



frantice.net

*Industries
de la connaissance,
éducation, formation
et technologies
pour le développement*

Décembre 2023



22

frantice.net

Industries de la connaissance, éducation, formation et technologies pour le développement

www.frantice.net

Numéro 22 – Décembre 2023

Réalités éducatives africaines et ailleurs...

Ibrahima Thioub, Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Responsable éditorial

Jacques Béziat (Université de Caen Normandie)

Suivi éditorial : Marine Leplumey

Revue en ligne soutenue par l'AUF - www.auf.org

Développée à l'Université de Caen Normandie

Hébergée sous Lodel - www.lodel.org

ISSN 2110-5324

SOMMAIRE

- p. 5 **Éditorial**
Ibrahima Thioub
- p. 7 **Disparités et inégalités sociales en éducation : cadre conceptuel et analyse appliquée aux disparités et inégalités genre dans les pays de l'Afrique dans la période actuelle**
Social Disparities in Education: Conceptual Framework and Empirical cross-Sectional Analysis of Gender Disparities in African Countries for the year 2020
Valèse Mapto Kengne
- p. 17 **Usage des tutoriels et apprentissage de l'informatique : cas des élèves de la spécialité technologie de l'information dans deux lycées au Cameroun**
Use of tutorials and computer learning: A case study of information technology specialty students in two High schools in Cameroon
Serge Didier Kengne Talling, Emmanuel Béché
- p. 33 **Évaluation des pratiques pédagogiques des enseignants au Maroc : proposition d'une grille à échelle descriptive analytique**
Assessment of Teaching Practices of Teachers in Morocco: Proposal of a Descriptive Analytical Scale Grid
Mohamed Ameziane, Ahmed Hamdani, Aziza Khozima, Mohamed Mziwira, Naima Chikhi
- p. 47 **Approche disciplinaire et partenariale de l'Éducation au Développement Durable dans des établissements cibles du Programme éco-école dans la région de Kaolack au Sénégal**
Disciplinary approach and partnership of Education for Sustainable Development in target institutions of the Eco-school Program in the Kaolack region of Senegal
Aminata Diop
- p. 61 **Appropriation du programme de géographie par les enseignants dans les collèges et lycées du Sénégal**
Adoption of the geography curriculum by teachers in middle schools and high schools in Senegal
Amadou Tidiane Bâ, Amadou Tidiane Diallo, Mamadou Bouna Timéra, Ibrahima Faye Diouf
- p. 75 **Impact de la moquerie sur l'apprentissage des sciences de la vie et de la terre : cas du lycée de garçons Gnalega Mémé Jérémie de Bingerville**
Impact of mockery on learning life and earth sciences: the case of Gnalega Mémé Jérémie boys' high school in Bingerville
Banty Angeline Gue, Moussa Diarrassouba
- p. 87 **Les facteurs influant l'orientation universitaire des étudiantes et des étudiants inscrits à un programme de Licence à l'Université Quisqueya de 2018 à 2020**
Factors influencing the academic orientation of students enrolled in a Bachelor's program at Quisqueya University from 2018 to 2020
Audyl Corgelas

Éditorial

Le programme APPRENDRE de l'AUF/AFD (Appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement des ressources) a lancé 4 appels à projets depuis 2018, prenant en compte un ensemble de problématiques assez large, sur les politiques publiques en éducation, sur le plurilinguisme en éducation, la transition école-collège ou encore sur les enseignants et leur relation au métier. Les nombreuses réponses aux appels à projets ont permis de sélectionner, sur ces thématiques, des équipes de recherche issues des vingt-six pays du Programme. Celles-ci ont été accompagnées dans la mobilisation des ressources pour financer le pilotage des projets, les terrains et les rencontres de restitution des résultats de la recherche. L'accompagnement scientifique a été également assuré par les experts du Conseil scientifique du Programme et les laboratoires partenaires. Il a résulté de cette dynamique de recherche-action sur les systèmes éducatifs, une importante production scientifique. Cette recherche présente l'originalité « d'associer éducation de base et enseignement supérieur, dans le cadre d'équipes nationales et/ou de partenariats universitaires internationaux ». La composition des équipes nationales constitue une expérience inédite de mobilisation de chercheurs universitaires, de cadres des ministères en charge de l'éducation et d'enseignants craie en main, sur chaque thème.

Cette livraison de la revue *Frantice* propose sept articles, pour certains d'entre eux, issus des différents projets de recherche soutenus par le programme APPRENDRE. Tous ont en commun d'appréhender certaines réalités éducatives en contextes du Sud, en forme d'analyse, de témoignage ou de recherche sur différents aspects liés aux questions éducatives en contextes sud.

Ainsi, Valèse Mapto Kengne questionne les inégalités d'accès à l'éducation en général et les disparités entre garçons et filles en particulier, dans une visée réflexive sur les politiques éducatives en contexte sub-saharien. L'analyse des facteurs à l'origine du creusement des inégalités et disparités sociales ayant un impact négatif sur les performances des systèmes éducatifs, au cours des deux dernières décennies, a permis de proposer des solutions de remédiation. L'analyse des données mobilisées révèle des différences considérables dans l'impact des causes discriminantes, d'un pays à un autre. L'étude montre que des progrès notables ont été accompli dans l'élargissement de l'accès. Toutefois des efforts notables sont encore nécessaires pour résorber les disparités en défaveur des filles. L'auteure conclut que la sensibilisation aux dominations fondées sur le genre appelle des politiques publiques spécifiques à chaque contexte.

Serge Didier Kengne Talling et Emmanuel Béché nous introduisent à l'usage des tutoriels par les élèves des classes de premières et terminales pour l'apprentissage de l'informatique à partir d'une large enquête menée dans deux lycées de la ville de Maroua au Cameroun. Ils mettent en garde contre un usage non encadré de cette ressource pédagogique qui, sous ce rapport, peut se révéler contreproductif. Pour ce faire, ils recommandent de « faire des tutoriels un contenu disciplinaire » tirant ainsi les conséquences de l'intérêt porté par les apprenants à cet outil d'apprentissage.

Mohamed Ameziane, Ahmed Hamdani et alii présentent le processus de conception et de production d'une échelle descriptive et analytique dédiée à l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants stagiaires au Maroc. Il s'agit avec l'outil proposé de neutraliser les biais pouvant survenir dans l'évaluation grâce à la rigueur qu'il permet de maintenir tout au long du processus, de la collecte d'informations à la notation finale des enseignants en début de carrière.

L'enquête conduite par Aminata Diop sur l'enseignement au développement durable par l'observation de pratiques et des représentations sociales des enseignants sur la question, dans la région de Kaolack au Sénégal, révèle les obstacles majeurs à la mise en œuvre de cette préconisation de l'UNESCO. Elle fait observer que la discipline SVT se montre plus pratique que la géographie et l'éducation civique plutôt théorique dans cet enseignement. L'absence d'un curriculum EDD dans le moyen et le secondaire conclut-elle a fait prévaloir l'approche disciplinaire avec des différences notables d'une discipline à l'autre. Ce constat, estime l'auteur, appelle un décloisonnement disciplinaire, une co-construction des

contenus et une initiation des apprenants à la pensée critique mais aussi et surtout une formation des enseignants et des acteurs administratifs sur la question.

Amadou Tidiane Bâ et *alii* ont, pour leur part exploré, l'appropriation des programmes de géographie par les enseignants du secondaire au Sénégal. Ils ont ainsi cherché à mesurer le niveau de compréhension de la lettre et de l'esprit du curriculum qui détermine largement son exploitation adéquate et sa mise en œuvre. Le travail réalisé à partir d'une bonne couverture du territoire national réparti en six (6) zones géographiques cohérentes révèle que « les finalités poursuivies par les professeurs de géographie ne répondent pas aux recommandations axiologiques des programmes ». Il en résulte un divorce remarquable entre « le prescrit et l'enseigné » qui appelle une réforme/refonte des programmes en vue de leur adéquate appropriation par les enseignants.

L'enquête de Banty Angeline Gue et Moussa Diarrassouba sur le harcèlement scolaire à travers le cas particulier de la moquerie entre camarades de classes du lycée de garçons Gnalega Mémé Jérémie de Bingerville (Côte d'Ivoire) porte sur un angle mort de la recherche et un objet très peu pris en compte dans les politiques publiques éducatives. Elle révèle que le phénomène enregistre de nombreuses victimes, enseignants comme apprenants et est source d'échec scolaire. Limitant l'investigation à la discipline SVT, les auteurs listent les causes les plus fréquentes du harcèlement scolaire : situation d'handicap, notes faibles, inégalités sociales, dyslexie. Ils attirent l'attention sur l'impact négatif du phénomène sur la fréquentation et les résultats scolaires et sur ses effets psychologiquement déstabilisateurs sur les apprenants et les enseignants.

L'étude d'Audyl Corgelas a porté sur sur l'orientation universitaire des étudiantes et des étudiants et les facteurs influant sur cette orientation à partir d'une enquête parmi les étudiantes et les étudiants d'un programme de Licence à l'Université Quisqueya (Haïti) de 2018 à 2020. Elle fournit quelques conclusions non généralisables, du fait de la faiblesse de l'échantillon, sur la complexité des choix d'orientation des bacheliers et la transition école-université. Les facteurs qui déterminent cette transition ont fait l'objet d'une analyse rigoureuse.

Dans l'ensemble de la proposition, la couverture géographique des études parfois limitée à un établissement, à une région et rarement à l'ensemble d'un pays rend difficile toute généralisation des conclusions issues de l'interprétation des données collectées. Il en est de même de la couverture disciplinaire. Les auteurs en sont conscients et l'ont plus d'une fois souligné. Toutefois, cela n'enlève rien à la qualité scientifique de la production. Ce constat appelle de futures recherches sur une plus grande échelle sur ces thématiques à fort impact mais qui restent, pour certaines, encore faiblement investies. Les éclairages apportés par les textes de cette livraison de *Frantice* établissent de solides diagnostics informés par une méthodologie bien maîtrisée et une interprétation rigoureuse des données qui permettent d'envisager une sérieuse amélioration des politiques publiques, des pratiques enseignantes et des performances des systèmes scolaires.

La proposition n'est ici certes pas complète, d'un point de vue des territoires et des thématiques éducatives, mais elle rend compte de la diversité et de l'actualité des questions éducatives qui se posent quant à l'évolution des systèmes éducatifs, des pratiques pédagogiques, de l'accompagnement des acteurs et, de manière plus générale, des conditions d'une montée de la qualité de l'éducation en contextes sud.

Ce numéro spécial espère ainsi contribuer à la compréhension de réalités éducatives en contextes Sud et à la réflexion sur le soutien à une éducation de qualité.

Ibrahima Thioub, Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Disparités et inégalités sociales en éducation : cadre conceptuel et analyse appliquée aux disparités et inégalités genre dans les pays de l'Afrique dans la période actuelle

Social Disparities in Education: Conceptual Framework and Empirical cross-Sectional Analysis of Gender Disparities in African Countries for the year 2020

Valèse Mapto Kengne

Université de Yaoundé 1, Cameroun

Résumé

La problématique des disparités en éducation et en formation et la recherche d'équité sont des constances de la réflexion actuelle des politiques publiques. L'objet de ce texte porte sur l'observation et la formulation des politiques en fonction des disparités sociales en éducation, au prisme des inégalités de genre. La première partie du texte fait un état général de la question pour l'Afrique sub-saharienne, la seconde fait un focus sur la question des inégalités liées au sexe des élèves. Ce sont ainsi différentes variables qui sont discutées - économiques, territoriales, pédagogiques, etc. - pour discuter des politiques publiques en matière d'équité dans l'accès à l'éducation.

Le but ici est d'établir quelques propositions à partir de la description des facteurs contribuant à produire les disparités observées. La comparaison des expériences permet d'observer des différences d'intensité des inégalités et de couverture scolaire entre les pays. C'est sur cette base que l'article fait une première description et analyse des disparités selon le genre dans les pays d'Afrique contemporaine entre 2000 et 2020. L'approche comparatiste est ici utile pour appréhender les problématiques liées à l'accès à l'éducation au niveau mondial, notamment quant à la scolarisation des filles, et pour influencer les politiques éducatives.

Mots clés : genre, inégalités sociales, politiques en éducation

Abstract

The issue of disparities in education and training, and the quest for equity, are constant features of current public policy thinking. The aim of this text is to observe and formulate policies based on social disparities in education, through the prism of gender inequalities. The first part of the text gives a general overview of the issue in sub-Saharan Africa, while the second focuses on inequalities linked to the gender of pupils. Different variables are discussed - economic, territorial, pedagogical, etc. - in order to discuss public policies in the field of education. - to discuss public policies for equity in access to education.

The aim here is to draw up some proposals based on a description of the factors contributing to the disparities observed. By comparing experiences, it is possible to observe differences in the intensity of inequalities and school coverage between countries. On this basis, the article provides an initial description and analysis of gender disparities in contemporary African countries between 2000 and 2020. The comparative approach is useful here for understanding the problems associated with access to education worldwide, particularly as regards girls' enrolment, and for influencing educational policies.

Keywords: gender, social inequality, educational policies

Introduction

Dans le monde contemporain, les intérêts pour les études des inégalités de chance et des inégalités de genre en éducation, en formation, en scolarisation, en alphabétisation et en pédagogie ne se démodent pas en Afrique contemporaine. Le projet de cette analyse, de cette comparaison et de cette réflexion, s'inscrit à la suite de plusieurs recherches et travaux sur la scolarisation des filles dans différents contextes, où les résultats sont parfois mitigés (Ouedraogo, 2022 ; Birné Ndour, 2018 ; Mapto Kengne, 2000, 2020, 2011, 2006, 2004 ; Mingat, 2006).

Cette réflexion s'inscrit dans les engagements pris dans la Déclaration du Programme 2030, pour l'inclusion, l'autonomisation et l'égalité qui sont au cœur du développement durable. Ce programme note que les « inégalités se creusent » et qu'il y a « d'énormes disparités en termes de perspectives, de richesse et de pouvoir » dans le monde. La réduction des inégalités est considérée comme un élément central du Programme 2030. Cette réduction tend à s'incarner dans divers objectifs de développement durable (ODD) interdépendants. L'objectif 10 vise à réduire les inégalités dans les pays. L'objectif 5 porte spécifiquement sur l'égalité des sexes. « Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles » constitue un objectif transversal dans la mesure où il impactera tous les autres objectifs et cibles. L'objectif 4 préconise d'assurer à tous une éducation inclusive, équitable et de qualité.

Que pouvons-nous trouver d'utile et d'actuel dans les disparités sociales et la question des genres en éducation en Afrique contemporaine ? Les disparités sociales sont-elles croissantes ou décroissantes ? Des recherches réalisées dans plusieurs contextes nationaux, régionaux et internationaux montrent l'importance de mettre en place des initiatives et des mesures permettant aux filles et aux femmes d'étudier sans obstacles, notamment dès l'entrée à l'école primaire, puisque cette étape conditionne et détermine leurs apprentissages tout au long de la vie. En contexte de mondialisation, atteindre l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles restent des objectifs et des défis clairs à réaliser, aux moyens parfois rares. Les disparités sociales, les inégalités et les iniquités sont des thèmes majeurs dans le champ de l'éducation et pour le paradigme de l'éducation comparée. Il s'agit de décrire, d'établir, de contraster, de discriminer et de comprendre les faits et des données statistiques sur les systèmes éducatifs des gouvernements membre de l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Les politiques éducatives qui visent à les réduire, à les résoudre et à les combattre sont assujetties à des facteurs économiques, sociaux et pédagogiques. Dans cette perspective, la pédagogie est un instrument, un outil qui veut adapter les approches et les dispositions pratiques pour les interventions réductrices et amélioratives des situations éducatives. Cet article compare ainsi les contextes en lien avec les systèmes éducatifs.

Dans une première partie, cet article vise à établir quelques propositions qui pourront constituer un cadre conceptuel de nature réflexive. Celui-ci permet de structurer la description et la compréhension des forces qui contribuent à produire les disparités dans un système éducatif national ainsi que les différences dans leur intensité entre niveaux éducatifs et entre les pays, comme leur évolution dans le temps. Sur cette base, l'article cible une première description et analyse des disparités selon le genre dans les pays d'Afrique où des inégalités sont frappantes tant dans l'accès, la rétention, la persévérance, la diplomation, la qualité et la rentabilité. La question toujours récurrente des politiques publiques de l'éducation et des politiques éducatives d'un pays, est celle des critères d'accès aux différents niveaux de la structure du système éducatif, l'efficacité, l'efficacité, l'équité, la qualité, la pertinence et les acteurs au cœur des implantations, des analyses, des évaluations et des réformes (Mingat, 2019 ; Bouaré, Coulibaly, Marcoux et Pilon, 2018 ; Benaabdelali, 2017 ; Mingat, Ndem et Seurat, 2013).

I. Éléments pour un cadre réflexif et conceptuel

A. La dynamique de l'expansion de la couverture scolaire

Les travaux de planification scolaire montrent que de façon globale, la couverture d'un système éducatif dans un pays donné dépend à un moment donné de plusieurs facteurs, de plusieurs contraintes, et des politiques publiques (Zoundi, 2008) qui font de l'égalité d'accès un préalable à l'égalité des chances, à l'égalité de réussite et de trajectoire. Sur le plan des contraintes démographiques, à savoir que, plus le

rapport entre le nombre des adultes et le nombre des enfants est grand, plus il est difficile de scolariser les enfants et d'assurer le financement de cette éducation. Le financement conditionne le fonctionnement des politiques éducatives. Ce rapport se situe à 1.1 au Burkina Faso ; à 1.3 au Cameroun et à 2.5 en Tunisie. Sur le plan des contraintes géographiques, à savoir que la proportion de la population rurale est plus difficile et plus coûteuse à scolariser que la population urbaine. Cette population rurale est de 46 % au Cameroun et de 81 % au Niger. Au plan des contraintes économiques, les ressources globales de l'État ne représentent, à titre d'illustration, que 10 % du Produit intérieur brut (PIB) en Sierra Leone, contre des chiffres de 13 % au Burundi, 18 % au Cameroun, 22 % à Maurice ou 32 % au Maroc. Au plan des contraintes sociales, il y a lieu de savoir que les estimations montrent que la proportion de la population vivant avec moins de 1.9 \$/jour est de moins de 1 % en Algérie, se situe à 8 % au Cap vert, 10 % en Gambie, 18 % en Afrique du Sud, 24 % au Cameroun, 38 % au Sénégal ou 62 % au Mozambique. Le contexte culturel n'est pas un facteur en moins, à titre d'illustration, la durée moyenne des études des adultes est de 1.3 année au Tchad, 5 années au Cameroun et 6.2 années au Maroc. À tous ces facteurs et toutes ces contraintes auxquels les systèmes éducatifs sont exposés, il y a des politiques éducatives structurelles mises en œuvre. Les exemples pourraient être nombreux ci-dessous, sur le point particulier du recours à l'offre privée de services éducatifs, la proportion des élèves dans ces structures est estimée à 3 % en Namibie, 8 % en Éthiopie, 17 % au Nigeria, 26 % au Cameroun, 33 % en Guinée ou 46 % au Gabon.

On observe aussi que la couverture des différents niveaux d'études ou d'enseignement s'organise selon une structure de type pyramidale pour plusieurs raisons. Certaines raisons sont concrètes, notamment liées aux flux entre le primaire et le secondaire. Ces inégalités de trajectoire se manifestent également dans la proportion des élèves de sexe féminin ou masculin. Les recherches s'accordent, depuis de nombreuses années, à souligner la surreprésentation des garçons riches et culturellement favorisés dans les filières générales ainsi que dans l'enseignement supérieur en comparaison aux élèves issus de milieux défavorisés et principalement les filles.

B. Les disparités sociales au cœur des systèmes éducatifs

1. La scolarisation face aux dimensions relatives au milieu rural et au milieu urbain ; et face aux dimensions relatives à la richesse et à la pauvreté de la population

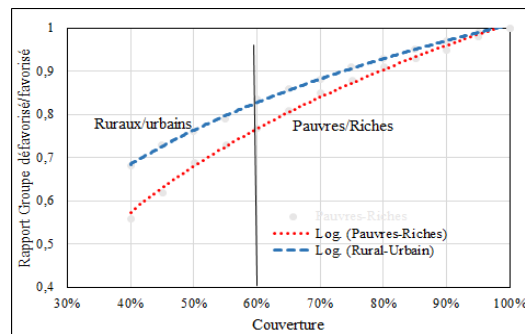
Les recherches ont montré que les stéréotypes sociaux comme l'origine sociale et le genre constituent des facteurs déterminants dans la construction sociale des inégalités retrouvées dans le milieu scolaire. Les stéréotypes, les préjugés, les stigmates et les discriminations ont des effets dans les milieux et les parcours scolaires des filles plus que des garçons (Mapto Kengne, 2020 ; Duru-Bellat, 2003). Les inégalités ont souvent un caractère socio-économique et sont liées à l'accès à l'éducation et à la formation. Le premier point est celui de l'offre scolaire et de la demande scolaire. Il paraît pertinent de considérer que la scolarisation effective d'un individu résulte en premier lieu de l'existence à proximité ou à distance raisonnable d'une école. L'aspect raisonnable pouvant différer selon l'âge ou les ressources, voire d'une offre de services éducatifs. Il est aussi utile de distinguer les inégalités verticales entre les personnes les plus riches et les personnes les plus pauvres. Le deuxième point touche les besoins exprimés en termes de demande de scolarisation de la part des familles et des communautés.

Dans les phases initiales de développement d'un système éducatif, par exemple au niveau préscolaire ou au niveau primaire, on observe par définition qu'une faible proportion de la classe d'âge est scolarisée. Il y a donc beaucoup de place pour les disparités de plusieurs natures. L'incidence du milieu de résidence de la famille et de son niveau économique ou culturel sont alors, en particulier, susceptibles d'être notables. Cela s'explique parce que les familles urbaines, aisées et éduquées ont une demande forte de scolarisation. Cette demande urbaine de scolarisation est beaucoup plus forte que celle des familles rurales, souvent pauvres et analphabètes. Par ailleurs, certains acteurs vont s'organiser pour savoir se faire entendre des pouvoirs publics pour qu'ils ouvrent des structures scolaires. Il est plus facile et moins coûteux de créer des salles de classe en milieu urbain qu'en milieu rural, notamment si la population est dispersée. Mais cette demande de scolarisation, forte chez les familles aisées et urbaines, l'est sans doute moins, en général, pour les familles modestes, pauvres et rurales, plus traditionnelles, et notamment pour ce qui concerne la scolarisation de leurs filles. C'est en milieu rural

que la scolarisation des filles est souvent faible (PASEC, 2015 ; Lauwerier et Akkari, 2011 ; UNESCO, 2003). Cette faible demande peut tenir à des pratiques sociales, aux représentations sociales négatives et à une perception par les familles que l'éducation n'est pas un véritable investissement pour l'avenir. Le stéréotype selon lequel les filles et les femmes sont moins disposées pour les études trouve sa légitimité dans des représentations sociales du masculin et du féminin dans certaines communautés. Pour certains groupes, l'éducation représente parfois une certaine crainte. Il faut noter le fait que les familles rurales, pauvres et peu éduquées peuvent avoir besoin de leurs enfants dans l'économie familiale traditionnelle (Bartier, 2015).

Dans la phase d'expansion, le système éducatif dans sa structure et les différents niveaux d'études, ne va pas se développer selon des modalités homogènes sur les territoires. Le milieu urbain est favorisé en termes relatifs pour toucher de façon assez progressive les milieux ruraux. Les milieux ruraux, les plus difficiles au plan géographique, sont caractérisés par des zones d'habitats dispersées et montagneuses. Dans ces évolutions, le nombre d'enfants scolarisés augmente progressivement en intégrant des enfants non scolarisés. C'est une phase de démocratisation progressive associée à une réduction tendancielle des disparités entre les différents groupes. La population non scolarisée se réduit progressivement en nombre. On peut penser que lorsque cette phase d'expansion quantitative est achevée, tous les enfants sont scolarisés, et il n'y a plus, par définition, de disparités sociales ni de genre. Autrement dit, dans le domaine de l'éducation, c'est en ouvrant massivement les établissements scolaires que les groupes sociaux cultivent des attentes à l'égard de l'école. C'est cet effet de contexte qui impactera potentiellement sur la scolarisation de tous les enfants ainsi que les performances et les résultats des élèves.

Graphique 1. Disparités Rural-Urbain et Pauvres-Riches dans un niveau éducatif



Le graphique 1 illustre bien, dans un pays hypothétique, comment ont évolué les disparités entre le milieu rural et le milieu urbain ou entre les ruraux et les urbains ; puis entre les pauvres et les riches dans un niveau éducatif donné. Si on analyse sur un terme long, on constate que le processus d'expansion de la couverture jusqu'à l'atteinte de la scolarisation universelle est plus ou moins dynamique. Dans le cas du pays hypothétique, on identifie que les disparités selon le niveau de richesse apparaissent plus intenses que celles selon le milieu de résidence. Par exemple, lorsque la couverture scolaire est de 60 %, les chances moyennes d'un rural d'être scolarisé représentaient 84 % de celles d'un urbain, alors que celles d'un enfant pauvre ne représentaient que 76 % de celle d'un enfant riche. Comme nous l'avons évoqué, les disparités s'expriment à différents niveaux : à un niveau urbain et rural sous certaines conditions de riche et de pauvre.

2. Le cas particulier de la scolarisation selon le genre

Ce cadre d'analyse est à priori valable pour le genre. Cependant, une spécificité doit être prise en considération. Elle tient au fait que, dans la réalité, la scolarisation des enfants ruraux est toujours en retard. Ce retard représente une marge éventuellement large ou faible selon les pays et par rapport à la scolarisation des enfants urbains. La scolarisation des enfants pauvres est toujours aussi faible par rapport à celle des enfants issus de familles urbaines ou économiquement plus avantagées, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour le genre.

En fait, pour le genre dans la littérature et ses effets en matière de scolarisation, ce n'est pas une variable de même nature que le milieu géographique ou le niveau de revenu des familles. Autrement dit, la question n'est pas tellement que le genre soit une variable personnelle, alors que le milieu de résidence et le revenu sont attachés à la famille de l'enfant. La question est plutôt que le genre est une caractéristique pérenne de l'individu. De plus, le genre est dans le système de parenté et dans les structures de pouvoir au sein de la société. Les filles et les femmes sont surexposées aux facteurs de risques en situation de pauvreté dans les régions rurales pauvres des pays d'Afrique contemporaine.

En conséquence des diversités de nature ethnologique et du rôle respectif des deux sexes dans la société, il ressort que si les filles sont généralement désavantagées au plan de leur scolarisation, ce n'est pas vrai dans tous les pays du monde, et dans tous les pays d'Afrique. En matière d'éducation et de scolarisation, la parité-genre est assurée lorsque la couverture est universelle. Cependant, on trouvera des configurations dans lesquelles, pour leur niveau actuel de couverture en fonction des pays, l'indice de disparité peut dépasser la valeur de 1. Cette valeur du chiffre 1 montre que les filles sont plus scolarisées que les garçons. Cette valeur peut valoir par exemple 1.10 dans certains pays, alors qu'il peut se situer à 1.01 ou 0.99 dans d'autres. Cette valeur est aussi plus fréquemment vers 0.85, voire 0.60 pour des pays situés dans les cas les plus extrêmes. On trouve ainsi que, dans certains pays de niveau de revenu faible ou intermédiaire, il y a un avantage net pour les filles comme au Lesotho, et un avantage notable, mais modéré, dans d'autres pays comme le Rwanda. Une situation très proche de la parité est constatée dans certains pays comme le Cap Vert et le Kenya. En revanche, les garçons ont un avantage notable mais encore assez modéré à Madagascar, plus intense au Cameroun, et en Mauritanie. Au Bénin, Côte-d'Ivoire, Guinée, Niger, Sierra Leone et Tchad cet avantage est très marqué. La sous-représentation des filles en comparaison aux garçons montre bien des disparités et des variétés. Au Lesotho, l'école éduque les jeunes à une moindre soumission aux stéréotypes de genre et prouve ainsi que les politiques éducatives pourraient offrir toutes les possibilités aux garçons comme aux filles.

C. Cadre pour la comparaison des disparités sociales en éducation dans divers pays

Parmi les dimensions sociales, seule la variable genre est documentée dans les bases de données internationales, en particulier celle de référence comme l'Institut Statistique de l'Unesco¹ (ISU), qui trouve sa source dans les statistiques scolaires des pays, collectées chaque année auprès des établissements scolaires. Pour disposer d'informations sur des variables telles que le milieu géographique entre le milieu urbain et le milieu rural ; les conditions de vie de la famille ; les quintiles de pauvreté et les quintiles de richesse ; le niveau éducatif des parents. Ces variables ont une incidence significative, et d'intensité plus forte que celle du genre, selon les travaux disponibles ailleurs dans le monde (Benaabdelaali, 2017). Au Cameroun comme ailleurs dans d'autres pays, ce sont les enquêtes de ménages qui complètent les informations, mobilisent et instruisent le plus souvent certains aspects du problème à étudier.

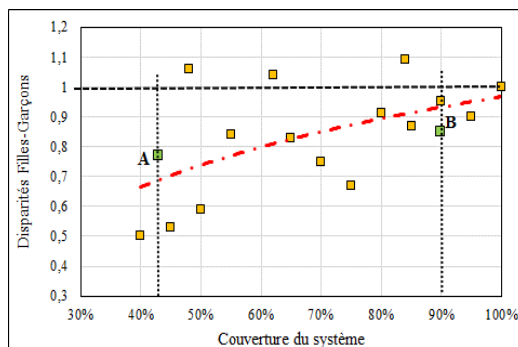
Dans cet article, le ciblage est fait sur les disparités de genre avec une approche comparative sur l'ensemble des pays d'Afrique. La prise en compte des réflexions proposées aux points précédents en association avec l'approche comparative, permet tout de même d'observer des avancées intéressantes au plan de l'analyse générale des disparités sociales en éducation ou des inégalités éducatives (Mingat, 2019 ; Benaabdelaali, 2017).

La comparaison des différents parcours de couverture scolaire universelle montre de la variation et de la transformation. En effet, dans ce texte, la dynamique des disparités s'observe d'un pays à l'autre sous un angle transversal. Les pays considérés se situent différemment sur le chemin de leur couverture scolaire vers la scolarisation universelle. On dispose d'abord, pour chacun des pays considérés à une date considérée qui est l'année 2020, une couverture scolaire globale à chacun des trois niveaux des systèmes éducatifs. Ensuite, le chiffre de l'indice de disparité de genre qui lui est associé. Un ensemble de points relatifs à 46 pays par différents niveaux des systèmes éducatifs qui sont le primaire, le secondaire inférieur et supérieur et l'enseignement supérieur en 2020. On observe à cet égard les différents pourcentages par niveau ayant atteint, de façon achevée ou non, chacun des trois cycles d'enseignement (primaire, premier cycle et second cycle du secondaire et enseignement supérieur). En

¹ UNESCO. (2020). UNESCO Institute for Statistics (UIS). [En ligne] <https://www.uis.unesco.org/EDUCATION/>

positionnant chacun de ces pays dans un graphique construit sur ces deux dimensions, on obtient le graphique ci-après.

Graphique 2. Couverture scolaire et indice de disparité de genre



À l'observation, la position des différents points du graphique paraît intéressante. Ce graphique permet d'identifier d'abord, la relation globale entre les deux dimensions considérées, la couverture scolaire et l'indice de disparité de genre qui vaut pour le groupe de pays considérés en 2020. Il y a après, la situation particulière de chacun d'entre eux, et ce, tant dans l'absolu, c'est à dire à partir du niveau des disparités constatées, qu'en termes relatifs en voyant l'écart entre les disparités constatées et celles qui existent en moyenne sur la courbe pour un même niveau de couverture. Autrement dit, dans l'absolu, les disparités sont plus intenses dans le pays hypothétique A (rapport filles et garçons de 77 %) que dans le pays hypothétique B (rapport garçons-filles de 85 %). Mais en termes relatifs, du fait de sa position au-dessus de son point sur la courbe (68 %), les disparités de genre dans le pays A sont moindres (de 9 %) par référence à la moyenne (sur la courbe) des pays considérés au même niveau de couverture. C'est la situation inverse qui est identifiée pour le pays B. En effet, le chiffre des références pour ses disparités de genre étant de 95 % (proche de la parité eu égard à sa couverture globale élevée), les 10 % (85% - 95 %) de *déficit* identifie le pays B comme un pays où, en termes relatifs, les disparités de genre sont en fait plutôt intenses.

Le graphique 1 synthétise les inégalités de couverture scolaire et les inégalités de genre entre les pays selon les différents niveaux de leurs systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne. En dépit des progrès réalisés en termes de réduction des inégalités éducatives chez les filles et chez les garçons, l'analyse globale de l'écart de genre mesurée par la différence absolue entre les indices chez les hommes et chez les femmes, laisse entrevoir un rattrapage féminin selon le pays. Selon Benaabdelaali (2017), en 2010, l'écart de genre en Afrique subsaharienne était de 11 % en faveur des hommes.

II. Disparités de genre en éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne dans la période actuelle

A. Les informations de base, les chiffres et les structures internes

Le tableau 1 ci-dessous présente les informations de base, sur la couverture des systèmes éducatifs et les disparités de genre. 46 pays d'Afrique subsaharienne par cycles d'études (primaire, secondaire et supérieur) ont pu être documentés pendant les années scolaires et académiques de 2018-2019 et 2019-2020, ce qui nous offre une année raisonnablement récente (2020). Une observation qu'il n'est pas superflu de rappeler, est que les pays se situent à des niveaux de développement économique bien différents. Leurs populations adultes ont un nombre moyen d'années d'études qui varie, avec 1.8 au Burundi ; 2.3 en Éthiopie ; 2.7 en Gambie ; avec 6 au Cap Vert et 7.5 au Botswana. Par ailleurs, certains pays comme le Burundi, l'Éthiopie, le Niger, la Guinée-Bissau ou la Gambie ont un produit intérieur brut (PIB) par habitant inférieur à 1 000\$. Les chiffres supérieurs à 3 000\$ sont constatés dans des pays tels que le Botswana, le Gabon, ou Maurice.

Tableau 1. Couverture des systèmes éducatifs et disparités de genre dans les pays d'ASS par niveaux d'études (2020)

Pays	PIB/hab	Couverture (%)				Indice Disparités-Genre (F/G)			
	\$ 2020	Primaire	Sec. 1	Sec. 2	Supérieur	Primaire	Sec. 1	Sec. 2	Supérieur
Angola	1 604	85,0	61,5	24,0	8,4	0,94	0,60	0,81	0,84
Bénin	1 238	80,4	57,0	39,7	13,6	0,93	0,90	0,69	0,50
Botswana	5 863	94,8	82,7	58,9	30,2	0,98	1,04	1,31	1,54
Burkina Faso	833	86,0	60,3	45,0	5,1	1,02	1,16	0,90	0,58
Burundi	217	89,1	70,0	48,1	5,4	1,01	1,27	1,16	0,61
Cameroun	1 539	93,0	81,0	57,0	17,0	0,90	0,88	0,90	0,88
Cap Vert	2 924	93,0	82,9	72,3	23,1	0,94	1,00	1,24	1,44
Rép. Centrafricaine	461	60,0	15,0	9,4	3,3	0,77	0,70	0,59	0,15
Tchad	644	78,2	25,0	19,8	3,7	0,80	0,64	0,49	0,29
Comores	1 520	85,6	62,9	45,3	9,0	1,00	1,05	1,12	0,79
Congo	1 838	78,2	67,0	61,0	11,0	0,97	0,96	0,86	0,67
Côte d'Ivoire	2 288	89,9	67,8	40,0	8,8	0,95	0,89	0,78	0,79
RD Congo	525	94,0	59,0	48,0	9,0	0,95	0,66	0,62	0,59
Djibouti	2 918	89,0	80,0	41,3	20,0	0,92	1,01	1,02	0,67
Érythrée	350	63,4	53,6	30,1	4,0	0,86	0,89	0,97	0,70
Eswatini	3 373	91,0	80,4	72,2	7,7	0,92	1,00	0,98	1,00
Éthiopie	919	75,0	40,3	20,0	8,6	0,91	0,89	0,90	0,47
Gabon	6 680	96,3	71,0	42,0	15,2	0,97	1,09	1,07	0,75
Gambie	704	75,0	64,5	58,0	3,0	1,13	1,20	1,16	0,72
Ghana	2 177	93,0	87,0	75,0	15,7	1,02	1,03	0,97	0,86
Guinée	1 074	71,0	49,0	34,2	11,6	0,85	0,72	0,71	0,44
Guinée-Bissau	710	70,0	40,0	21,3	5,2	0,93			
Kenya	1 936	98,0	91,0	63,0	9,2	0,97	1,01	0,85	0,74
Lesotho	990	94,8	60,0	40,0	10,2	0,95	1,32	1,43	1,53
Libéria	598	84,0	62,0	34,5	12,0	1,00	0,98	0,97	0,63
Madagascar	462	78,6	56,0	23,5	4,8	1,02	1,06	0,99	0,97
Malawi	629	91,0	89,0	50,0	2,1	1,03	0,82	0,90	0,32
Mali	823	56,9	38,0	28,3	6,0	0,91	0,91	0,81	0,41
Mauritanie	1 868	75,0	46,0	29,0	5,6	1,07	1,07	1,06	0,60
Maurice	9 007	98,4	94,0	80,3	37,4	1,02	0,98	1,12	1,42
Mozambique	450	80,0	39,4	30,4	6,7	0,94	0,90	0,99	0,82
Namibie	4 251	92,0	85,4	50,4	20,6	0,97	1,05		1,93
Niger	565	62,5	32,4	16,0	4,1	0,91	0,77	0,67	0,61
Nigéria	2 075	82,0	70,0	50,0	12,0	1,01	0,97	0,92	0,64
Rwanda	775	92,0	87,0	45,2	7,6	0,99	1,17	1,10	0,81
Sao Tomé Príncipe	2 161	94,9	75,0	60,5	13,4	0,97		1,24	1,02
Sénégal	1 490	79,2	51,0	42,0	11,2	1,16	1,23	1,14	0,91
Sierra Leone	493	82,0	75,0	57,0	6,3	1,04	1,04	0,90	0,46
Afrique du Sud	5 742	97,0	95,0	80,1	20,2	0,96	1,01	1,16	1,55
Soudan du Sud	600	60,8	25,0	9,0	2,1	0,71		0,56	
Soudan	608	77,2	54,4	39,1	16,9	0,93	0,97	1,08	0,99
Togo	897	89,0	70,2	49,5	11,0	0,97	0,84	0,74	0,56
Ouganda	847	94,2	60,0	17,0	5,3	1,03	0,95	0,63	0,77
Tanzanie	1 042	93,8	52,0	17,5	4,6	1,04	1,11	0,76	0,83
Zambie	957	93,6	66,0	46,5	6,1	1,02	0,97		0,54
Zimbabwe	1 373	95,7	74,0	31,0	12,0	1,01	1,03	0,90	0,92
Moyenne		83,92	63,17	42,45	10,57	0,963	0,970	0,934	0,802
Ecart-Type		11,25	19,36	18,47	7,30	0,082	0,162	0,213	0,369
Ecart-Type/Moyenne		0,13	0,31	0,44	0,69	0,085	0,167	0,228	0,461

Source : données statistiques compilées de UNESCO ISU

Selon le niveau éducatif, la couverture est globalement croissante dans le groupe des 46 pays considérés ensemble, de 84 % au niveau primaire, à 63 % au premier cycle du secondaire, 42 % au second cycle du secondaire et 10 % au niveau de l'enseignement supérieur. En contrepoint et selon les niveaux

éducatifs, la valeur moyenne du rapport filles/garçons, a tendance à diminuer (les disparités de genre à augmenter), avec des chiffres respectivement de 0.963 au primaire, 0.970 au premier cycle du secondaire, 0.934 au second cycle du secondaire et de 0.802 dans le supérieur.

L'analyse permet d'identifier aussi une grande variabilité entre les 46 pays à chacun des 4 niveaux d'études, tant au plan de la couverture scolaire que de l'intensité des différences entre les garçons et les filles au plan de leur scolarisation. Ces assertions s'observent de façon directe sur la base des chiffres valant pour chacun des pays pour le même niveau d'études. Mais ces disparités entre pays peuvent aussi s'observer de façon globale, avec l'indicateur global (rapport écart-type/moyenne dans la dernière ligne du tableau), qui identifie en outre les évolutions globales avec le niveau d'enseignement. On mesure ainsi une augmentation tant i) pour la couverture (0.13 au primaire, 0.31 au premier cycle secondaire, 0.44 au second cycle secondaire et 0.69 au supérieur), que ii) pour l'intensité des disparités-genre (0.085 au primaire, 0.167 au premier cycle secondaire, 0.228 au second cycle et 0.461).

