit éviter de poser des actes qui offensent le bon sens ou qui désacralisent son éthique. Fort de cet argument, l'enseignant est le symbole d'un homme qui peut donner sa vie pour une cause juste ou une conviction. Cette attitude traduit son héroïsme. Si la caractérisation sacerdotale est la concrétisation de la vocation enseignante, le regard de la société sur l'enseignant participe à la construction de son identité.

3.1.2. La société vue par l'enseignant

Le roman congolais déploie une texture thématique orientée essentiellement vers « le réalisme critique »[2]. Les romanciers congolais, en écrivains engagés, dénoncent les travers de la société. L'objectif visé étant de parfaire ladite société, comme le notent Roger et Arlette chemain : « […] le roman congolais se situe à l'intérieur de la société qu'il décrit afin de l'amender, de le perfectionner, en suscitant la réflexion du lecteur » (R. Chemain et A. Chemain 1979, p. 103). Gatsé est un personnage-enseignant révolutionnaire qui veut transformer la société par ses réflexions et analyses pertinentes. Dominique Niossobantou fait le même constat lorsqu'il observe : « Dans *Sans Tam-Tam*, les lettres de Gatsé révèlent à travers les histoires variées, l'incurie de la société congolaise peinte avec objectivité par un héros, un enseignant »[3] (D. Niossobantou, 2002, p. 59). *Sans Tam -Tam* pose en toile de fond le problème de l'intellectuel et de la révolution. Malgré ses hauts et ses bas, le portrait de ce personnage est élogieux et laudatif. À propos, R. Chemain et A. Chemain-Degrange (1979, p. 91) affirment

[1]Benoît Denis définit l'engagement dans le sens d'une littérature passionnément occupée des questions politiques et sociales, *Littérature et engagement*, de Pascal à Sartre, Paris, Seuil, 2000, p. (9.

[2]L'expression réalisme critique est de Roger-Chemain et Arlette Chemain-Degrange, *Panorama critique de la littérature congolaise contemporaine*, Paris, Présence Africaine, p.103.

justement : « Henri Lopes a su créer un personnage qui pèse son poids de chair et de sang, d'erreurs et d'incertitudes. Mais, il voit loin, parle juste et joue sa partie dans l'effort de construction nationale ». La caractérisation sociale pose en filigrane l'engagement de l'enseignant face aux problèmes brûlants de la société.

Henri Lopes peint aussi des hommes politiques dans S*ans Tam-Tam* tels le ministre Mounkala ; Kousakana Didyme, l'ancien ami de Gatsé. Kousakana est un personnage falot, d'une intelligence limitée, qui, devenu enseignant, est promu douanier après un détachement. Cette promotion est un prétexte qui permet à ce personnage de s'occuper davantage de ses avoirs personnels (taxi, location de la villa…) que de la chose publique. Aussi se justifie-t-il : « Trop de vie politique, et trop tôt, peut disperser et rendre vain. Avant de se jeter entièrement dans l'océan tumultueux de la vie publique, il est bon que l'approfondissement de soi atteigne le degré où elle devient seconde nature » (H. Lopes, 1977, p.57). C'est une interpellation de Gatsé aux hommes politiques ou des arrivistes qui ne font pas montre d'un certain civisme.

Par le truchement du personnage principal, *Sans Tam-Tam* soulève des problèmes particuliers sur l'Afrique contemporaine, notamment les problèmes politiques, la corruption, l'éducation, le chômage, etc. et qui gangrènent les sociétés africaines post-indépendance. Le protagoniste critique ses compatriotes qui, sans qualification ni formation aspirent aux postes de responsabilité et procèdent par la corruption pour y arriver ; ce qui justifie la médiocrité des sociétés contemporaines : « À accepter trop vite les hauts postes, sans en avoir le mérite, on engendre des sociétés médiocres, où la corruption et le matabiche règnent sans partage » (H. Lopes 1977, p.61)

3.2. Ethique et caractérisation sacerdotale

Le sacerdoce implique le sacrifice, le dévouement, l'engagement, etc. Il implique ce qui a un caractère sacré. A cet égard, D. Vautron (2012) affirme : « est sacerdotal, toutes taches, activités entreprises avec ferveur et abnégation »[4]. S'engager dans l'exercice sacerdotal, c'est faire preuve d'une vie sacrificielle. L'éthique de l'enseignant est à cet effet une éthique sacrificielle, comparable au sacerdoce apostolique. A cet égard, l'enseignement est une vocation. En effet, l'enseignant sacrifie certains privilèges à l'instar du sacrificateur, du religieux ou du moine qui se consacre exclusivement à Dieu afin de mieux le servir, et par ricochet les fidèles. C'est ce qui justifie la rigueur et la discipline de Dadou qui ne cède pas aux charmes de la jeune fille dans la trame narrative :

> La première fois que la fille aux lunettes lui sourit, Dadou n'y accorda aucune attention. Il se souvint seulement de la façon presque religieuse dont tout le monde l'appelait « monsieur le directeur […]. Les cinglés parlaient de « citoyen directeur », mais avec la même odeur de culte (S. Labou Tansi,1983, p.11).

Si les élèves de Dadou lui attribue le pseudonyme de « saint Moche » (S. Labou Tansi, 1983, p.9) c'est une forme de caractérisation de la rigueur et de la discipline de leur enseignant. Le respect de l'engagement sacerdotal est une exigence et un principe moral. Dadou et Gatsé font preuve d'une conscience professionnelle et déontologique indéniables.

3.3. Ethique et caractérisation morale et déontologique

Cette forme de caractérisation suppose l'attachement scrupuleux aux prescriptions éthiques. L'attachement traduit la détermination, la fidélité. Le métier de l'enseignant est régi par un code qu'il ne faut pas violer. Le pédagogue doit se conformer aux exigences des textes législateurs qui sont des guides et qui le préservent des comportements déviants. Le non-respect

[4] Danielle Vautron. Qu'entendons-nous par engagement ? Restitution du débat du café -philo du 24 octobre 2012 à Chevlly Larue, cafés-philo.org>2012/120 thème ; consulté le 05 Mai 2021 à 15h.

de ces textes expose l'enseignant à des sanctions disciplinaires. En effet, étant un modèle de la société, l'enseignant doit être un modèle exemplaire. Le critique R. D. Yala Kouandzi (2016, p. 200) présente une image valorisante de l'enseignant : « l'image d'un cadre honnête, d'un homme sérieux incarnant la norme comportementale, un homme -norme ». Si Dadou s'abstient de consommer une relation amoureuse avec la gamine Yavelde, c'est pour ne pas offenser le bon sens et ne pas enfreindre aux principes éthiques et déontologiques. Dadou se sert de ces principes comme moyens de défense qui coincent sa conscience afin de ne pas aller vers « l'interdit » ou le sacrilège. Le même comportement doit être observé aussi vrai en milieu scolaire qu'en milieu sociétal. Ainsi, la relation enseignant-élève repose essentiellement sur l'acte pédagogique. Le critique français Anthony Mangeon (2021, p. 152-157) définit clairement la relation pédagogique maître-disciple à partir de certains personnages qu'il identifie dans le corpus lopésien : M. Babéla et Lazare Mayélé (H. Lopes, 2002) ; Emile Franceschini et Kimia Niamazok (H. Lopes, 2012), Tonton Gankama et le narrateur du Méridional (H. Lopes,2015). Le point commun de toutes ces relations dans les fictions loupesiennes citées (enseignants-apprenants) repose fondamentalement sur la pédagogie.

3.4. Enseignant vu par les apprenants : Dadou vs Yavelde

Ici, l'instance de focalisation change. Ce n'est plus le regard de l'enseignant sur les apprenants, mais celui des apprenants sur l'enseignant. Généralement, l'image de l'enseignant auprès des apprenants est valorisante. L'enseignant est vu comme un modèle, un guide, un personnage vertueux et sacré par les apprenants. C'est ce qui justifie la gêne de Dadou devant la gamine :

> Dadou avait demandé son huitième whisky. Il se rappela qu'on ne se soûle pas devant les gamines. Cachez vos défauts aux enfants si vous ne voulez pas qu'ils vous les raflent. Il sentait le monde s'effacer lentement devant lui. Les choses prenaient des formes bizarres. Il n'avait jamais été gris de sa vie. Mais au fond de la vapeur de chaque chose, la gamine nageait comme un poisson dans l'eau. Plus solide, plus belle, avec des gestes de femme. Qu'elle soit dégoûtée de moi ! (S. Labou Tansi,1983, p.27)

Le personnage-enseignant peut déconstruire son identité ou son éthique par la non -observance des principes moraux. Il désacralise par là son identité et sa personnalité.

4.Ethique et déconstruction

La déconstruction est l'antonyme de la construction. L'éthique de la déconstruction peut se lire dans cette étude comme une mentalité, un comportement observable qui prend le contre-pied du bon sens et de la moralité. En d'autres termes, la déconstruction suppose une moralité douteuse, un comportement pervers qui bat en brèche les principes de l'éthique.

Lorsque Dadou Nitu sacrifie son éthique et sa déontologie au profit de la boisson alcoolisée, afin de résister à la tentation de celle qu'il appelle « gamine », il tombe sous les charmes et la pression du personnage yavelde et assouvit ses ébats amoureux. Il devient un contre-modèle, un traitre, un anti-héros. La réflexion de R. F. E. Loemba (2021, p. 10), « La figure de l'enseignant dans l'œuvre de Pierre Ntsemou », quant à elle dévoile un contrat pédagogique paradoxal de l'enseignant. En effet, la rupture du contrat par l'enseignant conduit à la dégradation du système éducatif et à l'effondrement des identités. En revanche, l'enseignant est aussi un modèle de construction des identités.

Henri Lopes, par le biais du protagoniste stigmatise certaines habitudes et mœurs de ses contemporains qui déconstruisent la société, voire les identités. Parmi ces maux, Gatsé dresse une critique sociale et dénonce la corruption, l'arrivisme et l'inconséquence des dirigeants et joue sa partie dans l'effort de construction nationale. Et l'auteur revendique une modernité africaine, instruit avec force le procès de toutes les pesanteurs sociales et politiques. Le protagoniste Gatsé, enseignant de formation, critique ses compatriotes qui, sans qualification ni

formation aspirent aux postes de responsabilité et procèdent par la corruption ; ce qui justifie le laxisme et la médiocrité de nos sociétés : « […] À accepter trop vite les hauts postes, sans en avoir le mérite, on engendre des sociétés médiocres, où la corruption et le *matabiche* règnent sans partage » (H. Lopes, 1977, p. 61).

Cette démarche de recruter ou d'embaucher les agents de l'Etat sans mérite fragilise les sociétés et handicape le développement socio-économique. En effet, ces « arrivistes » révèlent leur incompétence et constituent un grain de sable dans la machine administrative. Ils s'illustrent par l'oisiveté professionnelle, privilégiant la recréation et les loisirs ; ce que déplore davantage le narrateur : « Mais ils préfèrent utiliser leurs loisirs à s'égosiller au stade, à danser comme des enfants et à courir leurs makangou, plutôt que d'étudier seuls en de profitables lectures et de combler les lacunes laissées par le colon » (H. Lopes, 1977, p. 62). Les verbes « danser », « courir », « s'égosiller » forment l'isotopie de l'oisiveté, du ludique et du laxisme. La déconstruction se lit aussi par le relâchement des mœurs.

Le relâchement des mœurs se lit par l'attitude de Dadou qui a perdu l'austérité d'antan pour se livrer à une vie dérèglée. Le relâchement peut se lire au travers de l'attitude de l'enseignant Dadou qui, dans certaines circonstances perd son éthique. En effet, le narrateur autodiégétique révèle que ce personnage devenait un friand d'alcool : « Non - elle n'avait pas dit cela. Mais à force d'y penser, Dadou avait fini par entendre la chose. Il demanda un autre verre, pour désobéir à la gamine. La coquine. Elle n'avait qu'à se mêler de ce qui la regarde. Une technicienne du bar vint lui offrir une danse. Dadou monta sur la piste. Il se réveilla dans son lit, sur une mare de vomissures puantes » (S. Labou Tansi,1983, p.16). Or, l'ivrognerie ne rime pas avec le métier de l'enseignement. Psychologiquement, le vin est un élément perturbateur de la conscience et déconstruit la vie. Cette expérience est une caractérisation négative qui conduit à la dépossession de l'identité, à la désidentification, à la dégradation systématique du personnage-enseignant. En conséquence, l'enseignant Dadou devient répugnant, ce qui est lisible à travers ce florilège de citations :

Dadou avait du mal à maintenir son ancien rythme de travail. Il venait en retard. Lui à qui ces choses-là n'étaient jamais -arrivées. Depuis trois mois, ça bougeait.

- Moche a beaucoup changé, se disaient les filles.
- Il maigrit.
- Il s'est « merdé » de vin au retrait de deuil du citoyen commissaire. Merdé ce qu'on appelle merdé. Il a même « merdé » sur les gens. On l'a trimbalé comme un bouchon de liège. Il puait.
- Il y a trois mois, il ne buvait pas une seule goutte d'alcool » (S. Labou Tansi,1983, p.47).

La création néologique *merdé*, les verbes *trimbalé*, *puait* traduisent le portrait mental et physique de Dadou qui converge vers la déréliction.

La consommation d'alcool par Dadou devient une seconde nature au point qu'il multiplie des rendez-vous galants avec la gamine yavelde dans plusieurs espaces romanesques parmi lesquels *le Magistrat.* Dans ces conditions, Dadou ne suscite plus l'adhésion ou admiration de ses apprenants, ni de la société et devient un contre-modèle, un personnage victime de l'ostracisme. Par contre, Gatsé est demeuré un modèle. En définitive, Gatsé et Dadou sont perçus comme deux enseignants antinomiques qui n'ont pas gardé le même profil, la même vocation, la même trajectoire identitaire. L'identité de Gatsé est restée constante, statique, normative, celle de Dadou est flexible, changeante et connait une métamorphose.

Conclusion

Gatsé et Dadou, par leur ouverture d'esprit et leur culture se révèlent à leurs élèves et aux lecteurs comme figures inspiratrices et guides. Ils incarnent ainsi le prototype des enseignants qui incitent ; le modèle de dévouement et de vocation. Guides-inspirateurs, ils éclairent aussi la gestion de la chose publique. L'acte pédagogique est une réussite lorsqu'il est le fruit d'efforts conjugués entre l'enseignant, l'apprenant, l'enseignement et tout ce qui l'accompagne. La

caractérisation pédagogique repose sur le respect du contrat pédagogique qui évacue toute conflictualité et toute violence. En effet, les objectifs de l'enseignant sont : encadrer, instruire, éduquer, former. La déconstruction ou l'effondrement des identités se lit aussi par des mœurs rétrogrades et relâchées. L'éthique de la déconstruction repose sur la dégradation des identités humaines. L'enseignant est le chantre des valeurs positives. Il se lit dans le corpus comme une figure positive. En effet, il construit les identités. En définitive, Dadou et Gatsé sont deux personnages antinomiques car, l'un est l'opposé de l'autre par la représentation mentale ou la perception visuelle. La représentation est aussi une doxa, une opinion. La représentation doxique est nourrie par un imaginaire individuel ou collectif. L'éthique est un motif narratif et itératif dans les textes du corpus. L'enseignant est une figure majeure de la société. Henri Lopes et Sony Labou Tansi sont deux écrivains engagés par la thématique qu'ils abordent.

Références bibliographiques

ANTSUE Jean Bruno, 2024, « L'éthique de l'enseignant dans l'œuvre romanesque d'Henri Lopes » in *L'éthique et les enjeux de la formation professionnelle*, (dir.), NGAMBOU Alfred Romuald et alii, Paris, L'Harmattan, p.127-138.

BABOU Diène, 2011, *Henri lopes et Sony labou tansi : Immersion culturelle et écriture romanesque,* Paris, L'Harmattan.

BARTHES Roland, 1966, *Le Plaisir du texte*, Paris, Le Seuil.

BENOÎT Denis, 2000, *Littérature et engagement*, de Pascal à Sartre, Paris, Seuil.

BRUNOT Ferdinand, 1965, *La Pensée et la langue : méthode, principes et plan d'une théorie* nouvelle appliquée au français, Paris, Masson et Cie.

