

REVUE INTERDISCIPLINAIRE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION - RISE -

**MOBILISER ET DIFFUSER DES CONNAISSANCES
SUR LES PRINCIPAUX ENJEUX EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION**

NUMÉRO COORDONNÉ PAR

JUDICAËL ALLADATIN, INSAF AL-CHIKH,
RABHA BARJIT, MOHAMADOU SALIFOU,
AUGUSTIN GNANGUENON,
MANAL ZARIK



**REVUE INTERDISCIPLINAIRE
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

NUMÉRO 1 , mars 2023

<http://www.revue-rise.uiz.ac.ma>

Revue interdisciplinaire en sciences de l'éducation (RISE)



Édition électronique

URI : <http://www.revue-rise.uiz.ac.ma/>

ISSN : 2820-7653

Éditorial

Judicaël Alladatin, Insaf Al-chikh, Rabha Barjit, Mohamadou Salifou, Augustin Gnanguenon
et Manal Zarik

Numéro 1, mars 2023

**Mobiliser et diffuser des connaissances sur les principaux enjeux en sciences de
l'éducation : introduction au numéro Varia**

Éditeur(s)

École Supérieure de l'Éducation et de la Formation | Université IBN ZOUHR Maroc

SOMMAIRE

EDITORIAL

Mobiliser et diffuser des connaissances sur les principaux enjeux en sciences de l'éducation : introduction au numéro varia,i-v

Judicaël ALLADATIN, Insaf AL-CHIKH, Rabha BARJIT, Mohamadou SALIFOU, Augustin GNANGUENON, Manal ZARIK

ARTICLES

Management des structures éducatives et enjeux de l'efficacité des systèmes éducatifs au Cameroun,1-16

Herman DJOMOU KOUOTIP

L'obligation scolaire et la transition école-collège au Burkina Faso : difficultés et suggestions d'amélioration des performances des élèves,..... 17-32

Jean-Claude BATIONO, Innocent KIEMDÉ

Le statut du français dans le système éducatif burundais.: analyse d'un facteur d'échec scolaire.....33-43

Constantin NTIRANYIBAGIRA, Audace MBONYINGINGO, Epimaque NSHIMIRIMANA, Judith NDAYIZEYE

Analyse des perceptions des élèves sur le climat scolaire : étude de cas de deux écoles au Maroc...44-53

Judicaël ALLADATIN, Rabha BARJIT

Transition numérique et innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur au Niger : contexte, solutions expérimentées et alternatives possibles.....54-66

Mohamed SAGAYAR MOUSSA

Le test de Rorschach au service de l'éducation spécialisée à l'Institut Psychopédagogique de Brazzaville (Congo).....67-86

Patient Bienvenu MOUZINGA-KIMBAZA

Les langues dans le système éducatif marocain : entre paradoxe et réalité.....87-114

Semaya EL BOUTOULY, Khadija DAOUDI

Intérêt du jardin créole comme thème inspirant dans l'enseignement des sciences et de l'EDD au primaire et au secondaire aux Antilles françaises.....115-132

Régine DONDON

Mobiliser et diffuser des connaissances sur les principaux enjeux en sciences de l'éducation : introduction au numéro varia

Judicaël Alladatin¹, Insaf Al-chikh¹, Rabha Barjit¹, Mohamadou Salifou¹,

Augustin Gnanguenon¹ et Manal Zarik²

¹ Institut des Sciences de l'éducation, Université Mohammed VI Polytechnique

² Boutiques des Sciences et des Savoirs Siabanni

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.10>

Parce qu'elle favorise la mobilité socio-économique et constitue un moyen d'échapper à la pauvreté (ONU, 2022), l'éducation constitue un important pilier dans le processus d'édification du capital humain. Sur le plan international, des progrès remarquables ont été réalisés au cours des dernières décennies entraînant une diminution du nombre d'enfants d'âge primaire non scolarisés, passant d'environ 100 millions à 57 millions dans le monde (ONU, 2022). Malgré les efforts déployés pour assurer l'accès à une éducation de qualité pour tous, les pays en voie de développement demeurent encore aujourd'hui les plus vulnérables en matière d'éducation. Or, des efforts considérables de la part des dirigeants sont nécessaires pour atteindre les objectifs de développement durable (ODD) de l'Organisation des Nations Unies (ONU) d'ici 2030. Même si les enjeux en éducation restent énormes et divers, le partage des connaissances et des meilleures pratiques entre les différents acteurs et pays apparaît comme un moyen favorable à la mise en place de stratégies gagnantes.