Conclusion

Nous avons présenté les disparités et les inégalités de genre dans les systèmes éducatifs dans les pays d'Afrique contemporaine. L'interrogation sur les variabilités et les éléments d'interprétation montre deux ordres de disparités entre les pays dans le tableau 1 : les disparités qui concernent la couverture aux différents niveaux des systèmes éducatifs ou paliers d'études, et celles qui concernent les disparités selon le genre aux différents niveaux d'études. La littérature abondante sur les facteurs de sous-scolarisation des filles et les facteurs de domination des garçons dans les niveaux supérieurs et les filières prestigieuses en contexte africain ; montre bien des progrès accomplis et des efforts toujours accrus à entreprendre. Transformer la culture des institutions scolaires et universitaires dans différents contextes pour en faire des entités sensibles aux disparités afin de les faire disparaître reste un défi à long terme. Les possibilités sont nombreuses avec et par la compréhension des problématiques liées aux genres. L'égalité des chances et l'égalité des sexes se révèlent être des aspects qui favorisent l'harmonie et la cohésion sociale à l'école et dans la société entière. Plusieurs acteurs et les enseignant-e-s en particulier jouent un rôle crucial dans la préparation à la citoyenneté responsable et sensible aux notions et questions de genre. Les systèmes éducatifs doivent fournir des environnements propices et favorables à la construction commune des aptitudes, des capacités, des valeurs, des compétences et des pratiques sensibles au genre au 21^e siècle. À travers des analyses comparatives, ce texte explique et montre que l'intégration de la notion de genre dans tous les domaines de l'éducation, de la formation, de l'alphabétisation et de la scolarisation a fait du chemin au niveau des données statistiques et des politiques éducatives. L'observation actuelle vise à apprécier le niveau de promotion de l'égalité des chances, voire, de l'égalité des genres à travers l'éducation en Afrique. Les situations et les contextes des pays présentent des fossés à combler et des conditions sociales à améliorer. Les inégalités qui s'observent prennent naissance dans les conditions de vie culturelle, anthropologique, économique, sociale, politique et pédagogique depuis et pendant la petite enfance, dans la scolarisation, et avec les choix de formation. Si le projet de la lutte contre les disparités et les inégalités d'une part ; et d'autre part, la remédiation des stéréotypes et de la discrimination ; est ambitieux, il nous semble toujours important et urgent parce qu'il porte en lui quelque chose de l'ordre du développement durable.

Références

- Baurtier, E. (2015). *Pratiques scolaires dominantes et inégalités scolaires au sein de l'école*. Paris: Cnesco. [En ligne] <http://cnesco.fr>
- Benaabdelaali, W. (2017). *L'effet des inégalités d'éducation sur le développement économique : un essai d'évaluation. Économies et finances*. Thèse de doctorat, Université de Toulon, France. [En ligne] <https://theses.hal.science/tel-01817640/document>
- Birné, N. (2018). *Les perceptions des enseignants sur l'égalité scolaire et les facteurs d'inégalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif sénégalais*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec. [En ligne] <http://hdl.handle.net/1866/5211>

- Bouaré, I., Coulibaly, A., Marcoux, R., M. Pilon. (2018). *Enfants hors l'école et analphabétisme au Mali : analyse des métadonnées et des mesures*. Québec : Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF), Université Laval.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. UNESCO : Institut international de planification de l'éducation (IIEP).
- Lauwerier, T., Akkari, A. (2011). Repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 342-362. [En ligne] <https://mje.mcgill.ca/article/view/6293>
- Lokonon, P. (2018). *Les facteurs explicatifs de la persistance De la faible scolarisation des filles dans les Départements du Mono et du Couffo au Bénin*. Thèse de doctorat, Université d'Abomey-Calavi, Cotonou, Benin.
- Mapto Kengne, V. (2020). *Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique. Analyse de leur trajectoire, représentations sociales de l'école et résilience à travers leurs récits biographiques*. Éditions universitaires européennes (ÉUE).
- Mapto Kengne, V. (2011). *Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : analyse de leur trajectoire, représentations sociales de l'école et résilience à travers leurs récits biographiques*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec. [En ligne] <http://hdl.handle.net/1866/5211>
- Mapto Kengne, V. (2006). Enjeux, évolution et comparaison de la scolarité et de la scolarisation des filles dans les pays en développement et en Afrique. Dans P. Fonkoua (dir.), *La scolarisation des filles au Cameroun : jalons, repères et perspectives* (pp. 17-51). Paris : l'Harmattan Cahiers africains de recherche en éducation.
- Mapto Kengne, V. (2004). Les problématiques d'équité, de parité et d'inégalité face au droit à l'éducation pour les élèves de sexe féminin en Afrique subsaharienne. *Colloque de l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC)*, Burkina Faso, Ouagadougou 04-06 mars 2004.
- Mapto Kengne V. (2000). *Scolarisation des filles au Cameroun : les principaux facteurs et conceptions*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal.
- Mingat, A. (2019). Enfants Sans Frontières. Une perspective alternative pour penser l'aide extérieure à l'éducation. *Revue d'économie du développement*, 27, 113-150. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/edd.331.0113>
- Mingat, A., Ndem, F., A, Seurat. (2013). La mesure de l'analphabétisme en question : le cas de l'Afrique subsaharienne. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. 12, 25-47. [En ligne] <https://shs.hal.science/halshs-00832742/document>
- Mingat, A. (2006). Disparités sociales en éducation en Afrique subsaharienne : Genre, localisation géographique et revenu du ménage. *Colloque International « Économie de l'Éducation. Principaux Apports et Perspectives »*, Dijon, 20-23 juin 2006, France. [En ligne] <https://shs.hal.science/halshs-00086445/document>
- Ouedraogo, M. G. R. (2022). Les politiques publiques en faveur de la scolarisation des filles : le cas de l'enseignement primaire au Burkina Faso depuis 1960. *Genre Éducation Formation*. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/gef.799>
- PASEC (2015). *PASEC 2014 Performance des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : PASEC CONFEMEN.
- UNESCO. (2003). *Cadre de mise en œuvre de la stratégie de l'UNESCO en matière de généralisation de l'analyse selon le genre pour 2002-2007*. Paris : UNESCO.
- Zoundi, L. (2008). Les politiques de la Banque Mondiale relatives à la promotion de l'éducation des filles dans les pays en développement : promesse d'équité ou renforcement des inégalités ? *Canadian Journal of Education*, 31(1), 229-254.

Usage des tutoriels et apprentissage de l'informatique : cas des élèves de la spécialité technologie de l'information dans deux lycées au Cameroun

Use of tutorials and computer learning: A case study of information technology specialty students in two High schools in Cameroon

Serge Didier Kengne Talling

Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada

Emmanuel Béché

Université de Maroua/École normale supérieure, Maroua, Cameroun

Résumé

L'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques a donné lieu à la création de divers supports d'apprentissage, dont les tutoriels. Bien que bénéfiques pour les apprentissages, il est crucial que les élèves les utilisent de façon méthodique et sous l'encadrement des enseignants. Cet article examine l'usage et l'impact des tutoriels en situation d'apprentissage de l'informatique. La théorie cognitive de l'apprentissage multimédia de Mayer (2009) a permis une meilleure compréhension de leur utilisation dans ce domaine ainsi que leur apport chez les élèves du programme de formation Technologies de l'Information. Les données, collectées par des entretiens semi-directifs, portaient sur l'usage et l'apport des tutoriels par les élèves des classes de premières et terminales de la spécialité Technologies de l'Information dans deux lycées de la ville de Maroua, au Cameroun. Un échantillonnage par convenance a permis d'interroger quatorze élèves et quatre enseignants. L'analyse des données collectées révèle que les tutoriels vidéo sont largement plébiscités par les apprenants, bien que leur usage ne soit prescrit par les programmes scolaires d'informatique. Principalement sous forme de vidéos, ces tutoriels permettent aux apprenants d'optimiser leur temps, de s'exercer de façon plus efficace et de développer des aptitudes pratiques. Cependant, le non-recours explicite aux tutoriels dans les contenus curriculaires limite leur exploitation optimale et entrave la pleine utilisation de leurs potentialités par les élèves. Prendre en considération l'intérêt de ces apprenants pour les tutoriels dans l'apprentissage de l'informatique est une voie pour rationaliser leur utilisation et d'en accroître les bénéfices, tout en évitant les écueils.

Mots-clés : tutoriels, technologies de l'information, apprentissage de l'informatique, programmes scolaires, Cameroun.

Abstract

The integration of ICT (Information and Communication Technology) in pedagogical practices has led to the creation of various learning resources, including tutorials. Although beneficial for learning, it is crucial that students use them systematically and under the guidance of teachers. This article examines the use and impact of tutorials in the context of learning computer science. Mayer's cognitive theory of multimedia learning (2009) has provided a better understanding of their use in this field and their contribution to students in the Information Technology training program. The data, collected through semi-structured interviews, focused on the use and contribution of tutorials by first and final year students specializing in Information Technology in two high schools in Maroua, Cameroon. Convenience sampling allowed us to interview fourteen students and four teachers. The analysis of data collected reveals that video tutorials are widely favored by learners, even though their use is not prescribed by school computer science programs. Mainly in video format, these tutorials allow learners to optimize their time, practice more effectively, and develop practical skills. However, the explicit non-use of tutorials in the curriculum limits their optimal utilization and hinders students from fully exploiting their potential. Taking into account the students' interest in tutorials in learning computer science is a way to streamline their use and increase their benefits, while avoiding pitfalls.

Keywords: Tutorials, information technology, computer learning, school programs, Cameroon.

I. Introduction

L'utilisation des outils technologiques dans les activités d'apprentissage est une pratique pédagogique qui ne cesse de gagner du terrain et de révolutionner le processus d'éducation (Devauchelle, 2012 ; El Abboud, 2014 ; Clavel et al., 2015 ; Baron, 2019). Ces technologies offrent une variété d'outils et d'applications facilitant les apprentissages (Karsenti, 2003 ; Depover, Karsenti et Komis, 2007 ; Baron, 2019). En plus de favoriser la diffusion des connaissances, ils permettent également l'exploration des stratégies d'apprentissages qui favorisent le développement des compétences (Lebrun, 2011). Les multiples fonctionnalités de ces technologies notamment les ressources en ligne, les contenus multimédias, les applications éducatives et leur grande variabilité, peuvent ne pas assurer une amélioration significative de la qualité de l'apprentissage telle que souhaitée (Clavel et al., 2015). Cela est d'autant plus pertinent dans la mesure où ces technologies et leurs fonctionnalités multiples sont nouvelles pour l'apprenant. Alors, pour pallier cette difficulté, le recours aux tutoriels se présente comme une solution appropriée. Cet usage confère au tutoriel le caractère de ressource pédagogique qui peut, selon l'objectif visé, prendre plusieurs formes, audio, vidéo, support physique (Paquette, 2003).

La notion de ressource pédagogique implique un large éventail d'outils, et sa signification peut varier selon les auteurs. Selon Bouzeghoub et al. (2005), « une ressource pédagogique est une unité de composition ayant une interface fournissant des informations sur son utilisation, son assemblage ou son remplacement dans un contexte d'environnement informatique d'apprentissage humain » (p. 5). D'après Puimatto (2004), les ressources pédagogiques englobent un ensemble d'informations, de documents, logiciels, programmes, banques de données, qui permettent de dispenser et de faire acquérir les savoirs. Paquette (2003) va plus loin en soulignant que la variabilité en termes de taille et de nature des ressources leur confère divers caractères. Certaines sont de nature pédagogique, c'est-à-dire qu'elles indiquent clairement les informations qui donnent accès aux savoirs à acquérir ou aux compétences à développer. Ces ressources peuvent prendre la forme de documents physiques ou virtuels, de textes, de didacticiels, de présentations audiovisuelles, de supports multimédias et de sites web. D'autres en revanche, permettent de traiter les informations de plusieurs façons. Cette deuxième catégorie comprend les outils informatisés, les moyens de communication, les services offerts en ligne (Paquette, 2003). De ces définitions, deux aspects se dégagent : le premier est lié à la conception de la ressource, et le second à son utilité, c'est-à-dire son rôle dans l'aide à l'apprentissage. Ainsi, selon le but visé, une ressource pédagogique peut être conçue pour être utilisée de manière autonome, facilitant ainsi l'apprentissage. Nous pouvons ainsi définir une ressource pédagogique comme un support numérique ou non qui intervient dans le processus enseignement/apprentissage en aidant à la transmission et à l'acquisition des savoirs. Partant de cette définition, les tutoriels, en fonction de leur utilité, font partie intégrante des ressources pédagogiques.

Selon l'office québécois de la langue française¹ (2016), un tutoriel est défini comme un instrument de présentation qui guide l'utilisateur dans l'apprentissage et la mise en œuvre d'un matériel ou d'un logiciel. Pour Van der Meij et Van der Meij (2014), les tutoriels, sous leurs diverses formes, fournissent à l'utilisateur un modèle de la tâche ou de l'activité à réaliser, à travers une série de démonstrations et de recommandations. De même, Bétrancourt, Morrison et Tversky (2000) soulignent que les vidéos, qui constituent un type de tutoriel, rapprochent la présentation de la réalité et permettent aux utilisateurs de revenir plusieurs fois sur un point précis de ce que présente la vidéo. Les tutoriels agissent ainsi comme des guides de présentation et d'initiation à l'utilisation d'un ensemble de notions, d'un matériel ou d'un logiciel. Dans le contexte des apprentissages scolaires, nous dirons que les tutoriels sont des outils d'aide et d'accompagnement complémentaires aux enseignements reçus, utilisés aussi bien dans le cadre des apprentissages scolaires que des tâches extrascolaires. En ce qui concerne les tutoriels, qu'ils soient sous forme papier « Paper-based tutorials » ou vidéo « video tutorials » (Van der Meij et Van der Meij, 2014), leurs éléments constitutifs varient. Ils sont constitués d'association de textes-images statiques, de textes-images animés et d'association textes-images-sons. L'association de l'image et du texte statique permet à la

¹ <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/index.aspx>

personne en situation d'apprentissage de construire progressivement une représentation mentale et cohérente du mécanisme qu'il souhaite maîtriser (Boucheix, 2018 ; Melot, 2005). Pour ce qui est des tutoriels combinant textes et images animés, Bétrancourt, Morrison et Tversky (2000) précisent que les animations qui accompagnent les illustrations, malgré leur diversité de formes, stimulent l'attention et s'avèrent donc efficaces pour les apprentissages. Cependant, l'animation doit respecter non seulement le principe de facilité de perception, d'appréhension et de compréhension, mais également le principe d'expression qui veut que l'animation rende apparent le modèle sous-jacent au phénomène qu'il présente (Bétrancourt, Morrison et Tversky, 2000). Quant aux tutoriels intégrant textes, images et sons, Rouet (2005) montre qu'un élève qui bénéficie de la multimodalité, telle que proposée par les tutoriels, passe moins de temps à résoudre les problèmes qui lui sont soumis, ce qui constitue un atout indéniable pour l'apprentissage. Jamet et Arguel (2008) notent le recours croissant à plusieurs modalités de présentation de l'information dans les documents électroniques et témoignent de l'importance de l'association textes-images-sons dans l'apprentissage. Ces modalités de présentation incluent des illustrations, des textes en modalité visuelle et des commentaires oraux. La variabilité dans la présentation de l'information (Rézeau, 2001) pourrait expliquer l'intérêt des élèves du programme de formation TI² pour les tutoriels, car les démonstrations qui y sont présentées favoriseraient l'apprentissage (Merill, Barclays et Van Schaak, 2007).

Des multiples innovations qu'a connues le secteur de l'éducation au Cameroun, nous pouvons citer la création de la spécialité TI. Elle voit le jour en 2011 après l'introduction de l'ordinateur à l'école débutée en 2001 (Fonkoua, 2006 ; Béché, 2013) ; s'en est suivie la création des centres de ressources multimédias et l'introduction de l'informatique dans les programmes scolaires³. Ce programme de formation doit son caractère professionnel aux disciplines pratiques auxquelles les apprenants sont soumis. Le programme de formation TI⁴ n'est pas ouvert dans tous les établissements, seuls certains établissements d'enseignement secondaire général des centres urbains ont le privilège d'avoir cette spécialité. Le choix des établissements devant accueillir cette spécialité trouve son fondement dans l'arrêté⁵ portant la création de la spécialité TI dans l'enseignement secondaire général au Cameroun. En son article 5, cet arrêté précise que l'ouverture de la spécialité TI dans les établissements tient compte du dispositif de formation disponible. C'est en faveur de cette loi que le lycée classique et moderne de Maroua et le lycée de Maroua Kakataré situés en zone urbaine ont bénéficié de l'ouverture de la spécialité TI. La restriction de la filière TI aux centres urbains se justifie par le très faible niveau de développement et l'inexistence des outils TIC dans les zones reculées (Karsenti et Ngamo Tchameni, 2009 ; Karsenti et Collin, 2010). Au regard de l'arrêté portant la création de la spécialité TI en son article 2, elle est ouverte aux élèves titulaires du brevet d'étude du premier cycle admis en classe de première. Mais seulement, la réalité est tout autre car selon les informations recueillies auprès des enseignants et des responsables régionaux en charge de cette spécialité, seuls les élèves venant de la classe de seconde scientifique sont acceptés sur la base de leurs performances scolaires. Pour ces mêmes responsables, le caractère sélectif de la filière TI se traduit non seulement par une exigence en termes de matériels de travail, mais aussi par la charge de travail qui nécessitent des aptitudes et des prérequis en mathématiques. Tout élève admis en spécialité TI se doit d'avoir un ordinateur portable, un modem pour l'accès à internet et un smartphone. Cependant, l'application rigoureuse de ces exigences au regard de nos observations et des dires des enseignants pendant nos entretiens reste flexible, car elle varie d'un établissement à l'autre. Cette flexibilité permet d'éviter ce que Tchamabé (2013) appelle la dominance de la loi du riche qui a généralement cours dans les lycées et collèges en Afrique subsaharienne lorsqu'il s'agit de parler de l'usage pédagogique des TIC.

La spécialité TI propose aux apprenants plusieurs disciplines professionnelles qui nécessitent des activités pratiques. Or, au regard de leur parcours précédent, s'adapter aux exigences de la filière TI

² Technologie de l'information

³ Ministère des enseignements secondaires (Programmes officiels d'informatique de l'enseignement secondaire, le Guide pédagogique et les référentiels des compétences pour l'enseignement de l'informatique et des TIC Enseignements général, technique et normal, septembre 2010)

⁴ Programme d'étude d'informatique, classes de premières technologies de l'information (TI), juillet 2019.

⁵ Arrêté du 13 janvier 2011 Portant création de la spécialité Technologies de l'Information (TI) dans l'Enseignement Secondaire Général

ne peut se faire sans difficultés ; nous le précisent deux enseignants de la spécialité. L'exécution des tâches en rapport au domaine de l'informatique fait désormais partie des activités d'apprentissages les plus importantes. Ces activités étant nouvelles pour les élèves de la spécialité TI, ils font face à plusieurs difficultés parmi lesquelles l'insuffisance de temps consacré à certains cours. Cela se confirme par les propos de cet enseignant du lycée de Kakataré qui pense que « *le temps alloué aux disciplines pratiques ne permet pas que pendant le cours l'enseignant puisse aborder tous les procédés qui peuvent conduire à la réalisation d'une tâche précise* ». Dans cet ordre d'idée, Desparois et Lambert (2014) qui analysent l'impact de la vidéo sur la motivation et la réussite des étudiants, trouvent que le nombre d'heures prévu pour plusieurs cours de niveau collégial est à peine suffisant pour aborder les contenus que les enseignants trouvent pertinents et importants. Il en est de même pour les étudiants de la spécialité TI, où l'enseignant compte tenu du temps, limite ses démonstrations pendant les cours pratiques. Le tutoriel dans ses multiples formes, vidéo en occurrence (Desparois et Lambert, 2014), se présente comme complémentaires aux enseignements reçus, d'où leur forte sollicitation par les élèves de la spécialité TI. Comme autre raison du recours permanent des élèves de la spécialité TI aux tutoriels, nous avons l'insuffisance et/ou la qualité moins appréciable du matériel dans les laboratoires (Karsenti et Ngamo Tchameni, 2009 ; Karsenti et Collin, 2010, Tchamabé, 2013). L'absence et la qualité du matériel dans les laboratoires est un réel obstacle au déroulement serein de la formation qui pourtant se veut pratique. Pourtant, pour des apprentissages pratiques, les démonstrations sont indispensables et permettent une appropriation et un réinvestissement plus rapide et efficace de la part des apprenants (Bétrancourt, Tversky et Bauer-Morrison, 2000 ; Hans Van der Meij et Jan Van der Meij, 2016 ; Merrill, Barclay et van Schaak, 2007). La démonstration est d'autant plus importante car en observant, l'apprenant s'imprègne des facteurs qui déterminent la réussite de l'apprentissage et les intègre plus facilement (Giroud et Debû, 2004 ; Merrill, Barclay et van Schaak, 2007).

Face à l'insuffisance du temps, les enseignants, et surtout les apprenants, sont obligés chacun de recourir aux moyens complémentaires disponibles à même d'aider, non seulement à assimiler les contenus d'apprentissage, mais également d'atteindre les objectifs prescrits. Rappelons que l'objectif général de cette formation tel que prescrit par les programmes officiels est d'établir chez l'élève les fondements des pratiques et de la culture technologique tertiaire pour constituer la base rationnelle des formations professionnelles futures (MINESEC⁶, 2010). Cet objectif est poursuivi à travers les cours tels que l'algorithme, la programmation, la maintenance réseau et création de contenus numériques, les systèmes d'information et gestion, l'infographie, l'analyse et gestion. Les tutoriels puisqu'ils sont facilement accessibles (Bouzeghoub et al., 2005), aident les élèves de la spécialité TI à réaliser les exercices d'application et assimiler les contenus de la formation (Obradovich, Canuel et Duffy, 2015). Les démonstrations observées dans les tutoriels par les apprenants présentent la procédure pour parvenir aux habilités souhaitées (Merrill, Barclay et van Schaak, 2007).

L'accès libre à une très grande quantité de tutoriels variés, est à mettre à l'actif du développement d'internet qui accentue la création et la diffusion des ressources pédagogiques (Bouzeghoub et al., 2005). L'accès facile à un très grand nombre de ressources fait en sorte que le nombre de personnes, et en majorité les novices qui y accèdent, soit très élevé. Les élèves de la spécialité TI dans les établissements d'enseignement général au Cameroun au regard de nos enquêtes ne sont pas épargnés par cette pratique, ils restent accrochés aux tutoriels puisqu'ils sont nouveaux dans la spécialité. Aussi, les disciplines auxquelles ils sont désormais soumis, et qui pour certaines sont d'ordre pratiques, nécessitent de la manipulation. Pour ces apprenants du niveau secondaire en début de spécialisation dans le domaine de l'informatique, l'accompagnement des tutoriels paraît vraiment capital. Cela peut être d'autant plus bénéfique dans la mesure où ils sont débutants (Rapchak, 2017). Ting (2013) soutient ce point de vue lorsqu'il précise dans son analyse que des chercheurs ont reconnu le rôle important des tutoriels, celui de permettre aux apprenants de se concentrer sur leurs

6 Ministère des enseignements secondaires (Programmes officiels d'informatique de l'enseignement secondaire, *le Guide pédagogique et les référentiels des compétences pour l'enseignement de l'informatique et des TIC Enseignements général, technique et normal*, septembre 2010)

activités d'apprentissages personnels dans leurs domaines d'études respectifs.

Bien que bénéfique pour l'utilisateur (Obradovich, Canuel et Duffy, 2015 ; Merrill, Barclay et van Schaak, 2007), le recours aux tutoriels peut révéler des insuffisances (Plaisant et Schneiderman, 2005). Pour minimiser l'effet de ces insuffisances sur les élèves de la spécialité TI qui ont recours aux tutoriels, une réglementation de l'usage des tutoriels via des prescriptions curriculaires est importante. Or, malgré ce rôle déterminant des tutoriels dans les apprentissages pratiques, il n'est pas défini un cadre spécifique pour leur utilisation par les élèves de la spécialité TI. Pourtant, la variabilité dans la conception des tutoriels peut ne pas favoriser l'apprentissage en ce sens que les informations présentées par le tutoriel peuvent être conceptuelles au lieu d'être procédurales (Plaisant et Schneiderman, 2005). Cependant, l'élève, pour des besoins d'assimilation, s'intéresse dans un premier temps à la procédure ; les concepts et autres explications contenus dans le tutoriel peuvent le détourner de son objectif. Ce qui veut dire que proposer un cadre réglementaire d'utilisation des tutoriels aux élèves de spécialité TI pourrait limiter les risques d'égarement et de pertes de temps. Cette façon de faire sera assimilable à ce que Small et Ferreira (1994) appellent la carte de navigation. Il sera question de les orienter vers les tutoriels les plus adaptés à leur apprentissage. Cela pourra être fait de manière progressive pour éviter qu'ils ne soient contre-productifs pour les élèves (Rapchak, 2017). Au regard du fait qu'internet propose à ces élèves une gamme très variée de tutoriels et que certains sont susceptibles de les détourner de leurs objectifs d'apprentissage, nous trouvons opportun de se demander si l'utilisation constante des tutoriels garantit véritablement le succès des apprentissages chez les élèves des classes de premières et de terminales TI ?

Pour répondre à notre question de recherche, trois objectifs ont été retenus, il s'agit premièrement d'identifier les types de tutoriels utilisés par les élèves de la spécialité TI du lycée classique et moderne de Maroua et du lycée de Kakataré Maroua. Ensuite, nous allons identifier les circonstances ou contextes d'utilisation, et enfin, dégager l'apport de l'utilisation des tutoriels dans les apprentissages.

II. Cadre théorique

A. Classification des tutoriels

La classification des tutoriels telle que présentée par Hans Van der Meij et Jan Van der Meij (2014), fait état de deux grands types : les tutoriels papiers « Paper-based tutorials » et les tutoriels vidéos « video tutorials ». Les tutoriels papiers sont des supports physiques ou numériques sur lesquels sont décrits ou schématisés les étapes et les informations qui aident à la réalisation d'une tâche (Hans Van der Meij et Jan Van der Meij, 2014 ; Hans Van der Meij et Jan Van der Meij, 2016). Dans son mode d'usage, l'utilisateur lit dessus et/ou observe les images statiques qui peuvent y figurer. Cela aide à s'imprégner du processus d'exécution de la tâche à réaliser. Encore appelés vidéo de démonstrations (Caspil, Gorsky et Pivman, 2005), les tutoriels vidéo quant à eux sont des enregistrements numériques qui présentent un modèle de tâches à réaliser. Ils peuvent s'accompagner d'une narration ou d'un texte écrit qui apporte des informations complémentaires aux images dynamiques (Alvira, 2016 ; Hans Van der Meij et Jan Van der Meij, 2016). En sa qualité de support multimédia, c'est-à-dire qui rassemble sur le même support numérique le texte, l'image et le son (Rézeau, 2001), le tutoriel vidéo en plus d'être attrayant et motivant (Betrancourt, Morrison et Tversky, 2000), permet à l'utilisateur de revenir plusieurs fois sur une étape du processus pour pouvoir se l'approprier (Caspil, Gorsky et Pivman, 2005).

B. La théorie cognitive de l'apprentissage multimédia de Mayer

Le cadre théorique de notre travail repose sur la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia de Mayer (2009). Elle nous permet de rendre compte de la façon dont les élèves des classes de premières et terminales TI se servent des tutoriels pour apprendre l'informatique. Centrée sur la situation d'apprentissage, la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia développée par Mayer (2009) s'intéresse particulièrement aux capacités de l'apprenant à traiter l'information présentée par divers outils multimédias. Sur la base du modèle d'apprentissage humain et d'autres travaux du domaine cognitif, Mayer (2009) fonde la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia sur trois bases qui

selon lui correspondent au fonctionnement du cerveau humain. Ces bases sont le double codage (Clark et Paivio, 1991 ; Paivio, 1986), la capacité limitée (Baddeley, 1999 ; Chandler et Sweler, 1991) et le traitement actif (Mayer, 2008 ; Wittrock, 1989). Le double codage qui est une approche théorique développée par Paivo (1971) repose sur l'idée selon laquelle le traitement de l'information s'effectue à travers deux canaux ; les informations de type verbales sont traitées dans un canal et celles visuelles dans un autre canal (Clark et Paivio, 1991). Ceci permet ainsi au sujet en situation d'apprentissage de forger des représentations imagées et verbales des informations verbales et visuelles perçues et traitées afin d'assurer le succès de l'apprentissage Mayer (2014). Le double codage explique donc l'apport des tutoriels dans l'apprentissage pour un élève de la spécialité TI dans la mesure où ces derniers présentent les informations sous forme de textes, d'images et de sons, le traitement de chaque type d'information se faisant dans le canal y afférant. L'harmonie entre le texte et l'image auxquels peut s'associer le son permet que les différentes modalités se complètent et soient plus utiles à l'apprenant (Dubois, Vial et Bollon, 1998). La capacité limitée qui est la seconde base de la théorie de l'apprentissage multimédia s'inspire de la théorie de la charge cognitive (Mayer et Moreno, 2003). Selon cette théorie, la qualité du matériel pédagogique assure l'efficacité des activités d'apprentissage dans la mesure où elle permet d'orienter les ressources cognitives vers les aspects essentiels de l'apprentissage et non vers les détails (Chandler et Sweler, 1991). C'est donc le cas pour un élève de la spécialité TI qui, utilisant les tutoriels pour apprendre, bénéficient de ces aspects synthétiques et pratiques qui mettent l'accent sur l'essentiel à retenir. D'où la nécessité que les informations présentées par les tutoriels pédagogiques soient procédurales et pédagogiques (Plaisant et Schneiderman, 2005). Le traitement actif implique que l'efficacité d'un apprentissage soit en fonction du travail cognitif qui l'accompagne (Mayer et Moreno, 2003, Mayer, 2009). Le traitement actif, qui passe par le processus de la sélection de l'organisation et de l'intégration, détermine la qualité des modèles de représentations mentales qui seront construits (Mayer, 2009). En utilisant les tutoriels, l'élève de la spécialité chemine par ces étapes pour apprendre.

Les questions qui ont constituées le questionnaire initial d'identification des élèves qui utilisent le plus les tutoriels ainsi que les questions fédératrices de nos entretiens ont été construites par nos soins. Elles ont été élaborées non seulement sur la base des échanges que nous avons eu avec les enseignants et élèves du programme de formation TI, mais aussi de nos observations des pratiques de ces élèves.

III. Méthodologie

Les données du présent travail ont été collectées via des entretiens auprès des élèves des classes de premières et terminales TI du lycée classique et moderne de Maroua et du lycée de Kakataré Maroua. Nous avons également collecté des données auprès de quatre enseignants de la spécialité TI dans ces deux lycées. Pour ce qui est de l'échantillon de l'étude, nous avons retenu sept élèves dans chacun des deux lycées, soit quatre en classe de première et trois en classe de terminale, pour un total de quatorze. Une démarche descriptive doublée d'une analyse qualitative des données nous a permis de mener notre recherche de type exploratoire. Par cette démarche, nous sommes partis d'une question principale pour définir les différents contours de l'impact des tutoriels sur l'apprentissage de l'informatique. Cette méthode privilégie l'expression discursive et pratique des sujets (Béché, 2014), ce qui permet de diversifier les sources d'informations et d'en dégager les plus pertinentes pour notre travail. Dans l'optique de diversifier nos sources d'informations, nous avons réalisé des entretiens aux élèves et à deux enseignants de spécialité. Pour retenir ceux des élèves à qui nous avons soumis nos entretiens, nous avons au préalable administré un questionnaire à un groupe de quarante-sept élèves choisis de manière aléatoire. Ce questionnaire, dont l'objectif était d'identifier les élèves qui utilisent le plus les tutoriels, a porté sur des questions relatives à la connaissance des tutoriels, à la place qu'ils accordent aux tutoriels dans les apprentissages, à la fréquence d'utilisation des tutoriels, aux activités pour lesquelles ils sollicitent les tutoriels. À l'issue de la passation du questionnaire, nous avons sur la base de leurs réponses, et grâce au tri à plat, réalisé des analyses qui nous ont permis d'identifier quatorze élèves comme étant ceux qui utilisent le plus les tutoriels. Nous avons ensuite mené tour à tour avec ces quatorze élèves et deux enseignants des entretiens semi-directifs. Les thématiques abordées dans les entretiens portaient de manière générale sur les types de logiciels les plus sollicités par les élèves, sur les circonstances d'utilisation des tutoriels, sur la motivation à

toujours recourir aux tutoriels et sur la plus-value des tutoriels dans les apprentissages. Pour l'analyse des données issues des entrevues, nous avons eu recours à l'analyse thématique. Cela nous a permis d'extraire du verbatim des répondants les propos qui rendent compte des types de tutoriels très sollicités, de leur utilisation par les élèves de la série TI et de leur apport dans l'apprentissage de l'informatique. Par la suite, nous avons établi des catégories thématiques dans lesquelles nous avons fait correspondre les extraits, pour finir, nous avons procédé à l'examen des propos qui dans les extraits rendent compte de l'utilisation des tutoriels et de leurs apports bénéfiques pour les apprentissages.

IV. Résultats et discussions

Nos résultats sont axés autour des principaux points suivants : tutoriels les plus utilisés par les apprenants, contexte et finalités d'utilisation des tutoriels, opinions des élèves et enseignants sur la plus-value de l'utilisation des tutoriels pour l'apprentissage.

A. Les tutoriels les plus utilisés par les apprenants

Les tutoriels sollicités par les élèves des classes de premières et terminales TI bien, qu'ayant plusieurs structures, s'inscrivent dans les deux catégories définies par Hans Van der Meij et Jan Van der Meij (2014), il s'agit des tutoriels papiers et des tutoriels vidéo. Les tutoriels vidéo du fait de leurs animations, bénéficient de plus d'attention et d'intérêt de la part des élèves de la spécialité TI. L'animation dans ce contexte s'entend comme un mécanisme à travers lequel des images apparaissent et se succèdent de manière cohérente selon une programmation initiale ou une manipulation de l'utilisateur (Bétrancourt, 2005). Pour ces élèves de la spécialité TI, le tutoriel vidéo, en plus de son caractère dynamique ou animé, facilite la transmission des informations (Boucheix et Rouet, 2007). Les tutoriels vidéo leur offrent la possibilité de revoir plusieurs fois l'exécution du modèle de la tâche qu'ils désirent réaliser, c'est également ce que souligne Kay (2012). Les tutoriels statiques occupent la seconde place parmi les tutoriels utilisés par les élèves. Ces types de tutoriels contrairement à ceux vidéo, nécessitent que l'utilisateur puisse inférer mentalement le processus lorsque le phénomène présenté est dynamique ; ce qui permet de dire que l'utilisation des tutoriels papiers mobilise plus de ressources cognitives.

La synthèse issue du verbatim des élèves interviewés et qui rend compte du type des tutoriels les plus utilisés fait état de ce que 11 élèves sur 14 utilisent les tutoriels vidéo tandis que trois seulement, utilisent les tutoriels papiers. Au regard de ces chiffres, il apparaît clairement que les tutoriels les plus utilisés par les élèves sont ceux constitués d'images dynamiques, de sons et/ou de texte, soit 11 répondants sur 14. La seconde catégorie, celle des tutoriels papiers, c'est-à-dire, texte et/ou images statiques, est la moins sollicitée et utilisée, soit une fréquence de 3 élèves. Les trois élèves qui utilisent les tutoriels papiers sont tous en classe de première, le reste de l'effectif et ceux des élèves des classes de terminales sont plus accrochés aux tutoriels vidéo. Cette différence au niveau du nombre pourrait s'expliquer par le caractère complet et dynamique des tutoriels vidéos au sens de la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia. Suivant le double codage qui est une base de cette théorie, l'information qu'elle soit visuelle ou orale est traitée dans des canaux spécifiques et appropriées, ce qui est un plus pour l'élève en situation d'apprentissage. Précisons avec Melot (2005), que le texte et l'image plutôt que de s'opposer, sont deux modalités complémentaires qui aident à la compréhension, donc ce manque d'intérêt à l'endroit des tutoriels papiers ne signifie pas qu'ils sont moins utiles. C'est dire que le texte apporte des précisions et des détails qui pourraient être inaperçus à la vue de l'image et inversement. La deuxième base de la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia qui est la capacité limitée de l'esprit humain à traiter plusieurs informations à la fois, explique le choix de ce type de tutoriels par d'autres élèves en ce sens qu'ils ont moins d'informations à traiter contrairement aux tutoriels vidéo. Les tâches pour lesquelles les élèves sollicitent les tutoriels sont diverses et en rapport à toutes les disciplines pratiques notamment la programmation, l'algorithme, l'infographie, la maintenance réseau et création des contenus numériques. Cela impliquerait la difficulté à réaliser les tâches uniquement à partir des enseignements reçus pendant le cours, ce qui rappelle le problème du temps insuffisant alloué à l'enseignement des disciplines pratiques. Pour tous ces élèves, l'approvisionnement en tutoriel se fait

sur internet. Il arrive qu'ils se partagent des tutoriels mais la provenance de ceux-ci est sur internet. Que les tutoriels soient constitués de ressources dynamiques ou statiques, leur utilisation nécessite de la part de l'apprenant un traitement cognitif, car il est appelé à sélectionner, organiser et intégrer les informations qui lui sont présentées par tous les types de tutoriels auxquels il a recours.

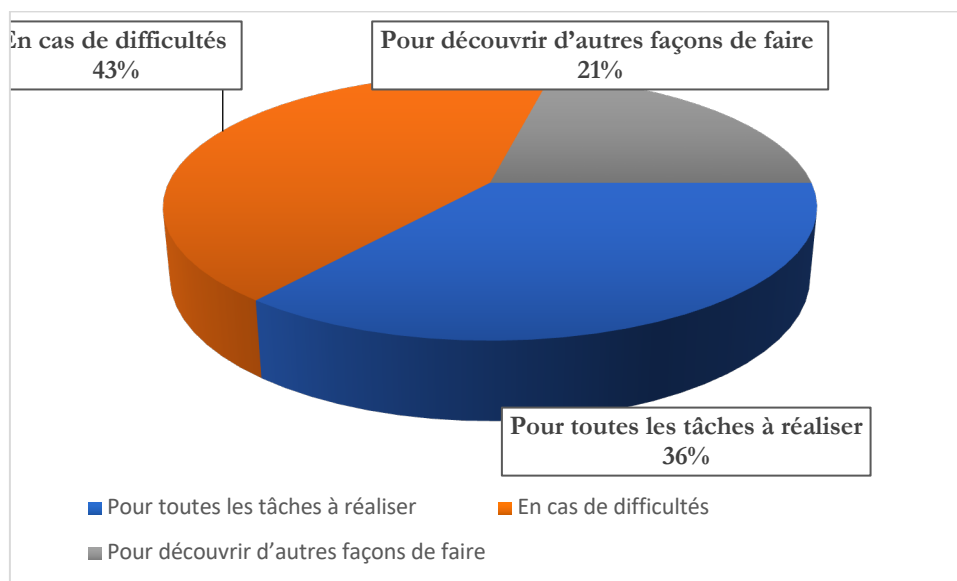
Les dires des élèves sont confirmés par les enseignants de la spécialité TI dans la mesure où les quatre enseignants interviewés précisent que les élèves utilisent essentiellement deux types de tutoriels, notamment les tutoriels papiers et les tutoriels vidéo. Ils notent cependant que les tutoriels vidéo sont les plus sollicités par les élèves qui préfèrent les démonstrations sous forme d'animations et les explications verbales qu'elles présentent favorisent l'appropriation des tâches à exécuter. Un enseignant du Lycée de Kakataré Maroua que nous nommerons X a déclaré à ce sujet que : « *les élèves préfèrent les tutoriels dynamiques parce qu'ils n'aiment pas lire, or à mon avis un tutoriel comportant un texte est très instructif. Mais on ne peut pas les contraindre il y va de leurs préférences* ». Cela est davantage conforté par Merrill, Barclay et van Schaak (2007), Hans Van der Meij et Jan Van der Meij (2014) pour qui, l'apprentissage paraît favorable et efficace lorsque les apprenants observent une démonstration pratique des habiletés à atteindre ; les tutoriels vidéo y sont très appropriés. Pour un autre enseignant, cette fois du Lycée classique et moderne de Maroua que nous appellerons Y, la fixation sur un type de tutoriel, vidéo ou papier peut avoir des insuffisances dans les apprentissages. Il suggère à cet effet que le choix d'un tutoriel loin d'être figé doit être en adéquation avec l'objectif de l'apprentissage et la capacité de ce tutoriel à mieux renseigner sur la tâche à effectuer.