CHASSY Jean-François, 2002, "Doxa" Le *dictionnaire du littéraire*, Paul Aron et alii (dir), Paris, PUF

CHEMAIN -Roger et CHEMAIN-Degrange Arlette,1979, *Panorama critique de la littérature congolaise contemporaine*, Paris, Présence Africaine.

CRESSOT Marcel, 1983, *Le Style et ses techniques*, Paris, PUF

KAYE Barrington et ROGER Irving, 1975, *Pédagogie de groupe*, Sciences de l'éducation, Bordas, Paris.

KAUFMANN Jean-Claude, 2004 *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.

LABOU TANSI Sony, 1983, *L'Anté-peuple*, Paris, Seuil.

LAROUSSE,1983, *Vocabulaire pour la dissertation, 400 mots-clés pour la dissertation française et l'explication de texte*

LOEMBA Rosin Francis Emerson (dir), 2021, « La figure de l'enseignant dans l'œuvre de Pierre Ntsemou » *Ecrire au-delà des frontières de l'imaginaire*, Brazzaville, Editions Kemet, p.10-22.

LOPES Henri,1977, *Sans Tam-Tam*, Yaoundé, CLE.

LOPES Henri, 1990, *Le chercheur d'Afriques,* Paris, Seuil.

LOPES Henri, 1982, *Le Pleurer-rire, Paris*, Présence Africaine.

MANGEON Anthony, 2021, *Henri Lopes, un art du roman démocratique*, coll « plurial », Paris, Presses Universitaires de Rennes.

MOLINIE Georges, 1989, *La stylistique*, Paris, PUF.

NIOSSOBANTOU Dominique, 2002, « Réalisme et symbolisme dans *Sans Tam-Tam* de Henri lopes », André-Patient Bokiba, Antoine Yila (dir), *Henri lopes, Une écriture d'enracinement et d'universalité,* Paris, L'Harmattan, 2002, p.51-74.

STOLZ Claire,1999, *Initiation à la stylistique*, Paris, Ellipses.

VAUTRON Danielle,2012, Qu'entendons-nous par engagement ? Restitution du débat du café - philo du 24 octobre 2012 à Chevlly Larue, cafés-philo.org>2012/120, thème consulté le 05 Mai 2021 à 15h.

YALA Kouandzi Rony Devyllers, 2016, « Sexualité et psychodrame dans *l'Anté-peuple* », LETTRES d'IVOIRE, Revue Scientifique de Lettres et Sciences Humaines, n° 22, p.194-204.

L'Education au Développement Durable à travers l'initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs en classe de fixation dans les circonscriptions scolaires de Bacongo et Ouenze II

Béatrice Perpétue OKOUA, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : bea_onokoua@yahoo.fr

Résumé

Depuis les années 1970, les problèmes survenus sur l'environnement ont alerté les populations sur la nécessité de préserver notre patrimoine commun qui est la terre. Pour faire face à tous ces problèmes, les Nations Unies ont décidé que soient formés les citoyens de la terre en les intégrant dans les apprentissages de l'école primaire une éducation en vue du développement durable qui aideront les apprenants en tant que citoyens à résoudre les problèmes actuels et futurs. L'éducation étant un vecteur de transformation sociale, les réponses à ces questions passent inévitablement par elle. Afin de rendre compte de la réalisation des objectifs du développement durable, inscrits dans l'agenda 21 d'ici à 2030, l'on s'est proposé d'étudier la question sur l'éducation au développement durable à travers la discipline initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs en classe de fixation au sein de l'école primaire. Les thèmes liés à l'éducation au développement existants déjà dans les programmes d'initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs une interrogation s'impose : Qu'est ce qui fait obstacle au développement de la notion de durabilité dans l'esprit des apprenants ? Après investigation, les résultats obtenus révèlent que les programmes de l'éducation au développement durable n'étant pas élaborés par les politiques éducatives, celle-ci est considérée comme un thème transversal qui pose problème quant à sa lecture et son interprétation. Les enseignants n'ayant bénéficiés d'aucune formation sur la question ne peuvent pas transmettre de manière efficace les valeurs du développement durable aux apprenants. C'est pourquoi ces derniers ne peuvent pas adopter le comportement positif et contribuer à la préservation de la planète et à l'amélioration de nos conditions de vie.

Mots-clés : éducation, développement durable, initiation, production.

Education for Sustainable Development through the introduction to the production and management of cooperative projects in the foundation classes in the Bacongo and Ouenze II school districts

Abstract

Since the 1970s, environmental problems have alerted people to the need to preserve our common heritage, which is the Earth. To address all these issues, the United Nations decided to educate the citizens of the Earth by integrating education for sustainable development into primary school curricula, which will help learners as citizens to solve current and future problems. As education is a vehicle for social transformation, the answers to these questions inevitably lie in education. In order to report on the achievement of the sustainable development goals set out in Agenda 21 by 2030, it was proposed to study the issue of education for sustainable development through the subject of introduction to the production and management of cooperative projects in primary school classes. Given that themes related to development education already exist in introductory programs on the production and management of cooperative projects, one question arises: What is preventing the concept of sustainability from taking root in the minds of learners? After investigation, the results obtained reveal that, as sustainable development education programs are not developed by education policymakers,

sustainable development is considered a cross-cutting theme that poses problems in terms of its interpretation and understanding. Teachers who have not received any training on the subject are unable to effectively convey the values of sustainable development to their students. As a result, students are unable to adopt positive behaviors and contribute to the preservation of the planet and the improvement of our living conditions.

Keywords: education, sustainable development, introduction, production.

Introduction

L'une des finalités de l'éducation au développement durable (EDD) est de contribuer à la résolution des enjeux environnementaux pour construire des communautés durables, de leur façon d'être, leur capacité à perpétuer l'équilibre avec la nature. Pour ce faire, l'école doit se réorganiser en fonction des nouvelles orientations éducatives.

L'initiation à la production et à la conduite des projets est une discipline portant sur l'innovation dans les curricula du système éducatif congolais. Ces curricula ont été intégrés dans les contenus à enseigner à l'école. Ils ont pour finalités de permettre à l'apprenant de poursuivre sa scolarité au collège pour qu'il existe une cohérence inter-cycles, de s'insérer activement dans la vie active, de prospérer dans les activités économiques, car, « l'élève est à la fois ''matière première'' et ''bénéficiaire de l'éducation ».

L'enseignement de l'initiation à la production est vu comme un vecteur de sensibilisation des élèves. On assigne souvent à l'école le lieu approprié pour régler les maux de la société, notamment par l'apprentissage des valeurs qui sont légitimement inscrites. En milieu scolaire, l'objectif de l'initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs est de donner à l'apprenant des connaissances sur la pratique de l'agriculture, de l'élevage, des activités artisanales et agroalimentaires sur la conduite d'un projet et d'une unité économique sur l'organisation, d'une coopérative (Programmes des enseignements à l'école primaire, INRAP Brazzaville 2013). Les enseignements en initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs ne doivent pas faire l'objet des leçons abstraites. Pour que les notions apprises soient efficaces et efficientes, elles doivent s'appuyer sur la pratique. La question principale que se propose d'étudier cette recherche est la suivante : est-ce que l'initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs en tant que discipline dans le cycle de fixation à l'école primaire contribue-t-elle à l'éducation au développement durable ? En d'autres termes, la discipline 'initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs ne véhicule-t-elle pas déjà les valeurs de la promotion de l'EDD ? De ce questionnement découle l'hypothèse principale suivante :

> Les notions et les activités contenues en initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs en tant que discipline scolaire dans le cycle de fixation favoriseraient la compréhension des notions élémentaires de l'éducation au développement durable. Cependant, les maîtres ne s'en rendent pas toujours compte.

En ce qui concerne cette thématique, le choix des méthodes a été porté sur celles dites exploratoire et analytique. L'objectif de cette étude est de sensibiliser les enseignants et les formateurs sur la notion de durabilité comme socle de tout développement et de l'intégration de celle-ci dans les enseignements dispensés au cours de la discipline initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs

1. Méthodologie

La méthodologie explique les conditions de réalisation de cette recherche. Pour y parvenir, la démarche scientifique ayant servi à la collecte et au traitement des données de cette recherche, s'articule autour du champ d'investigation, de la population, de l'échantillon, des instruments de collecte et d'analyse des données, du déroulement de l'enquête, du mode de traitement des données recueillies et des difficultés rencontrées.

1.1. Champ d'investigation

Cette étude a pour champ d'investigation, l'ensemble d'établissements d'enseignement général du cycle primaire à Brazzaville, notamment ceux des circonscriptions scolaires de Bacongo et de Ouenzé II. Il s'agit de deux (2) circonscriptions sur les quatorze (14) que compte le département de Brazzaville. Si cette étude s'est limitée dans ce département et précisément à Bacongo et à Ouenzé II, c'est pour des raisons pratiques et économiques.

1.2. Population

Elle est composée des encadreurs pédagogiques (directeurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs) ; d'enseignants actifs (CM1-CM2) et des apprenants (CM1-CM2). Ces trois (3) catégories sont représentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°1 : Effectifs de la population d'étude

N°	Populations / Circ. Scolaires	Encadreurs pédagogiques									Enseignants actifs (CM1, CM2)			Apprenants (CM1, CM2)		
		Directeurs			CPP			Inspecteurs (I.E.P, I.C.A.P)								
		H	F	T	H	F	T	H	F	T	H	F	T	G	F	T
1	Bacongo	03	05	08	05	06	11	03	03	06	05	38	43	476	440	916
2	Ouenzé II	04	03	07	03	04	07	03	02	05	03	20	23	462	632	1094
Total		07	08	15	08	10	18	06	05	11	08	58	66	938	1072	2010
		15			**18**			**11**			**66**			**2010**		
		44														

Source : données statistiques des circonscriptions scolaires de Bacongo et Ouénzé II. Année scolaire 2017-2018.

La lecture de ce tableau montre que l'effectif des encadreurs pédagogiques est de 44 personnes, celui des enseignants s'élève à 66 et les apprenants sont au nombre de 2010.

Tableau n°2 : Répartition des écoles par circonscription

IEPA	ECOLES	NOMBRE D'ECOLES
Bacongo	Amitié "A" Amitié "B" Fraternité Glacière Mbama Mbiémo"A" Mbiémo"B" NkéouaJoseph "A" Nkéoua Joseph "B" Solidarité "A" Solidarité "B" 3 francs "A" 3 francs "B" Frère Hervé Saint Joseph 5 chemins Saint Pierre claver "A" Saint Pierre claver "B"	18

Ouenzé II	Saboukouloul "A" Saboukoulou I"B" Saboukoulou II "A" Saboukoulou II "B" Eméraude "A" Emeraude"B" 5 Février "A" 5 Février "B"	**8**
Total		**26**

Source : Rapports de rentrée des circonscriptions scolaires de Bacongo et de Ouenzé II. Année scolaire 2017-2018.

1.3. Echantillon

Il est composé des encadreurs pédagogiques : être soit directeur dans l'une des écoles retenues dans enquête, soit inspecteur ou conseiller pédagogique évoluant dans les circonscriptions scolaires de Bacongo et de Ouenzé II ; des enseignants : être enseignant actif évoluant au primaire et tenant les classes du CM1ou du CM2 et des apprenants : être régulièrement inscrit en classe du CM1 ou du CM2 dans les écoles relevant de notre zone d'enquête. C'est ainsi que l'on a tiré les échantillons d'étude consignés dans les tableaux ci-après :

Tableau n°3 : Echantillon par tirage aléatoire simple des encadreurs pédagogiques

Circonscriptions scolaires	Nombres d'écoles	Population des encadreurs pédagogiques	Echantillon
Bacongo	08	25	12
OuenzéII	07	19	09
Total	15	44	21

Source : Okoua, avril 2018

1.3. Instruments de Collecte et d'analyse de données

Ce sont :

- l'observation des données à travers les visites de classes ;
- l'étude documentaire (cahiers journaux, cahiers de préparations, répartitions mensuelles, cahiers de conseils pédagogiques, cahiers d'animation pédagogique, cahiers des apprenants, cahiers de roulement, emplois du temps) ;
- le questionnaire adressé aux encadreurs pédagogiques (directeurs, C.P.P et inspecteurs);
- le questionnaire adressé aux enseignants titulaires des classes du CM1 et du CM2.

2. Présentation, analyse et interprétation des résultats

Ces différents résultats ont été présentés et analysés à partir des instruments ci-dessous énumérés : observation ; étude documentaire ; questionnaire ; entretien ; analyse des contenus.

2.1. Résultats issus de l'observation

Vingt-deux (22) enseignants ont été suivis lors de visites de classes réalisées. Chaque enseignant observé a bénéficié d'une visite, soit une leçon observée. Le travail réalisé s'est focalisé autour de :

- la formulation des objectifs par les enseignants ;
- la préparation de la leçon ;
- la réalisation de la leçon ;
- la participation des apprenants à la leçon ;
- l'évaluation de la leçon.

Tableau n°4 : Relatif au nombre de leçons suivies en initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs

Circonscriptions scolaires	Leçons prévues	Leçons observées	%
Bacongo	13	13	100
Ouenzé II	09	09	100
Total	22	22	100

Source : Okoua, avril 2018

De la lecture de ce tableau, nous disons que toutes les leçons prévues pour observations ont été suivies, soit un pourcentage de 100%.

Les différentes leçons observées doivent être appréciées. Pour ce faire, l'on s'est servi de la grille d'observation pour apprécier objectivement les actions menées par le maître et la réaction des apprenants au cours de l'acte enseignement/apprentissage. L'action du maître dans le processus de l'enseignement constitue les différentes étapes que l'enseignant est tenu de suivre afin de transmettre ou de faire découvrir un savoir aux apprenants. Cette action se subdivise en quatre (4) étapes. Il est question d'identifier les forces et les faiblesses du maître dans les différentes étapes de la leçon contenues dans la grille suivante : ainsi, du premier tableau, nous allons construire d'autres tableaux dans lesquels nous allons présenter les résultats obtenus pour chaque élément d'appréciation observé lors des vingt-deux (22) visites de classes effectuées.

Malgré tout ce que l'on a observé, l'on se rend bien compte que les enseignants font de l'initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs et ils enseignent même les notions de développement durable sans pour autant qu'ils ne se rendent compte qu'ils sont en train de faire de l'EDD.

2.2. Résultats issus de l'étude documentaire :

Dans cette étude, l'analyse s'est appesantie sur un certain nombre de documents obligatoires que doit détenir un enseignant.

L'étude documentaire a permis d'examiner de façon minutieuse les documents du maître. Les documents exploités sont : le cahier d'animation pédagogique, le cahier de roulement, le cahier des élèves, le cahier des conseils pédagogiques, les répartitions mensuelles, l'emploi du temps, le cahier journal et le cahier de préparations.

A l'issue de cette analyse documentaire, les résultats obtenus sont consignés dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°5 : Relatif aux résultats obtenus de l'analyse des documents des maîtres

N°	Documents	Existence				Mise à jour				Existence des contenus			
		Oui	%	Non	%	Oui	%	Non	%	Oui	%	Non	%
1	Le cahier d'animation pédagogique	20	90,90	02	9,09	04	18,18	18	81,81	05	22 ,72	17	77,27
2	Le cahier de roulement	16	72,72	06	27,27	10	45,45	12	54,54	06	27,27	16	72,72
3	Le cahier des élèves	22	100	-	-	-	-	-	-	15	68,18	7	31,81
4	Le cahier de conseils pédagogiques	19	86,36	03	13,63	05	22,72	17	72,27	-	-	22	100
5	Les répartitions mensuelles	22	100	-	-	22	100	-	-	12	54,54	10	45,45
6	L'emploi du temps	22	100	-	-	22	100-	-	-	-	-	-	-

7	Le cahier journal	22	100	-	-	10	45,45	12	54,54	10	45,45	12	54,54
8	Cahier de préparation	20	90,90	2	9,09	13	59,09	9	40,90	9	40,90	13	59 ,09
Total		63	92,61	13	7,38	86	55,84	68	44,15	57	37,01	97	62,98

Source : Okoua, avril 2018

Il ressort de ce tableau ce qui suit :

- 92,61% des enseignants possèdent quelques documents obligatoires du maître qui ont fait l'objet d'analyse.