Dans ce numéro Varia de la Revue Interdisciplinaire en Sciences de l'Éducation (RISE), publiée par l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation d'Agadir, les auteurs et autrices venant du Maroc, du Bénin, de Haïti, du Congo, du Niger, du Burkina Faso et du Cameroun s'intéressent justement à divers enjeux en sciences de l'éducation et de la formation et partagent les résultats de leurs travaux pour enrichir les connaissances.

Il est vrai que publier un numéro Varia avec des articles portant sur des thématiques variées est le plus souvent un sujet de réflexion et de doute dans le milieu de la publication scientifique. Plusieurs revues, en effet, pour des raisons de visibilité et d'organisation préfèrent la

publication de dossiers thématiques sur des thèmes originaux. Or, la production d'un numéro *Varia* est susceptible de procurer aussi certaines satisfactions, notamment en lien avec la découverte, la liberté et la surprise dans un monde où tout a tendance à être parfaitement balisé.

Ce numéro *Varia* s'inscrit aussi dans une perspective de mobilisation et de diffusion du savoir. Les articles sélectionnés, évalués par les pairs, ayant subi ensuite une relecture linguistique et un contrôle de plagiat ont été préalablement acceptés comme communication dans le cadre du 1er Colloque International des sciences de l'éducation et de la formation dans les pays en voie de développement (CINEEF), organisé sous les auspices de l'Institut universitaire de formation des cadres (INUFOCAD), en collaboration avec l'Université Mohammed VI Polytechnique, l'Université virtuelle du Sénégal, le Queen's College City University of New York et l'Université du Québec à Rimouski, avec le soutien de l'Agence Universitaire de la Francophonie et du Programme APPRENDRE (AFD, AUF).

La mobilisation des connaissances est un processus de partage des connaissances entre les chercheurs et divers intervenants de leur société. De façon traditionnelle, les résultats d'une recherche sont partagés de façon unidirectionnelle avec les pairs chercheurs. La mobilisation des connaissances suppose par quant à elle un partage multidirectionnel : la recherche contribue à la société et la société contribue à la recherche. Plus concrètement, les chercheurs sont appelés à faire bénéficier et à partager les résultats de leurs recherches avec la communauté des divers acteurs concernés par le sujet (structures gouvernementales, institutions publiques et privées, associations communautaires, industries, écoles, etc.). Le but de la mobilisation des connaissances est donc de rendre les recherches accessibles au plus grand nombre à travers trois grandes modalités : la diffusion, la transmission et l'application du savoir acquis par la recherche. Cela suppose donc par exemple l'utilisation de divers canaux (site internet, YouTube, brochure, radio communautaire, restitution locale, etc.), comme nous avons essayé de le faire pour le colloque CINEEF, mais aussi publication d'articles dans des revues à accès ouvert sans restriction ni période d'embargo, avec si possible traduction en partie ou en tout dans des langues nationales accessibles à la majorité des acteurs concernés par le sujet.

Le présent numéro *Varia* est composé de huit articles qui amènent le lecteur dans un voyage à travers plusieurs pays, voire le continent, mais aussi à travers plusieurs problématiques dans le secteur éducatif.

Il s'ouvre par un texte de Herman Djomou sur le management des structures éducatives et les enjeux de l'efficacité des systèmes éducatifs au Cameroun. Le pilotage d'un établissement concerne son administration par le biais de l'application judicieuse des normes, procédures et règlements en vigueur, mais aussi par la prise de décisions quotidiennes en vue de faire fonctionner l'établissement scolaire, tout en se focalisant sur l'objectif d'amélioration progressive de la réussite scolaire voire éducative. Herman Djomou s'intéresse à la demande et à l'offre de formation continue en management pour l'efficacité des systèmes éducatifs. Il réalise une étude qualitative dans la ville de Yaoundé auprès d'une dizaine de directions d'école qui met en exergue le faible développement professionnel des chefs d'établissement.