Aussi bien pour les élèves que les enseignants, les tutoriels utilisés sont à la fois vidéo et papier avec une prédominance des tutoriels vidéo. Néanmoins, cela ne veut pas dire que les tutoriels vidéo sont meilleurs que les tutoriels papiers, car de l'avis des enseignants, le bon tutoriel est celui qui aide à apprendre. En outre, Plaisant et Scneiderman (2005) précisent tout de même qu'un tutoriel de démonstration, pour être efficace dans les apprentissages, doit privilégier les informations procédurales et pédagogiques au lieu des informations conceptuelles. Du fait que l'essentiel des informations que présentent les tutoriels papiers sont écrites, schématisées et statiques, ces informations sont donc beaucoup plus conceptuelles et nécessitent que l'élève infère mentalement le processus étudié (Boucheix et Rouet, 2007). C'est donc pourquoi les élèves ont une propension à choisir les tutoriels vidéo, car ils requièrent tout simplement une observation attentive des tâches à exécuter (Betrancourt, Morrison et Tversky, 2000 ; Merrill, Barclay et van Schaak, 2007)

B. Circonstances d'utilisation des tutoriels par les élèves pour les apprentissages

Maintenant qu'il est établi au regard des données de la section précédente que les élèves des classes de premières et terminales TI utilisent les tutoriels vidéo et les tutoriels papier, nous allons dans cette section interroger les circonstances d'utilisation de ces tutoriels. L'essentiel des activités d'apprentissage étant en rapport avec l'exécution des tâches dans les domaines de la programmation, de l'infographie, de la maintenance informatique et des réseaux, les tutoriels dans leur globalité suscitent l'intérêt, la motivation et le développement des habiletés souhaitées (Betrancourt, Morrison et Tversky, 2000 ; Merrill, Barclay et van Schaak, 2007). Plusieurs auteurs sont unanimes au sujet de la finalité des tutoriels qui est celle d'aider à apprendre grâce à la présentation des modèles et procédures de réalisations. Les circonstances qui peuvent pousser un élève à recourir aux tutoriels pour atteindre cette finalité varient. Sur la base des informations issues du verbatim des élèves et enseignants interviewés nous avons reparti ces circonstances en trois groupes : « *Pour toutes les tâches à réaliser* », « *En cas de difficultés* », « *Pour découvrir d'autres façons de faire* ». La circonstance d'utilisation fait ici référence au moment de l'apprentissage et à la motivation qui amènent l'élève à recourir aux tutoriels. La figure 1 ci-dessous nous donne un aperçu global des circonstances d'utilisation des tutoriels par les élèves lors des apprentissages.

Graphique 1. Répartition des élèves selon les circonstances d'utilisation des tutoriels pour les apprentissages



La catégorie « ***Pour toutes les tâches à réaliser*** », comme l'indique le nom, regroupe les élèves qui dans leur apprentissage ont recours aux tutoriels chaque fois qu'ils sont appelés à exécuter une tâche ou une série de tâches. Partant du fait que pour eux les tutoriels permettent d'éviter les pertes de temps et d'apprendre plus rapidement, les élèves de cette catégorie disent se référer aux tutoriels chaque fois qu'ils sont appelés à exécuter une tâche qui leur paraît nouvelle. Pour ces élèves, avoir recours aux tutoriels en début d'apprentissage permet de voir et revoir le mécanisme et les différents contours de la tâche à exécuter avant de s'y livrer. C'est d'ailleurs ce que soutient Caspil, Gorsky et Pivman (2005) et Kay (2012) s'agissant des tutoriels vidéo lorsqu'ils indiquent que ces derniers permettent à l'utilisateur de revenir plusieurs fois sur un point précis de la présentation du processus pour se l'approprier. Les tâches jugées complexes par les apprenants sont de diverses natures et pour la plupart, exécutées pour la première fois. Les élèves qui s'inscrivent dans cette catégorie correspondent à 36 % de l'effectif global des élèves interviewés. Bien que cette catégorie ne soit pas la plus importante, elle occupe tout de même le second rang. Et l'effectif des élèves qu'elle contient permet de se rendre compte que les élèves dans leurs apprentissages accordent une place importante aux tutoriels.

La seconde catégorie « ***En cas de difficultés*** » représente 43 % de l'effectif des élèves enquêtés, c'est le taux le plus élevé. Cette catégorie réunit les élèves qui dans leurs apprentissages, ont recours aux tutoriels de manière générale lorsqu'ils font face à des difficultés. L'objectif pour eux disent-ils, est non seulement d'éviter la « *dépendance* » des tutoriels mais aussi de gagner du temps. Pour ce qui est du gain de temps, un élève d'une des classes de terminale que nous appellerons E1 affirme : « *Lorsque je travaille et que j'ai des difficultés je préfère chercher des tutoriels qui vont m'aider à avancer au lieu d'attendre l'enseignant, surtout que le temps pendant les cours ne permet pas de résoudre tous les difficultés* ». Un autre élève mais d'une des classes de première TI que nous nommerons E2 nous fera savoir au sujet de l'utilisation des tutoriels en cas de difficultés que : « *Les tutoriels nous aident beaucoup mais je préfère toujours réfléchir et essayer d'abord avant de chercher de l'aide* ». Pour les élèves de cette catégorie, la première base d'apprentissage c'est le cours. Ils s'en servent pour réfléchir et exécuter les tâches auxquelles ils sont soumis. C'est lorsque les tentatives sont infructueuses qu'ils se réfèrent aux tutoriels. Les tutoriels permettent donc à ces élèves de réussir les apprentissages dans la mesure où, faisant face aux difficultés pendant les apprentissages, ils se servent des démonstrations des tutoriels pour surmonter leurs difficultés (Giroud et Debû, 2004). Contrairement aux élèves qui disent consulter les tutoriels en début de chaque apprentissage, ceux-ci sans être dépendant des tutoriels, reconnaissent leur importance dans la mesure où ils les consultent régulièrement, mais seulement lorsqu'ils sont en difficulté. La situation

de difficulté pendant l'apprentissage est donc un facteur qui motive une grande partie d'élèves de la spécialité TI à recourir aux tutoriels.

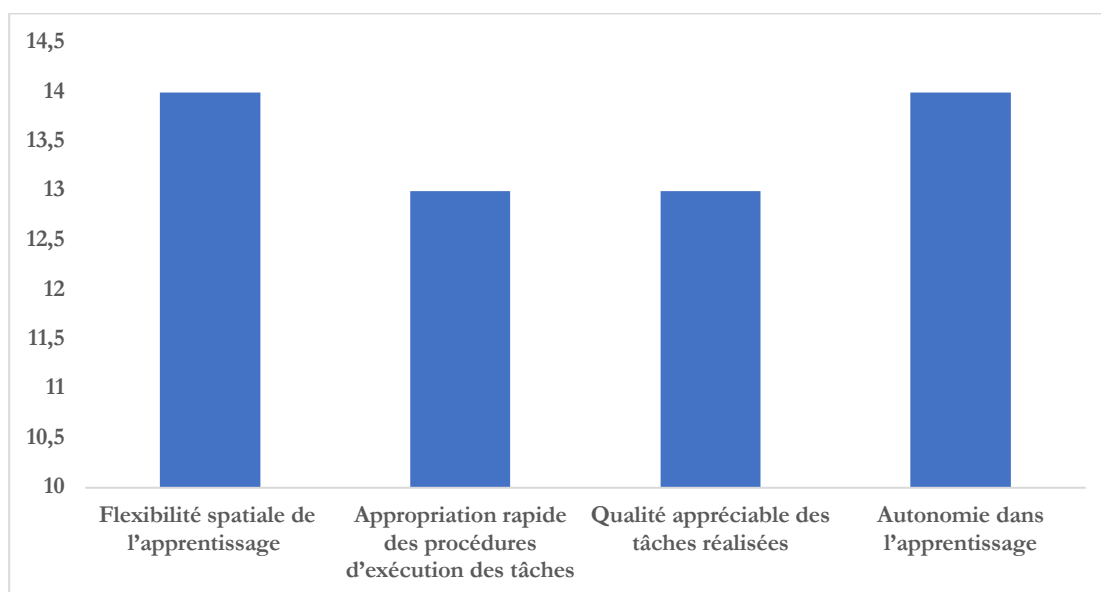
La troisième et dernière catégorie intitulée « *Pour découvrir d'autres façons de faire* » se rapproche de la catégorie précédente. Les élèves qui s'inscrivent dans cette catégorie représentent 21 % de notre population. Elle regroupe les apprenants pour qui les tutoriels ne sont pas « indispensables » pour l'apprentissage, selon eux il est possible de s'en passer. Les élèves de cette catégorie au même titre que ceux des catégories précédentes considèrent les tutoriels comme des ressources complémentaires qui viennent renforcer le savoir reçus lors des enseignements. L'élève E3 d'une des classes de terminale TI nous l'a signifié lors d'un entretien : « *J'utilise les tutoriels lorsque j'ai déjà appliqué les instructions du cours et mettre en application les explications de l'enseignant. Puisque cela ne suffit pas, je cherche les tutoriels pour découvrir d'autres façons de faire et pour approfondir en observant les vidéos et en écoutant les audios* ». Ces propos comme pour plusieurs autres élèves de la spécialité TI confirment l'utilité des tutoriels dans l'apprentissage. Cette utilité qui au sens de la théorie de l'apprentissage multimédia de Mayer (2009), permet de bénéficier de la multimodalité (Rouet, 2005) des tutoriels pour assimiler le savoir. Pour cette circonstance d'utilisation, l'objectif est de découvrir d'autres façons de faire et d'enrichir son savoir-faire. Pour les élèves inscrits dans cette catégorie, il faut d'abord mettre en application ses cours avant de s'intéresser aux tutoriels. Ceci à l'avantage pour l'apprentissage qu'il permet aux élèves d'intégrer l'aspect théorique des notions apprises, ce que ne présentent pas toujours les tutoriels.

De l'avis des enseignants, bien que les circonstances d'utilisation des tutoriels selon que l'apprenant soit en difficulté, qu'ils veulent découvrir d'autres cheminements ou que la tâche à réaliser est nouvelles, la finalité est d'aider à apprendre. Cependant, ils sont prudents sur les circonstances qui devraient entourer l'utilisation des tutoriels. Ils pensent qu'ils seraient plus bénéfiques pour l'apprenant de toujours s'imprégner des cours avant d'avoir recours aux tutoriels. L'un de ces enseignants que nous avons nommé Y nous l'a révélé en ces termes : « *Les tutoriels sont très importants pour l'apprentissage dans nos disciplines de spécialité, mais seulement, il faut savoir les utiliser, c'est pourquoi j'insiste toujours aux élèves qu'il est très important de prendre connaissance du cours avant de s'aventurer à utiliser un tutoriel comme guide d'apprentissage. Les tutoriels qu'ils peuvent trouver partout ne prennent pas en compte tous les aspects de ce qu'ils sont supposés apprendre ce qui peut être dangereux* ». Ces propos de l'enseignant témoignent à la fois de l'utilité des tutoriels, mais également de la nécessité d'un suivi et d'un accompagnement des élèves dans le choix et l'utilisation des tutoriels.

C. Opinions des élèves et enseignants sur la plus-value de l'usage des tutoriels dans l'apprentissage

Nous dégageons dans cette section l'apport des tutoriels dans l'apprentissage à partir des opinions des élèves et des enseignants. Il ne fait aucun doute au regard des informations présentées dans les sections ci-dessus issues de nos entretiens que l'utilisation des tutoriels dans l'apprentissage de l'informatique est effective. Mais seulement, cette utilisation à « géométrie variable » produit quel résultat ? En nous appuyant sur le verbatim obtenu à l'issue de nos entretiens avec les élèves et les enseignants de la spécialité TI, nous avons reparti en trois catégories leurs opinions au sujet de la plus-value de l'usage des tutoriels dans l'apprentissage. Ces catégories sont : « *Flexibilité spatiale de l'apprentissage* », « *Appropriation rapide des procédures d'exécution des tâches* », « *Qualité appréciable des tâches réalisées* », « *Autonomie dans l'apprentissage* ». La figure 2 nous apporte des précisions sur le nombre d'élèves appartenant aux différentes catégories.

Graphique 2. Répartition des élèves selon leurs opinions sur la plus-value de l'utilisation des tutoriels pour l'apprentissage



Dans la catégorie « *Flexibilité spatiale de l'apprentissage* », se retrouvent les élèves qui avouent que l'utilisation des tutoriels permet de bénéficier en tout lieu d'un accompagnement. Les 14 élèves interviewés reconnaissent la flexibilité spatiale qu'offrent les tutoriels pour les apprentissages. Cela s'applique lorsque pendant la réalisation d'une activité pratique en dehors de l'école, l'apprenant faisant face ou pas à une difficulté se réfère aux tutoriels. L'efficacité de la flexibilité implique un traitement actif (Mayer, 2009) de la part de l'élève car il doit, dans le tutoriel qu'il utilise, extirper l'information dont il a besoin. Quelques témoignages recueillis à ce sujet auprès des élèves nous fournissent des renseignements pertinents. L'élève précédemment nommé E1 nous a déclaré : « *Je travaille beaucoup hors de l'école et s'il faut chaque fois que j'ai des difficultés attendre les poser à l'enseignant cela me prendra beaucoup de temps. C'est pourquoi dès que j'ai une difficulté mon premier réflexe est de chercher un tutoriel et ça m'aide beaucoup dans mes apprentissages* ». Ces propos révèlent que les tutoriels permettent aux élèves de se substituer l'aide de l'enseignant en temps réel et d'acquérir les savoirs qu'ils désirent. Ils n'abandonnent pas lorsqu'ils font face aux difficultés dans l'exécution de leurs différentes tâches, ils cherchent appui auprès des tutoriels ce qui leur fait gagner du temps. Un autre élève que nous appellerons E7 de la classe de terminale TI ajoute que : « *En dehors des travaux pratiques à faire à la maison, j'aide souvent mes amis et mes frères à résoudre certains problèmes du domaine de l'informatique. Lorsque je suis buté, je cherche les tutoriels qui peuvent m'aider peu importe où je suis, dès que j'ai la connexion internet ça me va* ». Les tutoriels favorisent l'accès aux stratégies et démarches qui permettent aux élèves de s'approprier des savoirs et savoir-faire qui constituent l'objet d'apprentissage.

Pour ce qui est de la catégorie « *Appropriation rapide des procédures d'exécution des tâches* », elle renferme les élèves pour qui le recours aux tutoriels favorise l'acquisition des mécanismes d'exécution des tâches, étant donné que plusieurs disciplines de la spécialité TI sont d'ordre pratiques. Les tutoriels qu'ils soient vidéo ou papiers permettent aux élèves en situation d'apprentissage d'observer un modèle de la tâche qu'ils ont à réaliser afin de pouvoir s'exercer pour se l'approprier (Betancourt, Morrison et Tversky, 2000 ; Hans Van der Meij et Jan Van der Meij, 2014). Quelques extraits des témoignages des élèves nous renseignent davantage. L'élève E5 d'une des classes de première nous a signifié ceci : « *Le pratique dans nos matières de spécialité demande beaucoup de temps puisqu'il faut s'exercer pendant longtemps pour être apte dans la pratique, les tutoriels nous aident pour cela. En observant faire dans les tutoriels j'essaye et j'avance, or s'il n'y avait pas les tutoriels à ma disposition j'aurais trop de problèmes à apprendre* ». La plus-value des tutoriels dans cette catégorie sont les diverses présentations des modèles variés des tâches à exécuter. En reproduisant ces modèles, les élèves intègrent rapidement les mécanismes d'exécution qui constituent

l'essentiel des matières de spécialité.

La catégorie « **Qualité appréciable des tâches réalisées** » fait référence à la valeur accordée aux différentes tâches après exécution. Cette catégorie intègre les opinions des élèves interviewés au sujet de l'appréciation des travaux qu'ils réalisent avec l'appui des tutoriels. Il ressort de l'analyse des données obtenues auprès d'eux que, en se référant aux tutoriels, les productions réalisées sont la plupart du temps de qualité appréciable. L'appréciation ici est à deux niveaux, elle est faite par l'enseignant lorsque c'est lui qui a proposé le travail, elle peut aussi être faite par l'élève ou ses pairs à partir du moment où le travail ou tâche réalisée avec l'aide des tutoriels a permis de résoudre un problème ou de surmonter une difficulté d'apprentissage. 13 élèves sur 14 sont inscrits dans cette catégorie et quelques extraits de leurs témoignages nous apportent plus de détails. E4, est un nom que nous donnons à un élève de la classe de première TI pour la circonstance, il déclare : « *Puisque je m'appuie toujours sur les tutoriels lorsque je dois réaliser un travail pour la première fois, il est hors des questions que ce travail ne soit pas bon, même si cela me prend souvent du temps, je finis toujours par trouver un tutoriel qui m'aidera* ». Ces propos confirment l'apport des tutoriels dans l'apprentissage, car les modèles qu'ils présentent complètent les enseignements reçus et inspirent les apprenants afin qu'ils ajustent leurs productions et apprennent mieux. L'élève précédemment nommé E3 ajoute que « *les tutoriels sont très nombreux sur internet et nous embrouilles souvent, mais lorsque on tombe sur le bon tutoriel, il aide à faire un bon travail ou à apporter une solution efficace au problème* ». Le rôle de guide et de facilitateur que jouent les tutoriels Boucheix (2018) est une fois de plus confirmé à travers nos résultats. Nous réalisons que les catégories « **Qualité appréciable des tâches réalisées** » et « **Appropriation rapide des procédures d'exécution des tâches** » s'inscrivent dans une logique de continuité, la première entraînant la seconde.

La dernière catégorie « **Autonomie dans l'apprentissage** », rend compte de ce que pensent les élèves quant à leur indépendance vis à vis des enseignants lorsqu'ils utilisent les tutoriels pour apprendre. Tous les 14 élèves qui ont constitué notre échantillon reconnaissent que les tutoriels offrent une certaine autonomie dans l'apprentissage. Nous ne voulons surtout pas signifier que les tutoriels ont totalement remplacé les enseignants, mais plutôt que les tutoriels offrent la possibilité aux élèves de surmonter des difficultés d'apprentissage sans nécessairement attendre l'aide de l'enseignant. Au-delà du gain de temps, travailler seul en se référant aux tutoriels est un plus pour l'élève qui utilise les tutoriels pour apprendre. L'élève que nous avons précédemment nommé E5 nous le confirme dans cet extrait : « *Lorsque nous utilisons les tutoriels pour apprendre, ils nous permettent de nous amender progressivement et d'avancer sans avoir absolument besoin que quelqu'un et surtout l'enseignant nous apporte son appui. C'est aussi vrai que des fois ça me prend beaucoup de temps pour trouver le bon tutoriel parce qu'il y en a tellement sur internet et tous ne sont pas bon à mon avis. Mais des fois l'enseignant est le seul qui nous apporte la solution,* ». L'autonomie dans l'apprentissage que nous révèlent nos analyses est développée aussi bien par les tutoriels vidéo que les tutoriels papiers. Cependant, les tutoriels vidéo restent les plus appréciés et ils interviennent dans toutes les disciplines pratiques de la spécialité TI.

Pour les enseignants, la plus-value de l'usage des tutoriels dans l'apprentissage par les élèves est très significative. Les disciplines professionnelles sont pratiques et les élèves sont nouveaux dans la spécialité. Pour cela, il leur faut des ressources d'apprentissage complémentaires devant les aider à apprendre. Le témoignage de l'enseignant Z du lycée de Kakataré-Maroua nous en dit long : « *Je sais pertinemment au vu de ce que produisent mes élèves en termes de rapidité dans l'acquisition des mécanismes et de qualité du travail réalisé qu'ils ont recours à d'autres ressources d'apprentissage. Cela permet de compléter les enseignements qu'ils reçoivent parce que le temps alloué non seulement est court mais il faut beaucoup s'exercer en suivant des exemples, je pense que les tutoriels sont très bien adaptés pour cela. Mais je reste inquiet car je sais que la multitude de tutoriels présents sur internet est susceptible d'être un danger pour les élèves* ». Cet extrait ne s'attarde peut-être pas sur des aspects spécifiques, mais il laisse comprendre que les tutoriels accompagnent les élèves à travers les modèles qu'ils présentent et les édifient sur ce que le cours peut ne pas avoir abordé. Cet accompagnement offert par les tutoriels tel que le précisent Bétrancourt, Morrison et Tversky (2000), permet de mieux apprendre et de développer les habilités souhaitées.

De l'avis de tous les participants à l'enquête, il ressort de manière commune que les habilités développées par les élèves avec l'aide des tutoriels se rapportent aux différents domaines d'études de la spécialité TI. Ce sont notamment l'infographie, la programmation, la maintenance, le réseau, les systèmes de gestion. On pourrait ainsi dire avec Tchamabé (2010), au sujet de l'intégration pédagogique des TIC par les filles dans les apprentissages, que les tutoriels développent chez les élèves qui les utilisent de l'autonomie, les éveillent et les fait avoir des meilleurs rendements. Il ressort également que tous les tutoriels auxquels les élèves de la spécialité TI ont accès sur internet ne sont pas tous meilleurs, d'où la nécessité d'intégrer l'utilisation des tutoriels dans les apprentissages scolaires pour minimiser leurs impacts négatifs et augmenter leurs apports dans les apprentissages.

V. Conclusion

L'idée principale de ce travail était de connaître la place et l'apport des tutoriels dans l'apprentissage de l'informatique chez les élèves de la spécialité TI. Elle a été menée auprès des élèves des classes de premières et terminales TI de deux lycées de la ville de Maroua à l'extrême-nord Cameroun. Cette étude est partie du constat selon lequel les élèves de la spécialité TI ont beaucoup recours aux tutoriels pour l'apprentissage. L'intérêt de ces élèves pour les tutoriels nous a amenés à nous interroger sur l'apport des tutoriels en ces termes : l'utilisation des tutoriels garantit véritablement le succès des apprentissages chez les élèves des classes de premières et de terminales TI ? Pour répondre à cette question, nous avons mobilisé la théorie de l'apprentissage multimédia de Mayer (2009) en nous attachant sur ses trois fondements que sont le double codage, la capacité limitée et le traitement actif. Cela nous a permis de rendre compte de la façon dont les élèves font usage des tutoriels dans leurs apprentissages. Les investigations menées nous ont permis de déboucher sur plusieurs résultats.

Les résultats de cette recherche nous ont révélé que les tutoriels les plus sollicités et les plus utilisés par les élèves de la spécialité TI sont les tutoriels vidéo au sens de Hans Van der Meij et Jan Van der Meij (2014). En revanche, les tutoriels papiers selon la catégorisation de Hans Van der Meij et Jan Van der Meij (2014), une fois de plus, sont très peu sollicités. Le second résultat obtenu nous a révélé que les tutoriels sont utilisés dans divers contextes d'apprentissage, notamment en cas de difficultés, pour toutes les tâches à réaliser, et pour découvrir d'autres façons de faire. Pour ce qui est du dernier résultat, il fait état de ce que tous les enquêtés reconnaissent : l'apport favorable des tutoriels pour l'apprentissage. Ces derniers facilitent la flexibilité spatiale en termes d'accompagnement, facilitent l'appropriation, améliorent la qualité des tâches à exécuter, et favorisent l'autonomie dans l'apprentissage.

Les résultats de notre recherche nous apportent des renseignements en plus au sujet de la place et de la contribution des tutoriels dans l'apprentissage. À ce titre, ils peuvent inspirer à prendre des décisions qui visent à définir un cadre d'utilisation des tutoriels en situation d'apprentissage pour les élèves de la spécialité TI en vue de les rendre plus bénéfiques. À l'égard de ce que les curricula ne soient pas précis au sujet de l'utilisation des tutoriels par les élèves de la spécialité TI, nous avons émis quelques suggestions. Faire des tutoriels un contenu disciplinaire, cela va non seulement légitimer leur utilisation, mais aussi édifier les élèves sur les types et les caractéristiques des tutoriels appropriés pour leurs apprentissages. Dans ce cas, la médiation de l'enseignant qui est perçue comme le processus d'aide de l'élève à construire sa pensée et s'approprier les notions (Numa-Bocage, 2007), pourra davantage s'appuyer sur les tutoriels. Des banques de tutoriels pourraient être créées en fonction des objectifs des leçons et être proposés aux élèves afin d'éviter tout dérapage.

Nous ne saurions prétendre que cette étude a entièrement élucidé la question de l'utilisation des tutoriels en situation d'apprentissage, car au-delà de l'échantillon réduit, les résultats restent discutables et ne sauraient être applicables à toutes les disciplines scolaires. Des facteurs tels que le dynamisme de l'enseignant et la disponibilité et l'accès au matériel de travail à l'école et hors de l'école n'ayant pas été pris en compte, nous pensons que plusieurs perspectives restent à explorer.

Références

- Alvira, R. (2016). The Impact of Oral and Written Feedback on EFL Writers With the Use of Screencasts. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 79. [En ligne] <https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.53397>
- Baddeley, A. (1999). *La mémoire humaine. Théorie et pratique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Baron, G. (2019). Les technologies dans l'enseignement scolaire : regard rétrospectif et perspectives. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, 103-122. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/lsdle.521.0103>
- Béché, E. (2013). TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun. *Frantice.net*, 6. [En ligne] <http://frantice.net/index.php?id=639>
- Béché, E. (2014). Opinions et stratégies de détournement des élèves camerounais relatives à l'interdiction du téléphone portable à l'école. *Formation et profession*, 23(1), 24-35. [En ligne] <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.38>
- Bétrancourt, M., Bauer-Morrison, J., Tversky, B. (2000). Les animations sont-elles vraiment plus efficaces ? *Revue d'Intelligence Artificielle*. 14, 149-166.
- Bétrancourt, M. (2005). The Animation and Interaction Principle in Multimedia learning. In R. Mayer (éd.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 287-296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boucheix, J. M. (2018). Apprendre avec des images et des animations multimédias interactives. Dans Lété, B., Thévenot, C. & Ferrand, L. (dir.), *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires* (pp. 91-104). Paris : DUNOD.
- Boucheix, J.M., Rouet, J.F. (2007). Les animations interactives multimédias sont-elles efficaces pour l'apprentissage ? *Revue française de pédagogie*, 160, 133-156. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/rfp.832>
- Bouzeghoub, A., Defude, B., Duitama Munoz, J. F., Lecocq, C. (2005). Un modèle de description sémantique des ressources pédagogiques basé sur une ontologie de domaine. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 12(1), 205-227. [En ligne] <https://doi.org/10.3406/stice.2005.915>
- Caspi, A., Gorsky, P. & Privman, M. (2005). Viewing comprehension: Students' learning preferences and strategies when studying from video. *Instructional Science*, 33(1), 31-47. [En ligne] <https://doi.org/10.1007/s11251-004-2576-x>
- Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332. [En ligne] https://doi.org/10.1207/s1532690xc0804_2
- Clark, J. M. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-170.
- Clavel, C., Philip, L., Jáuregui, D., Padovani & S. Martin, J. (2015). Usage des nouvelles technologies pour étudier les apprentissages scolaires et les favoriser. *Enfance*, 1, 15-34. [En ligne] <https://doi.org/10.4074/S0013754515001032>
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer les compétences. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Desparois, A. et Lambert, C. (2014). *La vidéo au service des apprentissages: Impact sur la motivation et la réussite des étudiants*. Rapport PREP, Collège Andre-Grasset. [En ligne] <https://cdc.qc.ca/prep/788639-desparois-lambert-video-apprentissages-impact-motivation-reussite-etudiants-andre-grasset-PREP-2014.pdf>

- Devauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux du savoir*. FYP éditions.
- Dubois, M., Vial, I. et Bollon, T. (1998). Conception multimodale : quelques orientations possibles (application à un vocabulaire étranger). *Quatrième colloque "Hypermédiats et Apprentissages"*, Poitiers, France.
- El Abboud, G. (2014). L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français. *Formation et profession*, 23(1), 1-10. [En ligne] <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.107>
- Fonkoua, P. (2006). Approche conceptuelle de la « Ticologie » ou science d'intégration des TIC dans la formation des formateurs. Dans P. Fonkoua (dir.), *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun* (pp. 223- 234). Yaoundé : Terroirs.
- Giroud, P. et Debû, B. (2004). Efficacité de la démonstration explicitée ou silencieuse pour l'apprentissage de la course de haies chez l'enfant de 7 à 10 ans. *Science & Motricité*, 51, 29-48. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/sm.051.0029>
- Jamet, É. et Arguel, A. (2008). La compréhension d'un document technique multimédia peut-elle être améliorée par une présentation séquentielle de son contenu ? *Le travail humain*, 71(3), 253-270.
- Karsenti, T. (2003). La motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche ? *Vie pédagogique*, 127.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2010). Quelle place pour les TIC en formation initiale d'enseignants de français ? Le cas de l'Afrique. *Revue internationale des technologies en pédagogie*, 7(3), 32-47. [En ligne] <https://doi.org/10.7202/1003562ar>
- Karsenti, T. et Tchameni Ngamo, S. (2009). Qu'est-ce que l'intégration pédagogique des TIC ? Dans T. Karsenti (dir.) *Intégration pédagogique des TIC en Afrique : Stratégies d'action et pistes de réflexion* (pp. 57-75). Ottawa, CRDI. [En ligne] <http://www.crdi.crifpe.ca/karsenti>
- Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 820-831. [En ligne] <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011>
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 18, 1-20. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696443>
- Mayer, R. E. (2008). Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American Psychologist*, 63(8), 760-769.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. Dans R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 43-71). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational psychologist*, 38(1), 43-52.
- Melot, M. (2005). L'image n'est plus ce qu'elle était. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 42(6), 361-365. [En ligne] <https://doi:10.3917/docs.426.0361>
- Merrill, M. D., Barclay, M. & Van Schaak, A. (2007). Prescriptive principles for instructional design. In J. M.Spector, M. D. Merrill, J. J. G. van Merriënboer & M. P. Driscoll (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp.173-184). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 55. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0055>
- Obradovich, A., Canuel & R. Duffy, E. P. (2015). A survey of online library tutorials: Guiding instructional video creation to use in flipped classrooms. *The Journal of Academic Librarianship*,

- 41(6), 751-757. [En ligne] <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2015.08.006>.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Paquette, G., Bourdeau, J., Henri, F., Basque, J., Leonard, M., et Maina Cirta, M. (2003). Construction d'une base de connaissances et d'une banque de ressources pour le domaine du téléapprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 10(1), [En ligne] 29-56. <https://doi.org/10.3406/stice.2003.856>
- Plaisant, C. & Shneiderman, B. (2005). Show Me! Guidelines for producing recorded demonstrations. *2005 IEEE Symposium on Visual Languages and Human-Centric Computing (VL/HCC'05)*, 171-178. [En ligne] <https://doi.org/10.1109/vlhcc.2005.57>
- Puimatto, G. (2014). Numérique à l'École – usages, ressources, métiers, industries. *Distances et médiations des savoirs*, 2(5). [En ligne] <https://doi.org/10.4000/dms.509>
- Rapchak, M. E. (2017). Is your tutorial pretty or pretty useless? Creating effective tutorials with the principles of multimedia learning. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 11(1-2), 68-76. [En ligne] <https://doi.org/10.1080/1533290X.2016.1226579>
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'Art à l'université*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2. [En ligne] <http://joseph.rezeau.free.fr/theseNet/index.htm>
- Rouet, J. F. (2005). La conception des ressources multimédias pour l'apprentissage : apports des recherches en psychologie du langage. *Revue française de pédagogie*, 152, 79-87. [En ligne] <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3365>
- Small, R. V. & Ferreira, S. M. (1994). Information location and use, motivation, and learning patterns when using print or multimedia information resources. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 3, 251-273.
- Tchamabé, D. M. (2013). L'enseignement de l'informatique au Cameroun : la loi du plus riche. *Site de l'association EPI*. [En ligne] <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1309h.htm>
- Tchamabé, D. M. (2010). L'impact des TIC sur les apprentissages scolaires des jeunes filles en Afrique : les cas des Centres de Ressources Multimédia de deux Lycées publics du Cameroun. *frantice.net*, 2. [En ligne] <http://frantice.net/index.php?id=256>. ISSN 2110-5324
- Ting, K. Y. (2013). Student Teachers' Reflective Practice on a Tutorial Teaching Approach. *International Education Studies*, 6(7). [En ligne] <https://doi.org/10.5539/ies.v6n7p150>
- Van der Meij, H. & Van der Meij, J. (2014). A comparison of paper-based and video tutorials for software learning. *Computers & Education*, 78, 150-159. [En ligne] <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.003>.
- Van der Meij, H., & Van der Meij, J. (2016). Demonstration-based training (DBT) in the design of a video tutorial for software training. *Instructional Science*, 44(6), 527-542. [En ligne] <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9394-9>
- Wittrock, M. C. (1989). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24(4), 345-376.

Évaluation des pratiques pédagogiques des enseignants au Maroc : proposition d'une grille à échelle descriptive analytique

Assessment of Teaching Practices of Teachers in Morocco: Proposal of a Descriptive Analytical Scale Grid

Mohamed Ameziane, Ahmed Hamdani

Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation, Casablanca-Settat, Maroc

Aziza Khozima

Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation, Casablanca-Settat, Maroc

Mohamed Mziwira, Naima Chikhi

École Normale Supérieure, Université Hassan II, Casablanca, Maroc

Résumé

Dans le cadre de la réforme du processus de formation des futurs enseignants (FE) au Maroc, ces derniers suivent une formation qualifiante de deux ans au sein des CRMEF. Si le stage en première année ne représente qu'environ 20% du volume horaire global réservé à la formation théorique, la deuxième année est entièrement dédiée au stage, au cours duquel les FES sont affectés à un établissement scolaire et assument la responsabilité totale d'une classe. Cette nouvelle et complexe responsabilité, notamment en matière de pratiques pédagogiques, a constamment posé des défis pour son évaluation. Ce travail consiste à présenter le processus de conception d'une échelle descriptive, nommée « Mor-Descatep » (Moroccan Descriptive Scale, Teaching Practices), destinée à évaluer les quatre compétences professionnelles des ES décrites dans le référentiel de compétences, à savoir la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages, et la capacité à faire preuve de réflexivité. Cet outil comporte des critères explicites permettant aux formateurs et aux tuteurs de stage d'apprécier les niveaux de performance des FE lors de leur exercice en salles de classe.

Mots clés : enseignant stagiaire, évaluation des compétences professionnelles, échelle descriptive, conception, Maroc.

Abstract

As part of the reform of the training process for future teachers in Morocco, they follow a two-year qualifying training course within the CRMEF. If the internship in the first year represents only about 20% of the overall hourly volume allocated to theoretical training, the second year is entirely dedicated to the internship, during which student teachers are assigned to a school and assume full responsibility for a class. This new and complex responsibility, especially in terms of teaching practices, has constantly posed challenges for its evaluation. This work aims to present the design process of a descriptive scale named "Mor-Descatep" (Moroccan Descriptive Scale, Teaching Practices). The objective of this scale is to assess the four professional skills of student teachers described in the skills framework, namely planning, management and assessment of learning, and the ability to demonstrate reflexivity. This tool includes explicit criteria allowing trainers and internship tutors to assess the performance levels of future teachers during their practice in classrooms.

Keywords: student teacher, assessment of professional skills, descriptive scale, design, Morocco

I. Introduction et problématique

La formation qualifiante des futurs enseignants est une étape cruciale vu son importance capitale durant les premières années de l'exercice du métier. Il apparaît, selon Lamaurelle et autres (2016), que « *les novices s'accommodent fort mal de l'écart entre travail prescrit et travail réel, ne voyant pas les incohérences entre le modèle convoqué et sa mise en action* ». D'où la nécessité d'un accompagnement professionnel.

C'est pourquoi la majorité des programmes de formation à l'enseignement cherchent à adopter une approche qui alterne la formation théorique et l'accompagnement pratique. Si les stagiaires sont appelés à passer un temps bien déterminé dans les établissements scolaires où ils font face à des situations professionnelles réelles sous la supervision des maîtres de stage, ils sont aussi appelés à se munir de concepts, méthodes et schémas théoriques leur permettant de formaliser leurs pratiques professionnelles par l'intervention des formateurs au sein de l'institution de formation (Théberge et al., 1997).

Apprendre le métier d'enseignant se fait donc par un processus qui alterne la formation théorique et l'accompagnement pratique. Ce procédé suppose que les compétences professionnelles soient acquises par l'interaction dynamique entre l'espace de la formation et l'espace de la pratique (Scalié et Magendie, 2019 ; Vanhulle et al., 2007). D'où la nécessité d'un accompagnement des enseignants stagiaires par des professionnels qui procèdent à leur évaluation durant la période de formation initiale ou qualifiante, notamment lors de la période de stage pratique.

L'évaluation des enseignants stagiaires par les formateurs de terrain est toujours problématique et suscite des questionnements, des préoccupations, des difficultés, voire même des tensions professionnelles comme il a été soulevé par plusieurs chercheurs (Mieusset, 2013 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016 ; Portelance & Caron, 2017). Parmi les obstacles retenus, on cite tout particulièrement : la relation de proximité qu'entretiennent le tuteur et le stagiaire et l'opposition entre une logique de contrôle (posture d'évaluateur) et une logique d'accompagnement (posture d'accompagnateur) qui semblent créer un climat de sympathie entre l'évaluateur et l'évalué et par conséquent, le favoriser (Chung Wei & Pecheone, 2010 ; André et Zinguinian, 2017 ; Maes et al., 2020). Cela laisse suggérer une certaine subjectivité de la part du formateur envers le formé, justifiant ainsi la nécessité de mettre en place des normes professionnelles et des outils comportant des critères bien définis afin de garantir une évaluation plus objective des stagiaires.

Au Maroc, la vision stratégique de la Réforme de l'enseignement 2015-2030 (CSEFRS, 2015), élaborée par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) insiste sur la professionnalisation des enseignants, mettant particulièrement l'accent sur la réforme de l'évaluation des performances des enseignants qu'elle considère comme un moyen fondamental pour améliorer la qualité des apprentissages.

L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OECD) dans un rapport publié en 2013, a révélé que les enseignants sont évalués en fonction des compétences qu'ils sont censés acquérir tout au long de leur carrière (OECD, 2013). La même organisation, en 2018, est revenue sur le même sujet en précisant que l'évaluation des enseignants fait référence à la manière dont leur performance est évaluée et à la façon dont ils reçoivent des commentaires sur leurs compétences pédagogiques (Maghnouj et al., 2018). Toujours selon Maghnouj et ses collaborateurs (2018), le système actuel d'évaluation des enseignants au Maroc comporte des lacunes qui limitent son impact sur les pratiques pédagogiques. D'autre part, le CSEFRS a souligné dans son rapport thématique intitulé : « Le métier de l'enseignant au Maroc à l'aune de la comparaison internationale » (CSEFRS, 2021) que l'absence de normes professionnelles complique l'établissement de grilles d'évaluation des enseignants par le Ministère de l'Éducation Nationale. Cela a également conduit au rejet d'une grille élaborée en 2009 par les inspecteurs pédagogiques en raison de critères jugés trop nombreux, imprécis et non mesurables.

Le présent article fait partie d'une étude plus vaste inscrite dans le cadre d'un projet de recherche qui s'insère dans le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des PRatiqués ENseignantes et au Développement des REssources) mis en œuvre par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et financé par l'Agence française de développement (AFD). Ce travail consiste,

entre autres, à examiner les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants stagiaires au Maroc au début de leur carrière, et à déterminer comment leur assurer un processus de formation-accompagnement de qualité.

Si la formation théorique des enseignants est dispensée au centre de formation (CRMEF) par des formateurs, la formation pratique, ou le stage, est effectuée en classe sous la supervision des maîtres d'accueil pour la première année de stage et des maîtres accompagnateurs pour la deuxième année, dans le but de les initier, d'abord au métier de l'enseignement, et de parfaire leurs pratiques professionnelles par la suite. Par conséquent, les encadreurs de stage ou tuteurs assurent l'évaluation des pratiques pédagogiques des ES chaque fois que des classes leur sont confiées. Pour ce faire, il s'avère intéressant de travailler avec un instrument de mesure ou d'évaluation de qualité permettant de collecter les informations requises sur les points forts et les lacunes pour ajuster l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.

Parmi ces instruments, figurent les grilles d'évaluation, reconnues comme incontournables pour évaluer des travaux complexes où il est difficile de traduire le résultat par un simple chiffre. Ces grilles d'évaluation facilitent la détermination de la mesure dans laquelle un travail atteint les objectifs fixés, totalement ou partiellement (TELUQ, 2021).