Des documents présentés, il est question de vérifier leur tenue et l'existence des thèmes relatifs à l'EDD dans ceux-ci. C'est ainsi qu'après analyse minutieuse de ces documents, l'on amené à conclure :

- 55,84% des enseignants contre 44,15% tiennent leurs documents à jour, ils les soumettent régulièrement aux visas des encadreurs pédagogiques ;
- 37,01% contre 62,98% des maîtres ont leurs documents contenant des notions liées au développement durable. Comme il a été souligné en amont, ces instituteurs font de l'EDD sans qu'ils ne s'en rendent compte.

Cependant, ces notions ne sont pas clarifiées comme faisant partie intégrante de l'EDD.

2.3. Résultats issus des questionnaires

On a recueilli les données à partir des questionnaires adressés à l'endroit des apprenants, des enseignants et des encadreurs pédagogiques.

***Résultats issus du questionnaire adressé aux apprenants des classes** du CM 1 et du CM2.*

* Identification des apprenants.

Tableau n°6 : Opinions des apprenants sur le concept de l'éducation au développement durable

Question n°1 : As-tu déjà entendu parler de l'éducation au développement durable ?	**Réponses**				**Total**	**%**
	Oui	**%**	**Non**	**%**		
	10	5	190	95	200	100

Source : Okoua, avril 2018

Les résultats présentés dans ce tableau montrent que 95% des apprenants n'ont jamais entendu parler de l'EDD dans presque toutes les écoles contre seulement 5%.

Tableau n°7 : Opinions des apprenants sur l'existence des enseignements sur l'EDD dans les curricula

Question n°2 : As-tu déjà assisté au cours sur l'EDD ?	**Réponses**				**Total**	**%**
	Oui	**%**	**Non**	**%**		
	6	3	194	97	200	100

Source : Okoua, avril 2018

Les résultats de ce tableau révèlent que six (06) apprenants sur les deux cents (200) affirment qu'ils ont des enseignements qui portent sur l'EDD. Tandis que cent quatre-vingt-quatorze (194) soit 97% pensent qu'il n'y a pas d'enseignement sur l'EDD.

Tableau n°8 : Opinions des apprenants sur la transmission des valeurs sur l'EDD par les enseignants

Question n°3 : Ton maître t-a-t-il appris les valeurs relatives à l'EDD ?	**Réponses**				**Total**	**%**	**Sans réponse**		**Total**	**%**
	Oui	**%**	**Occasion-nellement**	**%**			Total	%		
	2	1	4	2	6	3	194	97	200	100

Source : Okoua, avril 2018

Sur les six (06) apprenants qui reconnaissent qu'il y a des enseignements sur l'EDD, quatre (04) disent qu'ils se font de manière occasionnelle soit 02% et les deux (02) autres pensent que les enseignements se font systématiquement soit 1%. Cent quatre-vingt-quatorze (194) apprenants sont sans opinion, soit 97%.

Tableau n° 9 : Opinions des apprenants sur la nécessité de leur apprendre les valeurs relatives à l'EDD

Question n°4 : Est-il nécessaire de t'apprendre les valeurs relatives à l'EDD ?	**Réponses**				**Sans réponses**		**Total**	**%**
	Oui	**%**	**Non**	**%**	Total	%		
	8	4	00	00	192	96	200	100

Source : Okoua, avril 2018

La lecture de ce tableau signale que sur les deux cent (200) apprenants interrogés, seuls huit (08) reconnaissent l'importance de l'EDD, soit 4% et cent quatre-vingt-douze (192) soit 96% n'ont pas répondu à la question, ils sont sans opinion.

Les résultats du questionnaire destiné aux enseignants titulaires des classes du CM1 et du CM2

Les résultats du questionnaire destiné aux enseignants des classes de CM1 et CM2 sont présentés dans les tableaux suivants :

Tableau n°10 : **Opinions des enseignants sur le concept de l'EDD**

Question n°1 : Avez-vous déjà entendu parler de l'EDD ?	**Réponses**				**Total**	**%**
	Oui	**%**	**Non**	**%**		
	5	27,72	17	77,27	22	100

Source : Okoua, avril 2018

Cinq (05) sur vingt-deux (22) enseignants, soit 27,72% affirment avoir déjà entendu parler de l'EDD contre dix-sept (17) soit 77,27% qui disent le contraire.

Tableau n° 11 : **Opinions des enseignants sur la définition de l'EDD**

Question n° 2 : Connaissez –vous la définition de l'EDD	**Réponses**				**Total**	**%**
	Oui	**%**	**Non**	**%**		
	2	9,09	20	90,90	22	100

Source : Okoua, avril 2018

9,09% des enseignants ont pu définir le concept éducation au développement durable, tandis que 90,90% ne maîtrisent pas sa définition.

Tableau n° 12 : Opinions des enseignants sur l'existence de l'EDD dans les curricula

Question n°3 : L'EDD fait-elle partie du programme officiel de l'enseignement primaire ?	**Réponses**				**Total**	**%**
	Oui	**%**	**Non**	**%**		
	02	9,09	20	90,90	22	100

Source : Okoua, avril 2018

Ce tableau montre que deux (02) enseignants soit 9,09% reconnaissent l'existence de l'EDD dans les curricula en initiation à la production, par contre vingt (20) soit 90,90% affirment que les objectifs pédagogiques sur l'EDD sont inexistants.

Tableau n° 13 : Opinions des enseignants sur la formation initiale suivie

Question n°9 : Avez-vous suivi un enseignement sur l'EDD à l'ENI ?	**Réponses**				**Total**	**%**
	Oui	**%**	**Non**	**%**		
	-	-	22	100	22	100

Source : Okoua, avril 2018

Tous les enseignants, soit 100% n'ont suivi aucune formation initiale en initiation à la production et sur le développement durable.

Résultats des encadreurs sur le questionnaire qui leur a été destiné.

Les résultats du questionnaire adressé aux encadreurs pédagogiques se présentent ainsi qu'il suit :

Tableau n°14 : **Opinions des encadreurs sur le concept d'éducation au développement durable**

Question n°1 : Avez-vous déjà entendu parler de l'éducation au développement durable ?	**Réponses**				**Total**	**%**
	Oui	**%**	**Non**	**%**		
	12	57,14	09	42,85	21	100

Source : Okoua, avril 2018

A cette question, l'on peut dire que plus de la moitié des encadreurs ont déjà entendu parler du concept de l'EDD, c'est-à-dire 57,14% contre 42,85%.

Tableau n°15 : opinions des encadreurs sur l'existence de l'EDD dans les curricula de l'enseignement primaire

Question n°3 : Pensez-vous qu'il existent les enseignements sur l'EDD dans le curricula de l'enseignement primaire ?	**Réponses**				**Total**	**%**
	Oui	**%**	**Non**	**%**		
	-	-	21	100	21	100

Source : Okoua, avril 2018

100% des encadreurs ne reconnaissent pas l'existence des enseignements sur l'EDD dans les curricula, notamment en initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs

Tableau n°16 : Suggestions faites par les encadreurs pour rendre l'EDD efficace et efficient

Question n°10 : Quelles stratégies pouvez-vous suggérer aux enseignants, et aux autorités hiérarchiques afin de rendre cet enseignement efficace et efficient ?									
Réponses								Total	%
Formation : enseignants/ encadreurs (directeurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs)		Insérer les thèmes liés à l'EDD dans les programmes de l'ENI et de l'ENS				Rendre disponible les manuels scolaires/matériel			
Oui	%	Oui		Sans réponses		Ouï	%		
21	*100*	*18*	*85,71%*	*03*	*14,28%*	*21*	*100*	21	100

Source : Okoua, avril 2018

2.4. Résultats de l'entretien réalisé avec les enseignants

Les résultats obtenus de l'entretien avec les enseignants sont consignés dans le tableau ci-dessous :

Tableau n° 17 : Guide d'entretien relatif aux résultats obtenus de l'entretien réalisé avec les enseignants

Items d'entretien	**Objectifs**	**Réponses**	**Effectifs**	**%**
1	Vérifier si les maîtres possèdent quelques documents (cahier journal, de roulement, conseils pédagogiques, les répartitions mensuelles, l'emploi du temps). S'ils sont à jour, bien tenus et contiennent des notions relatives à l'EDD.	Existants	15	68,18
		Non existants	07	31,81
		Mise à jour	07	59,09
		Contiennent des notions relatives à l'EDD.	08	36,36
2		Réussite	-	-

	Echanger avec les maîtres sur la réussite ou non des leçons enseignées en tenant compte des notions de développement durable	Bonne réussite	02	09,09
		Non réussite	20	90,90
3	Se rendre compte des difficultés rencontrées par les enseignants dans la pratique quotidienne de la classe quand il s'agit d'insérer les thèmes qui ont attrait au développement durable à travers l'initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs.	Méconnaissance des thèmes	22	100
		Manque d'informations sur le développement durable	22	100
		Absence de manuels et de documents	22	100
		Formation des objectifs et des items d'évaluation.	22	100
4	Relever les opinions des maîtres sur les causes qui empêchent la bonne transmission des valeurs de l'EDD aux apprenants à travers l'initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs.	Manque de matériel adéquat et des documents	22	100
		Absence de formation initiale et continue	22	100
5	Vérifier quelles sont les attentes et les besoins des enseignants vis-à-vis de l'éducation au développement durable qui doit se faire à travers les enseignements de l'initiation à la production.	Etre capable de transmettre les valeurs de l'EDD à travers l'initiation à la production.	22	100
		Leur faire acquérir des aptitudes pour améliorer leurs enseignements	22	100
		Intensifier les formations, les animations pédagogiques	22	100
		Rendre disponibles les documents et matériels sur l'EDD	22	100

Source : Okoua, avril 2018

Il ressort de ce tableau ce qui suit :

- ***Pour les documents du maître :*** Quinze (15) sur vingt-deux (22), soit 68, 18 % contre 31,81 %, ont présentés la plupart des documents. Ceux-ci sont à jour pour seulement treize (13) enseignants soit 59,09 % et 36,36% de ces documents contiennent des notions, qui ont trait à l'EDD.

- ***En ce qui concerne la réussite au nom de la leçon suivie :*** Deux (2) leçons sur les vingt-deux (22) suivies ont été assez bien réussies soient 9,09 % contre 90,90 %. Ces enseignants, dans la pratique de classe ont des difficultés à :
- Formuler les objectifs opérationnels ;
- Trouver les thèmes dans les programmes ;
- Préparer et réaliser les leçons par manque de matériel et des documents relatifs à l'EDD ;
- Maitriser le plan méthodologique ;
- Insérer les thèmes relatifs à l'EDD à travers la discipline initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs.

- ***S'agissant des difficultés rencontrées au cours de cet enseignement pour insérer l'EDD :*** A ce sujet, les enseignants ont évoqué divers problèmes tels que la méconnaissance des thèmes sur l'EDD, le manque d'informations sur le développement durable, l'absence de manuels et des documents qui permettent aux maîtres de bien préparer les cours et de bien les réaliser, la formulation des objectifs sur les contenus d'apprentissage en initiation à la production tout en y insérant les notions de développement durable ainsi que la rédaction des items d'évaluation en congruence avec les enseignements d'initiation à la production et les thèmes liés au développement durable. Toutes ces réponses ici ont donné 100%.
- ***En ce qui concerne les causes qui empêchent les maîtres de transmettre efficacement ces*** valeurs de l'EDD, ils s'expliquent en ces termes : le manque de matériel adéquat pour concrétiser les leçons, le manque de documents d'accompagnement, l'absence de formation initiale et continue, l'inexistence dans les curricula des thèmes qui traitent de l'EDD. Toutes ces réponses ont donné 100% comme pourcentage

Les enseignants ont émis leurs besoins vis-à-vis de l'EDD qui doit se faire à travers la discipline initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs : toutes les réponses ont obtenu 100%. Les enseignants souhaitent être capables de transmettre efficacement les valeurs de l'EDD aux apprenants à travers l'initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs, ils veulent acquérir des aptitudes pour qu'ils transmettent aisément ces enseignements, ils suggèrent que les actions de formation soient intensifiées et que les documents et le matériel sur l'EDD soient disponibles.

2.5. Résultats issus de l'analyse des contenus des programmes Scolaires

L'on s'est servi de la grille d'analyse des programmes pour analyser les contenus afin de rechercher les thèmes relatifs au développement durable à travers la discipline initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs.

Tableau n° 18 : relatif à l'analyse des contenus liés à l'EDD dans la discipline initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs

N°	Observations	Oui	Non
1	Existe-t-il des objectifs dans les curricula qui ont trait à l'EDD en initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs ?	+	
2	Existe-t-il des contenus d'apprentissage relatifs à l'EDD dans les programmes d'initiation à la production ?	+	
3	Existe-t-il une discipline nommée EDD dans les curricula ?		+
4	Dans les curricula, les orientations officielles en matière de l'EDD ont-t-elles été données ?		+
5	Les moyens sont-ils prévus dans les programmes pour l'évaluation de l'EDD ?		+

6	Y a-t-il des horaires prévus pour l'EDD ?		+		
7	Y-a-t-il des manuels scolaires qui accompagnent les maîtres dans les préparations des leçons et leurs réalisations ?		+		
		Total	%	Total	%
		02	28,57	05	71,52

Source : Okoua, avril 2018

Du tableau ci-dessus, il ressort ce qui suit sur les observables analysés :

- *Existe-t-il des objectifs dans les curricula qui ont trait à l'EDD en initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs ?*
  Dans les curricula, on retrouve des objectifs qui ont trait à l'EDD en initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs.
- *Existe-t-il des contenus d'apprentissage relatifs à l'EDD dans les programmes d'initiation à la production ?*
  Ici, les thèmes relatifs à l'EDD en initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs existent mais de manière implicite.
- *Existe-t-il dans les curricula une discipline intitulée EDD, notamment en initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs ?*
  Aucune discipline dans les curricula n'est intitulée EDD notamment en initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs.
- *Dans les curricula, est ce que des orientations officielles ont été données ?*
  Du tableau ci-dessus, nous lisons qu'aucune orientation officielle n'a été donnée en ce qui concerne l'EDD et ce, pour toutes les disciplines. Le but éducatif et les objectifs pédagogiques ne sont pas définis par les politiques éducatives.
- *Quels sont les moyens prévus par les curricula pour l'évaluation de l'EDD ?*
  Dans les curricula, aucun moyen permettant aux enseignants d'évaluer efficacement l'EDD n'a été prévu. Cela demande beaucoup d'ingéniosité de la part des enseignants.
- *Y a-t-il des horaires prévus dans les curricula ?*
  N'étant pas une discipline à part entière, l'EDD n'a pas d'horaires spécifiques. Elle s'enseigne à travers la discipline de l'initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs. L'EDD est une discipline transversale de l'initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs, elle s'enseigne une fois par semaine et une fois par jour, une séance a une durée d'une (1) heure trente minutes.
- *Existe-t-il des manuels scolaires qui accompagnent les maîtres dans la préparation des leçons et de leurs réalisations ?*
  Les enseignants ne disposent d'aucun manuel sur l'EDD leur permettant de préparer aisément les leçons afin de transmettre avec efficacité les valeurs y relatives.
  L'analyse des thèmes de l'EDD contenus dans la discipline initiation à la production donne les résultats suivants :
    - Les objectifs existent ;
    - Les contenus d'apprentissage figurent ;
    - L'EDD n'existe pas en tant que discipline à part entière ;
    - Aucune orientation officielle n'est donnée par les pouvoirs publics ;
    - Aucun moyen n'est prévu, l'évaluation est inexistante, soit 00% ;
    - Pas d'horaires spécifiques ;
    - Manque de manuels.

Sur les sept (7) questions posées, cinq (5) ont été négatives, soit 71,52% et deux (02) positives soit 28,57%. Ce qui nous amène à conclure qu'il existe dans les programmes d'initiation à la production, les objectifs qui ont trait à l'EDD, mais qui sont bien interprétés par les enseignants. C'est pourquoi ceux-ci doivent être revus si possible ajouter d'autres contenus

plus clairs pour qu'on puisse prétendre dire que les notions de l'EDD font parties intégrantes du programme.

3. Discussion

Peut-on se demander s'il existe une formation dans les ENI sur le développement durable pour les futurs instituteurs ?

Il ne faut pas se limiter à critiquer l'incompétence des maîtres, mais chercher plutôt à comprendre pourquoi ceux-ci n'arrivent pas à faire acquérir les notions élémentaires liées à l'EDD aux apprenants. Or, pour que l'EDD soit un moyen efficace pour conduire vers un développement durable, il faut que les enseignants soient bien outillés en la matière. Les enseignants et les encadreurs sont les acteurs principaux du système éducatif, si ce concept n'est pas connu de tous il est vraisemblable qu'à leur tour, les apprenants n'appréhendent pas ce concept voire même les savoirs y relatifs.