Bationo et Kiemdé, quant à eux, traitent de la problématique des transitions entre le primaire et le secondaire. Les auteurs avancent que l'obligation scolaire au Burkina Faso a entraîné la massification des effectifs scolaires avec pour corolaire la baisse de la qualité des enseignements. Ils s'intéressent alors plus spécifiquement aux rapports entre obligation scolaire, difficultés dans l'enseignement-apprentissage des contenus scolaires et transition école-collège. Ils mettent en évidence les obstacles à la transition école-collège et font émerger des propositions des communautés éducatives pour l'atteinte des objectifs de la loi d'orientation.

Constantin Ntiranyibagira s'appuyant sur un « devis » qualitatif (observation de pratiques de classe et guide d'entretien), appréhende les usages scolaires de la langue française par les enseignants Burundais, notamment à Bujumbura (capitale du pays) et à Cankuzo (extrême Est du Burundi) en se référant aux pratiques langagières en vigueur dans les classes de 5^{ème} année de l'école fondamentale. Les données sont collectées dans le cadre d'un projet de recherche (Enseignements-apprentissages plurilingues) financé par APPRENDRE.

Le climat organisationnel et professionnel constitue un enjeu majeur de la réussite éducative. Alladatin et Barjit proposent alors une analyse des perceptions des élèves sur le climat scolaire suite à la réalisation d'une étude de cas dans deux écoles au Maroc. À cet effet ils ont réalisé des entretiens semi-structurés avec des groupes de discussion et une notation multicritère dans les deux écoles concernées. L'analyse qualitative des réponses et la création d'un indice du climat scolaire (CS) à partir de l'analyse des données d'évaluation multicritères ont été réalisées. L'étude a permis d'identifier les déterminants qui influencent les perceptions des élèves à l'égard du CS, à savoir l'état de l'infrastructure, la distance à parcourir pour se rendre

à l'école, les activités de divertissement et le comportement des élèves à l'intérieur de la classe.

Autre terrain, autre enjeu, la transition numérique et l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur sont ensuite abordés par Mohamed Sagayar Moussa. À travers une étude réalisée au Niger, l'auteur s'appuie sur l'analyse de l'utilisation du numérique dans un contexte universitaire de réformes pour montrer que des initiatives de mise en place de plateformes numériques d'enseignement à distance et des alternatives sont possibles si l'engagement des enseignants est régi par des textes réglementaires. Il conclut alors qu'il est impérieux de reconsidérer l'usage des technologies éducatives en lien avec les priorités des universités et de repenser l'utilisation du numérique comme une science innovante.

Mouzinga-kimbaza s'intéresse à la socialisation des élèves vivant avec handicap. Après une expérience clinique, menée auprès d'un élève vivant avec troubles de l'expression à l'Institut Psychopédagogique de Brazzaville (Congo) en soutien la lecture, l'auteur propose le Rorschach, test de personnalité à efficacité clinique scientifiquement démontrée, comme une alternative pour la mise en évidence de déséquilibres, d'insuffisances et de fragilités rencontrées chez ces élèves en souffrance.

Semaya El Boutouly, Khadija Daoudi discutent de la place des langues dans le système éducatif marocain. À partir de la situation empirique, elles relèvent les paradoxes en lien avec la place des langues et s'intéressent à la contribution potentielle des langues à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage, de la réussite des apprenants et de leur intégration sociale et professionnelle.

Enfin, dans sa contribution, Régine Dondon présente l'intérêt du jardin créole comme thème inspirant dans l'enseignement des sciences au primaire et au secondaire aux Antilles françaises. Par le biais d'un recensement bibliographique et de l'analyse des référentiels et curricula mobilisés dans l'enseignement primaire, l'auteure propose un cadre composé de contenus, stratégies et outils scientifiques issus de travaux de recherche, dans le but de construire des scénarios et ressources pédagogiques autour du jardin créole.