Scallon (2004) a défini la grille d'évaluation comme un outil permettant d'évaluer la qualité d'une production, d'une prestation, ou d'un processus, contrairement à une correction objective qui se limite à des réponses simplement bonnes ou mauvaises. Pour être pertinente, selon le même auteur, la grille d'évaluation doit contenir des critères et des éléments observables, chaque élément étant associé à une échelle représentant différents niveaux ou échelons de qualité correspondant au critère. Ainsi, « *si l'évaluation des pratiques pédagogiques renvoie directement à une appréciation sous forme de jugement, il s'agit d'identifier, parmi ce qui peut être observé, les descripteurs qui renvoient à l'activité pratique. Ces derniers sont donc formulés en verbes d'action observables et mesurables car le choix d'un ensemble de verbes d'action, comme le souligne Le Boterf (2002), est caractéristique des types d'activités correspondant à un métier* ».

Il est également important de souligner que la conception d'une grille d'évaluation doit suivre un processus graduel, généralement résumé comme suit : choix des critères et de l'échelle d'appréciation, définition de la manière dont le jugement sera formulé, et assemblage de la grille, expérimentation. Il est également nécessaire de préciser le contexte d'utilisation de la grille (TELUQ, 2021 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Côté, 2014 ; Côté et al., 2011 ; MEQ, 1982¹).

Il s'agit dans ce travail, de concevoir et de valider une échelle descriptive permettant de mieux interroger les pratiques pédagogiques des futurs enseignants depuis la formation qualifiante jusqu'à l'entrée dans la profession. Cette échelle sera élaborée en rapport avec les compétences professionnelles prescrites dans le référentiel de compétences, à savoir (i) la planification des activités pédagogiques, (ii) la gestion des apprentissages au sein du groupe classe, (iii) l'évaluation des performances des élèves, et (iv) enfin, la capacité à faire preuve de réflexivité. Une fois élaboré dans sa version finale, cet outil sera mis à la disposition des maîtres d'accueil, des maîtres accompagnateurs et des formateurs afin d'évaluer et d'attribuer des notes aux futurs enseignants durant leurs stages.

L'intérêt de ce travail réside dans deux aspects majeurs. Premièrement, outre la conception de l'outil lui-même, le caractère novateur du travail réside dans la promotion d'une réflexion collective et collaborative au sein d'un groupe hétérogène et polyvalent de chercheurs. Ce qui représente une divergence par rapport à l'approche traditionnelle basée sur l'effort individuel, habituellement adoptée pour produire ce genre d'outil. Deuxièmement, à notre connaissance, jusqu'à présent au Maroc, aucun outil spécifique ne semble avoir été développé afin de permettre aux chercheurs en général, et aux formateurs ou accompagnateurs d'enseignants en particulier de mesurer, de comprendre et d'évaluer de manière rigoureuse les attitudes des enseignants stagiaires à l'égard de leurs pratiques pédagogiques.

¹ - Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique. La gestion des ressources humaines. La formation pratique des étudiants-maîtres en milieu scolaire, 19 mars 1982.

- Ministère de l'Éducation du Québec, L'axe professionnel de la formation des maîtres du primaire et du secondaire, Fiche II, 1982.

Il ne semble pas non plus exister d'instrument adapté pour les futurs enseignants, où l'observation des pratiques enseignantes en classe s'avère parfois très difficile à réaliser. Il s'agit donc d'être précis sur le niveau de maîtrise des compétences attendues des stagiaires, d'identifier les descripteurs de leur progression durant la formation qualifiante afin de les évaluer avec la plus grande assurance. L'objectif primordial est ainsi de repérer les éléments qui révèlent le progrès des enseignants stagiaires, puis à les évaluer avec une rigueur maximale. Le but de l'instrument présenté dans cet article est de soutenir l'activité des personnes responsables de l'évaluation des stages. Les descripteurs identifiés visent à orienter, étayer et hiérarchiser les observations des maîtres de stage et des formateurs, permettant ainsi de planifier leurs interventions de formation et d'encadrement, mais surtout de favoriser la progression du stagiaire dans le développement de ses compétences.

II. Cadre conceptuel

A. Notion de compétence

Nous retiendrons de la notion de compétence, notion polysémique et objet de controverse, la définition proposée par Tardif (2006) qui dit qu'il s'agit d'« *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ». Et à la notion de pratique, nous retenons la définition de Altet (2003) « *c'est le faire, l'agir professionnel, la mise en œuvre des actions que traduisent les manières de faire d'une personne* ». Nous utiliserons cette notion comme équivalente à « geste professionnel » qui renvoie aussi à un contexte ou à une situation professionnelle donnée. Les deux notions renvoient à la façon dont s'y prend l'enseignant quand il exerce son travail en classe.

L'essentiel, comme le soulignent Zinguinian et André (2018) est « *d'arriver à un accord commun local et situé temporellement sur ce qui importe qu'un enseignant maîtrise lorsqu'il entre en fonction* ». Notre souci est donc de donner du sens à ses pratiques et gestes professionnels et de garantir a priori que ce sont bien les compétences mobilisées par le stagiaire et leurs descripteurs de performances qu'il s'agit d'évaluer.

Opérationnellement, on entend par compétence, les quatre compétences professionnelles ciblées par la formation qualifiante des ES telles qu'elles sont décrites dans le référentiel de compétence publié en 2012 par l'Unité Centrale de la Formation des Cadres du Ministère de l'Éducation Nationale. Ces compétences englobent la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages, ainsi que l'analyse réflexive de ses pratiques pédagogiques.

B. Évaluation des compétences

L'évaluation est un processus qui fait appel à des outils et des méthodes servant à recueillir l'information dans le but de prendre des décisions concernant le niveau de maîtrise des acquis d'apprentissage. Selon De Ketele (2010), le terme « évaluer » désigne un processus de jugement impliquant l'examen du degré d'adéquation entre, d'une part, un ensemble d'informations, pertinentes et valides dans le choix, et fiables dans la récolte ; et d'autre part, un ensemble de critères, pertinents dans le choix, valides par rapport aux objectifs et fiables dans leur utilisation, pour attribuer une signification à travers l'attribution d'une valeur aux résultats de cette confrontation, permettant ainsi de prendre une décision juste et équitable.

En ce qui concerne l'évaluation des pratiques enseignantes, Hattie (2009) la définit comme un processus visant à repérer ces pratiques dans l'action pédagogique d'un enseignant afin de caractériser et de mesurer sa performance, voire d'identifier ses compétences. Toutefois, ce genre d'évaluation est problématique et complexe à la fois en ce qui concerne leur référentialisation et la tension entre sur-prescription et sous-prescription présente dans le processus (Zinguinian et André, 2015). De plus, Gérard (2002) a indiqué que toute évaluation reste en principe subjective. Il est donc nécessaire de faire preuve de plus de rigueur et d'assurance tout au long de l'action d'évaluation, depuis le recueil d'informations jusqu'à la prise de décision et l'octroi de la note, car la reconnaissance de cette subjectivité ne veut pas dire un relativisme béat où « *tout serait à prendre, pourvu qu'on en soit convaincu* ». Ainsi, la prise de décision nécessite, au-delà de cette subjectivité, une expertise

professionnelle qui exige de la rigueur et l'appui sur des outils normalisés. À cet égard, Dauvisis (2006) a signalé que pour parvenir à des résultats dépourvus de nuances lors de l'évaluation, il est impératif de mettre en place une ingénierie soutenue par une instrumentation significative.

C. Grille d'évaluation à échelle descriptive

Tremblay (1998) parle de la grille d'analyse comme instrument d'appui comportant des éléments critères décrits en divers degrés de performance. Elle peut être utilisée en situation d'évaluation et permet de faciliter le travail de l'observateur et de lui fournir une liste d'éléments observables au moment de poser son jugement et de se prononcer sur le niveau de performance.

La grille d'évaluation permet d'émettre une appréciation sur la qualité d'une production, d'un produit, de la réalisation d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent pas être simplement qualifiés de bons ou mauvais, contrairement à une question à correction objective (Scallon, 2004).

« L'échelle descriptive présente une description du comportement ou de la caractéristique mesurés. L'avantage de cette forme d'échelle est de permettre à l'observateur de comparer la performance observée avec une description typique de cette performance. [...] elle encadre davantage les perceptions et les jugements de l'observateur » (Morrissette, 1996).

Zinguinian et André (2018) ont souligné que l'utilisation d'échelles descriptives pour évaluer les stages offre une solution bénéfique pour résoudre les problèmes rencontrés aussi bien par l'évaluateur que par l'évalué.

L'instrument que nous présentons dans cet article est une grille spécifique et adaptée à l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants stagiaires à travers les acquis d'apprentissage et les performances escomptés qui sont décrits dans le référentiel de compétences. Elle est donc conçue en tant qu'instrument d'évaluation mis à la disposition des maîtres de stage et des formateurs afin d'évaluer et d'attribuer des notes aux futurs enseignants durant leurs stages pratiques en classe.

III. Méthodologie

A. Point de départ

Pour faire face aux difficultés mentionnées précédemment et dans le but d'être plus rigoureux dans l'évaluation des pratiques pédagogiques, un groupe de travail polyvalent composé de dix personnes (trois enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation et un en didactique, dont deux formateurs au centre de formation des enseignants, deux inspectrices pédagogiques du ministère de l'éducation nationale, trois praticiens de terrains - un enseignant du primaire et deux du secondaire-, et un expert en éducation-formation) s'est mobilisé pour discuter les différentes phases de la conception d'une grille à échelle descriptive depuis l'ébauche jusqu'à la phase de peaufinage.

Étant donné que la grille vise à interroger les compétences des enseignants stagiaires à travers la manifestation de pratiques ou de performances prescrites par la formation, il nous a paru opportun de nous référer, dans la construction de cette grille, aux compétences professionnelles dictées par le référentiel de compétences des futurs enseignants, à savoir la planification des activités pédagogiques, la gestion des apprentissages au sein du groupe classe, l'évaluation des performances des élèves et la capacité à faire preuve de réflexivité.

Avant de commencer la rédaction du contenu de la grille, une série d'entretiens auprès d'un échantillon représentatif de la population cible, en l'occurrence les enseignants stagiaires, a été réalisée dans le but de clarifier les données qui se rapportent aux pratiques pédagogiques à collecter ainsi que les modes d'expression de ces informations.

En s'inspirant de la littérature et à l'issue de cette entrevue, le groupe de travail s'est mis d'accord sur la structure globale de la grille. Elle est subdivisée comme suit : pour chacune des quatre compétences ciblées, ont été définies des activités spécifiques démontrant la compétence, des descripteurs

mesurables décrivant le comportement attendu du stagiaire, et enfin une échelle d'appréciation traduite sous forme de niveaux de maîtrise permettant de consigner le degré de performance à atteindre.

B. Étapes de la rédaction

La grille d'évaluation à échelle descriptive a été élaborée selon les principales étapes illustrées dans le tableau 1 :

Tableau 1. Étapes de conception de la grille d'évaluation « Mor-Descatep »

Étape	Action	Intervenants
1	Rédaction de la version préliminaire en langue française	Deux enseignants chercheurs de spécialités différentes (sciences de l'éducation et didactique) et un cadre du Ministère (inspectrice pédagogique), rédigent un premier draft indépendamment les uns des autres.
2	Révision des trois documents rédigés	Les six membres de l'équipe projet ainsi que l'expert mandaté ont analysé et discuté de manière exhaustive le contenu des trois ébauches préparées tout en veillant à : la conformité aux objectifs de l'utilisation de la grille ; le choix et le nombre de critères, d'éléments observables et des échelles d'appréciation proposées ; la clarté et la compréhension du texte, le respect d'une progression logique, la pertinence des données collectées (gestes, attitudes...), l'estimation du rapport longueur/pertinence du document.
3	Assemblage et rédaction de la version initiale	Après avoir échangé lors de l'étape précédente, les six membres de l'équipe-projet et l'expert se sont entendus et ont procédé au regroupement et fusion des trois documents en un seul, formant ainsi un seul produit final qui représente la version initiale de la grille.
4	Une première révision de la version initiale	Document soumis à la consultation auprès de certains groupes et instances : groupes de recherche au sein du CRMEF de Casablanca-Settat praticiens et praticiennes, inspecteurs pédagogiques, colloque international.
5	Validation de la grille d'évaluation	Relecture par des experts spécialisés pour évaluer la qualité du document.
		Un pré-test sur le terrain auprès d'un échantillon réduit de la population cible pour corriger les éventuelles imperfections de la première version.
6	Rédaction de la version finale améliorée	Les remarques formulées par les experts et les enseignants stagiaires ont permis d'apporter les ajustements et les adaptations nécessaires à la première version de la grille.
7	Mise à l'essai de la grille d'évaluation	Étant donné qu'il s'agit - à notre connaissance - d'un outil nouveau qui n'a jamais été testé auparavant au Maroc, un focus-group a été organisé avec la population cible (ES de la première année et de la deuxième année) pour faire des observations simulées permettant de diagnostiquer les éventuelles faiblesses de l'outil et de les corriger collectivement via les remarques et commentaires formulés.

C. Présentation de la grille d'évaluation « Mor-Descatep »

Le tableau 2 donne un aperçu global de l'échelle descriptive décrite dans cet article.

Tableau 2. Aperçu de la grille d'évaluation à échelle descriptive « Mor-Descatep ».

Compétences professionnelles	Activités	Descripteurs (savoir, savoir-faire et savoir-être)	Niveaux de maîtrise des acquis			Score partiel (sous palier)	Score palier
			M. min	M. moy	M. sup		
1. Planifier ses activités pédagogiques	1.1. Procéder à l'évaluation des prérequis des élèves	1.1.1. Planifier des outils d'évaluation diagnostique				/12 pts	/39 pts
		1.1.2. Catégoriser les performances des élèves					
		1.1.3. Définir les difficultés d'apprentissage					
		1.1.4. Identifier les besoins des apprenants					
	1.2. Définir les objectifs spécifiques à atteindre de la séquence	1.2.1. Planifier des séquences d'apprentissage cohérentes avec le programme prescrit				/18 pts	
		1.2.2. Identifier les objectifs de la séquence					
		1.2.3. Définir les supports didactiques à utiliser					
		1.2.4. Déterminer l'approche pédagogique à adopter en classe (collective, individuelle ou en groupe)					
		1.2.5. Choisir les techniques d'animation les plus appropriées					
		1.2.6. Concevoir les outils et les modalités d'évaluation des apprentissages					
	1.3. Identifier et analyser les contenus à enseigner	1.3.1. Maîtriser les connaissances dispensées				/9 pts	
		1.3.2. Identifier les difficultés liées au contenu à enseigner					
		1.3.3. Concevoir des alternatives pour y remédier					
2. Gérer les activités enseignement-apprentissage au sein du groupe-classe	2.1. Définir les tâches à réaliser et clarifier les consignes	2.1.1. Exploiter les résultats de l'évaluation diagnostique				/9 pts	
		2.1.2. Inciter les élèves à être autonomes dans leur apprentissage					
		2.1.3. Assurer le suivi et l'accompagnement des élèves afin de les aider à progresser					
	2.2. Adapter et réguler ses interventions en fonction des besoins d'apprentissage	2.2.1. Maîtriser la didactique de la discipline enseignée				/12 pts	
		2.2.2. Analyser les difficultés des élèves					
		2.2.3. Proposer des tâches afin de surmonter les difficultés d'apprentissage					
		2.2.4. Diversifier les situations d'apprentissage à des fins de régulation					
	2.3. Utiliser les supports numériques dans ses interventions de planification,	2.3.1. Être capable d'exploiter les TICE dans les situations d'enseignement-apprentissage (Power point, sites multimédia...)				/24 pts	

	gestion et évaluation						
	2.4. Diversifier ses choix en matière de techniques d'animation du groupe classe	2.4.1. Prendre en compte la diversité des élèves et leurs besoins particuliers					
		2.4.2 Créer un climat bienveillant et opportun					
	2.5. Adopter une démarche active en impliquant les élèves dans des tâches individuelles ou collectives	2.5.1. Encourager la participation et l'implication des élèves dans les tâches proposées					
	2.6. Encourager l'autonomie des apprenants	2.6.1. Inciter les élèves à l'auto-apprentissage et l'auto-évaluation					
	2.7. Gérer le temps et l'espace pour obtenir un climat propice à la réalisation de la tâche	2.7.1. Veiller à la création de conditions optimales à faire progresser les élèves					
	2.8. Proposer un réinvestissement des acquis	2.8.1. Établir les liens entre le savoir enseigné et d'autres apprentissages réalisés par les élèves					
	2.9. Gérer les demandes d'aide des élèves en difficulté	2.9.1. Répondre aux demandes des élèves et les réguler					
3. Évaluer les apprentissages des élèves	3.1. Évaluer les performances des élèves et le niveau de maîtrise des acquis d'apprentissages	3.1.1. Faire le point de ce qui est acquis ou pas et ce qui est en cours d'acquisition				/9 pts	/27 pts
		3.1.2. Donner des rétroactions permettant aux élèves de prendre en charge leur apprentissage					
		3.1.3. Remédier aux lacunes des élèves					
	3.2. Élaborer et exploiter des outils à des fins d'évaluation et de suivi	3.2.1. Concevoir des outils de suivi et d'évaluation (barème, grilles d'évaluation...)				/9 pts	
		3.2.2. Utiliser des outils pour vérifier la progression des élèves					
		3.2.3. Faire la synthèse des acquis d'apprentissage					
	3.3. Superviser et contrôler les difficultés des élèves	3.3.1. Prêter attention aux difficultés des élèves				/9 pts	
		3.3.2. Identifier l'origine des difficultés des élèves					
		3.3.3. Remédier aux erreurs des élèves					
4. Agir en tant que praticien réflexif	4.1. Réfléchir à ses propres pratiques	4.1.1. Être capable d'identifier ses propres difficultés				/9 pts	/27 pts
		4.1.2. Justifier ses choix didactiques et pédagogiques opérés					
		4.1.3. Être capable de s'auto-évaluer et procéder à la régulation de son enseignement					

	4.2 Suivre et évaluer son intervention	4.2.1. Faire preuve d'une réflexion pédagogique et didactique étayée				/9 pts	138
		4.2.2. Évaluer les résultats de ses interventions					
		4.2.3. Exploiter les résultats de sa réflexion à des fins de promotion					
	4.3. S'inscrire dans une démarche de formation tout au long de la vie	4.3.1. Capitaliser les bonnes pratiques				/9 pts	
		4.3.2. Construire un parcours professionnel					
		4.3.3. Développer son expérience professionnelle					

D. Précisions sur la structuration de la grille et son utilisation

1. Structure de la grille et organisation des paliers de compétences

L'instrument conçu, fruit d'une analyse des pratiques enseignantes et du référentiel de compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants, est structurée de manière hiérarchisée. Par conséquent, dans le but d'évaluer ces compétences, le groupe de travail a adopté lors de la conception de l'outil les principes suivants :

- Identifier les activités attachées à chacune des compétences ciblées par la formation,
- Faire correspondre à chaque activité des acquis d'apprentissage sous forme de savoir, savoir-faire et savoir-être,
- Segmenter la maîtrise des acquis en trois niveaux : maîtrise minimale, maîtrise moyenne et maîtrise supérieure,
- Accorder au cumul de points correspondant à l'activité un score partiel, et octroyer au cumul des points correspondant à la compétence un score palier.

Autrement dit, chacune des compétences visées est subdivisée en un ensemble d'activités ou pratiques pédagogiques qui la définissent. Et chaque activité est déterminée de manière opérationnelle par un ensemble de descripteurs (savoir, savoir-faire et savoir-être) facilitant ainsi l'évaluation des acquis. Trois niveaux de maîtrise sont identifiés : niveau minimal, niveau moyen et niveau supérieur. La somme des notes cumulées pour une activité correspond à un sous palier de la compétence à évaluer. L'ensemble des sous-paliers forme un palier qui correspond à un corpus d'activités. La compétence est considérée comme acquise si tous les paliers qui lui correspondent sont validés par le stagiaire. Si la compétence est réputée « non acquise », le maître d'accueil ou l'accompagnateur procédera à l'identification des paliers non acquis, tout en veillant à en informer le stagiaire et à l'orienter dans son parcours de formation/consolidation afin de lui permettre d'en tenir compte pour valider ces paliers.

De ce fait, exercer le métier d'enseignant exige la maîtrise de compétences jugées inéluctables. Elles sont organisées de manière progressive sous forme de paliers. Ainsi, le premier palier consiste à ce que le futur enseignant soit capable de planifier ses activités. Ensuite, il est tenu de gérer les activités d'enseignement-apprentissage du groupe classe. En troisième temps, il doit faire preuve de capacité d'évaluer et suivre les apprentissages ou les performances des élèves. Et enfin, être capable d'agir en tant que praticien réflexif.

Cela ne signifie donc pas que le travail entier de l'enseignant est abusivement réduit à ces quatre compétences : ce travail est donc plus complexe qu'une formulation synthétisée. Notre choix est ancré autant dans des savoirs expérientiels que dans des modèles fondés scientifiquement. L'échelle ainsi conçue prend place entre le référentiel de compétences qui renvoie à l'aspect pratique de la formation et les activités observées de l'enseignant stagiaire in situ. Les activités retenues ainsi que les acquis (savoir, savoir-faire et savoir-être) à évaluer les décrivant, ont donc pour but de guider les observations

des tuteurs et formateurs, de les hiérarchiser de manière à planifier leurs interventions d'accompagnement et de formation, et à soutenir la progression de l'enseignant stagiaire dans le développement de ses compétences.

2. Mode d'emploi de l'échelle descriptive et attribution de la note

C'est cette rigueur que le groupe de travail a cherché à soutenir grâce à cette échelle descriptive des pratiques pédagogiques proposée. Les repères qu'elle déclare n'éliminent en aucun cas l'appréciation personnelle de l'expert, mais cherchent à la soutenir en permettant aussi bien de réfléchir sur le recueil des données nécessaires (procéder à l'évaluation des prérequis des élèves, définir les objectifs spécifiques à atteindre de la séquence, identifier et analyser les contenus à enseigner...) que leur interprétation tout en tenant compte du contexte de l'activité.

Globalement, l'échelle vise l'évaluation de quatre compétences qui la composent : chacune d'elles est liée systématiquement à des activités qui la décrivent de manière opérationnelle. Et chaque activité est formalisée en un ensemble d'acquis d'apprentissage à évaluer au travers des descripteurs faisant référence à des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Trois niveaux de maîtrise des acquis sont inventoriés : maîtrise minimale ou faible, maîtrise moyenne ou passable et maîtrise supérieure ou excellente.

Lors de l'évaluation des acquis, une note variante entre 1 et 3 points est attribuée en fonction de ce que doit réaliser le stagiaire. À titre d'exemple, au cumul des notes des acquis évalués, relatifs à la première activité « procéder à l'évaluation des prérequis des élèves » relevant de la 1^{ère} compétence, correspond à un score partiel (sous palier) sur 12 points. Ainsi, trois classes de performances sont distinguées : 4-6 points (niveau de maîtrise faible), 7-9 points (niveau de maîtrise moyen) et 10-12 points (niveau de maîtrise supérieur). La somme des scores partiels renvoie à un score palier qui correspond au niveau de maîtrise de la compétence visée. Ainsi, trois classes de performances sont spécifiées pour la 1^{ère} compétence : 13-21 points (niveau de maîtrise faible), 22-30 points (niveau de maîtrise moyen) et 31-39 points (niveau de maîtrise supérieur).

Dans la même optique, l'évaluation de la 2^{ème} compétence professionnelle « gérer les activités d'enseignement-apprentissage au sein du groupe-classe » renvoie au cumul des scores partiels (sous paliers) des neuf activités qui la composent. Par conséquent, on peut distinguer de manière générale trois classes de performances : 15-25 points (niveau de maîtrise faible), 25-35 points (niveau de maîtrise moyen) et 35-45 points (niveau de maîtrise supérieur).

Pour évaluer les deux dernières compétences professionnelles (la 3^{ème} et la 4^{ème}), et en suivant la même logique, on peut dire que la somme des scores partiels (sous paliers) relatifs aux trois activités qui composent chacune d'elles fait distinguer trois classes de performances : 9-14 points (niveau de maîtrise faible), 15-20 points (niveau de maîtrise moyen) et 21-27 points (niveau de maîtrise supérieur).

Par conséquent, une note globale peut être octroyée à chaque compétence (palier) ou à l'ensemble des compétences. De ce fait, la note globale pour l'ensemble des compétences peut être attribuée selon le score global cumulé des quatre compétences. Ainsi, on peut distinguer les trois classes de performances suivantes : 46-76 points (niveau de maîtrise faible), 77-107 points (niveau de maîtrise moyen) et 108-138 points (niveau de maîtrise supérieur).

3. Notation à l'aide d'un exemple

L'échelle récapitule les énoncés des compétences, des activités, des descripteurs ainsi que les niveaux de maîtrise à atteindre à la fin du stage. La collecte des informations par le tuteur ou le formateur lui permet aisément d'octroyer une note selon le degré de maîtrise identifié.

À titre illustratif, les descripteurs à interpréter pour la première activité « procéder à l'évaluation des prérequis des élèves » liée à la compétence « planifier ses activités pédagogiques », sont de différentes natures :

Tableau 3. Descripteurs pour la compétence de planification d'activités pédagogiques

Compétence cible : Planifier les activités pédagogiques				
Activité	Descripteurs (savoir, savoir-faire et savoir-être)	Niveaux de maîtrise des acquis		
		M. min	M. moy	M. sup
1.1. Procéder à l'évaluation des prérequis des élèves	1.1.1. Planifier des outils d'évaluation diagnostique			
	1.1.2. Catégoriser les performances des élèves			
	1.1.3. Définir les difficultés d'apprentissage			
	1.1.4. Identifier les besoins des apprenants			

4. Quelles informations recueillir pour évaluer l'activité ?

- 1.1.1. Mise en place d'un système de méthodes et d'outils destinés à évaluer le niveau de connaissances et les compétences des élèves.
- 1.1.2. Recueil des données sur le niveau actuel de performance et de compréhension des élèves.
- 1.1.3. Collecte d'informations sur le niveau actuel de performance et de compréhension des élèves. Classification des performances en fonction de critères pertinents. Détection d'éventuelles difficultés ou lacunes.
- 1.1.4. Repérage des points forts et des points faibles individuels, ainsi que la catégorisation des besoins de soutien spécifiques à chaque élève.

5. Quelle interprétation faire des informations recueillies ?

- 1.1.1. Niveau de flexibilité des méthodes et des outils employés lors de l'évaluation diagnostique.
- 1.1.2. Adéquation des données collectées en termes de compréhension et de performance, ainsi que la distinction entre les divers niveaux de performance.
- 1.1.3. Détection des lacunes et leur régularité.
- 1.1.4. Élaboration de stratégies d'intervention en tenant compte de la nature et de la gravité des problèmes (soutien spécifique, renforcement général, etc.).

6. Quel niveau de maîtrise désigner ?

- Le niveau de maîtrise minimal formalise ce que le stagiaire doit réaliser pour que son geste soit, à la rigueur, acceptable. Ce qui correspond à un seuil minimal qui évite l'échec.
- Le niveau de maîtrise moyen formalise ce que doit réaliser le stagiaire pour que son geste soit qualifié de niveau passable (plus que « accepté » et moins que « supérieur »). Ce qui correspond à un seuil moyen.
- Le niveau de maîtrise supérieur formalise ce que doit réaliser le stagiaire pour que son geste soit estimé supérieur.

L'utilisation de l'échelle prévoit une méthode ascendante de gauche à droite : la pratique observée est comparée au descripteur du niveau minimal. Si la performance est jugée inférieure, on accorde (1pt) puisque le geste professionnel du stagiaire n'est pas encore stabilisé et nécessite forcément des ajustements. Cela correspond à un minimum exigible. Si la pratique observée dépasse le seuil minimal, on accorde (2pts) puisque le geste professionnel du stagiaire dépasse le seuil minimal sans pour autant

atteindre le niveau supérieur. Si la pratique est jugée d'un niveau supérieur, alors on accorde (3pts) puisque le geste professionnel du stagiaire dépasse largement le niveau moyen.

Conclusion

Le travail présenté dans cet article vise la présentation d'une échelle descriptive des pratiques pédagogiques des futurs enseignants en stage. Il ne s'agit pas de présenter un instrument dans sa version finalisée mais c'est le résultat d'une première modélisation. D'une part, la conception de l'échelle est bien évidemment fondée d'abord sur l'analyse tant de l'exercice du métier que des compétences visées par la formation. D'autre part, elle tient compte des facteurs contextuels inhérents à l'exercice du métier. Soucieux de la qualité de l'instrument, l'attention a été accordée à la fois aux savoirs théoriques issus des travaux de recherche et aux savoir-faire expérimentiels issus de la pratique. À cela s'ajoute la prise en considération des textes réglementant le métier de l'enseignant dans le contexte marocain.

L'intérêt de ce travail réside dans le fait qu'un tel outil d'évaluation des pratiques pédagogiques est porteur d'enjeux tant pour les formateurs que pour les maîtres de stage. D'abord pour les premiers dans la mesure où les savoirs théoriques dispensés trouvent leur écho dans les pratiques et les gestes professionnels in situ. Ensuite pour les seconds dans la mesure où ils ont souvent le souci d'être subjectifs dans leur évaluation et se réfèrent souvent à leur intuition plutôt qu'à un modèle. L'instrument d'évaluation va tenir lieu de référence tout en mettant en valeur les compétences visées par la formation. Il est donc essentiel de maintenir une rigueur tout au long du processus d'évaluation, de la collecte d'informations à la notation finale. Reconnaître la présence de subjectivité ne doit pas conduire à un relativisme béat.

L'échelle conçue est située entre le référentiel de compétences prescrites, qui demeure la norme pour la structuration de la formation, et les activités pratiques observées in-situ. Le groupe de travail a tenté de créer une référence qui intègre simultanément diverses expériences professionnelles tout en se basant sur des contributions significatives de la recherche.

C'est une échelle descriptive qu'on peut lire de manière ascendante et progressive, l'attention porte d'abord sur le niveau minimal, puis dans un deuxième temps sur le niveau supérieur pour autant que la pratique pédagogique du futur enseignant dépasse le niveau minimal exigible. Par conséquent, un enseignant est jugé compétent s'il obtient un score au moins moyen pour chacune des quatre compétences évaluées. Les scores supérieurs mettent en évidence une professionnalité plus affirmée. Ainsi, l'échelle décrit concrètement ce que le futur enseignant en période de stage doit maîtriser et le montrer via ses pratiques et gestes professionnels pour obtenir une note plutôt qu'une autre.

Ainsi, pour valider les acquis, le stagiaire démontre-t-il sa compétence à planifier ses activités pédagogiques, à gérer les activités d'enseignement-apprentissage, à procéder à l'évaluation des performances des apprenants, à analyser ses interventions et effectuer des choix qu'il peut étayer tant d'un point de vue didactique que pédagogique, et à ajuster son enseignement en conséquence.

Remerciements

Le présent papier a été préparé dans le cadre du programme APPRENDRE. Nous remercions l'AUF et l'AFD pour leur appui scientifique et financier ; nous exprimons également notre gratitude envers l'ENS de l'UH2 de Casablanca d'avoir accueilli notre projet de recherche, ainsi qu'à tous les membres de l'équipe-projet pour leur contribution.

Références

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 31-44.

André, B., Zinguinian, M. (2017). L'absence de cadre comme obstacle dans l'évaluation des stagiaires par les formateurs de terrain dans les formations à l'enseignement. *Revue Phronesis*, 6(4), 11-21.

Chung Wei, R. R., & Pecheone, R. L. (2010). Assessment for learning in Preservice Teacher Education. In M. Kennedy (Ed.), *Teacher Assessment and the Quest for Teacher Quality: a Handbook*. San-

Francisco: Jossey-Bass.

Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial. Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.

Côté, R. et Tardif, J. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation. Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires*. Groupe ECEM (Enseignants Compétents/Étudiants Motivés), Université du Québec.

CSEFRS (Conseil Supérieur de l'Éducation et la Formation et la Recherche Scientifique) (2021). *Le métier de l'enseignant au Maroc à l'aune de la comparaison internationale*. Rapport thématique, Rabat, Maroc.

Dauvisis, M.-C. (2006). L'instrumentation en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 45-66. [En ligne] <https://doi.org/10.7202/1086967ar>

De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.

Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.

JAD (2021). *Les grilles d'évaluation*. Université TÉLUQ. [En ligne] <https://jenseigneadistance.teluq.ca>

Lamaurelle, J.-L., Lapeyrère, H. et Gervais, T. (2016). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette éducation.

Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.

Leroux, J.L. et Mastracci, A. (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. Dans Leroux, J.L. (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : Chenelière Éducation.

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., et Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *Évaluer, Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 6(3), 3-23.

Maghnouj S., Bélanger J., Clarke M., Fordham E., Kitchen H. et McGregor, I. (2018). *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc*. Éditions OCDE : Paris. [En ligne] <https://doi.org/10.1787/9789264301832-fr>.

Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publié, Université de Reims Champagne-Ardenne.

Morrisette, D. (1996). *Évaluation sommative : guide pratique*. Montréal : ERPI.

Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98. [En ligne] <https://doi.org/10.7202/1043983ar>

Scalié, G., et Magendie, E., (dir.) (2019). *Alternance intégrative et formation des enseignants*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux. [En ligne] <http://books.openedition.org/pub/46370>

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : ERPI.

OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OCDE éditions.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Théberge, M., Bourassa, M., Lauzon, Y. & Huard-Watt, G. (1997). Vers un modèle de cohérence entre

formation pratique et formation théorique. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 345–370. [En ligne] <https://doi.org/10.7202/031920ar>

Tremblay, M.-C. (1998). Élaboration d'une grille d'auto-évaluation : instrument de réflexion sur son enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(2), 37–63. [En ligne] <https://doi.org/10.7202/1091305ar>

Unité Centrale de la Formation des Cadres UCFC (2012). *Référentiel de compétences des enseignants*. Ministère de l'Éducation Nationale, Rabat, Maroc.

Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 139-150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan (dir.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>

Zinguinian, M et André, B. (2015). Approche comparative de deux instruments d'évaluation relatifs à l'aptitude à enseigner. *Évaluer, Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 1(3), 73-93.

Zinguinian, M. et André, B. (2018) La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 23 (2), 229-247.

Approche disciplinaire et partenariale de l'Éducation au Développement Durable dans des établissements cibles du Programme éco-école dans la région de Kaolack au Sénégal

Disciplinary approach and partnership of Education for Sustainable Development in target institutions of the Eco-school Program in the Kaolack region of Senegal

Aminata Diop

Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Résumé

L'Éducation Relative à l'Environnement (ERE), et plus tard l'Éducation au Développement Durable (EDD), sont des préconisations qui reposent entre autres sur des valeurs dont le soubassement reste une connaissance approfondie des mécanismes de fonctionnement de l'environnement et de la conscience d'appartenir et d'agir sur un système complexe et vulnérable (NU, 1976). Cela pose la nécessité de décloisonner les savoirs, de co-construire les enseignements entre les disciplines, et d'initier à l'esprit critique. Face à cette recommandation internationale, l'objectif de cette recherche est d'analyser des expériences de mise en œuvre de l'EDD dans des écoles. Elle repose sur une approche qualitative avec des entretiens avec les différents acteurs, une observation d'activités menées dans le cadre du programme éco-école, et l'analyse du corpus constitué par les outils du programme éco-école. Les résultats ont montré qu'il y a une rupture entre le cycle élémentaire et le moyen et le secondaire dans la mise en œuvre de l'EDD. Dans les cours de géographie et éducation civique des collèges et lycées, l'approche est essentiellement théorique contrairement aux SVT. Il y a aussi l'importance du volet environnement dans la mise en œuvre de l'EDD et celle du partenariat dans le comportement des élèves et l'aménagement des établissements scolaires.

Mots-clés : Éducation au Développement Durable, Éducation Relative à l'Environnement, Géographie, partenariat, écocitoyen.

Abstract

Environmental Education (EE) and Education for Sustainable Development (ESD) are founded on values rooted in a deep understanding of the environment and the acknowledgement of our place in a complex and delicate system (UN, 1976). This necessitates the breaking down of disciplinary barriers, collaboration in teaching across subject areas, and the development of critical thinking skills. This study aims to analyse the experiences of implementing Education for Sustainable Development (ESD) in schools, aligned with the international recommendation. A qualitative method was used, involving interviews with different stakeholders, observations of eco-school programme activities, and corpus analysis of eco-school programme tools. The study reveals a disparity in the implementation of ESD between the elementary cycle and the middle and secondary cycles. In lower and upper secondary schools, geography and civics classes tend to adopt a mainly theoretical approach, in contrast to science and technology classes. Furthermore, the implementation of ESD highlights the crucial role of the environment, as well as the importance of partnerships in both pupils' behaviour and school design.

Keywords: Education for Sustainable Development (ESD), Environmental Education (EE), Geography, Partnership, and Ecocitizenship

Introduction

Un sentiment d'inquiétude généralisé sur l'équilibre de la planète et la pérennité de la vie est né de la crise environnementale engendrée par la course effrénée vers les ressources, la croissance des rejets nocifs et le changement climatique. Ainsi, en réponse à cette situation, plusieurs initiatives sont prises à l'échelle mondiale, régionale et locale. Le secteur de l'éducation, névralgique dans la construction de l'avenir, est une voie sûre pour implémenter chez la jeune génération une conscience attentive et respectueuse de l'environnement et soucieuse de la prise en compte du futur. « L'école peut bien être le meilleur laboratoire, le meilleur espace d'expérimentation et de formation pour entraîner ce changement social. » (Enrique Leff Zimmerman, 2005, p.64). L'émergence des « éducations à » est liée à des temporalités parce qu'elles répondent à une demande sociale, d'où leur multiplicité (Barthes et Alpe, 2018).

L'éducation à l'environnement et plus tard, l'Éducation au Développement Durable, sont des injonctions internationales qui reposent sur des valeurs (responsabilité, solidarité, engagement...) dont le soubassement reste fondamentalement la conscience d'appartenir et d'agir sur un système complexe et vulnérable (NU, 1976). Rio de Janeiro 1992 a affirmé la nécessité de réorienter l'éducation vers la viabilité (UNESCO, 2002). L'éducation à l'environnement et au Développement Durable permet d'établir un lien entre l'individu et la nature pour briser cette indifférence croissante entre l'humain et le naturel (Collectif Paris-éducation, 2015).

L'objet de la recherche en Éducation Relative à l'Environnement est selon Sauvé (2004), d'analyser « le processus d'harmonisation de la relation entre les personnes, les groupes sociaux et l'environnement ». La compréhension des relations entre la société et l'environnement requiert la mobilisation et l'intégration d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être afin d'appréhender et de mettre en synergie la complexité de l'environnement et la diversité humaine. Sauvé (2014) insiste sur la nécessité de décloisonner les savoirs et de co-construire les enseignements de manière transdisciplinaire pour mettre en œuvre l'éducation à l'environnement. La co-construction étant une nécessité, il est opportun de s'interroger sur la manière d'établir des passerelles entre les disciplines enseignées, c'est-à-dire les relations horizontales entre les disciplines et leurs implications sur le plan didactique. Lange (2014), parlant du curriculum de l'EDD, souligne les enjeux liés à l'altérité (vivre ensemble) et les enjeux environnementaux, et rappelle la dimension politique du projet éducatif qui la sous-tend. Il identifie trois stratégies éducatives possibles : « l'enseignement de savoirs nouveaux », « une éducation à visée comportementale réduite à l'apprentissage d'écogestes » et « les activités pédagogiques pensées sous forme de participation à des actions de développement durable ».

Selon l'UNESCO, les principaux axes de L'EDD visent la complexité, l'esprit critique et l'engagement. Elle « transcende *les cloisons disciplinaires* » (Girault et Sauvé, 2005 ; Barthes et Alpe, 2018). Ainsi, l'EDD, aussi bien dans sa dimension recherche que dans celle liée à sa mise en œuvre dans le système scolaire, relève de la complexité ; et son objet ne saurait être appr h d  que dans une approche holistique et systémique même s'il repose sur des piliers pouvant être abordés chacun de manière analytique.

Au Sénégal, l'éducation pour un développement durable est l'axe stratégique 1 de la stratégie Nationale du Développement Durable : « *L' ducation au Développement Durable est un outil social de promotion des faits et gestes positifs encourageant ainsi l'acquisition d'une éthique comportementale* ». (MEDD, 2015, p.31). Il faut toutefois souligner que l'EDD n'est pas évoquée dans la loi d'orientation de l'éducation de 1991 (modifiée en 2004), et qu'il n'existe pas de curriculum EDD dans le moyen et le secondaire. Toutefois, les différentes dimensions du DD y sont prises en compte de manière implicite.

Face à cette recommandation internationale et prenant en compte la loi d'orientation de l'éducation qui renvoie à une éducation basée sur des valeurs et sur la « *formation d'un citoyen responsable et capable de transformer positivement son milieu* », l'environnement et le développement durable sont pris en

compte dans les programmes de certaines disciplines, notamment en SVT et en Géographie au collège et au lycée, ainsi que dans le module « vivre dans son milieu », à l'école primaire.