Avant de transmettre les valeurs de l'EDD aux apprenants, les enseignants et les encadreurs doivent d'abord eux-mêmes connaître les notions élémentaires portant sur le développement durable. C'est toute une chaine, les encadreurs transmettent les connaissances aux enseignants qui, à leur tour, les font assimiler aux apprenants. C'est pourquoi les acteurs principaux de l'éducation doivent maîtriser ce concept de l'EDD pour informer les apprenants pour qu'ils comprennent le bien fondé de cet apprentissage.

A ce premier problème s'ajoute un second qui concerne la formation continue des maîtres et des encadreurs sur l'EDD.

Une question est à poser : les encadreurs qui doivent assurer cette formation dite continue, ont-ils les compétences acquises pour le faire ?

Il est donc impérieux que les encadreurs soient formés. Pour ce faire, la formation des encadreurs seule ne suffit pas ; ils doivent bien s'organiser pour restituer ce qu'ils ont appris en réalisant régulièrement des sessions de formation à l'endroit des instituteurs dont ils ont la charge d'encadrer.

Le problème suivant est celui du comportement des apprenants et des enseignants. L'impact des enseignements de l'EDD n'est pas visible. Les apprenants et les maîtres ne posent pas d'actes visibles qui peuvent juger de leurs pratiques positives vis à vis du développement durable. En parlant d'actions, on fait référence à celles qui produisent des résultats attendus ou qui possèdent des attitudes à donner de bons résultats.

Pourquoi ces effets ne sont pas visibles ?

Pour répondre à cette question nous allons nous appuyer sur les propos de Gustavo Lopez Ospina (2000). Le passage à la viabilité dépend plus de l'accroissement de responsabilité éthique que de notre savoir scientifique, bien que ce dernier soit important. Il poursuit en disant que dans les plans d'action, l'éducation n'apparait plus comme une fin en soi mais comme un moyen de :

- faire les changements nécessaires dans l'ordre des valeurs, des comportements et des modes de vie pour atteindre un développement durable et faire valoir la démocratie, la paix et la sécurité ;
- diffuser les savoirs, les savoirs faire et les attitudes nécessaires pour permettre la mise en place des modes de protection et de consommation viables et l'amélioration de la gestion des ressources naturelles, de l'agriculture, de l'énergie et de la production industrielle.

L'inexistence d'une politique écrite et qui définit clairement les buts et les objectifs de l'EDD en tant que thème transversal dans les curricula met en difficulté les maîtres qui n'arrivent pas à lire et à interpréter les thèmes déjà existants dans les programmes de cette discipline.

Comment font-ils pour répartir et enseigner les thèmes liés à l'EDD ?

De quelles origines et de quelles sources sont tirées les leçons ?

Pour ceux qui font de l'EDD, ils font des enseignements occasionnels. N'ayant pas de

supports pour accompagner les préparations et les différentes réalisations des cours, les maîtres qui enseignent l'EDD ont recours à certains documents dits fascicules vendus sur le marché. Mais, il faut se demander si les informations contenues dans ces documents sont fiables.

5. Suggestions

Pour remédier à ces failles, quelques suggestions sont nécessaires pour améliorer les pratiques éducatives des maîtres en EDD.

Ces suggestions s'adressent aux instances dirigeantes du système éducatif congolais, aux encadreurs pédagogiques, aux enseignants, et aux autorités (MEPPSA).

Il revient de proposer des orientations susceptibles de promouvoir l'amélioration des pratiques relatives à l'éducation au développement durable (EDD) par des actions suscitant le changement, en intégrant dans les curricula officiels l'éducation au développement durable.

Conclusion

Au terme de cette recherche, il nous est nécessaire de faire le point de ce qui a été abordé. Rappelons que les travaux ont porté sur « l'éducation au développement durable à travers l'initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs en classe de fixation dans les circonscriptions scolaires de Bacongo et de Ouenzé II ».Dans, l'étude, il était question de rechercher, d'identifier sur le plan pédagogique et à partir des instruments de collecte de données (observation, étude documentaire, questionnaire, entretien) les causes qui empêchent les maitres d'être efficaces et aux apprenants d'être efficients en matière de développement durable.Pour mener à bien les investigations, les des questions de recherche et de ce questionnement des hypothèses ont été émises, vérifiées et confirmées.

L'objectif de cette étude étant de sensibiliser les maîtres et les formateurs sur la notion de développement durable afin que ceux-ci parviennent à transmettre, à faire acquérir des connaissances aux apprenants sur le développement durable pour qu'ils développent des comportements sains en vue d'améliorer nos conditions de vie sur une planète viable.

Ainsi, des instruments utilisés lors des investigations nous ont permis de recueillir des informations susceptibles de nous aider à comprendre notre thème et d'apporter des réponses à nos questions de recherche posées en amont.

Les résultats obtenus révèlent que les maîtres étant les principaux acteurs de cet enseignement éprouvent des difficultés pour préparer et réaliser celui-ci. Les principales causes sont le manque de formation (initiale comme continue) et l'absence d'une politique clairement définie en matière d'EDD.

Ils n'ont pas été formés sur le développement durable et ne savent pas ce qu'il faut réellement faire acquérir aux apprenants pour développer leurs compétences à ce sujet au cours de cet apprentissages (le quoi enseigner ? Et le quoi apprendre ?). A celle-ci, il faut ajouter qu'en dehors du livre programme qui lui n'est pas explicite sur les thèmes liés à l'EDD à travers la discipline initiation à la production et à la conduite des projets coopératifs, aucun document n'est mis à leur disposition pour faciliter le processus enseignement / apprentissage.

Ainsi, le matériel didactique favorisant la bonne réalisation des différentes activités productives s'avère inexistant. Les leçons sont dispensées de façon abstraite, nous sommes tous sans ignorer que l'enfant apprend mieux et de manière efficace, pérenne quand il est en contact direct avec les objets, il doit les voir, les toucher, les manipuler…

Toutes les raisons évoquées ci-dessus amènent à affirmer que ce sont elles qui font que les enseignants n'arrivent pas à transmettre les valeurs aux apprenants et que ceux-ci n'appréhendent pas le bien-fondé de ces enseignements, c'est pourquoi, ils ne parviennent pas à acquérir des attitudes, des comportements, des connaissances et des valeurs dans le domaine du développement durable pour une transformation comportementale positive.

Références bibliographiques

ARNOUD Rorbet et al., 1969, *Initiation psychologique de l'éducation*, Paris Ed, Lefebvre.

BAMWHISHO Mihia, 1975, *Initiation à la méthodologie de la recherche en éducation*, Kinshasa, Presse Universitaire du Zaïre (actuel R.D.C).

BARDIN Laurence, 2011, *Analyse de contenu*, Paris, PUF.

BERGE André, 1951, *Pour ou contre l'éducation nouvelle*, Paris, Berger Lévrault.

BIROU Alain, 1966, *Vocabulaire pratique des séances sociales*, Paris, édition, ouvriers.

DE LANDSHEERE Gilbert, 1966, *Introduction à la recherche pédagogique*, Paris, Colin-Bourrelier, 2ème Edition.

DE LANDSHEERE, Gilbert,1979, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris PUF.

D'HAINAUT Louis, 1980, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris, Fernand Nathan.

EKONDI, Fulbert, 2007, *La psychologie de l'éducation au Congo*, Brazzaville, Paris, Edition Publibooks.

MAWETE Samuel, 2008, *L'éducation de tous dans l'évolution d'une société* : cas du Congo Brazzaville, Paris, Publibooks.

MIALARET Gaston, 1979, *Vocabulaire de l'éducation*, Que sais-je ? Paris, PUF.

MIALARET Gaston, 2004, *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Que sais-je ? Paris, PUF.

MUCCHIELLI Roger, 1967, *In le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, 10ème éd. ESF.

MUCCHIELLI Roger, 1984, *L'analyse de contenu dans document et communication*, 5ème Edition ESF.

PENIN Marc, 1994, *Production, économie,* Encyclopédie Universelle.

PERROUX François, 1961, *Economie politique internationale et nouvelle régulation de la mondialisation.*

PIAGET Jean, 1936, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé.

PIAGET Jean, 1936, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé.

REBOUL Olivier, 1989, *La philosophie de l'éducation*, Que sais-je? 9ème édition.

ROUSSEAU Jean Jacques, 1762, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier.

TARDIF, Jacques,1992, *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive, Montréal Ed. Logiques.

VYGOTSKI Lev, 1934, *Pensée et langage*, Editions sociales.

Le rôle de l'éducation dans la sensibilisation aux enjeux environnementaux et à la citoyenneté mondiale

Marwa ELGRINI, Université Badji Mokhtar –Annaba (Algérie)
E-mail : marwa.elgrini@univ-annaba.dz

Mouna LAHLAH, Université Badji Mokhtar –Annaba (Algérie)
E-mail : mouna.lahlah@univ-annaba.dz

Résumé

Dans un contexte où l'Algérie fait face à des défis environnementaux majeurs, l'éducation émerge comme un levier essentiel pour former des citoyens conscients et engagés. Cet article explore le rôle fondamental de l'éducation dans le développement d'une sensibilité accrue aux enjeux écologiques et dans la promotion d'une citoyenneté mondiale active. Il examinera comment l'intégration de nouvelles approches pédagogiques, l'utilisation d'outils didactiques innovants et l'évolution des contenus des manuels scolaires peuvent efficacement préparer les jeunes générations à comprendre, à s'adapter et à agir face aux défis planétaires. Il s'agit de s'occuper des individus non seulement informés, mais également dotés des compétences nécessaires pour coopérer à l'échelle locale et internationale en faveur d'un avenir durable.

Mots-clés : éducation, enjeux environnementaux, sensibilisation, citoyenneté mondiale, conscience écologique.

The role of education in raising awareness of environmental issues and global citizenship

Abstract

In a context where Algeria faces major environmental challenges, education emerges as an essential lever for training conscious and engaged citizens. This article explores the fundamental role of education in developing heightened sensitivity to ecological issues and in promoting active global citizenship. It will examine how the integration of new pedagogical approaches, the use of innovative didactic tools, and the evolution of textbook contents can effectively prepare younger generations to understand, adapt to, and act in response to planetary challenges. The goal is to train individuals who are not only informed but also equipped with the necessary skills to cooperate at local and international levels in favor of a sustainable future.

Keywords: education, environmental issues, awareness, global citizenship, ecological consciousness.

Introduction

Face aux crises environnementales mondiales, à la dégradation de la biodiversité et à l'accroissement des inégalités sociales, l'éducation émerge comme un levier fondamental pour former des citoyens conscients et responsables capables de comprendre les défis globaux. Ce constat est une problématique qui revêt une dimension particulièrement cruciale en Algérie, pays confronté à des défis environnementaux spécifiques tels que la désertification progressive qui menace près de 32 millions d'hectares, la raréfaction des ressources hydriques avec un potentiel de moins de 500 m³ par habitant et par an, la dégradation des écosystèmes côtiers méditerranéens et sahariens, ainsi que les impacts croissants du changement climatique sur l'agriculture et les centres urbains.

Dans ce contexte algérien, où coexistent une diversité géographique exceptionnelle du littoral méditerranéen au Sahara - une richesse culturelle amazigho-arabe pluriséculaire et des

enjeux socio-économiques complexes liés à la transition énergétique, une question centrale se pose : comment le système éducatif algérien peut-il développer des stratégies pédagogiques et des outils didactiques adaptés pour sensibiliser efficacement les jeunes générations aux enjeux environnementaux locaux tout en cultivant une conscience écologique globale et une citoyenneté responsable ? Cette nécessité d'articulation entre le global et le local soulève des enjeux didactiques cruciaux, en particulier celui de développer des outils pédagogiques qui transcendent les frontières culturelles et favorisent une approche transculturelle de l'écologie adaptée aux spécificités territoriales et culturelles algériennes.

L'importance d'analyser le rôle de l'éducation dans la sensibilisation aux enjeux environnementaux et à la citoyenneté mondiale se révèle particulièrement prégnante lorsqu'on examine les outils didactiques mobilisés dans le système éducatif algérien. Parmi ces outils, le manuel scolaire occupe une position centrale en tant que vecteur privilégié de transmission des savoirs environnementaux et de construction d'une conscience écologique transculturelle. Les textes qu'il véhicule, qu'ils soient narratifs, informatifs ou prescriptifs, contribuent de manière significative à sensibiliser les apprenants algériens aux enjeux environnementaux contemporains, tout en façonnant leur perception des relations entre les sociétés humaines et leur environnement naturel, particulièrement dans un pays où les défis écologiques sont étroitement liés aux questions de développement économique et de préservation du patrimoine naturel et culturel.

Cette étude s'interroge sur la capacité du système éducatif algérien à favoriser efficacement cette sensibilisation durale et examine l'influence des méthodes pédagogiques, des programmes d'enseignement et des stratégies institutionnelles sur le développement d'une citoyenneté engagée et responsable chez les apprenants algériens. Dans un contexte où l'Algérie s'engage dans une réforme éducative visant à moderniser ses approches pédagogiques, l'on émet l'hypothèse que l'efficacité de cette éducation environnementale dépend de l'adoption d'approches pédagogiques collaboratives, transdisciplinaires et ancrées dans l'expérience locale algérienne, favorisant chez les apprenants l'établissement de connexions significatives entre savoirs académiques, contexte territorial algérien et problématiques planétaires. Ces méthodes participatives génèrent un engagement plus profond que les modalités d'enseignement traditionnelles encore largement répandues dans le système éducatif algérien.

Cette recherche vise à examiner comment l'éducation algérienne façonne une conscience environnementale et une citoyenneté mondiale, à travers l'analyse des stratégies pédagogiques déployées, l'évaluation de leurs effets et l'identification des conditions propices à leur efficacité dans le contexte algérien.

La méthodologie adoptée repose sur une approche mixte combinant méthodes qualitatives et quantitatives, appliquée au terrain algérien. Le volet qualitatif comprend une analyse de contenu des manuels scolaires algériens, portant spécifiquement sur les textes traitant de l'écologie et de leurs modalités de présentation des enjeux environnementaux nationaux et globaux. En revanche, le volet quantitatif s'appuie sur une enquête par questionnaire auprès de cent enseignants du cycle moyen dans différentes régions d'Algérie afin de mesurer l'efficacité des outils didactiques, d'identifier les défis rencontrés dans l'intégration de l'éducation environnementale et d'évaluer quantitativement leur niveau de sensibilisation ainsi que l'impact perçu des contenus pédagogiques sur le développement de la conscience écologique. Cette démarche méthodologique mixte, ancrée dans les fondements théoriques du constructivisme social et de la pédagogie transformatrice, permet une triangulation des données et une compréhension approfondie des mécanismes d'apprentissage et de développement citoyen dans une perspective transculturelle adaptée au contexte algérien.

Cet article s'articule autour de cinq axes principaux : l'éducation environnementale et la citoyenneté mondiale, la place de l'écologie dans le système éducatif algérien, les méthodes innovantes d'enseignement et ressources pédagogiques pour la sensibilisation

environnementale, l'éducation à la citoyenneté mondiale et son impact sur la sensibilisation, ainsi que la méthodologie de recherche et le recueil de données.

1. Définitions : Éducation environnementale et citoyenneté mondiale

L'éducation environnementale constitue un instrument indispensable pour concrétiser les initiatives écologiques à tous les niveaux territoriaux. La résolution efficace de ces défis environnementaux requiert impérativement l'implication et la collaboration de l'ensemble des acteurs sociaux. En effet, la transformation des attitudes, des pratiques quotidiennes et des habitudes comportementales représente un préalable essentiel à toute évolution significative de l'engagement écologique.

Cependant, cette démarche éducative s'inscrit dans un cadre culturel et social préexistant comme le souligne G. Coq (2010 p.07) : « Éduquer l'enfant, c'est le faire entrer dans une culture déjà là, dans une société qui précède, donc s'inscrire dans des liens qu'on n'a pas choisis (…). L'indétermination démocratique voudrait qu'on rejette la mémoire, les traditions, les héritages… ».