Management Des Structures Educatives Et Enjeux De L'efficacité Des Systèmes Educatifs Au Cameroun

Herman DJOMOU KOUOTIP
Université de Yaoundé I, Cameroun
hermandjomou@gmail.com

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.2>

Résumé

Les chefs d'établissement peuvent ressentir le besoin d'une formation continue. Celle-ci permet une mise à jour des connaissances et accompagne les changements décidés par l'autorité politique. Elle jalonne aussi la carrière des administrateurs de l'éducation lors de promotions ou de changements de fonctions. Elle constitue également un instrument de développement personnel et de leadership s'appuyant sur les dispositifs d'évaluation professionnelle des directeurs. Dans les pays où la réflexion est la plus avancée sur la formation des chefs d'établissement en cours de carrière, on y inclut la formation par la recherche : on considère en effet que la pratique de la recherche est de nature à accroître l'autonomie individuelle et la capacité à gérer les changements. Sur les 10 établissements (5 secondaires et 5 primaires) de la ville de Yaoundé dans lesquels nous avons réalisé notre enquête dans le cadre de cette étude, 9 dirigeants (4 du secondaire et tous les 5 du primaire) déclarent n'avoir jamais suivi un séminaire de renforcement des capacités sur les pratiques managériales pour l'efficacité de système éducatif. Il en ressort un échec des systèmes éducatifs à répondre aux besoins de développement du pays. Nous avons formulé de ce fait 10 actions gage d'un bon management et d'une efficacité des systèmes éducatifs.

Mots clés : *management, chefs d'établissement, système éducatif, leadership, efficacité*

Abstract:

School leaders may feel the need for ongoing training. This allows knowledge to be updated and accompanies the changes decided by the political authority. It also marks the career of education administrators during promotions or job changes. It is also an instrument for personal development and leadership based on the professional evaluation systems for directors. In the countries where reflection is most advanced on the training of school heads during their careers, training through research is included in it: Indeed, it is considered that the practice of research is likely to increase the autonomy individual and the ability to manage change. Of the 10 establishments (5 secondary and 5 primary) in the city of Yaoundé that we surveyed as part of this study, 9 leaders (4 secondary and all 5 primary) said they had never attended a reinforcement seminar capacity on managerial practices for the efficiency of the education system. The result is a failure of education systems to meet the development needs of the country. We have therefore formulated 10 actions guaranteeing good management and the efficiency of education systems.

Keywords: *management, school leaders, education system, leadership, efficiency*

Introduction

Les fonctions des chefs d'établissement dans certains pays ne sont pas encore traduites par un changement des modes de recrutement ni par une formation et un accompagnement approprié. Initié avec l'Internationale de l'Education (IE), et en collaboration avec l'Institut de recherche en économie et sociologie de l'éducation (IREDU), il est mis en exergue l'état des lieux de la recherche au niveau international sur le métier de chef d'établissement dans l'enseignement secondaire, sur les nouvelles compétences attendues de leur part, sur leur recrutement, leur formation et leur évaluation.

L'UNESCO a engagé en juin 2004 dans le cadre de son Groupe Consultatif Inter-agences, une réflexion sur la Réforme de l'Enseignement secondaire, sur les tendances, défis et priorités dans le domaine de la direction des établissements, et sur les possibilités de renforcer la collaboration, la transparence et les synergies aux niveaux national, régional et international.

1. L'objet de l'étude

L'enseignement secondaire se distingue du niveau précédent par une spécialisation plus grande des enseignants et, par conséquent, une organisation plus complexe. La division du travail étant plus prononcée, les problèmes de coordination y revêtent une importance plus grande. Dans la période présente, il semble que le niveau de l'enseignement secondaire inférieur soit considéré comme celui qui mérite le plus d'attention, à la fois dans les pays en développement qui n'ont pas encore atteint une scolarisation universelle au niveau de l'enseignement primaire et dans les pays les plus développés où la scolarisation est universelle au niveau de l'enseignement secondaire. Dans ce dernier groupe, les effectifs du secondaire se sont stabilisés plus ou moins récemment et l'adaptation des structures et des méthodes d'enseignement aux exigences de la scolarisation universelle ne s'est parfois pas faite complètement, entraînant des disparités jugées inéquitables. Dans les pays en développement qui tendent vers une scolarisation primaire universelle, l'enseignement secondaire est perçu à la fois comme un débouché pour la proportion croissante des sortants de l'école primaire et comme un instrument de développement économique et social du pays par l'intermédiaire d'une qualification plus élevée de la main-d'œuvre.