La géographie est essentielle dans cette éducation en ce sens qu'elle permet d'étudier les modes d'organisation et de gestion des espaces, la dynamique des écosystèmes et des espaces humanisés. La géographie scolaire permet, par conséquent, de former des écocitoyens grâce à un enseignement adapté à la réalité du monde (Elamé, 2002).

L'EDD sort de plus en plus du cadre de l'éducation formelle et est aussi prise en charge par des acteurs communautaires de l'éducation non-formelle par immixtion des associations dans l'espace scolaire. Ainsi, dans la région de Kaolack, le réseau national des écocitoyens, en partenariat avec l'inspection d'académie, a initié le programme éco-école qui vise la mise en œuvre d'une Éducation au Développement Durable dans plusieurs écoles dans les deux cycles (fondamental et secondaire). Il est ainsi important d'analyser dans le cadre d'une éducation formelle et d'une éducation non-formelle, les expériences de mise en œuvre de l'EDD et leurs impacts dans le comportement des élèves et dans l'organisation des établissements ciblés.

Dans le cadre de cette recherche, la question principale est : comment l'Éducation au Développement Durable est-elle mise en œuvre dans les écoles ciblées par le programme éco-école pour faire des élèves des acteurs engagés ? Deux axes seront ciblés dans cette recherche, à savoir : la prise en compte dans le déroulement des enseignements en géographie, éducation civique et en SVT ; et les actions menées dans le cadre du partenariat avec les acteurs non-étatiques.

Méthodologie

Le travail de recherche se déroule dans la région de Kaolack avec comme principales cibles l'inspection d'académie et six établissements dans lesquels intervient le programme éco-école. Ce programme est le fruit d'un partenariat entre le réseau national des écocitoyens et l'inspection d'académie de Kaolack. L'étude a porté sur le cycle fondamental (deux écoles du primaire et deux collèges) et sur le cycle secondaire (deux lycées).

Le choix méthodologique est essentiellement qualitatif avec d'abord l'analyse du corpus documentaire fourni par le programme éco-école et les clubs d'environnement, l'observation, et les entretiens avec les différents acteurs.

Les ressources documentaires sont constituées par :

- La fiche de diagnostic situationnel de l'état de l'environnement dans les établissements scolaires de la région de Kaolack ;
- La fiche d'installation des clubs d'environnement des écoles ;
- La fiche d'activité du programme ;
- Le plan d'action et le plan de suivi-évaluation ;
- Le document de planification et d'organisation des « génies de l'environnement » ;
- Deux éditions du journal éco-école ;
- Deux journaux d'activités des élèves du collège de Ngaane Alassane.
- Un extrait du plan d'action réalisé par le club environnement du lycée franco-arabe.

L'observation s'est déroulée dans six établissements : les écoles primaires de Gandiaye et de Sing-sing, les CEM de Gandiaye et de Ngaane Alassane, le lycée franco-arabe et le lycée de Gandiaye. La grille d'observation, élaborée à partir des axes d'intervention du programme éco-école, comporte trois principales rubriques que sont : les aménagements paysagers, la gestion de la salubrité, et les comportements des apprenants. Elle a aussi porté sur une activité de nettoyage et de reboisement menée par le club environnement du lycée Franco-arabe. L'objectif était d'apprécier le niveau d'engagement des apprenants et leur capacité d'organisation.

Les entretiens

Les entretiens ont été menés avec les différents acteurs (21) pour d'abord, recueillir leur perception concernant le Développement Durable, l'Éducation Relative à l'Environnement et l'Éducation au Développement Durable, ensuite, apprécier leur maîtrise des concepts liés à ces thématiques, et enfin, analyser la mise en œuvre des axes qu'ils ciblent dans l'EDD. Les participants peuvent être regroupés en trois catégories :

Le personnel administratif :

- Un enseignant-chercheur formateur des inspecteurs ;
- Le responsable du bureau environnement de l'Inspection d'académie de Kaolack qui est en même temps coordonnateur du Réseau national des Écocitoyens du Sénégal et coordonnateur du Programme éco-école ;
- La responsable du bureau environnement de l'Inspection départementale ;
- Six chefs d'établissement des écoles ciblées.

Les enseignants :

- Trois professeurs d'histoire et géographie qui dispensent en même temps les cours d'éducation civique, dont les deux sont aussi encadreurs du club environnement,
- Deux professeurs de SVT encadreurs du club environnement et membres du réseau partenaire
- Un professeur d'Éducation physique sportive et encadreur du club.

Les entretiens ont porté sur leur compréhension de l'Éducation au Développement Durable et sa prise en compte dans leurs pratiques de classe et les contenus enseignés. Les enseignants encadreurs ont aussi été interrogés sur leurs activités au sein du club environnement.

Les élèves leaders :

- Quatre « ministres de l'environnement des gouvernements scolaires » (lycées et CEM) en même temps responsables des clubs environnement de leur établissement. L'entretien visait la vérification de la maîtrise de connaissance mais surtout la matérialisation de leur engagement et leur relation avec les autres acteurs.

Les différentes données collectées ont été traitées manuellement, et les idées ont été classées pour faire ressortir des catégories d'analyse :

- Les notes d'observation portant sur les aménagements et les photos des espaces ont fait l'objet d'analyse de paysage en identifiant les éléments constitutifs du paysage : espaces verts (plantations dans les cours et jardins, pots de fleurs en pneus réutilisés), dispositions des poubelles (en bidons de plastiques réutilisés, propreté, bancs (en pneus réutilisés, construits en ciments), décoration des murs (dessin de sensibilisation thématique).
- Les notes d'observations sur les comportements des élèves lors de l'activité organisée par le club (répartition des tâches, mobilisation).
- Les données collectées par entretiens ont fait l'objet d'un traitement manuel par une analyse de contenu à travers une approche lexicale et sémantique des discours des participants. La récurrence des mots utilisés et le sens ont donné certains mots clés de la recherche.

Présentation du cadre spatial

La région de Kaolack est située au centre du Sénégal, entre 14°30 mn et 16°30 mn de longitude ouest et 13°30 mn et 14°30 mn de latitude nord. Elle se situe ainsi entre la zone sahélienne sud et la zone soudanienne nord avec des températures élevées d'avril à juillet (35°- 40°c). Elle couvre une superficie de 5 357 km², soit environ 2,8 % du territoire national, et constitue le cœur du bassin arachidier. La région de Kaolack est, depuis le début des indépendances, un grand centre éducatif, elle compte aujourd'hui 729 écoles primaires, 145 collèges et 24 lycées (ANSD, 2019).

Résultats

I. Appropriation des savoirs : une maîtrise des connaissances déclaratives mitigée

Ces résultats émanent de la question portant sur la compréhension que les acteurs ont du développement durable et de l'Éducation au Développement Durable.

Les chefs d'établissement interrogés ont globalement une compréhension approximative de l'EDD : « *tout ce qui concourt à la protection de l'environnement pour espérer un avenir meilleur* », selon un directeur d'école. Les réponses évoquent toutes les aspects de dégradation du cadre de vie. La préoccupation environnementale et le souci de former pour protéger face à la dégradation croissante sont prépondérants dans leur réponse. La notion de responsabilité est aussi revenue dans certaines définitions : « *réduire la responsabilité de l'homme dans la dégradation de l'environnement* ». Un des chefs d'établissement interrogé, a déclaré n'avoir aucune idée de l'EDD.

Parallèlement, dans la définition de l'environnement, l'accent est mis sur trois aspects : le cadre de vie, la végétation et la salubrité.

Concernant la compréhension du personnel enseignant, sur six enseignants interrogés, deux ne maîtrisent pas les concepts EDD et ERE, et trois ont certes donné des définitions, mais pensent qu'il n'y a pas de différence entre les deux types d'éducation : « *EDD c'est montrer aux élèves comment améliorer et préserver les ressources et la gestion des ordures, comment faire le recyclage* », « *EDD c'est pérennisation des actions liées à l'environnement, ce qui en fait un acteur de l'environnement : sensibiliser, reboiser* ».

Un professeur HG les a différenciés : « *l'ERE permet aux élèves du moyen et du secondaire d'acquérir des éléments pour un mieux-être, des connaissances théoriques sur tout ce qui nous entoure et de pouvoir appliquer ces connaissances dans leurs vécus dans leurs maisons et les quartiers* ». Il insiste sur les connaissances et leurs réinvestissements en dehors de l'espace scolaire alors que « *l'EDD permet de mettre en place des connaissances nécessaires pour se développer et éviter de nuire au milieu, d'éviter les pollutions. Dans le monde d'aujourd'hui avec le développement des technologies et de l'énergie, il y a des conséquences non souhaitées* ». Le focus est mis sur la contextualisation et les relations d'activités anthropiques et de dégradation.

La nécessité d'acquérir des savoirs et des savoir-faire est mise en exergue pour une meilleure traduction dans les comportements par rapport à l'environnement. L'idée de protection est aussi récurrente.

Globalement, pour les enseignants interrogés, il s'agit pour les élèves d'avoir des connaissances théoriques sur l'environnement et certains phénomènes globaux, et de maîtriser les connaissances pour préparer à l'action. Leurs réponses portent sur des actions précises à mener pour protéger l'environnement : sensibiliser, éveiller, gérer les ordures, recycler, préserver les ressources. L'une des finalités est leur engagement dans la transformation de leur milieu.

Les ministres de l'environnement des gouvernements scolaires, par ailleurs responsables des clubs environnement, sont des élèves leaders mais ont une faible appropriation des aspects politiques et institutionnels du développement durable. Ils ont par contre, capitalisé des savoirs procéduraux liés à

l'environnement : « *planter des arbres et nettoyer pour embellir notre école* ». Cette conception comporte trois niveaux d'analyse : la première est corrélée au besoin, c'est-à-dire à un souci d'amélioration du cadre d'apprentissage situé dans une zone de canicule ; le deuxième implique la responsabilisation et l'engagement des élèves ; et enfin, le troisième niveau permet d'établir le lien entre le local et les phénomènes globaux : « *il faut planter des arbres pour lutter contre le changement climatique* » (une ministre de l'environnement de lycée). Ils maîtrisent aussi les causes des pollutions et des changements climatiques et comprennent les corrélations qui existent entre activité économique, dynamisme démographique et changements globaux négatifs de la planète. Les élèves leaders comprennent à travers l'apprentissage, la préparation de l'acteur de demain « *Si nous l'apprenons aujourd'hui, demain nous pourrions bien prendre en charge notre environnement* ».

Globalement, sur le plan épistémique, la compréhension du DD à travers la genèse, les ODD et les principes est relativement faible. Seuls deux participants (un directeur d'école et un professeur de SVT) ont une bonne appropriation du cadre de référence du DD. Pour les acteurs interrogés, le concept de Développement Durable est centré sur l'environnement. Les deux autres piliers du DD que sont le social et l'économie sont peu mentionnés dans les réponses.

II. Les actions initiées dans le cadre de l'EDD

Deux axes sont ciblés : les enseignements dans les deux disciplines ciblées et les actions transversales initiées dans le cadre du partenariat avec le programme éco-école par les clubs environnement.

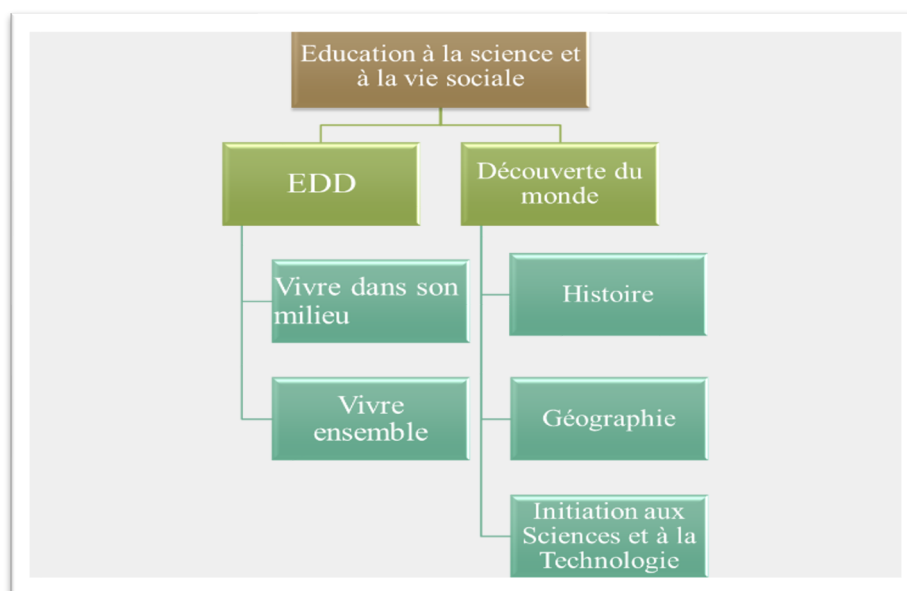
A. Pratiques enseignantes

Elles reposent sur le curriculum et programmes des disciplines ciblées qui dictent les contenus enseignés, la définition des objectifs, et des stratégies.

1. Dans le cycle élémentaire

L'EDD est présente dans le curriculum et est enseignée dans une approche par compétence à travers deux modules : vivre ensemble et vivre dans son milieu.

Figure 1. Prise en charge de l'EDD dans le curriculum du cycle élémentaire



Le module « vivre ensemble » aborde entre autres les aspects de la vie politique et les organisations sous-régionales, les aspects de solidarité nationale et internationale. Les cours théoriques sont complétés par des productions artistiques à des fins de sensibilisation.

Le module « vivre dans son milieu » aborde les formes de dégradation de l'environnement et des techniques de restauration surtout dans le milieu proche. Les thèmes abordés, de manière inductive, partent de situations concrètes et les solutions proposées sont aussi appliquées sur l'espace. C'est le cas de l'école de Sing-Sing. Concernant l'item déchets plastiques, l'identification du problème est faite dans les alentours de l'école et la réutilisation des sachets, des pneus et des bouteilles se déroule dans l'école en mobilisant les connaissances en mathématiques et les connaissances en football pour réaliser un terrain de football avec les déchets plastiques (lignes remarquables, délimitation du terrain, etc.).

Photo 1. Terrain de football réalisé à partir de déchets plastiques (crédit photo Aminata Diop)



2. Dans le cycle moyen et le secondaire

L'analyse porte sur la lecture et les pratiques que les enseignants ont du programme par rapport à l'EDD et sur les contenus enseignés. L'entretien cible les cours de géographie, d'éducation civique et de SVT.

a. En Géographie

Pour les professeurs d'HG, l'EDD n'est certes pas exprimée de façon explicite dans les programmes de géographie, mais des chapitres pouvant servir de socles ou de ressources à l'EDD sont identifiés. Le développement durable aussi n'est évoqué qu'une seule fois dans le programme de la classe de première « développement humain durable », mais les enseignants interrogés ont souligné qu'ils abordent les questions environnementales dans plusieurs leçons du programme. Il s'agit de l'étude de certains écosystèmes en classe de sixième et le programme de la classe de troisième, notamment la partie intitulée « la terre une planète menacée ». Cependant, les aspects sociaux ne sont pas relevés par les enseignants. Ceci confirme l'ancrage spécifiquement environnemental qu'ils donnent au concept de DD. Un seul professeur a évoqué la possibilité de parler de déséquilibre pouvant découler de la croissance démographique et des ressources à travers le programme de la classe de première portant sur la géographie humaine. « *En classe de seconde première et terminale, les leçons de géographie physique (sur le climat, l'atmosphère, les eaux marines), il y a aussi quelques leçons de géographie humaine (accroissement de la population mondiale) qui ont une préoccupation environnementale* » (professeur d'HG). La contextualisation de ces grandes problématiques à l'échelle locale fait défaut selon les enseignants.

Ainsi, en géographie, il est plus question de maîtrise des connaissances déclaratives avec la compréhension du déséquilibre entre milieu et hommes, des aspects de surexploitation et de pollution par les activités humaines. En classe de troisième, la thématique n'est étudiée qu'à l'échelle planétaire. Cette orientation cognitive et non contextualisée est essentiellement guidée par le programme. En effet, une question aussi actuelle et vive que le changement climatique, n'est pas approfondie parce qu'elle ne constitue pas de chapitre ou de leçon explicitement libellée dans le programme de géographie. Un professeur a toutefois souligné qu'il parle du changement climatique en illustrant ses conséquences sur les côtes sénégalaises.

b. En Éducation civique

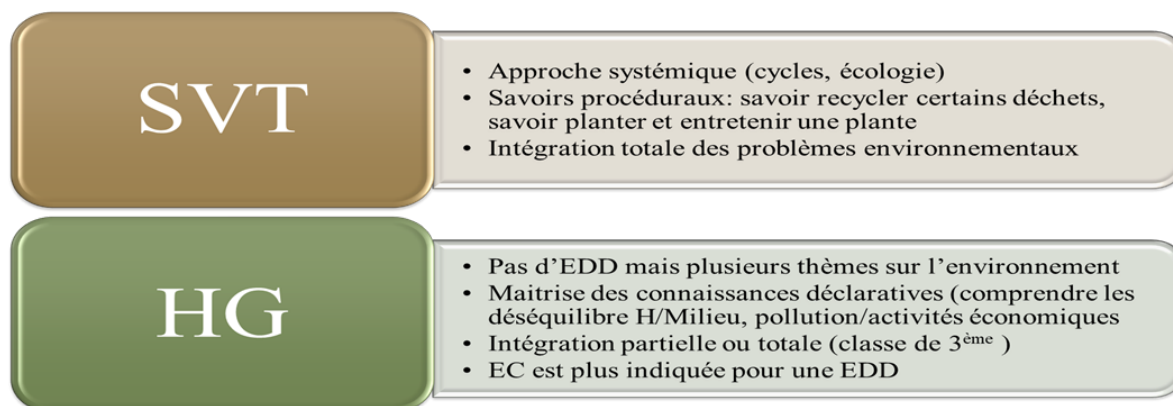
Ce cours est dispensé par les professeurs d'histoire-géographie. Le programme d'EC est celui qui prend le mieux en charge les préoccupations liées à l'environnement et au développement durable selon les enseignants interrogés. « *Le programme de la classe de troisième par exemple porte sur l'environnement et le patrimoine, vivre ensemble et les défis à relever (pauvreté, maladie et toxicomanie)* » (professeur HG). Les aspects liés à la protection de l'environnement et à l'engagement sont étudiés dans le chapitre sur la citoyenneté et la vie sociale. La solidarité internationale et le développement durable (problématique et enjeux) sont aussi étudiés. Ils sont abordés sous forme de cours magistraux ou d'activités de consolidation (exposés d'élèves). Les enseignants ont cependant souligné qu'en plus de la faiblesse du crédit horaire (une heure par semaine), les emplois du temps de beaucoup d'établissements sont délestés d'EC à cause du déficit de salle ou des problèmes de planification.

c. Les Sciences de la vie et de la terre

En SVT, les enseignements sont basés sur les compétences. Dans le choix de curriculum prescrit, l'accent est mis sur l'approche globale et systémique en insistant sur les interactions et sur les savoirs procéduraux comme « comment recycler certains déchets ».

Selon les professeurs de SVT, plusieurs leçons portent sur l'environnement, le cadre de vie, la pollution atmosphérique, et la gestion durable des ressources. Le chapitre portant sur l'écologie est un prétexte pour sensibiliser sur l'importance de la biodiversité et les interactions entre l'homme et son milieu : « *les élèves voulaient chasser un varan des tables-bancs inoccupés d'un coin de la classe, il était là depuis assez longtemps ; j'en ai profité pour enseigner le concept d'estivation. Cette situation a induit un changement de comportement chez les élèves qui ont décidé de respecter ce moment biologique* ».

L'enseignement de l'importance du carbone dans le cycle de la plante est aussi abordé et mis en relation avec les perturbations du climat. Il permet ainsi d'asseoir des concepts clés à la compréhension des changements climatiques (séquestration et libération du carbone dans les phénomènes climatiques). Concernant l'étude de la croissance de la plante, un professeur enseignant à la fois les mathématiques et les SVT, utilise des méthodes très actives permettant aux élèves d'acquérir des connaissances déclaratives et procédurales à partir d'une méthode inductive de collecte et d'interprétation de données. En début d'année, chaque apprenant sème une graine et les cours portant sur la germination, la croissance de la plante, etc. Ils utilisent ces plantes comme support physique avec élaboration et interprétation des courbes de croissance.

Figure 2. Approche disciplinaire de mise en œuvre

Les différentes approches mises en œuvre par les enseignants (Fig.2) sont tirées des entretiens menés par les enseignants dans les deux disciplines. La méthode inductive en SVT est facilitée par l'observation directe lors des sorties pédagogiques et la manipulation de ressources matérielles pour appréhender les interactions dans le cours d'écologie (jardins scolaires). L'apprentissage et le rapport au milieu sont ainsi plus pragmatiques.

Les géographes pensent que l'aspect transversal de leur discipline permet une prise en charge optimale de certaines questions. Cependant, les méthodes d'enseignement utilisées sont magistrales et ne mettent pas toujours les apprenants dans une perspective constructiviste de l'appropriation des savoirs.

Selon les enseignants encadreurs des clubs d'environnement, les recherches effectuées dans le cadre de la préparation des cours et de l'encadrement des élèves dans la préparation des « génies de l'environnement » ont permis de mieux les outiller pour l'enseignement des questions environnementales. Toutefois, la question de la formation des professeurs et de son adaptation à la thématique du DD est soulignée.

Parallèlement aux enseignements disciplinaires, dont certains contenus sont le fruit d'une transposition didactique effectuée par l'enseignant tenant compte du programme, d'autres types d'enseignement moins disciplinaires et moins formels, sont menés à l'échelle de l'école et faisant interagir plusieurs acteurs dans le cadre d'un partenariat.

B. Actions réalisées au niveau école par les clubs environnement (éducation non-formelle)

Ces résultats sont issus de l'examen des corpus formés par les outils d'intervention du programme, par les entretiens, par les productions des élèves leaders, et l'observation d'activités organisées par le club environnement.

Les clubs environnement sont mis en place par le programme éco-école et constituent la cheville ouvrière de ces actions qui visent la promotion de l'écocitoyenneté à l'école pour un développement durable.

Les actions initiées dans le cadre du partenariat avec le programme éco-école dépassent les cloisons disciplinaires et n'ont pas de soubassements didactiques spécifiques. Elles promeuvent l'interdisciplinarité et la participation à la gouvernance par la mise en place des clubs d'environnement qui élaborent un plan d'action et assurent le plaidoyer auprès de l'administration. Ces actions découlent d'un important partenariat mettant en synergie différents acteurs que sont : l'Inspection d'académie, le Service des eaux et forêts, le Réseau national des Écocitoyens administrations scolaires, les enseignants, et les élèves. Quatre axes sont ainsi ciblés : développement, aménagement, salubrité, comportements.

Développement des connaissances dans les domaines de l'environnement et du développement durable (génie de l'environnement, production d'écrits)

L'organisation des « génies de l'environnement » est une occasion pour un renforcement des savoirs dans les grandes problématiques liées à l'environnement (pollution, changement climatique, épuisement des ressources, etc.). La compétition permet aussi aux professeurs encadreurs d'améliorer leurs connaissances de ces thèmes grâce au partage de ressources (professeur de SVT). Cependant, elle est assez sélective parce qu'elle ne touche que les membres du club environnement. Les ressources ne sont pas toujours adaptées au contexte de la localité.

Aménagements paysagers (bois d'école)

Les reboisements dans les écoles ciblées par le programme sont des activités phares qui mobilisent presque tous les élèves des établissements. Cet engagement se justifie dans une certaine mesure par le contexte climatique de la région de Kaolack (température entre 35 et 40°C) « *il nous faut nécessairement mettre des arbres dans l'école à cause de la chaleur excessive et de la journée continue* » (proviseur de lycée). Le reboisement comprend des espèces ombragées et des arbres fruitiers. Les activités sont réalisées en collaboration avec le service des eaux et forêts. Certaines écoles ont cependant leur pépinière (CEM Gandiaye) qui en plus, permet de réutiliser les bouteilles en plastique pour les semis. Deux des CEM visités ont réalisé des jardins scolaires. Le concept d'école verte trouve tout son sens dans ces écoles visitées.

Salubrité (nettoyage collectif, recyclage)

La prise en charge de la salubrité de l'école revêt deux aspects : l'aspect paysage de l'établissement, mais aussi l'organisation sociale (répartition des tâches, responsabilisation par la mise en place de brigade de salubrité). Ainsi, dans tous les établissements visités, les élèves ont mis en place une organisation en relation avec l'administration pour prendre en charge la salubrité : commissions, brigade, planification des activités. Cette organisation confère un certain pouvoir aux élèves leaders et leur permet de trouver des passerelles de collaboration aussi bien avec l'administration qu'avec les autres apprenants. « *Nous avons mis en place des commissions (reboisement, balayage, nettoyage des bancs) et des brigades chargées de veiller à l'application des règles d'hygiène et des amendes. Les activités sont planifiées dès le début de l'année : certains jours réservés au nettoyage général, d'autres au reboisement* ».

Comportement des apprenants (écogestes, engagement et participation)

Les clubs d'environnement ont élaboré des plans d'action dont certains aspects sont extraits de leur programme de campagne lors des élections et d'autres de la discussion sur les problèmes auxquels les écoles sont confrontées. Les activités sont multidimensionnelles (environnementale, sociale et politique). Il est ensuite soumis à l'administration. Le plan d'action reflète la capacité d'organisation des apprenants (collecte de fonds, planification, etc.), le niveau d'engagement des apprenants et leur capacité à réinvestir les connaissances apprises pour la promotion des écogestes et globalement le changement de comportements. La dimension prise en charge d'un problème environnemental est aussi présente dans certains établissements (Fig. 3). Plusieurs actions de sensibilisation sont ainsi mises en œuvre :

- Plaidoyer sur la citoyenneté et la protection de l'espace scolaire et d'initiation à la rédaction et au débat ;
- Campagne d'affichage sur les grandes thématiques environnementales de la région (salinisation des terres, déchets plastiques, érosion) ;
- Pièces de théâtre lors de la journée de l'environnement.

Figure 3. Plan d'action d'un club environnement**Discussion**

Les résultats de cette recherche montrent que dans le système scolaire sénégalais il y a une rupture entre le cycle élémentaire et le moyen alors qu'ils sont regroupés dans un même cycle : le cycle fondamental. Le moyen et le secondaire ne prennent en compte l'EDD que de façon implicite. Il n'y a pas dans les documents de référence une injonction clairement exprimée comme c'est le cas dans le primaire. Ainsi, malgré la présence du programme éco-école, dont les actions sont parrainées par l'inspection d'académie, il n'y a pas de mise en œuvre effective d'EDD pensée et planifiée dans le moyen secondaire. Cette situation explique entre autres le problème d'appropriation conceptuelle du développement durable à travers sa genèse, ses objectifs, et principes.

La conception du personnel administratif orientée vers le changement de comportement et la responsabilité pour la préservation, épouse les finalités de l'éducation, à savoir, former des acteurs capables de mener des actions de protection et de remédiation.

Dans les pratiques enseignantes en géographie, l'initiation à la complexité ne transparait pas dans les entretiens. Les études de cas, permettant d'intégrer plusieurs aspects d'un problème, ne sont pas mis en pratique en géographie. Aussi, les méthodes pédagogiques sont transmissives et ne permettent pas de développer l'esprit critique des apprenants concernant les questions de durabilité. Il y a aussi une faible contextualisation des problèmes environnementaux à l'échelle régionale. Ces difficultés posent le problème de la formation des enseignants et la difficulté d'aborder certaines questions socialement vives. Ces enseignants sont certes impliqués dans un partenariat dont la vocation est de faire de l'EDD, et ont des ressources (programme scolaire) qui devraient leur permettre, mais ils ne sont pas formés pour mettre en œuvre des « éducation à » qui, dans leur essence sont complexes, et ont une forte connotation comportementale et constructiviste. Les résultats ont cependant montré l'efficacité du partenariat dans l'espace scolaire avec l'implication des associations dans le cadre du programme éco-école et l'adaptation des actions menées au contexte environnemental. Les résultats confirment que l'école peut bel est bien impulser un changement social (Leef Zimmerman Enrique, 2005) par la responsabilisation des apprenants et leur formation au leadership, par la participation à la gouvernance scolaire, et par l'engagement des élèves dans la promotion des écogestes.

L'EDD initiée par le programme éco-école a permis de mener des activités qui transcendent les cloisons disciplinaires (Girault et Sauvé, 2005 ; Barthes et Alpe, 2018) avec notamment la co-construction en SVT et HG, et même éducation sportive, dans le déroulement du plan d'action du club environnement. Le volet environnement constitue la pierre angulaire de toute action et pratiques menées tant au niveau disciplinaire qu'au niveau associatif.

Quelques limites sont à signaler dans le cadre de cette recherche. En effet, tous les établissements visités sont impliqués dans le partenariat avec le Réseau des écocitoyens dans le cadre du programme éco-école. Il n'y a donc pas de comparaison avec d'autres écoles. Concernant les enseignants, l'étude s'est basée sur les pratiques évoquées pas sur les pratiques observées (à l'exception d'un seul professeur).

Conclusion

La prise en compte du développement durable est devenue un enjeu de taille dans l'éducation tout au long de la vie. La recommandation de son implémentation dans le système scolaire est stratégique car elle permet la prise de conscience précoce et efficace de la frange la plus importante de la population et sa dissémination dans les sphères hors scolaires grâce à la conscientisation et l'engagement des apprenants. Cette préconisation n'est cependant pas opérationnalisée de manière planifiée et structurée dans les collèges et lycées par un curriculum EDD dans le moyen et le secondaire. Ainsi, elle relève d'orientation disciplinaire, notamment la géographie et les SVT, considérées par beaucoup d'enseignants comme des disciplines dédiées à l'enseignement de l'environnement parce qu'étudiant la terre. Le défaut de formation des enseignants et des acteurs administratifs freine sa mise en œuvre optimale. L'ouverture de l'école au partenariat peut aussi être gage d'efficacité et permet de mieux connecter le pôle de construction de savoir au besoin de la société. Le partenariat piloté par l'Inspection d'académie mettant en relation l'école et le milieu associatif joue un rôle important dans la mise en œuvre de l'EDD et dans l'engagement des apprenants.

Prenant en compte ces considérations, il est nécessaire d'envisager l'adaptation des préconisations de l'Unesco concernant les objectifs d'enseignement-apprentissages EDD, aux programmes existants pour l'initiation à la complexité, à l'esprit critique sur le plan cognitif, et aux compétences pour préparer le futur citoyen à l'engagement. Il pourra ainsi être un acteur de transformation positive tel que préconisée par la loi d'orientation de l'éducation nationale de 2014. Ce dernier élément pourrait apporter une réponse à la question de l'utilité sociale de cette « éducation à... » dans un contexte en pleine mutation face à la multiplicité des risques et des incertitudes.

Références

- Barthes, A., Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 23–37. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0023>
- Collectif Paris-Éducation 2015 (2015). *Manifeste pour une éducation à la citoyenneté planétaire. Pour vivre ensemble à 10 milliards, changeons l'éducation*. Edition les Amis de Circée.
- Elamé, E. (2002). *Géographie du développement durable. Plaidoyer*. Paris : Gallimard.
- Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : croisements, enjeux et mouvances. *L'éducation à l'environnement ou au développement durable* (pp. 7–30). *Essay* : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Lange, J. M. (2014). Curriculum possible de l'Education au Développement Durable : entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation Relative à l'Environnement*, 11. [En ligne] <http://journals.openedition.org/ere/691>

Leff Zimmerman, E. (2005). Savoir environnemental : épistémologie, rationalité et dialogue des savoirs. Enjeux et défis pour l'éducation. *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs. Les Cahiers scientifiques de l'Acfas (Association francophone pour le savoir)*, 104, 49-65.

Nations Unies (NU) (1976). *Yearbook of the United Nations 1976*. UN iLibrary.

Sauvé, L. (2004). Diversidad, pertinencia y coherencia : criterios para la investigación en educación ambiental. In De Alba, Alicia y Bravo, Teresa (dir.). *Estudio : Avances en el campo de la investigación en la educación ambiental en México*. Collection Mayor. Centro de Estudios sobre la universidad. Universidad Autónoma de México

Sauvé, L. (2014). Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement. Regards, Recherches, Réflexions*, 11. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/ere.662>

UNESCO (2002). *Rapport annuel 2002*. Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (IUE).

Appropriation du programme de géographie par les enseignants dans les collèges et lycées du Sénégal

Adoption of the geography curriculum by teachers in middle and high schools in Senegal

Amadou Tidiane Bâ, Amadou Tidiane Diallo, Mamadou Bouna Timéra, Ibrahima Faye Diouf

Université Cheikh Anta Diop (UCAD), Dakar, Sénégal

Résumé

La géographie forme avec l'histoire un paquet disciplinaire enseigné par le même professeur dans les cycles moyens et secondaires du Sénégal. Son enseignement est régi par un programme qui s'impose à tous les enseignants. Ce référentiel pédagogique comprend un ensemble de recommandations et de stratégies mis à la disposition de l'enseignant. L'appropriation de ce curriculum est un déterminant de son exploitation et de sa mise en œuvre selon les prescriptions édictées. D'où la nécessité de sonder le rapport des enseignants au programme en termes de compréhension de son esprit. Cet article analyse les sources d'obtention du programme, les différences et similitudes dans son exploitation et dans l'appropriation du format d'écriture, des contenus et des principes pédagogiques et axiologiques. La méthodologie a reposé sur la revue littéraire, l'enquête quantitative auprès de 365 professeurs d'histoire-géographie et des entretiens semi-directifs effectués auprès de 121 professeurs. Si le programme est approprié par les enseignants de manière différenciée, il est également bien compris et accepté en tant qu'outil normatif qui régit les activités pédagogiques.

Mots clés : appropriation, enseignement, géographie, pédagogie, programme

Abstract

Geography, along with history, forms a disciplinary package taught by the same teacher in the middle and secondary cycles of Senegal. Its teaching is governed by a program that applies to all teachers. This pedagogical framework includes a set of recommendations and strategies provided to the teacher. The understanding and adoption of this curriculum determine its utilization and implementation in accordance with the established guidelines. Hence, the necessity to examine the teachers' relationship with the program in terms of grasping its essence. This article analyzes the sources of obtaining the program, the differences and similarities in its implementation, as well as the appropriation of the writing format, content, pedagogical principles, and axiological aspects. The methodology relied on literature review, quantitative survey involving 365 history-geography teachers, and semi-structured interviews conducted with 121 teachers. While the program is approached differently by teachers, it is also well understood and embraced as a normative tool that governs pedagogical activities.

Keywords: appropriation, teaching, geography, pedagogy, program

Introduction

Le programme d'enseignement est une ressource pédagogique institutionnelle majeure (Reverdy, 2014). Il est la première référence du savoir à enseigner (Le Roux, 1995). Borgès et al (2008) le considèrent comme un outil central qui oriente l'action enseignante. Désignées sous le vocable de « curriculum materials », les ressources curriculaires, tel que le programme d'enseignement, énoncent des obligations et des règles à respecter, fournissent des explications et des suggestions concernant les modalités de mise en œuvre (Le Roux, 2005). Les enseignants sont appelés à dérouler le même programme sur l'ensemble du territoire avec comme attente institutionnelle les mêmes performances et les mêmes résultats (Timéra, 2021). Mais si le programme est un guide, il laisse des marges de manœuvre aux enseignants qui l'adaptent en fonction des contraintes et opportunités, le personnalisent selon leurs croyances et façons de faire (Tardif et al, 1999 ; Barrère, 2002). Chevallard (1986) considère les programmes comme de simples régulateurs, ouvrant à chaque enseignant un espace d'authentique de liberté créatrice. En effet, ses lacunes et ses silences permettent une véritable créativité didactique pour les uns, mais peuvent créer aussi un sentiment d'angoisse pour d'autres. Le programme d'enseignement est investi par les enseignants qui tentent d'y loger leur personnalité en exprimant à travers lui leur singularité. Reverdy (2014) souligne que les pratiques curriculaires sont révélatrices des croyances et conceptions des enseignants, ainsi que de leurs connaissances disciplinaires. Dès lors, il sert de point de départ dans la réalisation des situations d'apprentissages. Mais cette apparente liberté qu'offre le programme cache mal ses contraintes réelles d'ordre institutionnel, matériel et méthodologique. Morand et al (2016) ont décrit le programme en termes d'injonctions contradictoires puisque la logique de découpage du programme en contenus factuels tranche avec les objectifs généraux qui sont plus intégratifs et plus complexes. De plus, le fait d'allouer un volume horaire et d'exiger aux enseignants de terminer les programmes paraît contradictoire et contraignant dans la mise en œuvre des prescriptions. D'ailleurs, Brassat (2017) perçoit le programme comme une contrainte qui soustrait à l'enseignant une partie de son autonomie. Morand et al (op. cit) considèrent que les prescriptions du programme sont accueillies différemment selon les enseignants, mais elles sont positivement accueillies si elles ne remettent pas en cause leur rapport à la discipline. Il ressort que le travail curriculaire constitue également un processus qui englobe nécessairement un processus d'appropriation. Une quatrième génération de réformes a donné naissance à de nouveaux programmes de géographie en 1998. Ces derniers ont été élaborés dans un contexte marqué, au plan national, par la libéralisation de l'offre de formation à travers la loi d'orientation de l'éducation nationale de 1991 (Timéra et al, 2022). Ce programme consolidé a fait l'objet d'une consolidation en 2004 avant sa mise en œuvre débutée dans les collèges et lycées du Sénégal à partir de 2006. Dans ce cadre, cette étude nous semble nécessaire pour cerner les rapports des enseignants au programme de géographie en vigueur, en termes de possession, d'exploitation et de compréhension de ses finalités.

L'idée est de saisir le niveau d'appropriation d'un programme objet d'appréciation mitigée de la part des professeurs servant dans les lycées et collèges. D'ailleurs, Timera (2021) a rappelé que le séminaire national sur l'appropriation des programmes en janvier 2003 de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie (ASPHG) a révélé chez certains enseignants un sentiment d'insatisfaction. Ces derniers ont jugé les nouveaux programmes toujours encyclopédiques et extravertis. D'après Serfaty-Garzon (2003), la notion d'appropriation se fonde, d'une part, sur l'adaptation de quelque chose à un usage défini, et d'autre part, sur l'action visant à rendre propre quelque chose. L'idée d'adaptation traduit l'intention d'atteindre une certaine justesse dans l'action de modification de l'objet sur lequel s'exerce l'appropriation. Cette dernière n'est possible qu'en relation à quelque chose qui peut être attribué et qui peut à la fois servir de support à l'intervention humaine et être possédé. Alors, la notion de propriété constitue ainsi une dimension importante de l'appropriation. Pour Zetlaoui-Leger (2012), l'appropriation tend à revêtir un caractère ambigu et polysémique. Ce terme appropriation renvoie à la façon dont quelque chose est propre à un usage et à l'idée de faire sien un objet. Il a également une dimension dynamique : prendre possession. L'appropriation est généralement associée à un procès d'identification, elle est ainsi génératrice de conduites individuelles ou de pratiques collectives. Dans ce cadre, comment les enseignants accèdent-ils au programme ? À quelle occasion consultent-ils cet outil pédagogique ? Quels sont les motifs de consultation du programme ? Comment les cellules pédagogiques s'organisent-elles pour assurer la compréhension et le déroulement

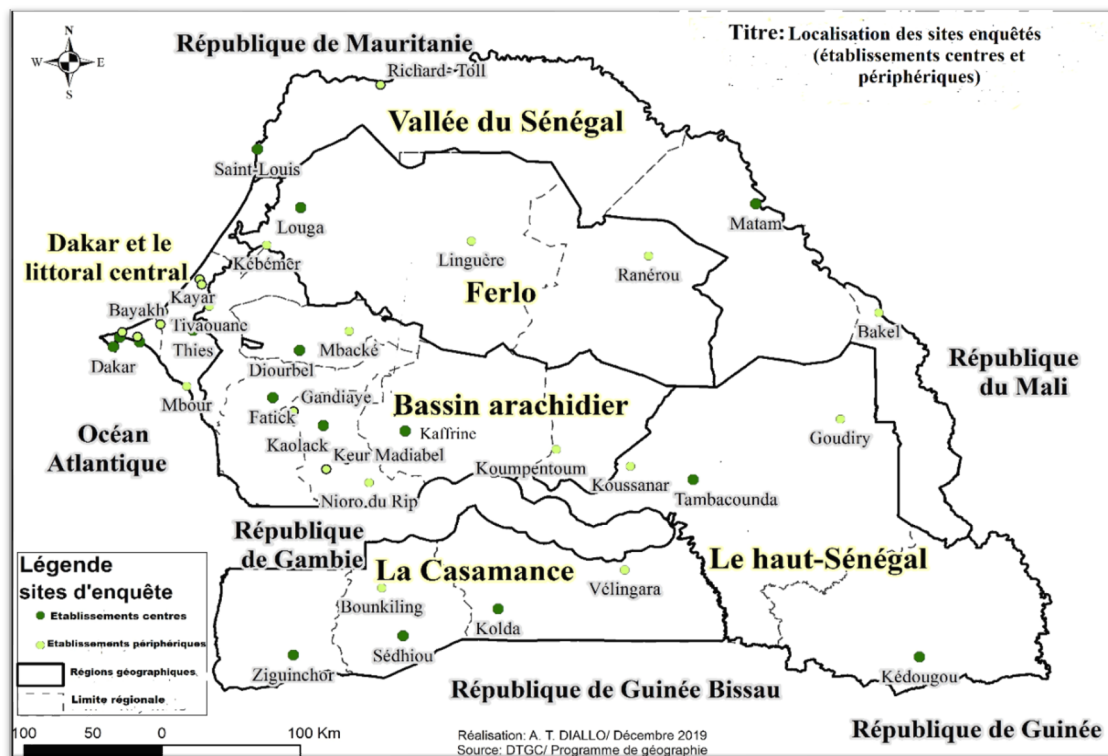
effectif du programme ? Comment les enseignants appréhendent-ils le programme ? Cet article s'attache à analyser les sources d'obtention du programme, les différences et similitudes dans son exploitation et dans l'appropriation du format d'écriture, des contenus et des principes axiologiques.