L'UNESCO (2014, p. 20) définit l'Éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) :

> Comme Un processus d'apprentissage qui accroît les connaissances et la sensibilisation des étudiants à l'égard de l'environnement et des défis qui s'y rattachent, développe les compétences et l'expertise nécessaires pour relever ces défis, et favorise des attitudes, des motivations et des engagements à prendre des décisions éclairées et des mesures responsables.

Dans cette même perspective, la conférence de Tbilissi définit l'éducation à l'environnement comme un intermédiaire, voire même une méthode pour transmettre les valeurs civiques de notre société, qui permet aux individus de percevoir le caractère complexe de l'environnement. Cette éducation doit faciliter une prise de conscience de l'interdépendance économique, politique et écologique du monde moderne, de façon à stimuler le sens de la responsabilité et de la solidarité entre nation [UNESCO, 1977, p. 12].

Parallèlement à cette vision institutionnelle, L. Sauvé [1999] a défini l'Education relative à l'Environnement comme une éducation nouvelle avec une pédagogie progressiste. Selon l'auteur, l'ErE est une dimension de l'éducation contemporaine qui se préoccupe de reconstruire le réseau des relations personne-groupe social-environnement.

Selon A. Giordan et C. Souchon (1992) « l'éducation pour l'environnement marque l'idée d'engagement, le souci de défense ou d'aménagement concerté de l'environnement ».

En résumé, l'éducation environnementale a pour objectif de sensibiliser les personnes aux défis environnementaux actuels et d'encourager l'adoption de pratiques durables. Cette approche pédagogique permet d'acquérir les savoirs, savoir-faire et valeurs indispensables pour former des citoyens conscients et des acteurs professionnels responsables et impliqués dans la préservation de la planète. Ainsi, comme il est déclaré dans la Conférence des Nations unies de Belgrade (1976) :

> L'objectif de l''éducation relative à l'environnement est de développer une population mondiale consciente et engagée dans l''environnement et dans les problèmes qui y sont liés ; dotée des connaissances, des compétences, des attitudes, des motivations et de l''engagement à travailler individuellement et collectivement pour la solution de problèmes actuels et pour la prévention des problèmes futurs.

C'est dans cette optique que la citoyenneté mondiale représente un concept englobant les initiatives sociales, politiques, environnementales et économiques menées par les individus et les collectivités dans une perspective planétaire. Cette notion souligne que les personnes s'inscrivent dans des réseaux interconnectés multiples et variés, qu'ils soient locaux ou

internationaux, plutôt que d'agir comme des entités isolées aux effets uniquement localisés. En favorisant cette citoyenneté mondiale dans le cadre du développement durable, l'on encourage les populations à assumer pleinement leurs responsabilités sociales et à orienter leurs actions vers l'intérêt collectif plutôt que vers leurs seuls bénéfices personnels.

Selon les Nations Unies (2012) : « La citoyenneté mondiale est un terme général pour désigner à une échelle mondiale les actions sociales, politiques, environnementales et économiques des communautés et des individus orientés vers le monde. ». Alors, cette citation des Nations Unies définit la citoyenneté Mondiale comme un concept englobant qui dépasse les frontières nationales traditionnelles.

À cet égard, l'Éducation à la citoyenneté mondiale se concentre sur l'analyse de défis globaux qui, bien qu'existant depuis longtemps, voient leur urgence et leur intrication s'intensifier sous l'effet de la mondialisation et des impératifs du développement durable. Comme signale C. Maurer (2010, p.03) : « L'éducation à la citoyenneté vise à la fois à transmettre les acquis sociaux et à favoriser des changements indispensables pour affronter les nouvelles questions auxquelles la société est confrontée ».

L'éducation environnementale et l'éducation à la citoyenneté mondiale entretiennent une relation symbiotique particulièrement féconde. La première cultive une conscience écologique et encourage l'adoption de pratiques respectueuses de notre planète, tandis que la seconde forge des citoyens éclairés, aptes à saisir les interdépendances mondiales et déterminés à œuvrer pour un avenir plus équitable et durable.

2. La place de l'écologie dans le système éducatif algérien

Après avoir exploré les liens théoriques entre citoyenneté mondiale et éducation environnementale, il convient d'examiner comment ces concepts se traduisent concrètement dans un contexte national particulier. L'analyse du système éducatif algérien offre un éclairage pertinent sur les modalités d'intégration de l'écologie dans les curricula et les pratiques pédagogiques d'un pays en développement.

2.1. Le manuel scolaire

Le manuel scolaire représente bien plus qu'un simple support d'apprentissage, il constitue un véritable médiateur entre l'enfant et son environnement. Véritable passerelle vers la connaissance, il ouvre une fenêtre sur l'univers environnant et révèle des phénomènes du quotidien souvent négligés ou mal perçus. En ce sens, il assume la fonction de guide, qui oriente l'enfant dans sa découverte du monde.

À cet égard, L'UNESCO (2005 p 04) a défini le manuel scolaire comme :

> Un vecteur essentiel de l'apprentissage composé de textes et/ou d'images réunis dans le but d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques ; traditionnellement, un recueil imprimé, relié ou broché, comportant des illustrations et des instructions propres à faciliter les conséquences d'activités pédagogiques

Par conséquent, le manuel scolaire constitue un outil pédagogique essentiel pour les élèves que pour les enseignants dans le processus d'acquisition des savoirs. Il facilite la mise en œuvre des activités d'apprentissage et permet de consolider les connaissances acquises. C'est pourquoi, J. Ferrier (2012 p.32) a déclaré que : « rien n'est utile, pour l'élève, que des bons manuels dont ils doivent apprendre à se servir, et qui sont pour beaucoup d'entre eux, le premier et seuls livres qu'ils ont en main. »

À vrai dire, personne ne peut nier le rôle que joue le manuel scolaire dans l'éveil de la conscience écologique des apprenants. Par la diversité et la richesse de ses contenus thématiques, il constitue un vecteur privilégié de sensibilisation environnementale, introduisant progressivement les élèves aux enjeux écologiques contemporains. Qu'il s'agisse de séquences

ou projets consacrés à la biodiversité, aux écosystèmes, aux ressources naturelles ou aux impacts des activités humaines sur l'environnement, le manuel structure et organise la découverte du monde naturel. À travers des textes informatifs, des illustrations parlantes et des activités pratiques, il transforme des concepts abstraits en réalités tangibles, permettant aux jeunes apprenants de saisir l'interdépendance entre l'homme et son environnement. Cette approche pédagogique graduée favorise non seulement l'acquisition de connaissances scientifiques solides, mais cultive aussi une sensibilité écologique indispensable à la formation de futurs citoyens responsables et engagés pour la préservation de leur planète.

2.2. Les thématiques intégrées dans les manuels scolaires du cycle moyen

Les programmes scolaires du cycle moyen accordent une attention particulière aux thématiques écologiques, reflétant ainsi les préoccupations contemporaines liées à l'environnement. Cette intégration se manifeste à travers plusieurs disciplines et approches pédagogiques. En français, les élèves découvrent des textes littéraires et documentaires qui sensibilisent aux questions environnementales, développant simultanément leurs compétences linguistiques et leur conscience écologique. Les sciences naturelles explorent les écosystèmes, la chaîne alimentaire et l'impact des activités humaines sur la biodiversité. La géographie traite des phénomènes climatiques, de la pollution et des ressources naturelles, tandis que l'éducation civique aborde les responsabilités citoyennes en matière de protection environnementale.

Cette approche transversale vise à former des citoyens conscients des défis écologiques actuels. Les programmes encouragent l'adoption de comportements écoresponsables et développent l'esprit critique face aux problématiques environnementales. L'objectif est de préparer les jeunes à comprendre les enjeux du développement durable et à participer activement à la préservation de leur environnement local et global.

Cette démarche pédagogique s'inscrit dans une vision éducative moderne qui reconnaît l'urgence des questions écologiques et la nécessité de sensibiliser les nouvelles générations dès le plus jeune âge.

L’enseignement du cycle moyen, on procède à une analyse des contenus environnementaux présents dans les manuels scolaires de première année moyenne et de quatrième année moyenne. Cette étude permettra d'identifier les différentes thématiques écologiques abordées, d'examiner les approches pédagogiques privilégiées pour traiter ces questions, et d'évaluer la mise en œuvre concrète de l'approche transversale dans les supports d'apprentissage.

Tableau récapitulatif des thématiques écologiques dans les manuels scolaires

Thématiques écologiques	1ère année moyenne	4ème année moyenne
Pollution	J’explique les différentes pollutions	J'analyse les causes et conséquences de la pollution • Pollution industrielle et urbaine • Impact sur la santé humaine • Solutions de dépollution
Protection de la nature	Sensibilisation à la beauté de la nature Importance des espaces verts. Respect des animaux et des plantes	Je défends la biodiversité • Protection des écosystèmes fragiles • Espèces menacées en Algérie • Création d'aires protégées • Rôle des parcs nationaux

Ressources naturelles	J'incite à l'utilisation des énergies renouvelables	Je gère durablement les ressources • Épuisement des ressources fossiles • Développement des énergies solaire et éolienne • Gestion rationnelle de l'eau • Économie circulaire
Écocitoyenneté	Thématique non abordé à ce niveau	J'adopte des comportements écoresponsables • Tri sélectif et recyclage • Consommation responsable • Transport écologique • Participation aux actions environnementales • Sensibilisation de l'entourage
Changement climatique	Thématique non abordé à ce niveau	Je comprends les enjeux climatiques • Effet de serre et réchauffement • Conséquences sur l'Algérie • Adaptation et atténuation • Accord de Paris
Développement durable	Thématique non abordé à ce niveau	J'intègre les principes du développement durable • Équilibre économie-environnement-social • Besoins des générations futures • Objectifs de développement durable (ODD)

3. Méthodes innovantes d'enseignement et ressources pédagogiques pour la sensibilisation environnementale

Une sensibilisation environnementale efficace repose sur l'intégration de méthodes d'enseignement innovantes et l'utilisation stratégique d'outils et ressources pédagogiques diversifiés. Cette approche transforme l'apprentissage en expérience significative, favorisant une prise de conscience durable grâce à des techniques pédagogiques modernes et des supports éducatifs adaptés.

- Innovation pédagogique et immersion technologique :

Cette approche combine les méthodes traditionnelles avec les technologies éducatives émergentes. Elle intègre la réalité virtuelle pour explorer des écosystèmes inaccessibles, utilise des applications mobiles pour le suivi environnemental en temps réel, et exploite les plateformes d'apprentissage collaboratif. Les méthodes actives incluent la classe inversée, l'apprentissage par projet, et la gamification des contenus environnementaux. Les ressources pédagogiques numériques (simulateurs climatiques, bases de données interactives, podcasts éducatifs) enrichissent l'expérience d'apprentissage et permettent une personnalisation selon les profils d'apprenants

- Outils pédagogiques diversifiés et adaptatifs

Cette dimension privilégie la variété des supports et méthodes pour répondre aux différents styles d'apprentissage. Elle mobilise des kits pédagogiques modulaires, des ressources multimédias interactives, des supports tactiles et sensoriels, ainsi que des outils d'évaluation formatrice. L'accent est mis sur l'adaptabilité des contenus selon l'âge, le niveau et le contexte culturel. Les ressources incluent des mallettes pédagogiques thématiques, des guides méthodologiques pour enseignants, des fiches d'activités différenciées, et des outils de mesure d'impact pédagogique.

- **Écosystème collaboratif et réseau de ressources**

Cette approche développe un environnement d'apprentissage connecté utilisant les réseaux sociaux éducatifs, les communautés de pratique en ligne, et les partenariats institutionnels. Elle valorise le partage de ressources pédagogiques libres, encourage la co-création de contenus par les apprenants, et facilite l'accès à des banques de données scientifiques actualisées. Les outils collaboratifs (wikis, forums spécialisés, plateformes de partage) permettent la mutualisation des bonnes pratiques et la création d'une intelligence collective au service de l'éducation environnementale.

Ces trois axes convergent vers un modèle pédagogique intégré où l'innovation technologique, la diversité des ressources et la collaboration créent un écosystème d'apprentissage dynamique. Cette synergie garantit une éducation environnementale moderne, inclusive et efficace, capable de s'adapter aux évolutions pédagogiques contemporaines tout en répondant aux défis de la transition écologique.

4. L'Éducation à la citoyenneté Mondiale et son impact sur la sensibilisation mondiale

L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale (ECM) s'affirme comme un levier transformateur essentiel dans la formation de citoyens éclairés, responsables et résolument engagés face aux défis planétaires contemporains. Selon l'UNESCO (2015 p.16), « L'éducation à la Citoyenneté Mondiale vise à doter les apprenants de tous âges des valeurs, des connaissances et des compétences qui les habilitent à participer de manière constructive et responsable à la résolution des défis actuels et futurs ». Cette approche pédagogique transculturelle permet aux apprenants d'appréhender les interdépendances complexes qui caractérisent notre monde globalisé, tout en développant les compétences critiques et l'engagement citoyen nécessaires à l'édification d'un avenir plus équitable et durable.

L'impact multidimensionnel de l'ECM sur la sensibilisation mondiale se déploie à travers plusieurs axes structurants. D'une part, elle offre aux apprenants une compréhension approfondie des enjeux mondiaux en leur fournissant les outils conceptuels et analytiques indispensables pour décrypter la complexité des défis contemporains - pauvreté structurelle, inégalités socio-économiques, dérèglements climatiques et tensions géopolitiques. Cette dimension cognitive s'accompagne d'un développement significatif de la pensée critique, incitant les individus à interroger les discours dominants, à analyser la pluralité des perspectives et à construire des opinions éclairées et nuancées. Parallèlement, l'ECM renforce substantiellement la responsabilité sociale en sensibilisant à l'impératif d'une action collective coordonnée, tant au niveau local que global, pour promouvoir la justice sociale, la paix durable et le développement soutenable. Cette conscience sociale s'enrichit d'une promotion active du dialogue interculturel qui, en valorisant la diversité des cultures et des worldviews, favorise l'émergence d'un respect mutuel authentique et d'une coopération fructueuse entre individus et communautés de différentes origines.

Par ailleurs, l'ECM catalyse l'engagement citoyen en motivant les apprenants à s'investir concrètement dans leur environnement immédiat tout en contribuant activement à la construction d'un monde plus juste et écologiquement viable. Cette dimension praxéologique transforme la sensibilisation théorique en action citoyenne tangible, créant ainsi un cercle vertueux entre conscience globale et engagement local.

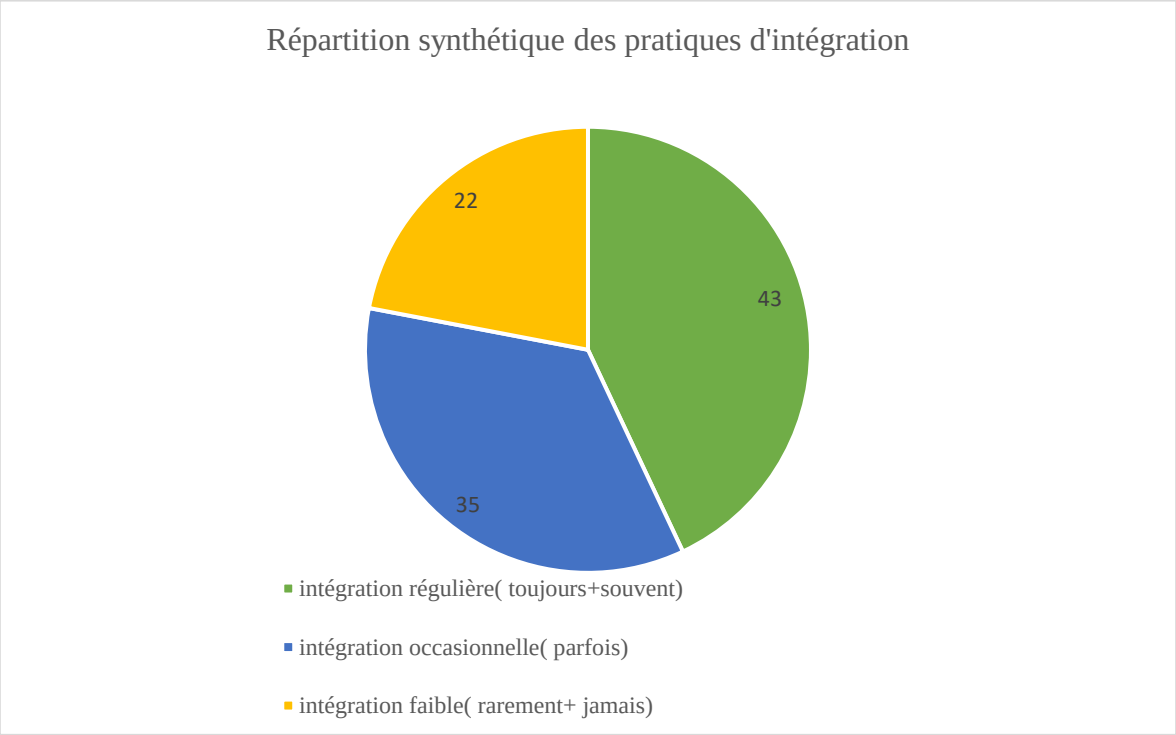
En définitive, l'ECM constitue un instrument pédagogique puissant de sensibilisation planétaire qui, par le développement intégré de la compréhension des enjeux globaux, de la pensée critique, de la responsabilité sociale et du dialogue interculturel, génère une dynamique d'engagement citoyen orientée vers la construction d'un avenir collectif plus prometteur.