2. La méthode

Cet article s'est basé sur les recherches et les analyses qui ont été conduites dans le monde entier pour identifier les facteurs de la réussite scolaire et de son amélioration. La littérature concernée est très abondante dans certains pays occidentaux où l'on ne compte plus les ouvrages et les publications s'adressant exclusivement à ce sujet. C'est dans les pays où l'enseignement scolaire est le plus décentralisé que les premières études empiriques ont été menées (*Bertaux, D., 2010*). Il s'agit également de pays où l'application des sciences sociales au domaine de l'éducation est la plus organisée et la plus étendue. C'est plus récemment que les pays dont le système éducatif est plus centralisé ont pris conscience de la grande diversité de situations réelles qui existait derrière l'apparente homogénéité de leur organisation scolaire. Ils ont entrepris de mesurer les situations et d'analyser les différences révélées par ces mesures. Les travaux sont beaucoup moins abondants dans les pays les plus pauvres et c'est souvent à l'instigation des organisations internationales et des institutions de financement du développement que des études ont été menées sur la performance des écoles.

Les chefs d'établissement peuvent ressentir le besoin d'une formation continue. Celle-ci permet une mise à jour des connaissances et accompagne les changements décidés par l'autorité politique. Elle jalonne aussi la carrière des administrateurs de l'éducation lors de promotions ou de changements de fonctions. Elle constitue également un instrument de développement personnel et de leadership s'appuyant sur les dispositifs d'évaluation professionnelle des directeurs (*Marchand, A. & Beauregard, N., 2018*).

Les études de terrain ont été menées sur 10 établissements (5 secondaires et 5 primaires) de la ville de Yaoundé. Nous avons utilisé un mini questionnaire d'enquête et un guide d'entretien à l'endroit de chaque chef d'établissement. Les données ont été traitées et analysées sur Nvivo.

Tableau 1 : Etablissements enquêtés

Etablissements primaires enquêtés (5)	Etablissements secondaires enquêtés (5)
Ecole publique départementale de Melen	Lycée Bilingue industriel et commercial
Ecole publique de Nkolndongo	Lycée de Nkolndongo
Ecole publique de Ngoa Ekellé	Lycée de Ngoa Ekellé
Ecole privée les Bambis	Collège St Benoit
Complexe scolaire internationale la Gaieté	Collège la Gaieté

3. L'approche de la vision du développement

D'après la Stratégie Nationale de Développement (SND 20-30), élaborée par l'Etat du Cameroun pour supplanter l'ancienne stratégie intitulée DSCE (Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi), le secteur de l'éducation connaît un management approximatif ce qui détériore l'efficacité du système éducatif à répondre aux enjeux actuels de développement du pays. Dans cette lancée, la voie vers un management éducatif de qualité passe par :

Le renforcement du système éducatif qui passe par : (i) une meilleure gestion du personnel du système éducatif ; (ii) une meilleure répartition des infrastructures éducatives sur le territoire national ; (iii) un transfert complet des ressources de la décentralisation ; (iv) une promotion des investissements privés dans le secteur de l'éducation et de la formation.

La gestion du personnel, le Gouvernement entend améliorer l'offre en ressources humaines, notamment en milieu rural. Dans l'éducation de base et secondaire, il sera question, par le biais de la décentralisation, de responsabiliser davantage les Régions et les communes dans le recrutement et la gestion de la carrière du personnel enseignant. En outre, le Gouvernement envisage de : (i) raffermir la collaboration avec les organisations représentatives ; et (ii) promouvoir une meilleure organisation des syndicats pour assurer une synergie d'actions du niveau régional à l'échelle nationale.

S'agissant de la création et de la répartition des infrastructures, pour le cas de l'enseignement de base et secondaire, le Gouvernement entend prioritairement actualiser la carte scolaire afin d'auditer l'existant pour mieux projeter la réalisation des nouvelles infrastructures.

Optimiser les ressources transférées de la décentralisation et la formation et recrutement des ressources humaines locales, les CTD auront la responsabilité : (i) de la construction et de l'équipement des structures d'éducation et de formation ; (ii) du recrutement du personnel enseignant et administratif dans les écoles ; (iii) de la définition des partenariats avec le secteur privé dans le domaine de l'éducation primaire et secondaire, et de la formation.