I. Méthodologie

Cette étude¹ exploratoire repose essentiellement sur la revue littéraire ainsi que la collecte de données quantitatives et qualitatives menée au sein de quatorze (14) Inspections d'Académies (cf. **figure 1**). Des ouvrages généraux, des articles, des documents administratifs et institutionnels constituent les principales références bibliographiques exploitées dans la revue documentaire. Cette dernière nous a permis de disposer de matériaux empiriques et théoriques confrontés à nos résultats d'analyse dans la discussion. L'enquête quantitative a reposé sur une population cible composée de 5 967² individus en 2019. La méthode d'échantillonnage retenue est celle probabiliste avec une marge d'erreur de 5 % et un intervalle de confiance de 95 %, ce qui donne un échantillon de 365 individus.

Concernant l'enquête qualitative, l'échantillon a été tiré au tiers de la population cible de l'enquête quantitative, soit 121 individus. Le choix des individus à enquêter se fonde sur des critères comme l'ancienneté, le parcours et le corps dans l'enseignement. Le recueil de données quantitatives a permis d'obtenir des ordres de grandeur pour mesurer les déterminants des logiques d'appropriation tandis que la méthode qualitative permet de comprendre les conceptions et les motivations qui fondent les réponses collectées.

Figure 1. Localisation des sites enquêtés



Source : Direction des Travaux géographiques et cartographiques (DTGC)/ Programme de géographie

¹ Cette étude s'inscrit dans le Projet de recherche sur les usages des programmes de géographie dans les collèges et lycées du Sénégal (PURGES). Elle est menée dans le cadre du programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement des Ressources) et a été financée par L'Agence Universitaire Francophone (AUF) et l'Agence Française de Développement (AFD).

² Le fichier du Ministère de l'Éducation nationale comportant l'ensemble des professeurs d'histoire-géographie du moyen et du secondaire est notre base d'échantillonnage.

II. Résultats et analyse

A. Une prédominance de l'acquisition informelle du programme

Le programme³ est une annonce des matières d'un cours, destinée à une classe donnée. Il s'agit d'un outil pédagogique incontournable pour tous les professeurs. Ainsi, le professeur, avant de débiter ses enseignements, doit, au préalable, se saisir du programme. Même si les sources d'obtention diffèrent, la presque totalité des professeurs (97 %) disposent du programme en vigueur. Seule une minorité négligeable (1 %) a déclaré détenir l'ancien programme.

Tableau 1. Répartition des enseignants selon la source d'obtention du programme

	Effectifs	%
Les collègues	141	39
Etablissement d'enseignement	86	24
Téléchargement via internet	59	16
FASTEF	41	11
Autres	25	7
Non réponse	13	3
Total	365	100

Source : PURGES, 2019

Seuls 3,2 % des professeurs de notre échantillon n'ont pas répondu à la question. Notons que la majorité des répondants (huit des treize professeurs) n'ayant pas répondu à l'interrogation est issue de la vacation⁴ (cf. tableau 2). Dans l'ensemble, 39 % des professeurs consultés l'ont obtenu via leurs collègues et 16 % par téléchargement sur Internet. La transmission entre collègues, consistant à une acquisition informelle du programme, peut expliquer la raison par laquelle les enseignants ne disposent que de la liste des leçons et n'ont donc pas forcément le programme dans son intégralité. Aussi, la majorité des 24 % l'ayant obtenu par leurs établissements est issue de la vacation ou sont des chargés de cours. La faible utilisation des instances formelles des enseignants dans l'acquisition du programme peut rendre difficile l'appropriation du programme comme le démontrent ces propos : « la possession du programme, déjà, c'est un début de problème. Moi le programme-là je l'ai obtenu tout seul, je l'ai cherché. Ce n'est pas le ministère qui me l'a donné, ni l'École normale. » (M., D., PES⁵, IA THIES⁶)

Tableau 2. Source d'obtention du programme selon la voie d'accès à l'enseignement

	Concours direct		Vacation		Autres	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Etablissement d'enseignement	21	14	57	32	7	27
Les collègues	70	44	62	34	8	31
Téléchargement via internet	22	14	30	17	5	19
FASTEF	37	23	3	2	2	8
Autres	5	3	20	11	3	12
Non réponse	4	3	8	4	1	4
Total	159	100	180	100	20	100

Source : PURGES, 2019

³ Le terme programme, dans les lycées et collèges du pays, est préféré à celui de curriculum.

⁴ Il s'agit de professeurs recrutés par les académies sur la base de leur diplôme académique.

⁵ Professeur d'Enseignement Secondaire.

⁶ Pour préserver l'anonymat des enseignants, une codification indique respectivement le sexe, l'initial du nom, le corps dans l'enseignement et l'Inspection d'académie de service.

La source d'obtention du programme et la voie d'entrée dans l'enseignement sont corrélées. En effet, la grande majorité des répondants ayant obtenu le programme par la Faculté des Sciences et Techniques de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) est entrée dans l'enseignement par voie de concours. Ils ont donc fait la formation dans cette institution où le programme est une ressource pour les enseignements. Par contre, les professeurs entrés par la vacation ont pu majoritairement obtenir le programme dans les établissements où ils ont été affectés.

B. Une permanence de la référence au programme

S'il est fondamental d'être en possession du programme, il est davantage nécessaire d'en faire bon usage, c'est-à-dire de le consulter et de l'exploiter. Sur l'appropriation et l'exploitation du programme, la majorité (69 %) des répondants déclare avoir subi une formation allant dans ce sens. De même, 71 % des professeurs ont cité la variable « toujours » sur la question de la consultation du programme alors que 21 % le consulteraient « souvent ». Ainsi, la quasi-totalité (92 %) des enseignants consulte régulièrement le programme. Seule une infime partie (1 %) affirme ne jamais le consulter⁷.

Tableau 3. Fréquence de consultation du programme par les enseignants

Fréquence	Eff.	%
Toujours	261	71%
Souvent	76	21%
Occasionnellement	6	2%
Rarement	12	3%
Jamais	3	1%
Non réponse	7	2%
Total	365	100

Source : PURGES, 2019

La consultation du programme dessine à peu près la même tendance entre les hommes et les femmes. Si 71 % des hommes déclarent « toujours » se référer au programme, cette proportion est de 74 % pour les femmes. Pour cette question, 22 % des hommes et 17 % des femmes ont cité la variable « souvent ». Si 1 % des hommes interrogés déclarent ne jamais se référer au programme, ce pourcentage est nul du côté des femmes. On peut considérer que les femmes sont sensiblement plus enclines à se référer au programme.

Tableau 4. Rythme de référence au programme selon le sexe de l'enseignant

Rythme de référence	Hommes		Femmes	
	Eff.	%	Eff.	%
Toujours	201	71	60	74
Souvent	62	22	14	17
Occasionnellement	4	1	2	2
Rarement	8	3	4	5
Jamais	3	1	0	0
Non réponse	6	2	1	1
Total	281	100	84	100

Source : PURGES, 2020

Selon le corps, la fréquence de la consultation du programme varie. Les résultats montrent que les chargés de cours⁸ et vacataires (89 %) ainsi que les Professeurs de Collège d'Enseignement Moyen

⁷ La question est de savoir sur quoi se fondent-ils pour dispenser leurs cours ?

⁸ Les chargés de cours sont des instituteurs détenant un diplôme universitaire (Licence ou Master) et servant dans les collèges et lycées.

(PCEM) (77 %) se réfèrent « toujours » au programme. Dans une moindre mesure, 68 % des Professeurs d'Enseignement Moyen (PEM) et 64 % des Professeurs d'Enseignement Secondaire (PES) déclarent se référer toujours au programme. En somme, la majorité des effectifs des différents corps se réfèrent au programme de manière permanente.

Tableau 5. Rythme de référence au programme selon le corps de l'enseignant

Rythme de référence	PES		PEM		PCEM		Autres*	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Toujours	50	64	78	68	125	77	8	89
Souvent	24	31	25	22	26	16	1	11
Occasionnellement	2	3	1	1	3	2	0	0
Rarement	2	3	6	5	4	2	0	0
Jamais	0	0	2	2	1	1	0	0
Non réponse	0	0	3	3	4	2	0	0
Total	78	100	115	100	163	100	9	100

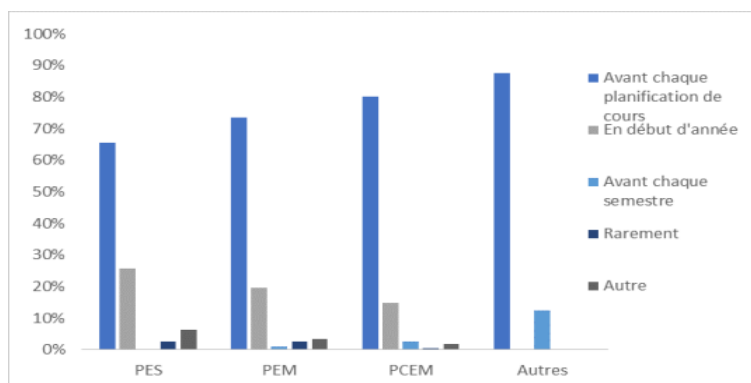
*Chargé de cours ou vacataire

Source : PURGES, 2020

C. Les moments de l'exploitation du programme

Les professeurs consultent le programme dans des moments différents. 75 % des répondants se réfèrent au programme avant chaque planification du cours. Ce type d'usage est plus marqué chez les PCEM ainsi que les enseignants n'ayant pas reçu de formation initiale, en l'occurrence ceux issus de la vacataire et les chargés de cours. Il est plus faible chez les PES⁹.

Figure 1. Moments de référence au programme selon les corps



Source : PURGES, 2019

Sur les motifs de consultation du programme, les répondants ont été amenés à opérer des choix multiples par ordre d'importance. Il apparaît que les motifs qui sont liés à un usage ponctuel apparaissent comme les plus courants (41 %). Ainsi, le besoin de « reporter des éléments d'identité de la leçon » est plus prépondérant. Le tiers des enseignants l'a indiqué comme le premier motif de consultation du programme. Il s'agit d'une consultation pour la prise en compte de l'intitulé exact de la leçon et la bonne orthographe de ses éléments. De même, la nécessité ressentie d'utiliser le programme comme ressource au moment de préparer les leçons demeure une constante chez les enseignants. Ce motif de consultation du programme a été cité comme étant le deuxième motif par 41% des enseignants. Sa fréquence est confirmée par l'analyse des occurrences puisque la consultation du programme pour la préparation de la leçon est récurrente (27 %). À l'opposé, la référence au programme en vue de résoudre un problème n'est citée que par 7 % des répondants. D'autres motifs

⁹ Avant la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat), les PES, recrutés à partir du diplôme de Maîtrise avaient la plus longue durée de formation (2 ans). Actuellement, la durée de formation est ramenée à un (1) an car ils sont dorénavant recrutés à partir du Master 2.

visent à rendre le programme plus intelligible : « la compréhension générale du programme » (18 %) et « la connaissance des prescriptions » (16 %).

Tableau 6. Motifs de consultation du programme.

Référence au programme	Choix 1		Choix 2		Occurrences	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Pour reporter les éléments d'identité de ma leçon	103	28	13	4	116	16
Pour résoudre un problème posé	38	10	10	3	48	7
pour prendre connaissance des prescriptions méthodologiques et axiologiques	100	27	34	9	134	18
Pour ma compréhension générale du programme et de ses orientations	68	19	77	21	145	20
Le plus souvent pour préparer mes cours	47	13	151	41	198	27
Non réponse	9	2	80	22	89	12
Total	365	100	365	100	730	100

Source : Purges, 2019

Selon le corps, la consultation du programme se justifie essentiellement par le besoin de préparer les cours et de reporter les éléments d'identité de la leçon chez les PCEM (46 %). Pour respectivement 54 et 53 %, les PES et les PEM consultent le programme avec comme motif la connaissance des prescriptions méthodologiques et axiologiques ainsi que la compréhension du programme et de ses orientations.

Tableau 7. Les motifs de consultation du programme selon le corps dans l'enseignement

Motifs de référence au programme	PES		PEM		PCEM		es		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Pour reporter les éléments d'identité de ma leçon	22	28	28	24	51	31	2	22	103	28
Pour résoudre un problème posé	7	9	9	8	22	13	0	0	38	10
Pour prendre connaissance des prescriptions méthodologiques et axiologiques	26	33	41	36	31	19	2	22	100	27
Pour ma compréhension générale du programme et de ses orientations	16	21	19	17	29	18	4	44	68	19
Le plus souvent pour préparer mes cours	7	9	14	12	25	15	1	11	47	13
Non réponse	0	0	4	3	5	3	0	0	9	2
Total	78	100	115	100	163	100	9	100	365	100

*Chargé de cours ou vacataire

Source : PURGES, 2019

D. L'appropriation collective du programme

Pour l'appropriation du programme, les enseignants participent à des activités collectives en l'occurrence les cellules d'animation pédagogique constituant des cadres de formation continue des enseignants. En effet, la grande majorité (82 %) des répondants précise avoir participé à ces activités au moins une fois. Au niveau académique, la participation aux activités des cellules dans ce sens est réelle à l'exception des académies de Fatick et Kédougou, avec respectivement 45 % et 25 %. En effet, la participation aux animations organisées par les conseillers pédagogiques dans le cadre des cellules mixtes n'est pas aisée à cause des problèmes de mobilité dans certaines régions.

Tableau 8. Participation aux activités des cellules pédagogiques autour du programme selon les académies

Académies	Oui		Non		Non - réponse		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Dakar	12	100	0	0	0	0	12	3
Diourbel	23	92	2	8	0	0	25	7
Fatick	5	45	6	55	0	0	11	3
Guédiawaye	2	100	0	0	0	0	2	1
Kaffrine	13	76	3	18	1	6	17	5
Kaolack	24	77	7	23	0	0	31	8
Kédougou	1	25	3	75	0	0	4	1
Kolda	32	84	6	16	0	0	38	10
Louga	21	75	5	18	2	7	28	8
Matam	9	75	3	25	0	0	12	3
Rufisque	10	71	4	29	0	0	14	4
Saint-Louis	13	87	1	7	1	6	15	4
Sédhiou	26	90	3	10	0	0	29	8
Tambacounda	25	76	8	24	0	0	33	9
Thiès	65	84	12	16	0	0	77	21
Ziguinchor	17	100	0	0	0	0	17	5
Total général	298	82	63	17	4	1	365	100

Source : PURGES, 2019

Le taux de participation à ces rencontres est plus marqué chez les enseignants du public (81 %) et du privé laïc (90 %) que chez leurs collègues du privé catholique (75 %). Selon le genre, les femmes (86 %) participent plus à ces rencontres que les hommes (81 %). Concernant le cycle, les cellules des CEM (plus de 80 %) sont plus fonctionnelles que celles des lycées (environ 60 %). Pour les corps d'enseignement, 78 % des PES contre 85 % des PEM participent à ces échanges. Dorénavant, ces rencontres sont facilitées par les réseaux sociaux. À cet effet, le forum le plus usité est WhatsApp¹⁰. Un professeur rencontré à Ranérou précise qu'un groupe WhatsApp a été créé par tous les enseignants (lycées et collèges) pour l'harmonisation de la progression dans l'exécution du programme.

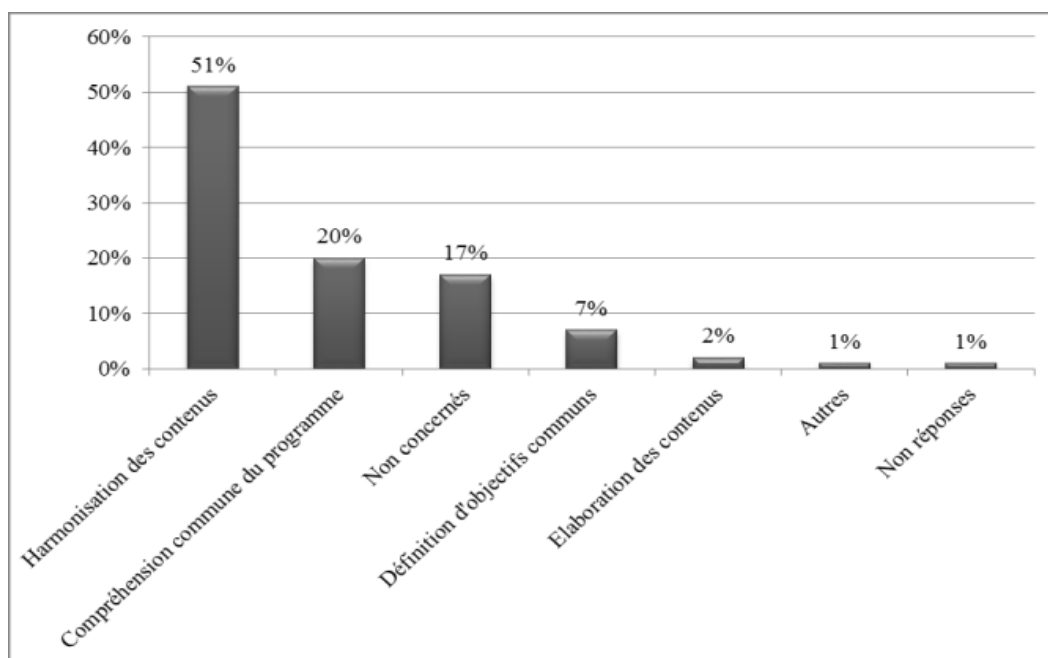
¹⁰ Le groupe Histoire et Géographie Communauté (HGC) renferme 462 membres.

Ce professeur rencontré à Louga renchérit :

« Actuellement... nous en tant que professeurs histoire-géographie on partage des documents sur toute l'étendue du territoire. Moi-même souvent je travaille en collaboration avec un collègue qui se trouve à Saint-Louis..., maintenant on travaille ensemble presque sur les supports et autres. Les cellules marchent bien, aussi bien au niveau local qu'au niveau national. Il y a des groupes Facebook de profs histoire-géographie et dans tous ces groupes, les gens discutent sur des thèmes, parfois on prend des thèmes et voilà le débat est lancé. Chacun donne son point de vue, il y a des confrontations et à la fin, les gens tombent d'accord. » (M., D., PES, IA LOUGA)

Concernant les cellules pédagogiques, l'activité la plus importante, pour 51 % de l'échantillon, est l'harmonisation des contenus. Dans une moindre mesure, les activités des cellules portent sur la compréhension commune du programme (20 %), la définition d'objectifs communs (7 %) et l'élaboration de contenus (2 %). Ces tendances reflètent la préoccupation liée aux PHARES (Progression Harmonisée et Évaluations Standardisées) créant une communauté de pratiques à l'échelle académique.

Figure 2. Activités menées par les cellules autour du programme



Source : PURGES, 2019

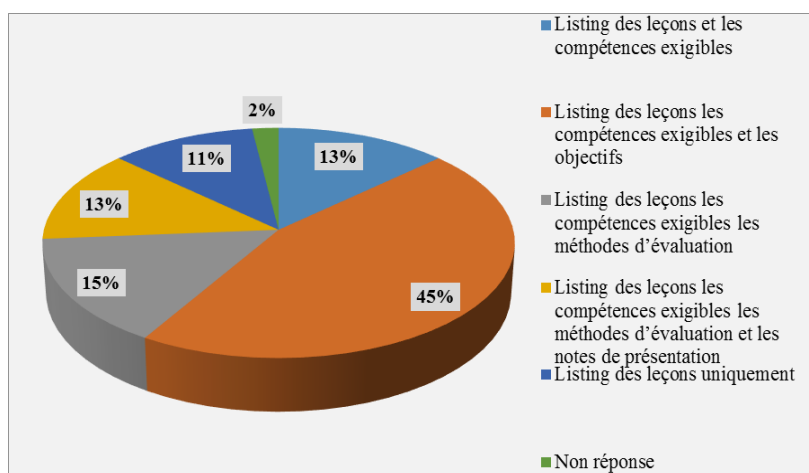
En somme, le programme de géographie fait l'objet d'une approche collective d'appropriation par les enseignants dans le cadre formel des cellules pédagogiques, mais aussi dans des cadres informels selon les préoccupations ponctuelles.

E. Compréhension du format d'écriture du programme par les professeurs

1. Analyse de la description du format d'écriture du programme

Le format d'écriture actuel du programme renvoie, pour près de la moitié (45 %) des enseignants de notre échantillon, à un « listing de leçons, des compétences exigibles et des objectifs ». Dans une moindre mesure, 15 % des répondants décrivent le programme comme un « listing des leçons, des compétences exigibles et des méthodes d'évaluation ». Seuls 13 % ont cité la description la plus complète à savoir « listing des leçons, de compétences exigibles, de méthodes d'évaluation et de notes de présentation ». Ce score révèle que peu de professeurs ont formulé une description complète de ce programme. La description « listing de leçon uniquement » a été citée par 11 % des répondants qui posséderaient une version incomplète du programme.

Figure 3. Le programme vu par les enseignants



Source : PURGES, 2019

Outre l'appréciation du programme sur sa forme, le programme de géographie est diversement perçu par les professeurs tenant des classes de Terminale. Près de la moitié (48 %) de ces professeurs juge le programme encyclopédique, bon mais long (16 %), très bon (14 %), vaste et extraverti (9 %). Une minorité d'entre-deux le juge comme peu pertinent, peu adapté aux réalités, mal structuré et confus. Ce PES, rencontré dans l'académie de Louga, le définit comme suit :

« Le programme est important et riche tout le monde le sait, mais déjà il est kilométrique. C'est trop long et en plus de cela moi je pense qu'il y a des insuffisances, on fait passer certaines leçons devant d'autres. Par exemple, en classe Terminale la partie sur l'Afrique et le Sénégal se trouvent à la fin du programme. Et on nous a appris en géographie qu'on doit commencer par le milieu proche et là on nous fait faire le contraire. Donc on commence avec l'Amérique, on passe par l'Europe, l'Asie et l'Amérique latine et malheureusement pour ces leçons sur l'Afrique et le Sénégal par contrainte de temps, on donne des photocopies aux élèves et après on commente. »
(M., D., PES, LOUGA).

Dans le cadre d'un focus groupe, un enseignant de la cellule de Bayakh dit ceci : *« on a un regard critique sur ce qui se fait en France par exemple, leur programme est plus simple. Pourquoi nous africains, sénégalais, persistons, 60 ans après notre indépendance, à toujours enseigner des choses, qui ne nous arrangent pas du tout ? »* (Focus groupe, Cellule pédagogique, IA Thiès). Se pose alors, avec acuité, la question des finalités de la géographie scolaire, véhiculées par les programmes des différentes classes.

2. L'appropriation des finalités de la géographie scolaire par les enseignants

La question des valeurs, dans le jargon de l'école, est prise en charge par les finalités. Premier échelon de la chaîne des intentions pédagogiques, une finalité est une déclaration d'intentions émanant de l'institution politique. Dans l'optique de mesurer la compréhension que les professeurs ont des finalités de la géographie, il leur a été demandé de choisir, dans l'ordre d'importance, quatre des six types de finalités qui, selon eux, répondent le plus aux contenus d'enseignement (cf. tableau 6).

Tableau 6. Répartition des enseignants selon les choix de finalités de premier rang

Types de finalités	Rang 1		Occurrences	
	Eff.	%	Eff.	%
Former des citoyens ouverts au monde	57	16	305	21
Développer l'esprit critique	90	25	250	17
Former un Sénégalais enraciné dans ses valeurs	79	22	242	17
Développer la culture générale des élèves	47	13	229	16
Former de futurs géographes	53	15	205	14

Développer le sentiment d'appartenance territoriale	33	9	140	10
Non réponse	4	1	84	6
Autres	2	1	5	0
Total	365	100	1460	100

Source : PURGES, 2020

Selon le rang, le quart (25 %) des enseignants stipule que la finalité « développer l'esprit critique » est celle qui semble le plus renvoyer à la géographie scolaire. Elle est suivie par celle consistant à « former un citoyen enraciné dans ses valeurs » avec 22 % des réponses. Selon la fréquence des réponses, l'item « former des citoyens ouverts au monde » est davantage cité (305 des occurrences). Il est suivi par la variable « développer l'esprit critique » (250 des occurrences). Pour les professeurs, il semble que l'item « développer le sentiment d'appartenance territorial » est celui qui répond le moins aux finalités de la géographie.

Tableau 7. Répartition des finalités du programme selon le corps de l'enseignant

Types de finalités	PES		PEM		PCEM		Autres*	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Développer l'esprit critique	24	31	29	25	95	21	2	22
Former de futurs géographes	6	8	16	14	28	17	3	33
Former un sénégalais enraciné dans ses valeurs	24	31	25	22	28	17	1	11
Développer la culture générale des élèves	7	9	12	10	27	17	1	11
Développer le sentiment d'appartenance territoriale	6	8	9	8	16	10	1	11
Former des citoyens ouverts au monde	11	14	20	17	27	17	1	11
Autres	0	0	1	1	1	1	0	0
Non réponse	0	0	3	3	1	1	0	0
Total	78	100	115	100	163	100	9	100

*Chargé de cours ou vacataire

Sources : PURGES, 2019

Selon le corps, la même tendance se précise. Le tiers des PES (31 %) précise que « développer l'esprit critique » est la finalité qui renvoie le plus à la géographie scolaire. À l'inverse, « développer le sentiment d'appartenance territoriale » est l'item qui revient le moins. Ce type de finalité n'a été cité que par une minorité de PES (8 %) et de PCEM (10 %). D'ailleurs, le principe d'ouverture du programme est apprécié différemment par ces professeurs des classes de terminale. Ce PES, rencontré à Thiès, énonce que le programme est un moyen pour le futur citoyen sénégalais de s'ouvrir au monde. Il précise que « la finalité du programme est de former un citoyen qui possède une certaine culture générale, parce que nous sommes dans un monde ouvert » (M., S., PES, IA THIES). Pour l'essentiel des professeurs interrogés, le défaut majeur de ce programme est son excès d'ouverture. Chez d'autres, ceci suscite écœurement et frustration. C'est le cas de ce PES rencontré à Saint-Louis : « le fait de mettre l'Afrique et le Sénégal à la fin du programme me fait mal au cœur. La leçon sur le Sénégal doit être la leçon prioritaire, car apprendre par photocopié est différent d'une situation de classe » (F., D., PES, IA Saint-Louis). Ce professeur membre de la cellule d'histoire-géographie de Mbour est encore plus critique. Il précise : « moi c'est la métaphore d'entonnoir renversé que je dénonce. Nous avons finalement une maîtrise quasi parfaite des réalités géographiques des autres espaces du monde et nous ignorons tout de nous » (M., N., PES, IA THIES). La métaphore de l'entonnoir renversé est le principe épistémologique qui sous-tend le programme de géographie, notamment au cycle moyen¹¹. Au collège, le programme débute avec le milieu proche, en classe de sixième, pour prendre fin avec une ouverture sur la planète terre en classe de troisième. Au Lycée, le

¹¹ L'entonnoir est en réalité renversé pour le Collège.

principe est inversé. Le programme commence par l'univers et la terre en classe de seconde, pour se terminer avec les trois dernières leçons de la classe de terminale portant sur le Sénégal.

Ce principe n'est pas sans conséquence sur le « bon » déroulement du programme et le respect des recommandations. Ce professeur rencontré à Thiès précise : « *je prends sur moi la décision de commencer par le chapitre Afrique, l'illustrer par l'étude monographique du Sénégal avant d'étudier un autre espace. Il y a un nationalisme qui m'habite et ce nationalisme ne me permet pas d'enseigner aux élèves des réalités lointaines en sachant qu'ils ignorent tout d'eux* » (M., A., PES, IA THIES).

III. Discussion

La géographie scolaire a vocation à donner aux élèves les points de repères nécessaires pour classer dans l'espace et ordonner dans le temps les faits sur lesquels ils sont et seront appelés à raisonner (Le Roux, 1995). Pour ce faire, l'institution scolaire se doit d'adopter un programme adéquat. Ça ne s'arrête pas là. Elle doit mettre en place toute la logistique pour que les professeurs, censés dispenser le programme, puissent s'en saisir et se l'approprier. Cette appropriation passe par une formation initiale et même continue sur ce dit programme. Car s'approprier un programme ne consiste pas seulement à le détenir ou être en mesure de lister les différentes leçons. C'est aussi et surtout connaître ses intentions pédagogiques. Or, selon Camara (1999), deux enseignants sur trois déclarent ignorer les intentions pédagogiques du programme de géographie. À ce titre, Timera (2021) souligne que les enseignants n'ont pas qu'un rapport technique et pédagogique avec les programmes et la discipline. Les différentes formes d'arrangements et de bricolages opérées par les enseignants sont révélatrices de la perception qu'ils ont du programme. Dans ce cadre, l'enseignant devient alors un génial bricoleur (Develay, 1994). Ceci témoigne de la liberté qu'ont les enseignants en ce qui concerne le déroulement du programme. L'écart entre le prescrit et l'enseigné est moins lié aux incertitudes et aléas inhérents à l'action d'enseigner, mais à la méconnaissance, le niveau d'appropriation et les conceptions globalement autocentrées. Mais faut-il s'inquiéter de la (in)compréhension du programme de géographie et de la méconnaissance de ses intentions pédagogiques ? Une description centrée sur un listing de leçons ne saurait redorer le blason de la géographie scolaire. En effet, sous cet aspect, les cours sont dans une logique d'activités de basse tension intellectuelle, selon Thémines (2006). De telles pratiques ne contribuent pas à donner aux élèves des clés de compréhension du monde et ne leur permettent pas de construire un savoir géographique dont ils auront pourtant besoin en tant que citoyen appelé à faire des choix réfléchis et argumentés lorsqu'ils seront confrontés à des questions portant sur les relations que les sociétés humaines tissent avec et à travers l'espace (Hertig, 2012). Parce que souvent, les programmes mêlent, sans toujours les différencier, ni les organiser, des énoncés factuels, des notions, des méthodes, des démarches (Thémines, 2006). Plusieurs outils ont été conçus, par des inspecteurs et des formateurs pour aider les enseignants à s'approprier les programmes : le tableau des problématiques et concepts clés de la géographie scolaire de Jean Maréchal et l'analyse conceptuelle/notionnelle d'Anne Le Roux, entre dans cette logique. Thémines (2006), citant l'Inspecteur Général de l'Éducation Nationale française, Pierre Desplanques, apporte au programme ses meilleures lettres de noblesse.

Il définit le programme de géographie comme « *un outil mis à la disposition des professeurs et dont la plus haute ambition est de constituer pour les élèves un corpus de connaissances organisées et opérationnelles leur permettant de comprendre leur époque* ». De cette définition, ressortent les finalités de la géographie scolaire. Les didacticiens de la géographie définissent 3 grandes familles de finalités : culturelles, civiques et patrimoniales ; scientifiques, intellectuelles et critiques ; et pratiques (Camara, 2009 ; Timéra, 2004 ; Thémines, 2006). Toute pratique de géographie s'inscrit sur ces finalités avec des dosages différents. D'après Timéra (2022), le principe de « l'enracinement et de l'ouverture » a été et reste le modèle éducatif de la construction de l'imaginaire national sénégalais depuis les indépendances. La géographie scolaire doit, notamment, contribuer à donner les clés de la compréhension du monde aux élèves, en leur permettant de construire leur rapport géographique au monde (leur géographicit ) : un savoir opératoire dont le but est d'étayer les choix réfléchis qu'ils auront à prendre en tant que citoyen lorsqu'ils seront confrontés à des questions portant sur les relations que les sociétés humaines tissent avec et à travers l'espace (Hertig, 2012). Les items proposés dans le cadre de l'enquête PURGES s'inscrivent dans ces catégories. La finalité « former de futurs

géographes » recèle une dose scientifique ; tandis que les finalités « former un citoyen ouvert au monde » ou « développer le sentiment d'appartenance territoriale », renvoie à la famille culturelle, civique et patrimoniale. Ainsi, le choix d'un enseignant pour une finalité plutôt que pour une autre, témoigne de la géographie scolaire qu'il véhicule. Car, faut le préciser :

« *Le programme consolidé de géographie (MEN, 2006) présente toutes les finalités assignées à l'enseignement de la discipline. Aussi toutes les catégories retenues s'y retrouvent-elles : formation à l'esprit scientifique, au raisonnement géographique, à la découverte et description du monde, etc. On comprend bien que l'enjeu de ce programme n'est donc pas de perpétuer un savoir géographique figé, mais bien de former des enfants sénégalais à affronter la complexité du monde* ». (Camara et Bâ, 2020).

Les professeurs de géographie, pour l'essentiel, perpétuent les finalités assises sur les fonts baptismaux de la discipline, à savoir celles culturelles, civiques et patrimoniales. Les items former un citoyen ouvert au monde, former un sénégalais enraciné dans ses valeurs, ou encore développer la culture générale des élèves et développer le sentiment d'appartenance territoriale ont été les plus cités. Dans ce sillage, Timéra (2021) postule que la plupart des enseignants considèrent que la géographie à l'œuvre fabrique une culture générale au service de l'ouverture au monde alors qu'elle aurait pu être un outil d'enracinement dans les valeurs sociales et des besoins économiques du pays. Le programme est le baromètre du contrat didactique. Car ce qu'attend l'élève de l'enseignant, c'est bien de lui dispenser des contenus valides ; et ce qu'attend l'employeur, c'est bien que le maître forme ses enfants selon le modèle de citoyen défini par l'institution. Pour le professeur, le programme est la référence première du savoir à enseigner (Le Roux, 2005). Dès qu'ils sont promus, les professeurs ont l'obligation de dispenser des contenus prescrits par le programme.

Conclusion

L'article a été réalisé dans le cadre de la vulgarisation des résultats des travaux du projet APPRENDRE de l'Agence Universitaire Francophone (AUF), avec pour but de documenter et d'éclairer les pratiques éducatives. L'étude de l'appropriation du programme de géographie au Sénégal pose, en filigrane, l'évaluation de l'écart entre le prescrit et l'enseigné. Cette étude passe, tout d'abord, par la détention du programme par le professeur. Ce dernier peut l'obtenir à travers plusieurs voies : téléchargement, via ses collègues, son établissement, etc. Dans leur majorité, les professeurs de géographie sont en possession du programme et le consultent régulièrement. Les motifs de consultation varient d'un professeur à un autre ; d'un corps à un autre et d'un genre à l'autre. Les résultats de l'enquête révèlent, aussi, qu'en fonction de leur profil, les enseignants ont une compréhension différente du programme. La compréhension du programme par les professeurs conduit aux bricolages et arrangements, qui témoignent de leur méconnaissance des prescriptions méthodologiques de leur outil de travail. Aussi, les finalités poursuivies par les professeurs de géographie ne répondent pas aux recommandations axiologiques du programme. Par conséquent, le cours dispensé, à partir du programme, dépend de plusieurs paramètres. Par conséquent, l'enseigné dépend moins du prescrit. Il est surtout lié à la vie de l'enseignant. Au vu de la perception qu'ont les enseignants du programme de géographie, ainsi que de l'appropriation qu'ils en font, une réforme/refonte s'impose. Celle-ci avait été lancée au début des années 2010, dans le cadre du Projet d'Appui au Renouveau des Curricula (PARC). Ainsi, comme le stipulent les recommandations du PURGES, cette réforme doit nécessairement viser un redimensionnement de l'offre d'enseignement dans les différents niveaux de classe afin de permettre aux enseignants d'en assurer une exécution optimale.

Références

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Borgès, C. et Lessard C. (2008). Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le cadre de la réforme du secondaire au Québec. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41, 29-57.

- Brasset, N. (2017). *Les décisions didactiques d'un enseignant dans un ELIAH. Étude de facteurs de type histoire didactique*. Thèse de doctorat en Didactique des mathématiques, Université Grenoble Alpes. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01857580/document>
- Camara, A. M. (1999). Une lecture épistémologique des nouveaux programmes de géographie. *Historiens-géographes du Sénégal*, 7, 62-66.
- Camara A. M., Bâ A.T. (2020). Des cours de géographie pour quelles finalités au Sénégal ? Analyse du discours et des pratiques des professeurs de collège en situation d'enseignement-apprentissage en classe de sixième. *Revue Liens Nouvelle Série*, 29, 183-199. [En ligne] <https://fastef.ucad.sn/liens/LIEN29/lien29V2-article10.pdf>
- Camara, E. H. H. (2009). *Intelligibilité de l'activité du professeur en classe par la co-disciplinarité : Quels sont les processus sous-jacents à une telle activité sur le plan didactique et pédagogique en classe de géographie de l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal ?* Thèse de doctorat, Université de Caen.
- Chevallard, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique : illusion, contraintes et possibles. En ligne sur le site de l'auteur. [En ligne] http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_programmes_et_la_transposition_didactique.pdf
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.
- Hertig, P. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes*. Thèse de Doctorat, Université de Lausanne. [En ligne] : https://igd.unil.ch/www/geovisions/39/Geovisions_39.pdf
- Le Roux, A. (1995). *Enseigner la géographie au collège. Essai didactique*. Paris : PUF.
- Le Roux, A. (2005). *Didactique de la géographie*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Morand, B., Serres, G. (2016). Entre prouesses et petits arrangements : des professeurs d'histoire-géographie face au changement de prescription. *Questions vives*, 26 [En ligne] <file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/questionsvives-2005.pdf> pp. 135-170.
- Reverdy, C. (2014). Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. *Dossier de l'IFE*, 96. [En ligne] <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/96-novembre-2014.pdf>
- Serfaty-Garzon, P. (2003). L'appropriation. Dans M. Segaud, J. Brun et J.-C. Driant (dir.), *Dictionnaire critique de l'habitat et du logement* (27-30). Paris : Éditions Armand Colin. [En ligne] <http://www.perlaserfaty.net/texte4.htm>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Thémines, J.-F. (2006). *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*. Paris : Hachette.
- Timera, M. B. (2004). *L'invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours)*. Thèse de doctorat, Université de Paris 7.
- Timéra, M. B. (2021). Les enseignants et la géographie scolaire au Sénégal : perception de la discipline et des programmes. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 43-54, [En ligne] <https://www.researchgate.net/publication/358818121>
- Timéra, M. B. et Diouf, I. F. (2022). L'ouverture au monde : un principe de construction de l'identité en question dans l'enseignement de la géographie au Sénégal. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 221-244, [En ligne] <http://journals.openedition.org/cres/5593>
- Zetlaoui-Leger, J. (2012). *Qu'est-ce que l'appropriation ? Contribution scientifique et technique sur la notion d'appropriation dans les opérations d'aménagements urbains durables*. [En ligne] <https://hal.science/hal-01810500>

Impact de la moquerie sur l'apprentissage des sciences de la vie et de la terre : cas du lycée de garçons Gnalega Mémé Jeremie de Bingerville

Impact of mockery on learning life and earth sciences: the case of Gnalega Mémé Jérémie boys' high school in Bingerville

Banty Angeline Gue, Moussa Diarrassouba

École normale supérieure d'Abidjan

Résumé

L'école ivoirienne est confrontée à différentes difficultés. Bien que des efforts aient été consentis pour éradiquer ces maux, certains, telle que la moquerie reste encore méconnue des acteurs avertis. Notre travail a consisté à mener des enquêtes et des interviews parmi les élèves, les enseignants et le personnel administratif du Lycée Moderne de Garçons Gnalega Mémé Jérémie de Bingerville (LMGGMJB), ville située dans la banlieue d'Abidjan, Sud-est de la Côte d'Ivoire. Les archives constituées des rapports des conseils de classe, des rapports des conseils de discipline et des cahiers journaliers des éducateurs ont également été consultées. Les résultats ont indiqué que la majorité des élèves (82 %) et des enseignants (85 %) ont été au moins une fois victimes de moquerie. Nos résultats ont montré à 56 % que l'effet de groupe est la raison principale qui pousse les élèves à la moquerie. En outre, les moqueries entre élèves-élèves, élèves-enseignants et enseignants-élèves sont les plus fréquentes au sein de l'établissement. Selon nos enquêtes, les causes déclencheurs de la moquerie parmi les élèves ont été la proclamation des mauvaises notes lors des comptes-rendus des devoirs et interrogations et la présence d'handicap chez les acteurs de l'école. À l'issue de ce travail, il apparaît que la moquerie n'est pas sans conséquences. Elle affecte négativement les relations entre élèves et enseignants ainsi que l'apprentissage et le déroulement des cours. Nos résultats confirment que 38 % des élèves s'absentent au cours pour raison de moqueries. Au plan psychologique, elle provoque une frustration chez certains enseignants, un manque de confiance et d'assurance tant chez les enseignants que chez les élèves.