5. Méthodologie de recherche et recueil de données

Pour mener à bien l'investigation, l'on a élaboré une enquête par questionnaire auprès de cent enseignants de français exerçant au niveau du cycle moyen, issus d'établissements scolaires diversifiés. Ce choix méthodologique se justifie par plusieurs considérations stratégiques. D'une part, les enseignants de français occupent une position privilégiée dans la transmission des valeurs citoyennes grâce à la transversalité de leur discipline. D'autre part, le cycle moyen constitue une période charnière dans le développement de la conscience critique des élèves, moment propice à l'ancrage des préoccupations environnementales. Ce questionnaire comporte treize questions soigneusement conçues. Cet outil d'investigation s'articule autour de trois axes principaux : l'intégration des questions écologiques dans les pratiques pédagogiques, l'évaluation de l'impact de ces approches sur la conscience environnementale des apprenants, et l'identification des défis et opportunités rencontrés par les enseignants dans ce domaine.

Cette investigation vise à éclairer les modalités concrètes par lesquelles l'institution scolaire, à travers ses acteurs pédagogiques, contribue à la formation d'une conscience environnementale chez les jeunes apprenants. Elle ambitionne également de mettre en lumière les stratégies didactiques les plus efficaces et d'identifier les leviers susceptibles d'optimiser l'impact éducatif en matière de sensibilisation écologique et de citoyenneté mondiale.

Graphique 1 : l'intégration des questions écologiques dans les pratiques pédagogiques



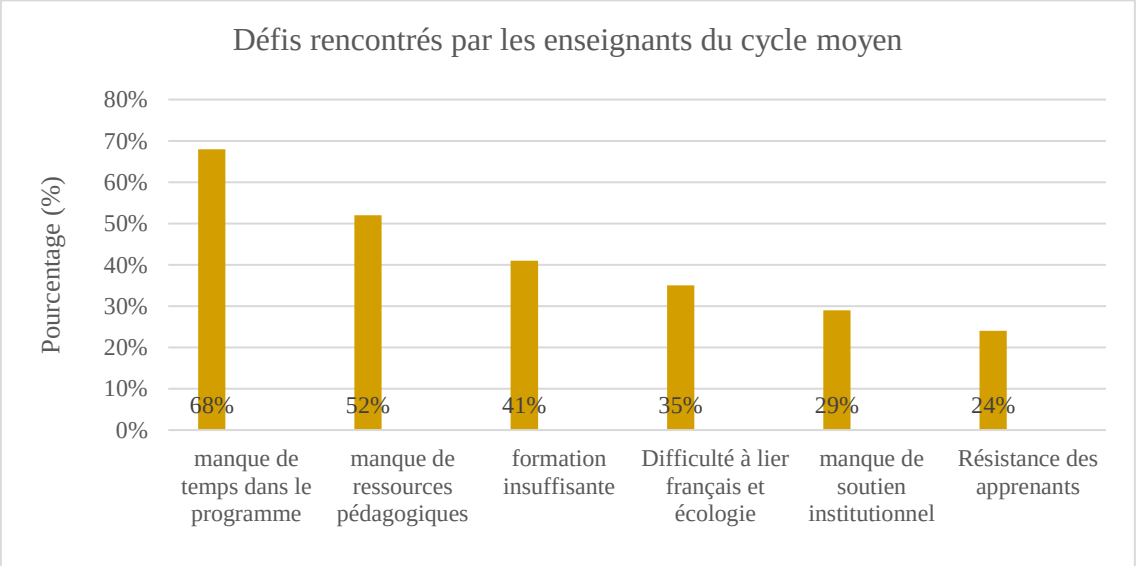
78% des enseignants sont sensibilisés aux enjeux écologiques, ce pourcentage important confirme une appréciation positive et répandue de l'importance de ces thématiques dans l'enseignement. Par ailleurs, les 22% d'enseignants les moins engagés constituent un défi particulier nécessitant un accompagnement ciblé.

Tableau : Évaluation de l'impact des approches écologiques sur la conscience environnementale des apprenants

Niveau d'impact perçu	Nombre d'enseignants	%
Impact très positif	42	42%
Impact positif	35	35%
Impact modéré	15	15%
Impact faible	6	6%
Aucun impact perçu	2	2%
Total	100	100%

D'une part, 77% d'enseignants perçoivent un impact positif à très positif, d'autre part, seulement 8% signalent un impact faible ou inexistant. Par ailleurs, 15% observent un impact modéré, ce qui suggère un potentiel d'amélioration.

Graphique 3 : Défis rencontrés par les enseignants du cycle moyen



L'analyse des résultats révèle que le manque de temps dans le programme constitue le défi majeur rencontré par 68% des enseignants du cycle moyen, suivi du manque de ressources pédagogiques (52%) et de la formation insuffisante 41%). Cette hiérarchisation met en évidence des problématiques structurelles importantes : la contrainte temporelle apparaît comme l'obstacle principal à un enseignement efficace, tandis que l'insuffisance des moyens matériels et de la formation continue complète ce trio de défis prioritaires. Ces résultats suggèrent la nécessité d'une réforme systémique portant sur l'aménagement des programmes, l'allocation de ressources et le renforcement de la formation professionnelle des enseignants.

Discussion

L'enquête auprès de 100 enseignants du cycle moyen révèle un paradoxe éducatif significatif : malgré une forte sensibilisation aux enjeux écologiques (78%) et une perception positive de leur impact pédagogique (77%), les enseignants font face à des contraintes structurelles majeures qui entravent leur pratique. Le manque de temps dans le programme (68%), les ressources pédagogiques insuffisantes (52%) et la formation inadéquate (41%) créent un décalage entre les aspirations professionnelles et les réalités du terrain. Cette situation illustre l'existence d'un capital humain motivé mais insuffisamment soutenu par les conditions d'exercice. Les résultats plaident pour une approche systémique des réformes éducatives, intégrant révision des programmes, investissement dans les ressources, renforcement de la

formation continue et accompagnement différencié des enseignants, afin de permettre la pleine expression du potentiel pédagogique existant.

Conclusion

Cet article a mis en lumière les dynamiques complexes qui caractérisent le rôle de l'éducation dans la sensibilisation aux enjeux environnementaux et à la citoyenneté mondiale dans le contexte algérien, révélant une interface particulièrement riche entre aspirations pédagogiques, contraintes systémiques et réalités du terrain éducatif. L'analyse des données recueillies auprès de cent enseignants du cycle moyen révèle un paradoxe significatif : malgré une sensibilisation écologique remarquable (78%) et une perception largement positive de l'impact pédagogique (77%), le système éducatif algérien demeure entravé par des contraintes structurelles majeures qui limitent l'efficacité de l'éducation environnementale. Le manque de temps dans les programmes (68%), l'insuffisance des ressources pédagogiques (52%) et les lacunes en formation continue (41%) constituent autant d'obstacles à la concrétisation d'une approche transculturelle de l'écologie adaptée aux spécificités territoriales algériennes.

Ces résultats confirment partiellement notre hypothèse initiale concernant l'efficacité des approches pédagogiques collaboratives et transdisciplinaires. Si le potentiel humain existe indéniablement, comme l'attestent les niveaux élevés de sensibilisation des enseignants, sa pleine expression nécessite une transformation profonde des conditions structurelles d'enseignement. L'existence d'un capital humain motivé mais insuffisamment soutenu par l'institution révèle les limites des réformes pédagogiques qui ne s'accompagnent pas d'une refonte systémique des moyens et des temporalités éducatives.

L'étude souligne également l'importance cruciale de l'articulation entre le global et le local dans l'éducation environnementale algérienne. Les défis environnementaux spécifiques à l'Algérie - désertification, raréfaction hydrique, dégradation des écosystèmes - nécessitent des approches pédagogiques contextualisées qui permettent aux apprenants d'établir des connexions significatives entre leur environnement immédiat et les problématiques planétaires. Cette nécessité d'ancrage territorial de l'éducation environnementale apparaît comme un facteur déterminant pour développer une citoyenneté à la fois locale et mondiale.

Sur le plan méthodologique, l'approche mixte adoptée a permis une compréhension nuancée des mécanismes d'apprentissage et de développement citoyen. La triangulation des données issues de l'analyse des manuels scolaires et de l'enquête quantitative auprès des enseignants offre une perspective holistique sur les dynamiques éducatives en œuvre dans le système algérien.

En définitive, cette recherche révèle que l'éducation algérienne dispose d'un potentiel humain considérable pour relever les défis environnementaux contemporains. La concrétisation de ce potentiel requiert cependant une volonté politique forte, des investissements substantiels et une vision stratégique à long terme, conditions indispensables pour faire de l'école algérienne un véritable levier de transformation écologique et citoyenne.

Références bibliographiques

ADEQUATIONS, 2025, (18 août), *Définitions : L'éducation à l'environnement et au DD*, consulté à l'adresse : http://www.adequations.org/spip.php?article598

ELGRINI M. et LAHLAH M., 2024, « La place de l'écologie à l'école algérienne entre textes officiels et réalité du terrain », *Akofena*, n° 14, vol. 6.

FONDATION ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT, 2010, *Éducation à la citoyenneté mondiale : Un guide pédagogique.*

KARA K., 2022, *Environnement et développement durable*, Notes de cours, Faculté des Sciences de la Nature et de la Vie, Université des Frères Mentouri Constantine 1.

KHODJA C., 2017, *La place de l'éducation relative à l'environnement dans le milieu scolaire algérien : Analyse sociologique*.

LIRA RUIZ B.E., 2012, *L'éducation à l'environnement dans les écoles fondamentales à Bruxelles : La motivation des directeurs*, Mémoire de master, Université Libre de Bruxelles.

NATIONS UNIES, 2012, *L'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout du Secrétaire général de L'ONU*. New York, NY : Nations Unies.

OULLA W, 2021, *Le manuel scolaire de FLE de la 4ème année moyenne : Difficultés et défis*, Mémoire de master, Université de Saida Dr. Moulay Tahar.

UNESCO, 2015, *L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale : Thèmes et objectifs d'apprentissage*, Paris, France, UNESCO.

Liste des acronymes

ECM : L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale.
L'ErE : l'Education relative à l'Environnement.

L'impact de la cantine scolaire sur la résilience des élèves autochtones ba bongo, de la circonscription scolaire de Mayéyé département de la Lékoumou

Virginie KOUYIMOUSSOUI, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : virgini.kouyimoussou@umng.cg

Résumé

Cet article ambitionne de démontrer que la cantine scolaire, bien plus qu'un simple service alimentaire, peut devenir un outil stratégique de résilience et d'inclusion pour les élèves autochtones de Mayéyé. Pour réaliser la recherche, on a fait recourt à l'approche qualitative. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès des directeurs d'écoles, des enseignants et des élèves autochtones de la circonscription scolaire de Mayéyé. Après avoir collecté, analysé et interprété les informations recueillies, les résultats révèlent une dynamique de résilience remarquable chez les élèves autochtones, malgré des conditions de vie précaires, des discriminations sociales et des inégalités persistantes auxquelles ils sont victimes. La cantine scolaire apparaît comme un levier essentiel de leur assiduité et de leur réussite, confirmant l'école dans ses missions d'être un espace de stabilité et de résilience. En garantissant une alimentation régulière et équilibrée, la cantine scolaire devient un moyen de développer la résilience, favorisant à la fois le bien-être physique, la motivation scolaire et la réussite éducative. Elle participe également à l'augmentation du taux d'inscription et à la promotion de l'égalité des chances, en offrant aux élèves autochtones les mêmes conditions d'apprentissage que leurs pairs issus de milieux plus favorisés.

Mots clés : cantine scolaire, résilience, élèves, autochtones, impact.

The impact of the school canteen on the resilience of indigenous Ba Bongo students in the Mayéyé school district, Lékoumou department

Abstract

This article aims to demonstrate that the school cafeteria, much more than just a food service, can become a strategic tool for resilience and inclusion for indigenous students in Mayéyé. To conduct the research, we used a qualitative approach. Semi-structured interviews were conducted with school principals, teachers, and indigenous students in the Mayéyé school district. After collecting, analyzing, and interpreting the information gathered, the results reveal a remarkable resilience among indigenous students, despite precarious living conditions, social discrimination, and persistent inequalities. The school canteen appears to be an essential lever for their attendance and success, transforming the school into a space of stability and resilience. By ensuring regular and balanced meals, the school canteen becomes a lever for resilience, promoting physical well-being, academic motivation, and educational success. It also contributes to increasing enrollment rates and promoting equal opportunities by offering indigenous students the same learning conditions as their peers from more privileged backgrounds.

Keywords: school cafeteria, resilience, students, indigenous peoples, impact.

Introduction

L'éducation est un droit fondamental, garantie à chaque individu sans discrimination. Elle revêt une dimension multiple, particulièrement en Afrique, continent marqué par une grande disparité de ressources et le poids de coutumes, qui engendrent des inégalités scolaires. La cantine, qu'elle soit humanitaire ou scolaire, constitue un levier essentiel pour lutter contre la sous-alimentation et la faim (Pierre Drake, 2021). Le Congo, reconnu comme un pays à faible revenu, n'échappe pas à cette réalité. Dans ce contexte, le gouvernement, en partenariat avec le Programme Alimentaire Mondial (PAM), a lancé l'implantation de cantines scolaires, devenues un instrument clé de résilience pour les élèves. L'accès à une alimentation suffisante et équilibrée reste un défi majeur pour les enfants issus de communautés vulnérables. Les peuples autochtones (*Ba bongo*), notamment ceux vivant dans la Lékoumou à Mayéyé, sont confrontés à de nombreux obstacles socio-économiques qui entravent leur scolarité. En raison de la précarité des familles, les enfants s'absentent fréquemment, et les résultats scolaires en fin d'année sont souvent faibles. La mise en place des cantines scolaires vise à améliorer la fréquentation des écoles, à lutter contre la malnutrition et à favoriser la réussite éducative (World Food Program, 2021). Ce dispositif est particulièrement crucial pour les élèves autochtones, confrontés à la précarité, à l'exclusion sociale et à l'éloignement des infrastructures scolaires. Selon Serge Bahuchet (2012, p. 12) le Programme Alimentaire Mondial (PAM), à travers son programme d'alimentation scolaire, crée les conditions propices à la scolarisation en fournissant des repas chauds quotidiens. Au Congo, comme dans d'autres pays bénéficiaires de ces structures, ces cantines permettent aux enfants d'être inscrits, de poursuivre leur scolarité et de rester à l'école. Cette initiative, largement reconnue par la communauté scientifique, a démontré sa pertinence et son impact positif sur l'éducation dans les zones vulnérables.

1. Contexte et problématique

Ce travail part du constat selon lequel, les écoles dépourvues de cantines scolaires attirent peu les enfants issus des communautés marginalisées marquées par le manque de nourriture. L'article met en lumière un enjeu fondamental de l'éducation dans le contexte de grande vulnérabilité : l'accès à une alimentation scolaire régulière comme condition préalable à la scolarisation effective, en particulier pour les élèves autochtones. La référence au Programme Alimentaire Mondial (PAM) et à l'UNICEF renforce la légitimité de cette analyse en s'appuyant sur des données empiriques et des initiatives internationales. Le PAM (2020, p. 14) souligne que « la garantie d'un repas quotidien améliore non seulement la fréquentation scolaire, mais aussi la concentration et la capacité d'apprentissage des élèves ». Cela montre que la cantine scolaire ne se limite pas à une réponse humanitaire, mais devient un outil pédagogique puissant. L'UNICEF (2019, p. 16), de son côté, confirme que les repas scolaires augmentent la présence des enfants à l'école dans les communautés les plus défavorisées, ce qui corrobore l'impact systémique de ces dispositifs. Dans le cas des élèves autochtones, souvent marginalisés et confrontés à des conditions de vie précaires, la cantine scolaire agit comme un facteur de résilience. Elle compense les défaillances du cadre familial et social, en créant un environnement scolaire plus stable et plus attractif. L'école devient alors non seulement un lieu d'apprentissage, mais aussi un espace de survie, de socialisation et de dignité. Ainsi, l'éducation ne peut être dissociée des conditions matérielles d'existence. Pour les élèves autochtones, la cantine scolaire est bien plus qu'un repas. Elle est une porte d'entrée vers l'inclusion, la persévérance et l'émancipation. Elle mérite d'être pensée comme une composante stratégique des politiques éducatives, surtout dans les zones rurales et marginalisées.

Ce travail s'attache donc à analyser en profondeur l'impact de la cantine sur la scolarisation des élèves autochtones, en mettant en lumière son rôle dans la lutte contre la faim,

l'amélioration des performances scolaires et la réduction des abandons. L'observation du phénomène sur le terrain suscite la question principale suivante : pourquoi la cantine scolaire influence-t-elle la résilience des élèves autochtones dans la circonscription scolaire de Mayéyé ? De cette question, émergent deux questions secondaires à savoir :

- quels sont les facteurs de vulnérabilité auxquels sont confrontés les élèves autochtones de Meyéyé ?
- la présence d'une cantine scolaire favorise-t-elle la résilience scolaire (la fréquentation et la persévérance scolaire) chez les élèves autochtones *ba bongo* ?

Partant de ces interrogations, on formule l'hypothèse principale suivante : La cantine scolaire contribue positivement à la résilience des élèves autochtones en améliorant leur performance scolaire et leur assiduité en classe. De cette hypothèse principale se dégagent deux hypothèses secondaires ci-après :

- les élèves autochtones de Mayéyé sont exposés à des facteurs de vulnérabilité tels que la pauvreté, l'isolement géographique, le manque d'infrastructures scolaires, et la faible prise en compte de leur culture dans le système éducatif, ce qui limite leur accès équitable à l'éducation et affecte leur développement scolaire ;
- la présence d'une cantine scolaire favorise une meilleure fréquentation et une résilience scolaire chez les élèves autochtones, en réduisant l'absentéisme et en renforçant leur motivation à poursuivre leur scolarité.

2. Objectif de recherche

Cette recherche a pour objectif général d'analyser l'impact de la cantine scolaire sur la résilience des élèves autochtones ba bongo, de Mayéyé. De manière spécifique, il s'agit de :

- saisir les facteurs de vulnérabilité auxquels sont confrontés les élèves autochtones de Mayéyé ;
- comprendre en quoi la cantine scolaire favorise la résilience scolaire, caractérise leurs résultats scolaires, contribuant ainsi au renforcement de l'estime de soi et à leur maintien scolaire.

L'intérêt que vise l'étude est de contribuer à l'amélioration de la résilience des élèves autochtones dans le système éducatif formel. De même, elle se propose de montrer que les cantines scolaires réduisent l'absentéisme en encourageant la fréquentation régulière des élèves afin de diminuer le décrochage scolaire. En effet, ces cantines scolaires attirent et maintiennent les élèves autochtones dans des écoles primaires grâce à la pérennisation des cantines scolaires. Elles offrent une alimentation régulière et équilibrée pouvant développer la résilience des élèves autochtones tout en favorisant leur réussite scolaire, augmenter le taux d'inscription et accorder une égalité de chance à tous les élèves autochtones au même titre que les autres.

2.1. Théories de référence

Pour Emmy Werner, cité par Jourdan-Lonescu (2001, p. 23) : « La résilience est un concept décrivant une adaptation réussie après une exposition à des facteurs de risques biologiques ou à des évènements de la vie, stressant et impliquant l'attente d'une faible susceptibilité aux facteurs de stress futurs ». Après avoir subi un stress ou une situation d'adversité, l'individu peut avoir la capacité de retrouver son niveau d'adaptation. Cette pensée de Werner rejoint celle de Michael Rutter (1987, p. 22), pour qui la résilience désigne le fait de « Maintenir un fonctionnement adaptatif, en dépit de la présence d'une menace dans l'environnement ».

Pour sa part, Michel Manciaux (2001, p. 33) pense que la résilience désigne « la capacité d'un individu à réussir, à vivre à se développer en dépit de l'adversité ». Pour lui, la résilience n'est pas un don exceptionnel (qualité innée), mais un processus dynamique qui permet à certaines personnes, notamment les enfants, de surmonter des traumatismes ou des conditions de vie difficiles. Pour cela plusieurs facteurs interviennent dans ce processus : les ressources internes de l'individu (estime de soi, motivation…), la présence d'un adulte protecteur et un environnement sociale favorable. Boris Cyrulnik (2002, p. 28), insiste sur le rôle des « tuteurs de résilience » : des instances ou individus (enseignants, pairs ou institutions joue un rôle

protecteur). Michael Rutter (2012, p. 43) montre que l'accès à des ressources scolaires adaptées (nutrition, soutien psychologique, environnement stable) contribue à renforcer la résilience des enfants en situation de vulnérabilité.

3. Méthodologie de recherche

3.1. Champ d'investigation

Trois (03) écoles primaires ont été sélectionnées comme échantillon : l'école de Mayéyé Centre, l'école de Mikakaya et l'école Doudou. Pour ce faire, une population d'étude composée de treize (13) apprenants issus de la communauté des peuples autochtones (ba bongo), répartis comme suit : quatre (04) apprenants dans chacune des écoles de Mikakaya et Doudou, et cinq (05) à l'école de Mayéyé centre ont été sélectionnés. On a aussi interrogé cinq (05) enseignants, dont trois (03) exerçant à l'école du Centre et deux (02) dans les écoles de Mikakaya et Doudou. Trois (03) directeurs représentant chacune des écoles sélectionnées ont été consultés. Ces données sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Répartition de la population d'étude.

Acteurs	Effectifs		Total
Apprenants des communautés autochtones	Hommes	Femmes	13
	07	06	
Enseignants	04	01	05
Chefs d'établissements	03	00	03

Source : V. Kouyimoussou, mai 2025.

3.2. Population et échantillon

L'on a opté pour une approche qualitative, par la réalisation d'une série d'entretiens semi-directifs auprès de treize (13) apprenants, cinq (05) enseignants et trois (3) directeurs. Le choix de l'approche qualitative a été opéré, parce qu'on a souhaité écouter directement les acteurs sur le terrain, dialoguer avec eux pour mieux les comprendre. A cet effet, Pierre Romelaer et Kalika Michel (2024, p. 24) sont formels, lorsqu'ils précisent que l'entretien est l'une des méthodes qualitatives les plus utilisées dans les recherches en sciences sociales et humaines. L'analyse de ces entretiens permet de porter un jugement sur la solidité scientifique des résultats.

Tableau 2 : présentation de l'échantillon composée des apprenants, enseignants et directeurs

Ecoles	Apprenants			Enseignants			Directeurs		
	Garçons	Filles	**Total**	Hommes	Femmes	**Total**	Hommes	Femmes	**Total**
Mayéyé centre	02	03	**05**	02	01	**03**	01	00	**01**
Mikakaya	02	02	**04**	01	01	**01**	01	01	**01**
Doudou	02	02	**04**	01	01	**01**	01	01	**01**

Source : V. Kouyimoussou, mai 2025.

3.3. Instrument de collecte et d'analyse des données

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés comment instrument de collecte des données. Tous les entretiens ont été menés grâce à un guide d'entretien composé des questions regroupées en trois (03) thèmes qui explorent des informations suivantes : Les renseignements généraux (i), la situation actuelle de la résilience scolaire des élèves autochtones de Mayéyé (ii) et la fréquentation scolaire des élèves autochtones (iii). Ces entretiens ont été enregistrés avec un appareil numérique. Ce qui a permis de procéder à leurs auditions afin d'en assurer une transcription fidèle. Pour permettre une analyse scientifique des données, on a fait usage de la technique d'analyse des données brutes. Les données recueillies ont été triées et classées par ordre selon le centre d'intérêt et interprétées en rapport avec les instruments utilisés (entretien semi-directif) et les différents tableaux.

4. Présentation et analyse des résultats

Les résultats obtenus sont présentés dans les différents tableaux ci-dessous, conformément aux thématiques de l'enquête.

Tableau 3 : les renseignements généraux des apprenants de la communauté des peuples autochtones

Item	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	13
Genre	G	G	F	G	G	F	G	F	F	F	G	G	F
Quel âge avez-vous ?	13 ans	10 ans	12 ans	14 ans	13 ans	13 ans	Inconnu	13 ans	11 ans	10 an	11 ans	14 ans	13 ans
Dans quelle école fréquentes-tu ?	Doudou	Doudou	Doudou	Doudou	Mayéyé	Mayéyé	Mayéyé	Mayéyé	Mayéyé	Mikakaya	Mikakaya	Mikakaya	Mikakaya
Quelle classe fais-tu?	CE1	CE1	CM1	CM2	CM1	CM1	CE1	CM2	CE2	CE1	CE2	CM1	CM1
Depuis combien d'année es-tu dans cette classe ?	2 ans	3 ans	1 an	2 ans	1 an	1 an	1 an	1 an	1 an	2 ans	2 ans	1 an	1 an
Quelles sont tes performances scolaires ?	Bonne	Travaille bien	Travaille bien	Travaille bien	Travaille bien	Travaille bien	Travaille bien	Travaille bien	Travaille bien	Travaille bien	Travaille bien	Travaille très bien	Travaille bien

Source : V. Kouyimoussou, mai 2025.

La lecture de ce tableau révèle que les élèves autochtones s'efforcent de poursuivre leur parcours scolaire malgré des conditions de précarité et le mépris dont ils sont l'objet de la part de certains élèves bantus. Ils sont pour la majorité âgés de 10 à 14 ans. Dans l'ensemble, les élèves interrogés sont principalement inscrits aux niveaux CE et CM, avec une ancienneté dans leur classe variant entre un et quatre ans. Cet attachement à l'école s'explique notamment par la présence de cantines scolaires, qui jouent un rôle attractif et témoignent d'une forme de résilience éducative. En effet, la cantine scolaire favorise de meilleures performances scolaires, comme le soulignent les travaux de David Bundy (2009, p. 45), qui ont démontré son importance dans l'amélioration des résultats scolaires. Elle contribue significativement à réduire la faim, un obstacle majeur à l'attention et à l'apprentissage.

Tableau 4 : représentant les raisons qui poussent les élèves autochtones de fréquenter l'école

Items	Enquêtés	Modalité/ Réponses
Pourquoi fréquentes-tu cette école ?	E1	Vouloir apprendre
	E2	A la maison, il n'y a rien à faire
	E3	Je vois les bantus aller à l'école
	E4, E5, E6, E8, E9, E10, E12 et E13	J'aime l'école, on enseigne bien, on apprend des choses et on mange

Source : V. Kouyimoussou, mai 2025.

Le déchiffrage de ce tableau met en évidence que les élèves autochtones s'accrochent à l'école pour diverses raisons : l'apprentissage, les repas, le mimétisme, l'inactivité à la maison, et le savoir-faire des enseignants. Parmi toutes les raisons évoquées, celle liée à l'implantation de la cantine scolaire apparaît comme la plus déterminante, car elle conditionne la concentration, la motivation, l'engagement et l'énergie consacrée au travail scolaire. Cette approche est bien soutenue par les travaux de Gelli Aulo, Tranchant, Jean-Pierre et al (2019, p. 21) qui à travers leur étude menée en Afrique subsaharienne, soulignent que les repas scolaires ont un effet positif non seulement sur l'amélioration de l'état nutritionnel, mais aussi sur leur performance scolaire, en particulier pour les élèves issus des milieux défavorisés. De même Kristjansson et al (2016, p. 23), d'après ses recherches montre que la cantine scolaire a un impact significatif à l'assiduité, la réussite scolaire et la santé générale des enfants issus de milieux vulnérables.

Tableau 5 : illustrant l'appréciation de la cantine scolaire par les élèves autochtones

Item	Enquêtés	Modalités/ réponses
Pourquoi apprécies-tu la cantine scolaire de ton école ?	De E1 à E13	A la cantine, il y a de la bonne nourriture. On nous sert convenablement, on mange bien. Mais la quantité de nourriture n'est pas la même tous les jours. Les cuisinières préparent bien. Il y a aussi des jours où elles mettent beaucoup d'huile dans la nourriture

Source : V. Kouyimoussou, mai 2025.

Les propos des élèves révèlent plusieurs dimensions de leur vécu à la cantine scolaire : « *À la cantine, il y a de la bonne nourriture. On nous sert convenablement, on mange bien* » ***(Entretien 9, durée : 45 min, mai 2025).*** Les élèves autochtones apprécient positivement la qualité des repas et du service de la cantine. Cela traduit un sentiment de reconnaissance et de confort dans cet espace collectif. La cantine joue un rôle important dans le bien-être quotidien des élèves, en leur offrant un cadre rassurant et nourrissant. *« Mais la quantité de nourriture*

n'est pas la même tous les jours » ***(Entretien 11, durée : 46 min, mai 2025).*** Cette remarque souligne une irrégularité dans la distribution des portions, ce qui peut générer un sentiment d'injustice ou d'insécurité alimentaire. Une gestion plus équitable et transparente des rations renforce le sentiment de confiance envers le personnel de la cantine. *« Les cuisinières préparent bien. »* Les élèves valorisent le savoir-faire des cuisinières, ce qui témoigne d'un respect pour leur rôle et leur engagement. Ce respect peut favoriser des relations harmonieuses entre élèves et personnel, et renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. *« Il y a aussi des jours où elles mettent beaucoup d'huile dans la nourriture »* ***(Entretien 1, durée : 45 min, mai 2025).*** Cette observation traduit une sensibilité à la qualité nutritionnelle des repas. Les élèves ne se contentent pas de manger : ils évaluent aussi les aspects diététiques. Ces propos illustrent une forme de résilience quotidienne : malgré les imperfections du système (quantité variable, excès d'huile), les élèves adoptent une posture constructive, valorisant les aspects positifs et exprimant leurs critiques avec nuance. Cela témoigne d'une capacité à s'adapter, à négocier leur place dans un environnement institutionnel et à faire entendre leur voix.

Tableau 6 : attitude des élèves autochtones en cas d'absence de la cantine scolaire

Item	Enquêtés	Modalités/ réponses
Que feras-tu en cas d'absence de la cantine scolaire dans ton école ?	E1, E2, E11 et E13	Je continuerai à venir à l'école
	E6 et E8	J'irai tous les jours au champ avec mes parents
	E8 et E10	Je ne serai jamais là tous les jours. Certains jours, j'irai accompagner ma mère au champ.
	E9	Je ne souhaite pas qu'on retire la cantine scolaire, sinon je ne serai plus motivé à venir tous les jours à l'école.

Source : V. Kouyimoussou, mai 2025.

L'analyse des propos des élèves autochtones ba bongo, face à l'éventuelle suppression de la cantine scolaire révèle des dynamiques profondes entre scolarisation, sécurité alimentaire et réalités socio-économiques. La diversité des réactions entre résilience et découragement se manifeste à travers les différentes interventions. Les réponses montrent une hétérogénéité des attitudes face à l'absence de la cantine : résilience individuelle **:** *« Je continuerai à venir à l'école »* ***(Entretien 1, durée : 45 min, mai 2025).*** Cet élève manifeste une volonté forte de poursuivre sa scolarité, indépendamment des conditions matérielles. Cela peut refléter une motivation intrinsèque ou un environnement familial favorable à l'éducation. Le retrait scolaire au profit du travail agricole, comme le souligne cet élève, est une expression qui justifie l'intérêt de la cantine scolaire chez certains élèves autochtones **:** *« J'irai tous les jours au champ avec mes parents »* ***(Entretien3, durée : 44 min, mai 2025).*** Ici, l'absence de la cantine semble entraîner un abandon pur et simple de l'école. Cela souligne la vulnérabilité économique des familles, où la scolarisation est conditionnée par la possibilité de se nourrir à l'école. De la p**résence scolaire partielle exprimée par cet élève :** *« Je ne serai jamais là tous les jours. Certains jours, j'irai accompagner ma mère au champ »* ***(Entretien8, durée : 47 min, mai 2025).*** Cette réponse traduit un compromis familial : l'élève alternerait entre école et travail agricole. Cette réalité traduit l'existence d'une tension entre besoins familiaux et aspirations éducatives. Le lien direct entre cantine et motivation scolaire est exprimé par cet élève : *« Je ne souhaite pas qu'on retire la cantine scolaire, sinon je ne serai plus motivé à venir tous les jours à l'école ».* ***(Entretien 9, durée : 45 min, mai 2025).*** L'élève exprime clairement que la cantine est un levier de motivation. Elle joue un rôle incitatif fort dans la régularité de la fréquentation scolaire.