Mots clés : moquerie, apprentissage, élèves, enseignants, milieu scolaire, Côte d'Ivoire

Abstract

Ivorian schools are faced with a number of difficulties. Although efforts have been made to eradicate these difficulties, some of them, such as mockery, are still little-known by informed actors. Our work consisted in carrying out surveys and interviews among pupils, teachers and administrative staff at the Lycée Moderne de Garçons Gnalega Mémé Jérémie de Bingerville (LMGGMJB), a town located on the outskirts of Abidjan in south-eastern Côte D'Ivoire. Class council reports, disciplinary council reports and educators' diaries were also consulted. The results showed that the majority of pupils (82%) and teachers (85%) had been mocked at least once. At 56%, our results showed that the group effect is the main reason why students are teased. Furthermore, mockery between pupils and pupils-teachers is the most frequent within the school. According to our surveys, the causes triggering mockery among pupils were the proclamation of poor marks during homework reports and tests, and the presence of disabilities among school staff. At the end of this work, it appears that mockery is not without consequences. It has a negative impact on relations between students and teachers, as well as on learning and coursework. Our results confirm that 38% of students are absent from class because of teasing. Psychologically, it leads to frustration on the part of some teachers, and a lack of confidence and self-assurance on the part of both teachers and pupils.

Keywords: mockery, learning, students, teachers, school, Côte d'Ivoire

I. Introduction

Dans sa vision de redynamisation de l'école, le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation ivoirien a initié depuis le 19 juillet 2021 les États Généraux de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (EGENA). Ces états généraux avaient pour but d'adresser les différents problèmes de l'école ivoirienne en vue de capitaliser les nombreux acquis et d'améliorer la qualité du système éducatif au regard des performances peu satisfaisantes, mise en évidence par le rapport PASEC (2019). Il s'est agi de relever les forces comme les faiblesses de cette institution publique. Des maux tels que les congés anticipés, la tricherie, la faible scolarisation de la jeune fille et les grossesses précoces en milieu scolaire ont été évoqués lors des EGENA. Parallèlement à ces faiblesses identifiées, il existe un mal encore méconnu, mais qui pourtant influence négativement les résultats scolaires : il s'agit de la moquerie.

Les moqueries sont parfois à l'origine des souffrances psychologiques telles que les angoisses, l'agressivité, les sentiments de rejet, la peur, etc. Elles sont visibles chez des personnes qui en sont victimes. Elles dégradent le climat scolaire et entraînent de graves répercussions sur l'avenir des apprenants (Guimard et *al.*, 2017). Selon Catheline (2015), les moqueries multiplient par deux (2) le risque de dépression chronique à l'âge adulte. C'est le cas de la moquerie qui peut régner dans les établissements scolaires. D'après Tofaletti (2015), la moquerie peut agir sur le physique ou la psychologie des victimes. En conséquence, elle peut avoir un impact négatif sur le rendement scolaire des apprenants.

C'est donc au regard de ce constat que nous avons initié cette étude dont le thème est « Impact de la moquerie sur l'apprentissage des SVT ». La spécificité de ce thème trouve sa justification dans les difficultés qu'éprouvent les apprenants lors de l'apprentissage des SVT et de la réaction des enseignants victimes de moqueries. Ce travail s'inscrit dans la problématique générale de l'échec scolaire. Elle vise à répondre à la question suivante : quelle est l'influence de la moquerie sur les élèves et les enseignants qui en sont victimes ?

L'objectif général de notre étude est de montrer au sein de l'environnement scolaire l'impact de la moquerie dans et sur l'apprentissage des SVT.

Il s'agira spécifiquement de :

- Mettre en évidence l'existence de la moquerie au sein du Lycée de Garçons Gnalega Mémé Jérémie de Bingerville, Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Déterminer les causes de la moquerie.
- Relever l'influence de la moquerie sur l'apprenant et sur l'enseignant.

A. Présentation du site d'étude

La sous-préfecture de Bingerville couvre une superficie d'environ 664 km²(Coulibaly, 2016). Bingerville est situé dans la banlieue de la ville d'Abidjan (capitale économique de la Côte d'Ivoire). La ville est le chef-lieu du groupe ethnique Ebrîé Akwè Bingerville, et a connu dans les années 1900-1912, une forte implantation des populations des colonies africaines installées au pied du plateau à Gbagba (quartier de la ville). Ces populations ont accompagné la marche du colonisateur comme domestiques, planteurs, piroguiers, petits marchands, artisans, etc. Compte tenu de son statut de chef-lieu de sous-préfecture et de commune, Bingerville abrite un certain nombre de services administratifs publics et parapublics. Ils regroupent l'hôpital général ; la protection maternelle et infantile (PMI), un service de santé scolaire et universitaire (SSSU), un dispensaire urbain, le dispensaire de Gbagba, l'hôpital psychiatrique et l'hôpital mère-enfant. La ville de Bingerville compte quatre (4) établissements secondaires publics de l'enseignement général et technique que sont : le Collège Moderne, l'École Militaire Préparatoire Technique (EMPT), le Lycée Mamie Houphouët Fétai des Jeunes Filles et le Lycée Gnalega Mémé Jérémie de Garçons (Figure 1, 5°21'32.6"N 3°53'31.3"W 5.359067, -3.892032), lieu qui a abrité nos travaux de recherche. Le choix a porté sur cet établissement scolaire pour sa grande capacité d'accueil tant au niveau des élèves que des enseignants.

Figure 1. Carte de la sous-préfecture de Bingerville, Sud-Est de la Côte d'Ivoire (Source : BNTED/CCT, MARS 2016)



II. Matériel et méthodes

A. Population cible

La population cible est constituée du personnel administratif et d'encadrement, des enseignants, des assistants sociaux et des élèves du premier et du second cycle du Lycée des Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville (LGMJB).

B. Matériel technique

Le matériel technique utilisé a été constitué des archives du lycée (rapports des conseils de classes, rapports des conseils de discipline et cahiers journaliers des éducateurs), des fiches d'enquêtes adressées aux élèves et aux enseignants ainsi que des guides d'entretien pour les membres de l'administration et personnel d'encadrement. Pour le bon déroulement de cette étude, le matériel informatique utilisé pendant l'étude a été un ordinateur de marque Toshiba Satellite C55-A contenant les logiciels Word 2010, Excel 2010 et Sphinx V5⁺.

C. Enquête

1. Échantillonnage de la population

L'échantillon considéré pour cette enquête est composé d'élèves et d'enseignants. Nous avons travaillé avec 210 élèves en raison de 30 élèves par niveau, 20 enseignants dont 12 enseignants des SVT et 8 enseignants des autres disciplines. Les individus ont été choisis de façon aléatoire.

2. Réalisation de l'enquête

Une fois en classe, les consignes ont été données aux élèves pour éviter la communication entre eux afin de permettre à chacun de répondre aux questions posées selon ce qui le concerne réellement. Après la distribution des fiches 20 à 30 minutes ont été nécessaires pour les renseigner. Une fois le temps écoulé, les fiches ont été ramassées pour le dépouillement. Concernant l'enquête auprès des enseignants, les fiches ont été remis aux concernés après leur avoir montré le but. Vingt-quatre heures après les fiches ont été récupérées pour être dépouillées.

3. Interview

Une interview a été menée auprès de 5 élèves en situation d'handicap, de 2 enseignantes et d'une éducatrice de niveau. Notre choix a porté sur l'interview afin d'obtenir des résultats explicatifs, d'identifier et de hiérarchiser les principales causes et manifestations de ce phénomène de la moquerie en milieu scolaire. 15 à 20 minutes ont été nécessaires pour chaque échange et des notes ont été prises.

4. Entretien semi-directif

Cet outil d'investigation, structuré par un guide d'entretien, a été réalisé pour recueillir des informations auprès de l'administration, du personnel d'encadrement et des assistantes sociales. En effet, l'entretien semi-directif présente de nombreux avantages puisqu'il favorise l'expression libre et spontanée de la personne interrogée et permet, de ce fait, d'obtenir des réponses argumentées et nuancées. L'entretien a été réalisé avec 2 Adjointes au Chef Établissement (ACE), 7 éducateurs, 2 inspecteurs d'éducation et 2 assistantes sociales. Un rendez-vous de 15 à 20 minutes a été obtenu dans leur bureau respectif pour les échanges.

5. Observation directe

Cette technique, basée sur l'observation visuelle, a consisté à observer le comportement des élèves les uns envers les autres pendant le déroulement des cours et pendant leurs heures libres durant la récréation dans la cour de l'école.

6. Analyse des archives

Cette analyse a consisté à relever les cas avérés de moqueries dans les archives relatives aux rapports des conseils de classe, rapports des conseils de discipline et cahiers journaliers des éducateurs ainsi que des guides d'entretien pour les membres de l'administration et personnel d'encadrement.

III. Résultats et discussion

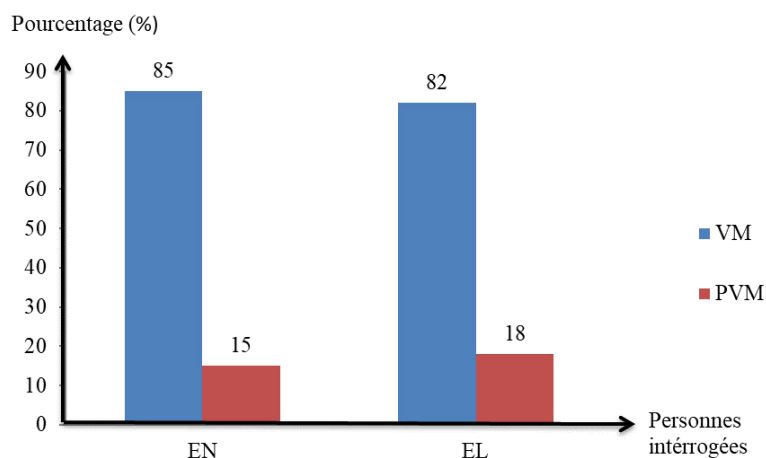
A. État des lieux et les causes de la moquerie

1. Victimes de la moquerie en milieu scolaire

Pour faire l'état des lieux de la moquerie au lycée LGGMJB, l'enquête et les interviews ont permis d'obtenir les résultats présentés ci-dessous.

La Figure 2 présente les proportions en pourcentage des enseignants et élèves victimes de la moquerie au sein du Lycée de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville (LGGMJB). L'analyse indique que la majorité des enseignants (85 %) et des élèves (82 %) ont été victimes au moins une fois de moquerie au sein de l'établissement.

Figure 2. Proportions d'enseignants et d'apprenants victimes de moquerie au Lycée de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville (banlieue d'Abidjan), Sud-est de la Côte d'Ivoire au titre de l'année scolaire 2022-2023



(EN : Enseignants ; EL : Élèves ; VM : Victime de Moquerie ; PVM : Pas Victime de Moquerie)

Ces résultats indiquent que la moquerie est une réalité au sein du Lycée Moderne de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville. L'entretien et l'analyse des archives ont relevé également qu'il y avait des plaintes enregistrées (2 ou 3 plaintes par jour) pour cause de moquerie.

2. Causes de la moquerie

Suite aux enquêtes préliminaires révélant l'existence de la moquerie au sein de l'établissement, nous nous sommes intéressés aux causes de ce phénomène. L'analyse des archives de l'établissement, les interviews et les enquêtes ont servi de moyens de recherche des causes de la moquerie.

Les Figures 3 et 4 présentent les différentes causes de la moquerie tant chez les enseignants que chez les élèves au Lycée Moderne de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville.

La Figure 3 montre que les handicaps sont les causes principales de la moquerie chez les enseignants. En somme, 42 % des enseignants ont fait l'objet de moquerie de la part des élèves.

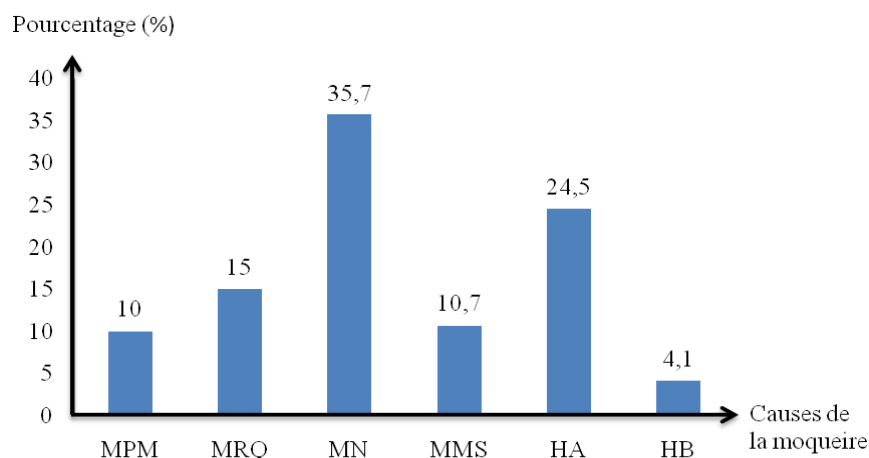
Chez les élèves, les mauvaises notes (35,70 %) et les handicaps (24,50 %) ont constitué les causes majeures de la moquerie. Les mauvaises réponses aux questions et le manque de manuels scolaires représentent respectivement 15 % et 10,70 % des causes de moquerie. (Figure 4)

Figure 3. Identification des causes de la moquerie dont les enseignants sont l'objet au Lycée de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville (banlieue d'Abidjan), Sud-est de la Côte d'Ivoire



(SN : Surnoms ; ES : État de Santé ; HB : Habillement ; HA : Handicaps ; MO : Morphologie ; MT : Méthodes de Travail).

Figure 4. Identification des causes de la moquerie dont les élèves sont l'objet au Lycée de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville (banlieue d'Abidjan), Sud-est de la Côte d'Ivoire



(MPM : Mauvaise prononciation des mots ; MRQ : Mauvaises Réponses aux Questions ; MN : Mauvaises Note ; MMS : Manque de Manuels Scolaires ; HA : Handicap ; HB : Habillement)

Il existe plusieurs causes à ce fléau mais les plus récurrentes sont selon nos résultats les mauvaises notes obtenues par les élèves (35,70 %), les handicaps que présentent certains enseignants (42 %) et les élèves (24,5 %).

Les mauvaises notes obtenues par certains élèves suite aux évaluations suscitent la moquerie chez les autres. En effet, lors de la distribution des copies, les commentaires que font les enseignants provoquent des rires de la part des élèves à l'endroit des pairs. Le rangement des copies en ordre croissant ou décroissant des notes est parfois une porte ouverte aux moqueries. Car, dans un groupe d'amis de classes, lorsque l'un des membres du groupe obtient la note la plus faible de tout le groupe, cela entraîne une moquerie de la part des autres, surtout si ce dernier affirmait avoir bien travaillé lors de l'évaluation. Ces résultats sont conformes aux observations de Merle (2005) qui avait dénoncé les pratiques de « rabaissement scolaire », de jugements négatifs publics, de menaces d'orientation par échec, etc.

Ces moqueries émanent en majeure partie des élèves et des enseignants. Ce fait pourrait s'expliquer dans un premier temps par l'effet de groupe dû à l'existence de petits groupes d'élèves dans les classes. Ces groupes prennent plaisir à se moquer des autres. En groupe, il est plus facile de se camoufler et faire ce que l'on ne pourrait faire étant seul. En groupe, les plus faibles se sentent en sécurité car entourés de plus forts qu'eux. Pour Hildago (2018), généralement ceux qui font du mal profitent de l'isolement des autres. Alors celui qui ne participe pas à l'action du groupe sera, soit complice de leur agissement, soit l'une de leur victime. En outre, vouloir se sentir meilleur que les autres expliquerait la moquerie en milieu scolaire. Certains élèves, du fait de leur classe sociale, se croient toujours meilleurs et supérieurs aux autres. Ce qui les pousse d'ailleurs à rabaisser les autres par des propos déshonorants et humiliants. De plus, le fait de voir l'autre différent de soi entraîne des moqueries. La plupart des élèves ont du mal à accepter d'autres élèves avec une apparence différente de la leur. Ces derniers deviennent donc l'objet de leur moquerie. Ces différences, susceptibles de déclencher un harcèlement, sont généralement les sources principales des violences selon l'analyse des archives et des entretiens menés. Il en est ressorti qu'un élève s'était suscité pour cause de moquerie dans un établissement du Centre-Ouest de la Côte d'Ivoire. Ces observations sont similaires à celles de Catheline, (2008). Selon elle « le harcèlement est fondé sur le rejet de la différence et sa stigmatisation ». L'auteur évoque un rejet causé par l'apparence physique (poids, taille, couleur ou type de cheveux). On parle parfois de « mochophobie » ou de « grossophobie » (Catheline et Débarbieux, 2011). L'identité du genre peut également être à l'origine d'un rejet (garçon jugé trop efféminé, fille jugée trop masculine).

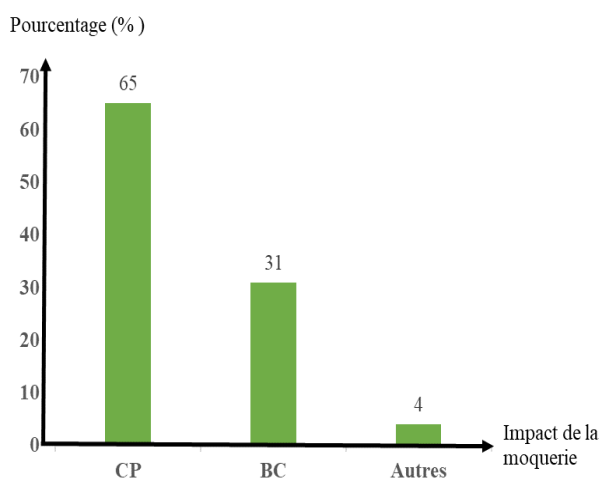
Enseignants ou élèves handicapés font l'objet de discrimination dans le milieu scolaire. Les personnes handicapées n'échappent pas aux harcèlements moraux. On retrouve un langage discriminatoire envers eux tels que « le boiteux » ou « l'aveugle ». Selon le rapport produit par l'ILO en Juin 2019, les

personnes handicapées subissent des violences verbales qui ne sont rien d'autre que la moquerie et cela est dû à des stéréotypes négatifs sur leur productivité. Certains enseignants se permettent de dire aux élèves bègues qu'ils leur font perdre leur temps du fait de leur lenteur à prononcer des mots.

3. Influence de la moquerie sur le déroulement des cours

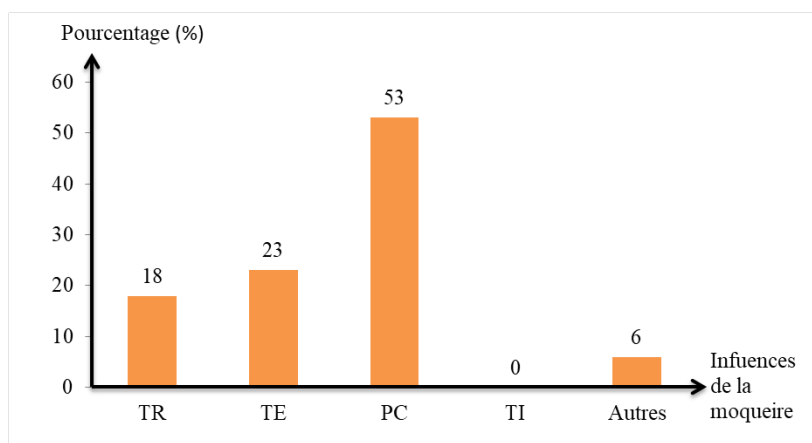
Après avoir connu les causes de la moquerie. Il nous est apparu normal de vérifier par le biais de l'observation directe l'impact de la moquerie sur le déroulement des cours de SVT. Les résultats obtenus ont été consignés dans la Figure 5 qui présente les effets de la moquerie sur le déroulement des cours au sein du LGGMJB. L'analyse de cette figure montre que la moquerie au sein du LGGMJB a pour effet principal la perturbation des cours (65 %). Les bagarres pendant le cours représentent 31 % des effets de la moquerie sur le déroulement des cours au sein du Lycée de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville. En ce qui concerne la Figure 6, elle présente les effets de la moquerie sur la relation entre enseignants et élèves au sein du LGGMJB. Il ressort de ce résultat que la moquerie dégrade la relation enseignants-élèves. Un enseignant victime de moquerie devient peu coopératif (53 %), très exigeant (23 %) et très rigoureux (18 %) avec les élèves. Ce changement de comportement de la part de l'enseignant alourdi l'atmosphère de travail en la rendant peu conviviale, toute chose qui ne favorise pas l'apprentissage.

Figure 5. Impact de la moquerie sur le déroulement des cours des SVT au sein du Lycée de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville (banlieue d'Abidjan), Sud-est de la Côte d'Ivoire au titre de l'année scolaire 2022-2023



(CP : Cours Perturbés ; BC : Bagarres pendant les Cours)

Figure 6. Effets de la moquerie sur la relation enseignants-élèves au Lycée de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville (banlieue d'Abidjan), Sud-est de la Côte d'Ivoire au titre de l'année scolaire 2022-2023



(TR : Très Rigoureux ; TE : Très Exigeants ; PC : Peu Coopérants ; TI : Timides)

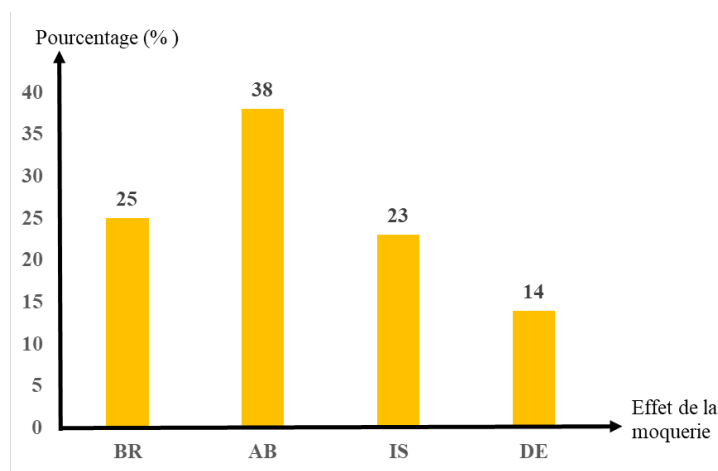
Notre travail nous a permis de constater que la moquerie en milieu scolaire influence de façon négative l'apprentissage des SVT. En effet, cette influence peut être perçue pendant le déroulement des cours, dans la relation élèves-enseignants, dans le comportement de l'élève en milieu scolaire ainsi qu'au niveau psychologique.

Parlant de l'influence de la moquerie sur l'ambiance qui prévaut pendant le déroulement du cours, nos résultats indiquent une perturbation de grande envergure des cours de 65 %. Ceci pourrait s'expliquer dans un premier temps par le fait que les enseignants témoins de scènes de moqueries ne réagissent pas. Certains enseignants, préoccupés par leurs objectifs pédagogiques du jour, ne font aucun cas de tout ce qui se passe en classe. Lorsque l'enseignant ne parvient pas à établir son autorité sur la classe, cela peut être source de perturbation des cours. L'enseignant lui-même est parfois la cause de cette perturbation car étant le meneur de la moquerie. Les relations entre les élèves et les enseignants et les élèves entre eux peuvent se dégrader dû au fait que les enseignants deviennent peu coopératifs avec leurs élèves (45 %). L'enseignant victime de moquerie, se sentant humilié garde sa distance avec ses élèves et évite tout échange avec eux. C'est en cela que l'on assiste parfois à des cours magistraux (Brauer, 2011). Alors que les cours dans l'approche APC se doivent d'être un temps d'échange entre élèves et enseignants afin de permettre à l'apprenant de construire son propre savoir. Dans un tel climat dégradé, l'enseignant se voit être un monologue où il fait un exposé en lieu et place d'un cours. L'absentéisme remarqué des élèves (29 %) s'explique par le fait que l'élève ne se sentant plus en sécurité en classe préférera s'absenter pour éviter des propos frustrants de la part de ses camarades de classes ou de l'enseignant. Ce résultat est conforme aux travaux de Merle (2005) décrivant une situation dévalorisante vécue par une élève pendant les cours d'EPS, cette dernière préférant avoir désormais zéro en brillant par son absence aux cours que de s'exposer aux humiliations de l'enseignant et des camarades de classe. La classification des élèves en « bons », « moyens » et « mauvais » est une stigmatisation qui s'avère être une des raisons de l'absentéisme aux cours chez certains élèves. Les injures et les blâmes entraînent la démotivation de l'élève, la baisse de ses résultats scolaires et parfois un décrochage scolaire (Débarbieux, 2011).

4. Conséquence de la moquerie sur le rendement scolaire et la psychologie des apprenants

La Figure 7 présente les effets de la moquerie sur les élèves au Lycée de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville. Les résultats de l'enquête ont révélé que l'absentéisme des élèves victimes de moquerie est très prononcé (38 %). Une baisse du rendement scolaire (25 %) due à la moquerie a également été observée. Certains élèves vivent dans l'isolement (23 %) ou dans la démotivation (14 %).

Figure 7. Effet de la moquerie sur le rendement scolaire des élèves en SVT qui en sont victimes au sein du au Lycée de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville (banlieue d'Abidjan), Sud-est de la Côte d'Ivoire au titre de l'année scolaire 2022-2023



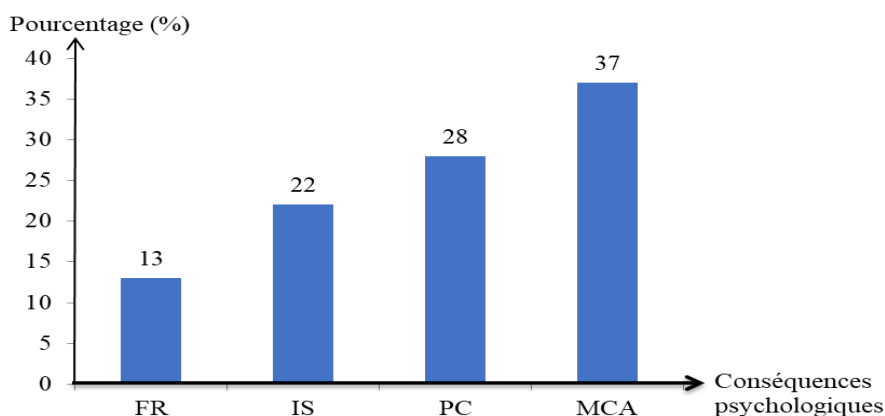
(BR : Baisse du Rendement scolaire ; AB : Absentéisme ; IS : Isolement ; DE : Démotivation)

5. Influence psychologique de la moquerie

Les résultats relatifs à l'influence psychologique de la moquerie sur les élèves et les enseignants ont été présentés aux Figures 8 et 9. Au niveau des élèves enquêtés, la moquerie a entraîné un manque de confiance et d'assurance (37 %), une peur continuelle de se rendre à l'école (28 %) et l'isolement (22 %) chez les élèves qui en sont victimes. (Figure 8)

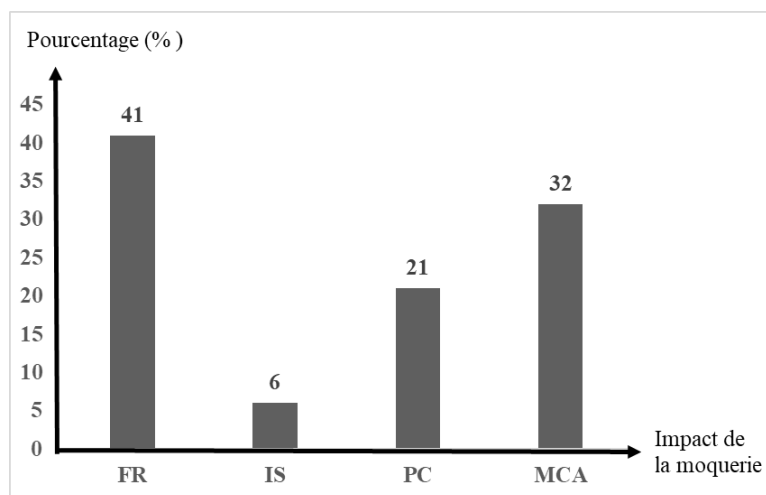
La frustration (41 %), le manque de confiance et d'assurance (32 %) sont les effets psychologiques majeurs de la moquerie sur les enseignants qui en sont victimes. (Figure 9)

Figure 8. Impact psychologique de la moquerie sur les élèves au sein du Lycée de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville (banlieue d'Abidjan), Sud-est de la Côte d'Ivoire au titre de l'année scolaire 2022-2023



(FR : Frustration ; IS : Isolement ; PC : Peur Continue ; MCA : Manque de Confiance et d'Assurance)

Figure 9. Impact psychologique de la moquerie sur les enseignants au sein du Lycée de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville (banlieue d'Abidjan), Sud-est de la Côte d'Ivoire au titre de l'année scolaire 2022-2023



(FR : Frustration ; IS : Isolement ; PC : Peur Continue ; MCA : Manque de Confiance et d'Assurance)

Au niveau psychologique, les résultats ont révélé chez toutes les victimes qu'il y a un manque de confiance et d'assurance en soi (37 %). En effet, les paroles dévalorisantes et dégradantes prononcées parfois par les agresseurs (qui peuvent être des enseignants ou des élèves de la classe) peuvent expliquer l'état psychologique négatif des victimes. Les appréciations de certains enseignants comportent un vocabulaire à connotation péjorative. Celles-ci servent à marquer leur désaccord face aux réponses fournies par leurs élèves. À ce sujet, on relève l'usage de propos peu recommandables et aux contenus frustrants et blessants qu'ils formulent pour désapprouver les réponses jugées insatisfaisantes ou

inadmissibles. Les comparaisons tendancieuses qui blâment et rabaissent les élèves finissent par amener certains apprenants à douter de leur connaissance et à se renfermer sur eux-mêmes. Sagoe (2021), par ses travaux sur les difficultés dans l'apprentissage de la production orale en classe de français langue étrangère, affirme que le manque de confiance et la peur d'être ridiculisé est beaucoup plus fort que l'amour que les apprenants éprouvent pour certaines disciplines. Lorsque les apprenants manquent de confiance en eux, l'idée d'être ridiculisés les paralyse. Le manque de confiance suivi d'hésitation à prendre la parole fonctionne plutôt comme un cercle vicieux. L'on a besoin de la confiance pour parler en public. Plus l'apprenant parle, plus la facilité de s'exprimer se développe en lui et cela rend l'apprentissage plus aisé.

En ce qui concerne l'influence de la moquerie sur l'ambiance qui prévaut pendant le déroulement du cours, nos résultats indiquent une perturbation de grande envergure des cours de 65 %. La détérioration de l'ambiance en classe s'est expliquée par le fait que certains enseignants refusent d'établir leur autorité sur les apprenants. L'enseignant lui-même est parfois la cause de cette perturbation car étant le meneur de la moquerie. Les relations entre les élèves et les enseignants et les élèves entre eux peuvent se dégrader dû au fait que les enseignants deviennent peu coopératifs avec leurs élèves (45 %). L'enseignant victime de moquerie, se sentant humilié garde sa distance avec ses élèves et évite tout échange avec eux.

La peur continue (28 %) fait partie du quotidien de certains apprenants. L'élève harcelé a sans arrêt des angoisses qui peuvent, dans certains cas se transformer en phobie. Pour lui, la vie n'est faite que de drames et par conséquent, il anticipe les événements négatifs qui pourraient hypothétiquement survenir. Selon Catheline et Débarbieux (2011), la peur des représailles ou même la honte peuvent amener un adolescent à garder le silence. Les maltraitements antérieurs peuvent resurgir dans une vie future de la victime. Les persécutions poussent, en conséquence, les victimes à se réfugier dans un monde imaginaire, car elles vivent avec un sentiment permanent de menace et d'insécurité interne et externe. « Le groupe est une menace primaire pour l'individu », affirme Anzieu (1978). L'école doit être un lieu sécurisant. Selon Romano (2015), la victime se trouve toujours en position basse pour être en adéquation avec autrui « cela provoque de profondes blessures psychiques qui ont pour spécificité d'être invisibles et de meurtrir l'identité ».

IV. Conclusion

Cette étude a été menée au Lycée de Garçons Gnaléga Mémé Jérémie de Bingerville dans le but de comprendre et d'expliquer l'impact de la moquerie sur l'apprentissage des SVT. Les analyses des archives réalisées ainsi les interviews et les enquêtes menées auprès des enseignants, des élèves, des membres de l'administration, du personnel d'encadrement et des assistantes sociales ont permis de constater que la moquerie est vécue au quotidien par les élèves (82 %) et les enseignants (85 %) au sein de l'établissement. Les résultats ont révélé que les moqueries élèves-élèves (58 %), élèves-enseignants (60 %) et enseignants-élèves (36 %) sont les plus présentes. L'analyse des archives de l'établissement et les interviews ont servi de moyens de recherche des causes de la moquerie. Cette démarche a révélé plusieurs causes à ce fléau mais les plus récurrentes sont selon nos résultats les mauvaises notes obtenues par les élèves (35,70 %), les handicaps que présentent certains enseignants (42 %) et les élèves (24,5 %). Les mauvaises notes obtenues par certains élèves suite aux évaluations suscitent la moquerie chez les autres. La distribution des copies d'interrogation ou de devoir servait de prétexte à certains enseignants pour proférer des commentaires désobligeants à l'égard de leurs élèves. En ce qui concerne les élèves, l'effet de groupe à 56 % est la raison principale qui pousserait les élèves à la moquerie. Enseignants ou élèves handicapés ont fait l'objet de moquerie. L'atmosphère d'insécurité et de frustration créée par la moquerie en classe du fait des élèves ou des enseignants entraîne un absentéisme remarqué (38 %) chez les élèves victimes. Nos résultats relatifs aux conséquences de la moquerie sur le rendement scolaire et la psychologie des apprenants indiquent une baisse du rendement scolaire (25 %). Certains élèves vivent dans l'isolement (23 %) ou dans la démotivation (14 %). Au niveau psychologique, les résultats ont révélé chez toutes les victimes qu'il y a un manque de confiance et d'assurance en soi (37 %). Dans le même ordre d'idées, le ressentiment d'une peur continue a été confirmé chez 28 % des élèves. Les paroles blessantes et frustrantes formulées par certains enseignants pour apprécier les réponses jugées insatisfaisantes ou inadmissibles de leurs élèves créent plus de tort

aux apprenants. Les comparaisons tendancieuses qui blâment et rabaissent les élèves finissent par amener certains apprenants à douter de leur connaissance et à se renfermer sur eux-mêmes. L'enseignant victime de moquerie, se sentant humilié garde sa distance avec ses élèves et évite tout échange avec eux. La classification des élèves en « bons », « moyens » et « mauvais » est une stigmatisation qui s'avère être une des raisons de l'absentéisme aux cours chez certains élèves. Les injures et les blâmes entraînent la démotivation de l'élève, la baisse de ses résultats scolaires et parfois le décrochage scolaire.

À l'issue de cette étude, la moquerie en milieu scolaire reste un problème majeur. Elle est source d'absentéisme chez les élèves et chez les enseignants. La moquerie peut dans le pire des cas entraîner l'abandon scolaire. C'est pourquoi il serait nécessaire de prendre en compte ce phénomène dans la formation des enseignants. Il faudrait par ailleurs, sensibiliser les élèves sur les effets négatifs de la moquerie sur leur cursus scolaire ainsi que sur leur psychologie. En perspective, il nous paraît utile d'entreprendre une étude sociologique sur la moquerie au sein des familles pour en comprendre les origines. Il serait par ailleurs, souhaitable d'étendre la présente étude sur la moquerie à d'autres établissements scolaires des villes et régions de la Côte d'Ivoire afin d'approfondir la compréhension de tous les aspects. Notre étude s'était intéressée exclusivement à l'impact de la moquerie sur l'apprentissage des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). Il serait judicieux d'envisager une étude qui prendrait en compte les autres disciplines enseignées dans les Lycées et collège afin de mieux apprécier l'impact de ce phénomène.

Références

- Anzieu, D. (1978). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Éditions Dunod.
- Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université : Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Paris : Armand Colin.
- Catheline, N. et Débarbieux, E. (2011). *Harcèlement entre élèves le reconnaître, le prévenir, le traiter*. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
- Catheline, N. (2015). *Le harcèlement scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Catheline, N. (2008). *Harcèlement à l'école*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Coulibaly, M. (2016). Le comportement alimentaire de la gestante Ebrié Akwè de Bingerville face aux normes alimentaires traditionnelles et conseils nutritionnels. Thèse de doctorat en Sociologie de la santé, Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire.
- Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École*. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative, Observatoire International de la Violence à l'École, Université Bordeaux Segalen, France.
- Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière S et Gaudonville T. (2017). *Évaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Recherche complémentaire (BEScol2)*. Université de Nantes, CREN EA.2661, Rapport terminal de recherche pour la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. [En ligne] <https://cren.univ-nantes.fr/contrats-de-recherche/be-scol>
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses universitaires de France.
- ILO (2019). *Violence et harcèlement contre les personnes handicapées dans le monde du travail*. Convention de l'OIT, 190.
- Romano, H. (2015). *Harcèlement en milieu scolaire : victimes, auteurs : que faire ?* Paris : Dunod.
- Sagoe, B. (2021). Difficultés dans l'apprentissage de la production orale en classe de français langue étrangère (FLE). Akofena, 2(4). [En ligne] <https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2021/09/07-T04-70-Baaba-SAGOE-pp.77-86.pdf>
- Tofaletti, J. (2015). *Harcèlement scolaire et Classe d'Anglais*. Mémoire, Université d'Angers, France.

Les facteurs influant l'orientation universitaire des étudiantes et des étudiants inscrits à un programme de Licence à l'Université Quisqueya de 2018 à 2020

Factors influencing the academic orientation of students enrolled in a Bachelor's degree program at Quisqueya University from 2018 to 2020

Audyl Corgelas

Université Quisqueya, Haïti / Université Paris-Est Créteil, France

Résumé

L'orientation tout au long de la vie se présente comme un programme fédérateur qui, d'un point de vue diachronique, unifie l'ensemble des situations de choix dans lesquelles sont placés les individus au fil de leur parcours de formation. Bandura (1980) conclut que le sentiment d'efficacité personnelle et la théorie sociale cognitive influencent positivement les choix d'orientation. D'autres études soulignent aussi le rôle que jouent les conseillers en orientation au sein des établissements scolaires, ainsi que les représentations sociales d'une filière d'études. Cependant, les choix d'orientation des bacheliers et la transition école-université sont complexes, voire lacunaires en Haïti. C'est donc le point focal de cette étude. Pour ce faire, nous avons utilisé l'approche qualitative qui nous a permis d'analyser des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des répondants. Les conclusions montrent que les filières scolaires sont connues pour être hiérarchisées sur la base des résultats scolaires, du statut social (renommée), des professions, et de leurs débouchés. À l'Université Quisqueya (2018-2020), le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), l'environnement familial, l'environnement socio-économique et les besoins psychologiques influencent grandement l'orientation des étudiants. Enfin, nous avons réalisé un test du khi-deux portant sur leur choix de carrière en fonction de leur sexe. Celui-ci montre que cette relation est significative au seuil $\alpha=0,025$ pour un degré de liberté $k=5$. Cette analyse est cohérente aux représentations sociales qui font comprendre que les hommes se dirigent souvent vers les sciences exactes, alors que les filles choisissent les filières des lettres et littérature.

Mots clés : socio-économique, orientation universitaire, SEP, transition école-université, statut social.