Tableau 7 : la motivation des élèves autochtones à l'école

Item	Enquêtés	Modalités/ réponses
Qu'est-ce qui te motive à venir chaque jour à l'école ?	E1, E2 E3, E4 E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12 et E13	Je viens à l'école pour apprendre, mais je suis très motivé grâce la cantine scolaire. C'est la cantine qui me motive de venir à l'école peu importe le mauvais comportement des élèves bantous.
	E5	Je viens à l'école parce que je veux être comme mon maître.

Source : V. Kouyimoussou, mai 2025.

La lecture de ce tableau révèle deux sources de motivation distinctes, certes, mais complémentaires : les premiers propos soulignent que la cantine scolaire est bien plus qu'un service : elle soutient la régularité scolaire, même dans un climat social difficile, compense les obstacles relationnels (ex. : conflits interethniques ou discriminations), agit comme un levier de résilience, permettant à l'élève de surmonter les tensions pour poursuivre son parcours éducatif. Le second propos exprime une aspiration forte à l'émancipation : le maître devient un modèle de réussite et de respectabilité, l'élève projette son avenir à travers une figure éducative. Ce qui témoigne d'une valorisation de l'école comme vecteur de transformation sociale. Cette motivation est durable et profonde, car elle repose sur l'admiration et le désir de progression. Ces témoignages mettent en lumière plusieurs enjeux : l**'**importance des cantines scolaires pour maintenir l'engagement des élèves issus de milieux précaires ou marginalisés, le rôle des enseignants comme figures inspirantes, surtout dans les communautés autochtones et la nécessité de renforcer la cohésion sociale à l'école, en luttant contre les discriminations ou comportements excluants.

Tableau 8 : l'apport de la cantine scolaire dans le rendement scolaire des élèves autochtones

Item	Enquêtés	Modalités/Réponses
Quel est l'apport de la cantine scolaire dans le rendement scolaire des élèves autochtones de votre classe ?	E1, E2, E3, E4, E5	L'apport de la cantine scolaire ici c'est de les motiver pour être assidus et d'améliorer leur travail à l'école.

Source : V. Kouyimoussou, mai 2025.

L'analyse du tableau met en lumière l'influence positive de la cantine scolaire sur le rendement des élèves autochtones, telle qu'elle est perçue par les enseignants interrogés (E1 à E5). Ces derniers soulignent que la cantine constitue une raison de motivation nécessaire. Elle favorise une assiduité accrue et une implication plus soutenue dans les activités scolaires. En assurant un repas quotidien aux élèves, elle contribue à atténuer les effets de la fatigue et de la faim ; deux facteurs susceptibles d'entraver la concentration et la participation en classe. Ainsi, la cantine scolaire dépasse sa fonction strictement nutritionnelle pour jouer un rôle pédagogique et social majeur. Elle participe à la stabilisation de la fréquentation scolaire, à l'amélioration de l'engagement des élèves et, *in fine*, à l'élévation de leur rendement scolaire. Ce constat souligne l'importance des dispositifs de soutien alimentaire dans les politiques éducatives visant les populations vulnérables.

Tableau 9 : Représentant l'impact de la cantine scolaire sur le taux de fréquentation des élèves autochtones

Item	Enquêtés	Modalités/Réponses
Quel est l'impact de la cantine scolaire sur le taux de fréquentation des élèves autochtones ?	E1, E2, E3, E4, E5	La cantine scolaire attire les élèves à l'école. Ils viennent régulièrement parce qu'ils sont sûrs d'y manger. Elle contribue à réduire les absences et les abandons scolaires. Vous savez, au village, les écoles sont souvent éloignées les unes des autres, mais malgré la distance, les enfants viennent toujours à l'école. Au final, ils ne s'absentent pas.

Source : V. Kouyimoussou, mai 2025.

L'interprétation du tableau met en lumière l'importance stratégique de la cantine scolaire dans l'amélioration de la fréquentation des élèves autochtones. Les témoignages des enquêtés (E1 à E5) soulignent que la cantine constitue un puissant facteur d'attractivité qui motivent les enfants à se rendre régulièrement à l'école grâce à la garantie d'un repas quotidien. Cette régularité contribue de manière significative à la réduction de l'absentéisme et à la prévention du décrochage scolaire. Dans les zones rurales où les établissements scolaires sont souvent éloignés des lieux de résidence, la cantine scolaire joue également un rôle compensatoire face aux contraintes liées à la distance. Elle renforce ainsi l'assiduité et favorise la continuité du parcours éducatif. Dès lors, la cantine ne saurait être perçue uniquement comme un dispositif nutritionnel : elle s'impose comme un levier pédagogique et social essentiel au soutien de la scolarisation des élèves autochtones, en répondant à la fois à des besoins fondamentaux et à des enjeux structurels d'équité éducative.

5. Discussion

Ce point vise à présenter les résultats des enquêtes en les confrontant aux travaux d'autres auteurs, afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées.

Hypothèse 1

On a formulé la première hypothèse de la manière suivante : *Les élèves autochtones* ba bongo*, de Mayéyé sont exposés à des facteurs de vulnérabilité tels que la pauvreté, l'isolement géographique, le manque d'infrastructures scolaires, et la faible prise en compte de leur culture dans le système éducatif, ce qui limite leur accès équitable à l'éducation et affecte leur développement scolaire.*

Les élèves autochtones de Mayéyé évoluent dans un environnement marqué par une série d'obstacles structurels qui entravent leur accès équitable à l'éducation et compromettent leur réussite scolaire. Ces obstacles sont facteur de la pauvreté persistante, de l'isolement géographique, de l'insuffisance des infrastructures scolaires, y compris une faible reconnaissance de leur culture dans le système éducatif. Cela ne relève pas d'un déficit cognitif ou d'un manque de volonté individuelle. Mais, ils sont le produit d'un contexte social et institutionnel défavorable. La pauvreté constitue un frein majeur à la scolarisation. Elle se manifeste par l'incapacité des familles à subvenir aux besoins matériels liés à l'école (fournitures, vêtements, transport) et à une insécurité alimentaire chronique. Dans ce contexte, la cantine scolaire devient un levier essentiel d'assiduité qui favorise la résilience, ainsi que le montrent les témoignages d'élèves qui ne fréquentent l'école que lorsqu'un repas est garanti. Cette dépendance à l'aide alimentaire révèle que l'école, pour ces enfants, est aussi un lieu de survie. A cet effet, Amartya Sen (1985, p. 46), insiste sur la nécessité de créer les conditions réelles d'accès aux opportunités. Il ne suffit pas que l'école soit ouverte : encore faut-il que les élèves aient les moyens d'y accéder et d'y réussir. Pour les enfants autochtones de Mayéyé, cela implique des politiques éducatives intégrant des dispositifs de soutien matériel, nutritionnel et logistique. Les élèves autochtones sont souvent mobilisés pour des tâches agricoles ou

domestiques, en raison de la précarité économique de leurs familles. Le suivi parental est limité, non par désintérêt, mais par manque de ressources, de temps ou de capital scolaire. Cette situation montre que les difficultés scolaires ne relèvent pas d'un déficit intellectuel, mais d'un environnement contraignant. Lorsque les conditions sont réunies : présence régulière, soutien alimentaire, encadrement pédagogique, ces élèves font preuve d'un potentiel remarquable, souvent supérieur à celui de leurs camarades mieux lotis.

Face aux obstacles structurels que les élèves autochtones de Mayéyé font face et qui compromettent leur accès équitable à l'éducation et leur réussite scolaire, une forme de résilience de ces élèves est constatée. Les travaux de Bernard Terrisse et François Larose (2001) mettent en lumière la résilience scolaire comme une forme d'adaptation positive chez l'élève confronté à des situations traumatiques ou à des difficultés majeures. Cette capacité se manifeste par une implication active dans les apprentissages, malgré un environnement défavorable. Selon Evelyne Bouteyre (2008), l'enfant résilient se distingue par sa capacité à maintenir une activité scolaire satisfaisante, à exprimer des émotions positives, à recevoir et à offrir de l'affection, et à mobiliser des ressources personnelles telles que le sens de l'humour pour atténuer le stress et reconfigurer sa perception du contexte. L'institution scolaire peut ainsi devenir un espace privilégié de développement de la résilience.

Hypothèse 2

On a formulé la seconde hypothèse de la manière suivante : *La présence d'une cantine scolaire favorise une meilleure fréquentation et une résilience scolaire chez les élèves autochtones, en réduisant l'absentéisme et en renforçant leur motivation à poursuivre leur scolarité.*

L'hypothèse selon laquelle la présence d'une cantine scolaire favorise une meilleure fréquentation et une plus grande persévérance scolaire chez les élèves autochtones s'inscrit dans une compréhension élargie du rôle de l'école dans les contextes de vulnérabilité. Elle repose sur une articulation essentielle entre la satisfaction des besoins fondamentaux, la stimulation de la motivation éducative et les conditions de vie des enfants. En milieu rural ou autochtone, où la pauvreté, l'insécurité alimentaire et l'éloignement géographique constituent des obstacles majeurs à la scolarisation, l'école ne peut être envisagée comme un simple lieu d'instruction. Elle devient un espace de protection, de socialisation et de survie. La cantine scolaire, en garantissant un repas quotidien, répond à un besoin primaire qui conditionne directement la présence des élèves en classe. Elle agit comme un facteur d'attractivité, réduisant l'absentéisme et favorisant la régularité scolaire. Cette régularité, à son tour, permet une meilleure continuité pédagogique et renforce l'engagement des élèves dans leur parcours éducatif. Dans ce sens, la cantine scolaire devient un levier stratégique de résilience scolaire. En réduisant les jours d'absence, la cantine scolaire joue un rôle préventif. Elle permet aux élèves de rester connectés au rythme scolaire, d'éviter les retards accumulés et de maintenir un lien social avec leurs pairs et leurs enseignants. Ces résultats corroborent les travaux de Roz Price et Rachel Sabates (2022, p. 28) sur la théorie de l'inclusion sociale par l'alimentation qui postule que l'accès équitable à une alimentation saine et régulière dans les établissements scolaires constitue un levier fondamental pour réduire les inégalités sociales, favoriser la réussite éducative, renforcer le sentiment d'appartenance et promouvoir la justice sociale. Cette théorie s'inscrit dans une approche holistique de l'éducation, où le bien-être nutritionnel est indissociable de l'inclusion scolaire. Dans cette perspective, l'école devient un espace de redistribution sociale, où l'alimentation gratuite ou subventionnée compense les inégalités socioéconomiques.

Conclusion

Cette recherche vise à explorer l'impact de la cantine scolaire sur la résilience des élèves autochtones de Mayéyé, en mettant en lumière les effets concrets d'un dispositif nutritionnel dans un contexte éducatif vulnérable. Elle s'inscrit dans une démarche holistique

multidimensionnelle, où l'alimentation devient un levier potentiel de transformation sociale et scolaire. L'objectif principal est de comprendre pourquoi la mise en place d'une cantine scolaire peut influencer la dynamique scolaire des élèves autochtones, souvent confrontés à des obstacles structurels et sociaux. L'intérêt de mener cette recherche repose sur plusieurs enjeux fondamentaux. D'abord, elle ambitionne de contribuer à l'amélioration de la résilience des élèves autochtones dans le système éducatif formel, en mettant en lumière les effets positifs d'un soutien nutritionnel régulier. Ensuite, elle cherche à réduire l'absentéisme en encourageant une fréquentation scolaire plus constante, ce qui permettrait de limiter le décrochage scolaire, souvent observé chez les élèves autochtones. Il ressort après analyse des résultats du terrain que les élèves autochtones de Mayéyé font preuve d'une forte résilience scolaire malgré la précarité, les discriminations et les inégalités de genre. Leur motivation repose en grande partie sur la cantine scolaire, qui atténue les effets de la faim et soutient leur assiduité, leur bien-être et leurs apprentissages. Toutefois, leur présence diminue à mesure que les niveaux scolaires progressent, surtout chez les filles, révélant des abandons précoces. Les relations avec les élèves bantous oscillent entre intégration et marginalisation, influençant leur inclusion. Les enseignants, engagés et expérimentés, soulignent le potentiel intellectuel élevé des élèves autochtones, souvent freiné par le travail agricole et le faible suivi parental. La cantine scolaire dépasse sa fonction alimentaire pour devenir un outil pédagogique et social indispensable. Son maintien est crucial pour garantir une scolarisation équitable et durable dans les zones vulnérables. L'analyse des résultats obtenus confirme bien les hypothèses de départ.

Références bibliographiques

ANAUT Marie, 2006, *La résilience : surmonter les traumatismes*, 2e éd. Paris, Odile Jacob.

BAHUCHET Serge, 2012, *Les peuples autochtones d'Afrique centrale : diversité culturelle et enjeux de développement*, Paris, Éditions de l'IRD.

BANQUE MONDIALE, 2005, *Rapport sur l'impact des programmes de nutrition scolaire sur les performances éducatives*. Washington, DC : Banque mondiale.

CYRULNIK Boris, 2008, *Manifeste pour la résilience*, Paris, Le Bord de l'Eau.

FAO, PAM, Mission FAO/PAM d'évaluation des récoltes et de la sécurité alimentaire à Madagascar, décembre 2018.

BERNARD Raymond, 2018, *Sociologie de l'alimentation : Politiques publiques et pratiques sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.

BOUTEYRE Evelyne, 2008, *La résilience scolaire : de la maternelle à l'université,* Paris, Odile Jacob.

DELPEUCH Francis et al., 2004, *Obésité et développement : la transition nutritionnelle,* Paris, IRD Éditions.

MANCIAUX Michel, 1992, *La résilience : Résister et se construire,* Suisse, Médecine et Hygiène Collection Chiers Médicaux-Sociaux.

SEN Amartya, 1985, "Equality of what? The Tanner Lectures on Human Values" *Cambridge University Press*, juin 1985, Vol.1, p. 195–220.

ROMOLAER Pierre et KALIKA Michel, 2024, « comment reussir sa thèse ? », Paris, Dunod.

ROZ Price et RACHEL Sabates, « L'importance des programmes d'alimentation scolaires dans les contextes fragiles et touchés par les conflits », Institute of development stutdies, Rome, septembre 2025, p. 1-3.

RUTTER Michael, 2012, « Résilience : voies causales et écologie sociale, », *PUQ*, septembre, 2012, p. 33-42.

TRANCHANT, Jean-Pierre, GELLI, Aulo et al., « Distribution des repas scolaires, données quasis expérimentales sur les impacts éducatifs de l'aide alimentaires d'urgence pendant le conflit au Mali », *Routledge*, Revue des études du développement, décembre 2019, p. 7-28.

TERRISSE Bernard, LAROSE François et al., « La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant », Rapport final de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale pour la subvention n°. 2677095, Montréal, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 2005.

UNGAR Michel, 2011, *The social ecology of resilience*, Québec, Springer

UNESCO, 2009, *Les peuples autochtones et l'éducation : guide pour la mise en œuvre du droit à l'éducation,* Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

WATKINS Kevin, FIATA Olivier et al., 2024, *Situation de l'alimentation scolaire dans le monde*, Paris, Revue des études alimentaires.

WERNER Emmy, 1995, "Resilience in development", *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), p.81–85.

LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine de la recherche. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation…). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/ LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue LAKISA sont en libre accès sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
Éditeur : LARSCED
https://doi.org/10.55595/LAKISA
www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg
BP : 237, Brazzaville-Congo