Abstract

Lifelong guidance presents itself as a unifying program which, from a diachronic point of view, unifies all the choice situations in which individuals are placed throughout their educational career. Bandura (1980) concludes that self-efficacy and social cognitive theory have a positive influence on student career. Other studies also emphasize the role of guidance advisors within schools, as well as social representations of occupations. However, guidance choices for baccalaureate holders and the school-university transition are complex and incomplete in Haiti. This is the focus of this study. We used a qualitative approach to analyze descriptive data, such as the written or spoken words and observational behavior of respondents. The findings show that school streams are based on academic results, the social status (fame) of the professions and their outlets. At Quisqueya University (2018-2020), sense of personal efficacy (SEP), family environment, socio-economic environment, and psychological needs influence student orientation. Finally, we performed a chi-square test on their career choice according to their gender. This shows that the relationship is significant at the $\alpha=0.025$ threshold for a $k=5$ degree of freedom. This analysis is consistent with social representations which suggest that men go for the exact sciences, while girls choose the humanities.

Keywords: socioeconomic, university orientation, SEP, school-university transition, social status.

I. Introduction

Le besoin de soutien à l'acquisition de compétences en gestion de carrière et au développement des compétences transversales est à (re)considérer en Haïti. Car le chômage des jeunes engendre une désarticulation du tissu économique et l'étranglement du marché du travail (Tanguy, 1986). En outre, le soutien et la mobilisation des acteurs sociaux, économiques, et politiques constituent le point focal pour aborder les questions relatives à l'adéquation entre la formation et l'emploi à différents niveaux (Doré, 2010). Cette appréhension des rapports entre les institutions d'éducation, les institutions de formation initiale/continue et les entreprises, permet aux acteurs de penser aux prévisions macroéconomiques pouvant indiquer les besoins futurs en qualification par domaines (Dumartin, 1997). Cependant, la relation entre le flux de formation et les besoins de la société est lacunaire en Haïti.

D'ailleurs, l'université haïtienne a formé de nombreux actifs¹ dans les milieux professionnels, qui sont parfois très éloignés de leur domaine de formation initiale. Cela résulte aussi de la situation socio-économique, la pression familiale et l'incidence du secteur politique qui ont perduré durant toute l'histoire du système éducatif haïtien. La déstabilisation de la majorité des institutions haïtiennes, l'absence d'un leadership transformationnel, la mauvaise gouvernance et l'affaiblissement de l'appareil étatique ont beaucoup impacté le secteur éducatif haïtien au cours des 10 dernières années. Dans ces conditions, un effort de compréhension du fonctionnement du marché du travail haïtien est apparu nécessaire. Cela permettra de mesurer la part du système éducatif (les universités) dans l'orientation professionnelle des jeunes. Car, l'amélioration du niveau des connaissances générales et techniques des jeunes devrait être l'élément clé du développement social, économique, et scientifique du pays.

En outre, la situation d'emploi en Haïti connaît une précarité inquiétante qui est due à une faible participation de l'État, la faible rémunération des travailleurs, et l'absence de protection sociale (François, 2017). Selon l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique², en 2016, le taux de chômage avoisine 35 % avec 150 000 jeunes qui arrivent sur le marché du travail chaque année. Quelques 75,2 % des emplois disponibles (2008 à 2017)³ sur le marché haïtien sont liés au domaine de la gestion⁴. Partant de cette préoccupation, cette étude vise, d'une part, à identifier les facteurs influant sur le choix de carrière d'un jeune haïtien ; et de cerner les enjeux liés à la transition entre la vie scolaire, universitaire et professionnelle des bacheliers haïtiens. Plus spécifiquement, elle répond aux questions suivantes : quels sont les facteurs influant sur le choix des étudiants pour une filière d'études à l'Université Quisqueya entre 2018 et 2020 ? Quels sont les enjeux de la transition entre la vie scolaire et la vie universitaire pour un jeune haïtien ?

II. Contexte théorique

L'orientation peut être appréhendée sociologiquement comme une logique d'action dont dispose l'individu (Bernard & Troger, 2013). Souvent, les parents ont influencé le choix de carrière de leurs enfants. Cependant, le choix d'un domaine d'études supérieures doit être placé au carrefour d'une multiplicité de facteurs. Les conventions éducatives (Verdier, 2001 ; Bernard, 2011) ont modélisé les ressources justificatives au fondement logique de cette tendance. Pour leur part, Bernard & Troger (2013) avancent que c'est le jugement des acteurs qui oriente leurs actions et la comparaison des régimes éducatifs propres aux configurations sociétales. Par ailleurs, les transformations de la filière professionnelle opérées dans les années 80 ont pu être interprétées comme un réaménagement du compromis entre les conventions professionnelles et académiques (Bernard & Troger, 2013).

Dans ses travaux, Bandura (1976, 1995, 1997) a introduit les notions de « *sentiment d'efficacité personnelle et la théorie sociale cognitive (TSC)* ». La TSC est inspirée des recherches variées de la psychologie clinique et pathologique, l'éducation, la santé, le travail ou le sport (cité par François &

¹ En matière d'analyse économique de l'éducation, l'étudiant (diplômé) est un actif qui procure un revenu (Becker, 1964).

² <https://ihsi.gouv.ht/>

³ JobPaw.com : C'est l'un des organismes les plus reconnus en Haïti en matière d'offre/publication d'emploi <https://www.jobpaw.com/pont/>

⁴ Il y a, entre autres, la gestion des Instructions financières, la gestion des PME, la gestion des affaires, la gestion des ressources.

Botteman, 2002). Des réflexions intéressantes nous sont proposées sur la formation par alternance, l'orientation et l'insertion professionnelles, les pratiques de gestion des ressources humaines (Eneau, Cassereau et François, 2000) ainsi que les représentations des compétences (François et Aïssani, 2002). Ces études montrent que nos aspirations sont influencées par trois grandes catégories de facteurs, à savoir, « *les facteurs personnels, les facteurs environnementaux ainsi que les facteurs comportementaux* ».

Ce modèle triadique et interactif soutient que la bidirectionnalité de l'influence signifie également que nous sommes à la fois produits et producteurs de notre environnement (François & Botteman, 2002). Les croyances, la capacité à rester motivé, de mobiliser les ressources cognitives ainsi que les expériences quotidiennes sont aussi des éléments cruciaux dans le choix de carrière des jeunes. Gouédard & Bationo-Tillon (2019) ont soulevé également le rôle puissant de l'émotion dans les prises de décision intervenant sur le parcours. Les transitions scolaires et professionnelles ont été analysées par Mallet et Gaudron (2005). Leur analyse montre que l'émotion contribue au développement identitaire (Kunnen et Bosma, 2006) ou encore intervient dans les interactions relatives aux entretiens de conseil en orientation (Olry-Louis, 2018). En 1995, Bandura a précisé que le « *sentiment d'efficacité personnelle (SEP)* » aide les étudiants à choisir leurs domaines d'études, leurs activités, et à déterminer le degré d'effort qu'exige chaque filière. Souvent, les élèves qui sont excellents en mathématiques, chimie ou physique, se dirigent beaucoup plus vers des études en génie ou en agronomie. Ce sentiment influe positivement sur leur performance. Les étudiants qui ont un faible SEP dans un domaine particulier évitent les tâches complexes. Par conséquent, ils ont une faible implication durant le processus de leur formation. Certains butent sur les déficiences personnelles, les obstacles et les conséquences négatives de leur choix plutôt que de se concentrer sur une performance satisfaisante. Le milieu universitaire haïtien forge les étudiants à considérer une performance insatisfaisante comme la marque d'une déficience d'aptitude. Ceux qui ont montré ces caractéristiques sont souvent exposés au stress et à la dépression. Il a précisé aussi que les décisions de carrière des gens ont été influencées par les incertitudes quant à leurs capacités, la stabilité de leurs intérêts, la recherche à court et long terme de différentes professions alternatives, l'accessibilité des carrières envisagées, et le type d'identité qu'ils tentent de se construire.

Pour leur part, Lent et Brown (1996) considèrent la théorie sociale cognitive comme un courant qui tente de compléter et de lier des théories de l'orientation scolaire et professionnelle. Donc, les jeunes sont capables d'influencer activement leur propre devenir et celui de leur environnement. Ce processus dynamique les guide dans le choix de leur formation en fonction des filières porteuses en situation d'emploi. Ils choisissent une profession en fonction de leurs intérêts ainsi que les facteurs contextuels comme le milieu social, la stabilité de réalisation professionnelle, leurs aptitudes intellectuelles et spéciales. En outre, l'étude de Taylor et Betz (1983) a montré que les personnes ayant peu confiance dans leurs capacités à réaliser efficacement les opérations nécessaires à un choix de carrière obtenaient aussi des scores d'indécision vocationnelle plus élevés. Également, les stéréotypes de genre attachés à certaines professions qui suggèrent un moindre niveau de capacités de l'un ou l'autre sexe peuvent amener les personnes de ce sexe à sous-évaluer leurs capacités.

L'intérêt professionnel favorise l'implication dans le domaine, ce qui augmente les chances de réussite, principale source du SEP (Bandura, 1997). Il conclut de l'ensemble des travaux sur le choix professionnel que l'efficacité perçue contribue de façon robuste au développement de carrière. Ce sentiment prédit l'étendue des carrières envisagées, les intérêts professionnels et les préférences, l'engagement dans des enseignements qui fournissent connaissances et compétences pour diverses carrières, la persévérance devant les difficultés, la réussite académique dans les domaines qui ont été choisis, et même le choix des milieux culturels dans lesquels l'individu poursuivra sa carrière.

Dans le contexte socioprofessionnel actuel, marqué par la globalisation, les étudiants doivent être capables de répondre aux exigences des organisations et des entreprises de la place (Masdonati & Zittoun, 2012). Cela nous permet de questionner l'utilité des projets professionnels à long terme (Masdonati & Zittoun, 2012). Ces projets d'orientation doivent être justifiés tant au niveau quantitatif qu'au niveau qualitatif. De même, l'identité professionnelle joue un rôle majeur dans l'équilibre psychosocial de la personne, dans son inscription sociale et dans les possibilités économiques, matérielles et symboliques qui lui sont données (Ibid). Les transitions professionnelles exercent donc

une influence déterminante sur les parcours de vie (Robin, 2009). S'orienter aujourd'hui ne doit pas consister exclusivement en une intervention ponctuelle auprès d'adolescents qui sont face à un choix de formation ou de métier à l'issue de la scolarité obligatoire (Masdonati & Zittoun, 2012). Il faut souligner aussi que le rôle des conseillers en orientation est d'assurer la prise en charge des bacheliers pour cette nouvelle transition à la vie universitaire ou professionnelle. Alors, la dénonciation, par certains jeunes, du manque de liens entre apprentissages scolaires et exigences du monde du travail est un indicateur de cette difficulté (Eckmann-Saillant, Bolzman, & de Rham, 1994 ; Moreau, 2004). Heijke & al., 2003) montrent que le niveau de compétences spécifiques professionnelles est positivement corrélé avec la probabilité d'occuper un emploi en correspondance, et le niveau de compétences générales avec la probabilité d'occuper un emploi hors correspondance. Ils pointent également un rendement salarial supérieur en cas de correspondance entre emploi et compétences spécifiques professionnelles acquises (Coupié & Gasquet, 2018).

III. Méthodologie

L'approche qualitative est privilégiée dans le cadre de la présente étude. Cette approche nous a permis d'analyser des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes (Taylor et Bogdan, 1984). Cette approche paraît, de manière particulière, adaptée à cette étude à cause de son caractère exploratoire. Les données recueillies sont difficilement quantifiables.

Collecte des données

Nous avons interrogé un échantillon de 150 étudiants inscrits à un programme de licence à l'Université Quisqueya (UniQ) entre 2018 et 2020. La stratégie de choix de l'échantillon se fait suivant une base aléatoire simple stratifiée. C'est-à-dire que nous avons divisé la population en groupes homogènes (appelés strates), qui sont mutuellement exclusifs, puis, nous avons sélectionné à partir de chaque strate des échantillons indépendants, soit 25 étudiants par facultés ($n_{fac}=6 \Rightarrow N=25 \times 6=150$). Au total, 71,33 % des étudiants (strates) inscrits aux 6 facultés ont soumis le questionnaire. Nous avons étudié leur sexe, leurs domaines d'études et le nombre d'années d'études. La majorité des répondants étaient en première année (36 %) et deuxième année de licence (30 %). Ce sont les étudiants en 5^e année qui étaient les moins représentés avec seulement 4 % de répondants. Nous avons constaté que plus de la moitié des participants (52 %) étaient des femmes, contre 48 % d'hommes. Donc, il semblerait que plus de femmes ont fréquenté l'Université Quisqueya durant la période de 2018 à 2020. Nous avons étudié aussi d'autres variables comme leurs aptitudes générales et spécifiques, leurs intérêts, la justification de leur choix de carrière, leur satisfaction vis-à-vis de leur orientation universitaire, leurs aspirations quant à leur avenir professionnel en fonction des besoins socio-économiques du pays.

Analyse des données

Les données recueillies ont été présentées sous la forme de tableaux et de graphiques en utilisant le logiciel de traitement de données comme Microsoft Excel. Ce type de traitement a facilité à la fois une analyse lexicométrique, qui est une stratégie d'analyse des données qualitatives, en collectant toutes les unités du lexique ou variables avec leurs effectifs. Celle-ci peut donner, pour chaque vocable, les formes graphiques sous lesquelles il s'actualise. Elle s'associe donc aux effectifs, un indice de répartition qui rend compte de chaque variable étudiée⁵. Cette analyse facilitera aussi l'analyse fréquentielle des diverses variables motivationnelles influant sur les aptitudes générales et spécifiques, les intérêts, les choix de carrière des étudiants en licence au terme de leurs études secondaires, ainsi que leur satisfaction vis-à-vis de leur orientation universitaire, et leurs aspirations et perspectives professionnelles.

⁵ Labbé, C. & Labbé, D (2013). « *Lexicométrie : quels outils pour les sciences humaines et sociales ?* » Usages de la lexicométrie en sociologie, Guyancourt, France.

IV. Résultats

Du corpus, il ressort qu'en Haïti le choix de carrière des diplômés de l'enseignement secondaire se fait par la tradition des métiers dits prestigieux comme la médecine, l'ingénierie, et le droit. Cette représentation sociale du diplôme conduit, parfois, à l'échec de beaucoup à l'université à cause de leur manque de connaissances des carrières choisies. À cet égard, 95 % des répondants estiment qu'il est important d'intégrer des programmes d'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles en Haïti.

Influence des compétences antérieures sur les choix de carrière

Tous les répondants ont déclaré que les compétences antérieures influencent leur choix de carrière. Selon eux, il existe de nombreuses compétences de base pour intégrer le monde universitaire. Elles sont, entre autres, la facilité d'adaptation (50 %), la capacité de tisser des liens avec les autres (48 %), la gestion du temps (42 %), l'autonomie et l'esprit d'initiative (39 %), et la capacité d'argumenter une opinion (33 %). Celles-ci font partie intégrante de leur vie étudiante. En outre, l'exposé, la prise de notes, la prise de parole en public et le travail d'équipe sont au cœur de l'activité étudiante. Ces réponses ont été fournies en grande partie par les étudiants œuvrant dans les domaines du droit, de l'éducation, du génie et de l'architecture. Pour leur part, les étudiants œuvrant dans les domaines des sciences administratives estiment que la maîtrise des outils technologiques (19 %), la capacité de classer des documents (17 %) et l'esprit de synthèse (16 %) sont donc des prérequis nécessaires.

En ce qui concerne les choix de carrière, nous avons constaté que trois filières d'études ont été plus demandées à l'UniQ entre 2018 et 2020. Quelque 23 % des étudiants se dirigent vers les sciences de génie et architecture, 22 % d'entre eux ont choisi les sciences administratives, et 21 % ont choisi les sciences de l'éducation. D'une part, ils ont justifié ces choix par le fait qu'ils peuvent créer leur propre emploi dans ces domaines (création des firmes de consultation, création d'entreprise, ouverture d'écoles, etc.), et d'autre part, ils estiment que la renommée de ces professions augmente leur statut social. D'autres choix de carrière ont été influencés par la renommée de la profession. Nous avons répertorié cette tendance chez les étudiants en sciences de la santé, les sciences de l'agriculture et de l'environnement, et les sciences juridiques et politiques.

Influence de l'environnement sur les choix de carrière

Nous pouvons constater qu'en Haïti, l'orientation est une problématique complexe. Outre les influences directes et indirectes, le contexte socio-politique ainsi que le manque de structures d'accueil sont aussi des facteurs à considérer pour mieux analyser l'orientation universitaire de ces derniers. Ronzeau (2006) affirme que « *l'orientation est intimement liée aux caractéristiques personnelles* ». *Ces caractéristiques sont physiques, intellectuelles et scolaires, tout autant que sociales et familiales* ». Cependant, les résultats montrent que seulement 27 % des étudiants estiment que leurs choix ont été guidés par leur passion (sentiment de liberté). Pour quelque 64 % d'entre eux, leur orientation universitaire a été influencée par des facteurs externes tels que l'environnement immédiat (les parents, les pairs et les professionnels) et l'environnement socio-économique (la renommée, le statut social, le salaire et la contribution sociale). Une autre remarque, c'est que 9,3 % des étudiants ne savent pas pourquoi ils choisissent leur filière d'études. Nous pensons que c'est un signal important. Car, si nous considérons l'ensemble de bacheliers qui sont diplômés chaque année, ce nombre pourrait être plus élevé. Enfin, seulement 6,5 % d'entre eux pensent qu'à l'issue de leur formation, ils peuvent apporter une certaine contribution à la société en créant des entreprises, des écoles, des firmes de construction, des orphelinats pour les enfants de rue, etc.

Tableau 1. Facteurs influant sur le choix de carrière des étudiants

Dimensions	Effectif	% pour chaque dimension	pour chaque catégorie
Influence des parents	18	17 %	35,7 %
Influence des pairs	11	10,3 %	
Influences des professionnels	9	8,4 %	
Passion /sentiment de liberté	29	27 %	36 %
Manque de connaissances	10	9,3 %	28%
Renommée de la profession	15	14 %	
Salaire perçu dans cette filière	8	7%	
Contribution pour la société	7	6,5 %	
Total	107	100	

Source : Étude menée auprès de 107 étudiants en licence à l'Université Quisqueya (2018-2020)

Perspectives de carrière après la licence

Les besoins et attentes de la société et des individus ont, au cours du siècle écoulé, évolué avec le rapport au travail et sa structuration. L'orientation se révèle chaque jour plus complexe, car les différentes modalités ne se supplantent pas, mais se superposent en fonction des secteurs d'activités (Teulade, 2007). En fait, tout cursus universitaires doit répondre à une double contrainte, la satisfaction de l'individu et des besoins en main d'œuvre de la société et de l'économie. Secondaire et supérieur, construire son parcours scolaire et professionnel relève de la construction de soi.

Par rapport à cette question, « *quel est votre plus grand but dans la vie ?* », nous avons constaté que les répondants ont bien compris cette double contrainte, « *la satisfaction de l'individu et des besoins en main d'œuvre de la société et de l'économie* ». Ainsi, la quasi-totalité des étudiants (98 %) souhaite poursuivre d'autres études après l'obtention de leur licence. Plus de la moitié d'entre eux (55 %) comptent décrocher une maîtrise dans leurs domaines d'études. Quelque 27 % d'entre eux visent à décrocher une autre licence dans un autre domaine. Les résultats montrent que seulement 16 % des répondants visent à intégrer le marché du travail après l'obtention de leur licence. C'est donc un aspect important tel que nous l'avons mentionné dans la théorie du capital humain fondant sur la philosophie suivante « *qui s'instruit s'enrichit* ».

En termes de vision professionnelle, 90 % des répondants souhaitent intégrer l'administration publique haïtienne dans des postes de directeurs généraux et de ministres. Les autres visent à se lancer dans l'entrepreneuriat, la construction et la création des industries de transformation (agro-alimentaire). Donc, les répondants ont des buts très ambitieux formulés avec des verbes comme « *créer, devenir, gagner, évoluer, contribuer, décrocher* ». Le 98^e répondant, par exemple, a précisé que « *mon plus grand but c'est devenir gouverneur de la banque centrale* ». Les résultats montrent aussi que les étudiants en génie ont une grande passion pour travailler au Ministère des Travaux Publics, Transports et Communication (MTPTC). Les étudiants en gestion, pour leur part, optent pour la création de grandes entreprises, alors que la vision des étudiants en sciences de l'éducation et en sciences juridiques se tourne vers le social (création d'écoles, des fondations, de cabinets d'avocats) en faveur des groupes vulnérables en Haïti.

Le choix de carrière en fonction du sexe

Le choix d'une carrière s'articule autour de nombreux facteurs comme les objectifs et sous objectifs d'ordre professionnel, la motivation et sentiment de liberté/efficacité personnelle, les contraintes sociales, familiales et économiques, des valeurs individuelles/collectives, la personnalité (mobilité, attentes en termes de rémunération, secteurs d'activités, conditions de travail), et surtout, des représentations sociales liées au sexe des individus.

Les données inscrites dans le tableau 2 montrent que la proportion des femmes était plus élevée dans certains domaines comme les sciences de l'éducation (25 %), les sciences juridiques et politiques (20

%) et les sciences de la santé (13 %). En revanche, la proportion des hommes était plus importante dans les domaines des sciences de génie et d'architecture (33 %) et des sciences de l'Agriculture et de l'environnement (16 %). Pour les étudiants en sciences administratives, il y a un écart de 3,9 % entre les deux sexes. Selon les répondants, ces choix de filière d'études s'expliquent par le fait qu'à l'école secondaire l'acceptation sociale laisse à croire que les garçons sont plus performants en mathématiques, chimie et physique. C'est pourquoi ils se dirigent plutôt vers des filières comme le génie, l'architecture et l'agronomie.

Tableau 2. Le choix des Facultés en fonction du sexe

Domaines d'études	Sexe		Total
	Masculin	Féminin	
Éducation	8	14	22
Santé	5	7	12
Génie et de d'Architecture	17	8	25
Économie et Administration	12	11	23
Agriculture et de l'Environnement	8	5	13
Droit, justice et Politiques	1	11	12
Total	51	56	107

Source : Étude menée auprès de 107 étudiants en licence à l'Université Quisqueya (2018-2020)

Les données inscrites de ce tableau ont été soumises à un test du khi-deux avec 5 degrés de liberté $[k = (6-1)(2-1) = 5 \times 1 = 5]$. Cette analyse nous a permis de déterminer si les variables sexe et filière d'études sont susceptibles d'être liées ou pas. En fait, le Khi-carré calculé est égal à 14 ($\chi^2 = 14.0$). Cette valeur est supérieure au χ^2 critique⁶ ($\chi^2 = 12,83250$) au seuil de $\alpha = 0,025$ lorsque $k = 5$. Donc, nous pouvons conclure que la relation entre le sexe et le choix d'une filière d'études est significative au seuil de 0.025 et pour un intervalle d'acceptation (IA) compris entre 0 et 12,83250.

Perspectives de carrière en fonction du sexe

Les résultats de cette étude montrent que les étudiants sont conscients de cette analyse économique de l'éducation. Bon nombre d'entre eux, soit 82 %, souhaite poursuivre d'autres études après l'obtention de leur licence. Nous avons constaté que plus de femmes (63 %) souhaitent poursuivre des études de maîtrise et seulement 16 % des filles visent à décrocher un emploi tout de suite après l'obtention de leur licence. Concernant l'obtention d'une autre licence dans un autre domaine, le pourcentage était plus important du côté des hommes, 33 %, contre 21 % pour les femmes.

Tableau 3. Perspectives de carrière en fonction du sexe

But après la licence	Sexe		Total
	Masculin	Féminin	
Poursuivre des études en maîtrise	24	35	59
Décrocher une autre licence	17	12	29
Trouver uniquement un emploi	8	9	17
Ne savez pas	2	0	2
Total	51	56	107

Source : Étude menée auprès de 107 étudiants en licence à l'Université Quisqueya (2018-2020)

⁶ La distribution χ^2 (Khi-carré) : https://dmo.econ.msu.ru/Teaching/stat/Khi_deux.htm (consulté le 18.06.2023).

En résumé, 55 % des étudiants (femmes & hommes) souhaitent poursuivre des études en maîtrise après leur licence, 27 % d'entre eux visent à décrocher une autre licence dans un autre domaine, enfin, 16 % d'entre eux souhaitent intégrer le marché du travail. Seulement 2 % des répondants ne savent pas ce qu'ils comptent faire après leurs études à l'UniQ.

V. Discussion

Des résultats, il ressort que 35,7 % des répondants étaient soumis à l'influence de l'environnement familial, (parents, pairs, professionnels), 27 % d'entre eux ont été influencés par leur passion et sentiment de liberté, alors que 28 % d'entre eux sont soumis à l'influence de l'environnement socio-économique (renommée, statut social, salaire perçu). Ces résultats sont cohérents aux conclusions de certaines études (Boudesseul, 2010, p. 60 ; Wood et Bandura, 1989 ; Bandura, 1976, 1986 ; Coinaud et Vivent 2010 ; Brasselet et Guerrien, 2010 ; Landrier et Nakhili, 2010). Ces études ont montré que le choix d'un métier représente un dilemme pour les jeunes. Ces auteurs ont souligné que l'entourage proche des candidats joue un rôle prépondérant dans leur démarche d'orientation. D'autres facteurs comme l'individualisation, le sentiment d'efficacité personnelle, la renommée de la profession et l'influence des professeurs pèsent lourd sur l'orientation universitaire des jeunes. Par ailleurs, Déci et Ryan (1985, 2002) définissent trois besoins psychologiques dont le degré de satisfaction détermine le profil motivationnel de l'individu de son choix de carrière :

- Le besoin de compétence est défini par « *le besoin d'interagir efficacement avec son environnement* ». À cet égard, l'individu recherche les activités dans lesquelles il se sent compétent, et qui lui permettent de progresser dans cette compétence.
- Le besoin d'appartenance sociale renvoie à la qualité des relations avec autrui, ainsi qu'au fait de se sentir entouré et soutenu par son entourage dans les activités entreprises.
- La motivation la plus autodéterminée correspond à la motivation intrinsèque (MI). Celle-ci renvoie à l'engagement de l'individu dans une activité qui est réalisée pour elle-même, pour la satisfaction, et le plaisir qu'elle procure.

À cela, s'ajoutent les différentes variables motivationnelles qui influent sur le choix professionnel des bacheliers. Des auteurs (Schiefele, Wild & Krapp 1995 ; Krapp, 2002 ; Marro et Vouillot, 1991) mettent l'accent sur les processus attentionnels, les stratégies d'apprentissage, la formation ou la profession comme leviers de socialisation, les traits de personnalité, les compétences, les intérêts et les valeurs professionnels, le style de vie et les caractéristiques physiques de l'individu. Cependant, les résultats montrent que seulement 27 % des étudiants estiment que leurs choix ont été guidés par leur passion (sentiment de liberté).

Les représentations sociales liées au sexe des individus influencent leur orientation. Car il ressort que les femmes se dirigent davantage vers les sciences de l'éducation et les sciences juridiques/politiques. Certains travaux (Gysbers, Johnston et Gust, 1968 ; Surette, 1967 ; Wagman, 1966) montrent que les femmes de carrière présentent généralement des caractéristiques que l'on considère être l'apanage des hommes, comme le goût de la réussite, l'endurance, le désir de dominer, l'indépendance et l'intégration de l'affectivité. En termes de perspectives de carrière, nous avons constaté que 63 % des femmes souhaitent poursuivre des études de maîtrise et seulement 16 % d'entre elles visent à décrocher un emploi tout de suite après l'obtention de leur licence.

Le test de Khi-deux nous montre aussi que la relation entre le sexe et le choix d'une filière d'études est significative au seuil de $\alpha=0,025$ et pour un intervalle d'acceptation (IA) compris entre 0 et 12,83250. Ces résultats sont cohérents avec ceux issus de la littérature (Bandura, 1986 & 1995 ; Lent et Brown, 1996 ; Taylor et Betz, 1983). Ils soulignent que les filles qui sont plus performantes dans les belles lettres comme la philosophie, le français et la littérature, s'intéressent beaucoup aux sciences humaines et sociales. Par ailleurs, l'étude de Trofimenkoff & Prentice (1977) portant sur des femmes mariées détenant un diplôme universitaire a également démontré que la majorité des femmes plaçaient leur vie familiale au premier plan de leurs préoccupations et choisissaient des carrières à caractère traditionnel. D'autres études soutiennent l'idée que les femmes de carrière présentent généralement des caractéristiques que l'on considère être l'apanage des hommes, comme le goût de la

réussite, l'endurance, le désir de dominer, l'indépendance et l'intégration de l'affectivité (Gysbers, Johnston et Gust, 1968 ; Surette, 1967 ; Wagman, 1966).

Par ailleurs, le Conseil de l'Union Européenne souligne en 2008 que les activités d'orientation permettent aux citoyens de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation. En ce sens, il faut accompagner les jeunes afin de les aider à la prise de décision et à la gestion de leur carrière. Pour leur part, Delair & Ritzenthaler (2018) ont souligné que l'orientation présente de nombreux enjeux pour les jeunes. Ces auteurs ont présenté 29 préconisations qui s'articulent autour de 3 grands axes majeurs : « (i) garantir les conditions d'un véritable accompagnement ; (ii) passer de procédures ponctuelles à un parcours progressif et ; (iii) réussir son orientation pour une bonne insertion professionnelle ». Selon eux, il faut développer et structurer les missions relevant des relations entre école et monde professionnel. Il est donc nécessaire d'élaborer un référentiel portant sur « l'éducation, le développement et le conseil en orientation scolaire et professionnelle » afin de sensibiliser les bacheliers à ces problématiques (Ibid). Du corpus, il ressort que « la jeunesse haïtienne a fait face à des défis liés aux choix de carrière où le rêve, le sens, le souhaitable et le possible se confrontent à une absence de procédures, structures et de moyens ». À cet égard, Danvers (1995) suggère d'étudier les conditions d'insertion des cours d'orientation scolaire et professionnelle dans le fonctionnement normal des classes terminales du premier degré.

À l'UniQ, les résultats montrent que « le choix de carrière des bacheliers haïtiens se fait par la tradition des métiers dits prestigieux comme la médecine, l'ingénierie et le droit ». Cela résulte d'une carence en psychologues de l'éducation et de conseillers en orientation scolaire et professionnelle au sein des écoles haïtiennes. C'est en ce sens que 95 % des répondants estiment qu'il est important d'intégrer des programmes d'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles en Haïti. Car, Teulade (2007) précise que tout cursus universitaire doit répondre à une double contrainte, « la satisfaction de l'individu et des besoins en main d'œuvre de la société et de l'économie » afin de construire son parcours scolaire et professionnel qui doit être relevé de la construction de son identité professionnelle. Nous avons identifié un autre enjeu majeur qui est le paradoxe entre le choix des étudiants, les structures d'accueil, leur passion et l'accès à l'enseignement supérieur. Car « beaucoup de jeunes haïtiens se sont obligés d'osciller entre le privé et le public sans prendre en compte l'enjeu d'orientation et d'insertion professionnelle au terme de leur cursus universitaire », témoignent les répondants. Il ressort, également, que 98 % des étudiants interrogés souhaitent poursuivre d'autres études après l'obtention de leur licence à l'UniQ.

Concernant leur insertion professionnelle, 16 % d'entre eux souhaitent intégrer le marché du travail et quelque 27 % d'entre eux visent à décrocher une licence dans un autre domaine à l'Université Quisqueya (UniQ) ou à l'Université d'État d'Haïti (UEH). Donc, semblerait-il qu'il ait une certaine cohérence entre ces résultats et ceux d'études antérieures (Delair & Ritzenthaler, 2018 ; Danvers, 1995 ; Teulade, 2007 ; Guichard & Falbierski, 1994 ; Masdonati & Zittoun, 2012). Ces auteurs s'interrogent sur l'utilité d'insister sur l'élaboration de projets professionnels à long terme. Car les décisions de carrière des gens ont été influencées par les incertitudes quant à leurs capacités, la stabilité de leurs intérêts, la recherche à court et long terme de différentes professions alternatives, l'accessibilité des carrières envisagées, et le type d'identité qu'ils tentent de se construire (Bandura, 1997). À cet effet, les transitions que les jeunes diplômés doivent affronter dans le contexte socioéconomique actuel sont un enjeu majeur (Masdonati et Zittoun, 2012) en termes d'équilibre psychosocial, autonomie économique, matérielle et symbolique qui lui sont données. Les transitions professionnelles exercent donc une influence déterminante sur les parcours de vie (Robin, 2009).

VI. Limites et conclusion

Il faut dire que malgré toute la richesse théorique et empirique de cette étude, elle présente quelques limites. Du point de la validité externe, les résultats sont difficilement généralisables. Car, notre échantillon n'a pas été si grand (n=107). Du point de vue de la validité interne, nous avons dû exercer la prudence dans l'analyse des données. Parce que ces données découlent de la perception, du

comportement et des expériences des étudiants. Ces mêmes résultats peuvent être évolués avec les mêmes participants dans le futur.

D'ailleurs, le caractère systémique de la problématique étudiée ouvre la voie à des études futures qui seront nécessaires pour approfondir d'autres facteurs afin de mieux cerner de quelle manière certains élèves se sentent influencés dans leur choix de carrière. Il serait crucial d'étudier en profondeur les types de variables (sociales, motivationnelles, économiques, etc.) qui sont à la base de cette influence. Car cette étude n'a pas suffisamment approfondi la notion d'influence, notamment par la perception et la définition qu'en ont les bacheliers de ce qu'est l'orientation scolaire et professionnelle. Les filières scolaires sont connues pour être hiérarchisées, notamment sur la base des résultats scolaires, du statut social ou encore du prestige des filières et de leurs débouchés. Nous pensons qu'une réflexion sur ce point pourrait s'avérer très utile en termes de prévention et de remédiation motivationnelle pour l'ensemble des bacheliers haïtiens. En sachant qu'une décision d'orientation scolaire perçue comme une contrainte (accès à l'université, situation socio-économique des parents) pour les jeunes peut avoir des effets néfastes sur leur motivation à l'université (UEH et les universités privées).

Ainsi, toutes les autres situations complexes, comme celle abordée dans cette étude, ont en commun de mobiliser des acteurs tendus vers des objectifs différents, mais les voies possibles ne sont pas infinies. Certaines voies sont déjà en partie répertoriées dans cette étude. Cependant, il reste à étudier les articulations possibles entre les compétences acquises ou en cours d'acquisition, voire, de validation et les attentes des employeurs œuvrant dans chaque domaine d'activités. Car l'université est parfois vue comme un marché interne sous l'angle des activités de recherche, de stages académiques et professionnels. Enfin, il faut favoriser la satisfaction des besoins d'autodétermination et de compétence des élèves du secondaire. C'est un facteur d'émergence d'un profil motivationnel intrinsèque qui paraît donc judicieux pour mettre en œuvre des programmes d'orientation scolaire et professionnelle propices à une orientation motivationnelle intrinsèque du jeune haïtien.

Références

- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44, 75-97.
- Bernard, P.-Y., Troger, V. (2013). La réforme du bac professionnel en trois ans : vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif français ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(2).
- Bogdan, R. C. & Taylor, S. J. (1984/1975). *Qualitative Research Methods*. New-York: Wiley.
- Boudesseul, G. (2010). La segmentation par l'orientation ? Comment l'orientation préfigure les inégalités d'emploi. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 109, 53-70.
- Boujut, É., Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 157-177.
- Brasselet, C., Guerrien, A. (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(4).
- Coinaud, C. et Vivent, C. (2010). Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation. *Formation emploi*, 109, 71-84.

- Couppié, T., Gasquet, C. (2018). Comment l'apprentissage favorise-t-il l'insertion professionnelle des CAP-BEP ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 142, 35-56.
- Danvers, F. (1995). L'orientation (scolaire et professionnelle), matière d'enseignement ? *Spirale- Revue de recherches en éducation*, 14(1), 165-179.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press.
- Delair, L. et Ritzenthaler, A. (2018). L'orientation des jeunes. *Journal Officiel de la République Française*. Conseil Economique, social et environnemental. [En ligne] https://lesper.fr/wp-content/uploads/2018/04/2018_12_orientation_jeunes.pdf
- Doré, G. (2010). Politique de formation professionnelle et d'emploi en Haïti : le cas du secteur du tourisme (1980-2010). Thèse de doctorat, Université Paris-Est.
- Dumartin, S. (1997). Formation-emploi : quelle adéquation ? *Économie et statistique*, 303, 59-80.
- Eckmann-Saillant, M., Bolzman, G. et De Rham G. (1994). *Jeunes sans qualification : trajectoires, situations, stratégies*. Genève : les éditions IES.
- Eneau, S., Cassereau, J. et François P.-H. (2000). La mise en place d'une procédure d'évaluation par les collègues. Dans B. Gangloff (dir.), *Les compétences professionnelles. Descriptif, mesure et développement*. Paris : L'Harmattan.
- François, P. H., Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carrièreologie*, 8(3), 519-543.
- François, R. (2017). État des lieux de la formation professionnelle en Haïti. *Haïti Perspectives*, 6(2), 23-28.
- François, P.-H. et Aïssani, Y. (2002). Représentations sociales des compétences et processus d'autorégulation des conduites. Dans C. Garnier et W. Doise (dir.), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude* (pp. 157-186). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Gouédard, C., Bationo-Tillon, A. (2019). Émotion et réflexivité : le cheminement de l'étudiante Martha pour son orientation universitaire et professionnelle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 14-35.
- Guichard, J. et Falbierski, E. (1994). Compétences et projets : mots vides ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficulté ? *Carrièreologie*, 5, 131-157.
- Gysbers, N. C., Johnston, J. A. & Gust, T. (1968). Characteristics of homemaker- and career-oriented women. *Journal of Counseling Psychology*, 15(6), 541-546.
- Heijke, H., Meng, C. et Ris, C. (2003). Fitting to the job: the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance. *Labour Economics*, 10, 215-219.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 405-427). University of Rochester Press.
- Kunnen, S. E. et A. Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique. L'orientation scolaire et professionnelle, 35/2, 183-203. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/osp.1061>
- Labbé, C. et Labbé, D (2013). *Lexicométrie : quels outils pour les sciences humaines et sociales ? Usages de la lexicométrie en sociologie*, Guyancourt, France. [En ligne] <https://hal.science/hal-00834039/document>
- Landrier, S. et Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, 109, 23-36.

- Lent, R. W. & Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 310–321.
- Mallet, P. et Gaudron, J.-P. (2005). Émotions et transitions : problématiques et contributions empiriques internationales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(3), 287-294. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/osp.614>
- Marro, C. et Vouillot, F. (1991). Représentation de soi, représentation du scientifique type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de 2nde. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 20(3), 303-323.
- Masdonati, J., Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2).
- Olry-Louis, I. (2018). Expression and management of emotion in career counseling interactions. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(5), 616-631.
- Poirier, P. Gagné, E. (1985). Les variables déterminantes du choix de carrière de l'adolescente. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(2), 319–34.
- Robin, J.-Y. (2009). Les parcours professionnels : des indicateurs encore pertinents pour penser la vie adulte ? Dans J. Boutinet & P. Dominicé (dir.), *Où sont passés les adultes ?* (pp. 123-143). Paris : Téaraèdre.
- Ronzeau, M. (2006). *L'orientation : un avenir pour chacun*. Paris : Éditions Yves Michel.
- Schiefele, U., Wild, K.P. & Krapp, A. (1995). Course-specific interest and extrinsic motivation as predictors of specific learning strategies and course grades. *Paper presented at the 6th EARLI Conference*, Nijmegen, Pays-Bas.
- Surette, R. (1967). Career vs. homemaking: Perspective and proposals. *Vocational Guidance Quarterly*, 16(2), 82-86.
- Tanguy, L. (1986). (Sous la dir.). *L'introuvable relation formation-emploi. Un état de recherche en France*. Paris : La Documentation Française.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63–81.
- Teulade, N. (2007). *Influences et facteurs de choix dans l'orientation vers l'enseignement supérieur Comparaisons entre des étudiants réorientés et non-réorientés*. École de Psychologues Praticiens, Université Catholique de Paris. Mémoire.
- Trofimenkoff, S. M. & Prentice, A. (dir.) (1977). *The Neglected Majority. Essays in Canadian Women's History*. Toronto: McClelland & Stewart.
- Verdier, É. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? *Formation Emploi*, 76, numéro spécial : 30 ans d'analyses des relations entre travail, emploi et formation. 11-34.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 2, 87-108.
- Wagman, M. (1966). Interests and Values of Career and Homemaking Oriented Women. *The Personnel and Guidance Journal*, 44(8), 794-801.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407–415.