Qualité, employabilité et entrepreneurialité : la qualité du système d'éducation et de formation, l'employabilité, l'entrepreneuriabilité, les contenus et la qualité de l'offre d'éducation ne sont pas toujours en adéquation avec la demande du système productif en termes de main-d'œuvre et d'entrepreneurs ou créateurs d'entreprise.

Le renforcement des capacités managériales doit prendre en compte l'amélioration de la pratique du bilinguisme dans toutes les couches de la société par la création et la mise en œuvre des programmes scolaires spécifiques dès la maternelle (Minepat, 2020), renforcement du programme d'éducation civique à tous les niveaux, en mettant l'accent sur les valeurs éthiques, morales et patriotiques, renforcement de l'enseignement des langues maternelles, renforcement ou introduction des programmes sur l'esprit d'entreprise, le rôle de l'entrepreneur dans la société et le patriotisme économique axé sur la priorité au «Made in Cameroon» dans la consommation et l'investissement, le regard à l'introduction suffisante dans les programmes scolaires, des réalités historiques, sociologiques, économiques et culturelles du Cameroun et de l'Afrique.

Sur les 10 établissements (5 secondaires et 5 primaires) de la ville de Yaoundé que nous avons enquêté dans le cadre de cette étude, 9 dirigeants (4 du secondaire et tous les 5 du primaire) déclarent n'avoir jamais suivi un séminaire de renforcement des capacités sur les pratiques managériales pour l'efficacité du système éducatif tel que présente le tableau suivant :

Tableau 2 : Participation des chefs d'établissement aux séminaires d'appropriation et de renforcement des techniques managériales

Etablissements primaires enquêtés (5)	Fréquence de participation à un séminaire de renforcement des capacités managériales
Ecole publique départementale de Melen	Jamais (0 fois)
Ecole publique de Nkolndongo	Jamais (0 fois)
Ecole publique de Ngoa Ekellé	Jamais (0 fois)
Ecole privée les Bambis	Jamais (0 fois)
Complexe scolaire internationale la Gaieté	Jamais (0 fois)

Etablissements secondaires enquêtés (5)	Fréquence de participation à un séminaire de renforcement des capacités managériales
Lycée Bilingue industriel et commercial	Jamais (0 fois)
Lycée de Nkolndongo	Jamais (0 fois)
Lycée de Ngoa Ekellé	Rarement (1 fois)
Collège St Benoît	Jamais (0 fois)
Collège la Gaieté	Jamais (0 fois)

La plupart des caractéristiques ou groupes de caractéristiques identifiées comme facteurs contribuant positivement à l'efficacité de l'école sont étroitement associés à l'organisation et à la politique mise en œuvre au niveau de l'établissement.

L'exemple de quelques études effectuées dans le monde : **Afrique : L'exemple de l'étude ADEA-AFIDES, Asie : Une recherche menée au Bangladesh, Amérique latine : Le Salvador.**

4. Le rôle de l'établissement dans la performance du système éducatif

Indépendamment de l'existence d'un secteur privé, l'application à l'éducation des principes du nouveau management public s'est traduite par une autonomie plus grande des établissements accompagnée d'une responsabilité accrue. Le rôle des autorités publiques s'est transformé : la collectivité nationale et régionale fixe des objectifs de formation et des standards sur la base desquels la performance des établissements est évaluée.

La recherche sur le rôle du chef d'établissement traduit tant bien que mal un rôle indirect. La performance dépend de la qualité de l'apprentissage des élèves et celui-ci a lieu pour une très large part au sein de la classe. Ce qui se passe dans la classe dépend de multiples facteurs au premier rang desquels figure bien évidemment l'enseignant. Ses connaissances, ses compétences et ses attitudes peuvent varier d'un individu à l'autre et expliquer une part importante des écarts de résultats observable entre des groupes d'élèves différents. Mais on a établi que d'autres facteurs sont en jeu : les interactions qui prennent place entre les élèves eux-mêmes, que l'on résume souvent dans l'expression « l'influence des pairs ». Le maître peut agir sur ces interactions et les encourager, mais seulement quand il est en présence du groupe. Mais le groupe a ses propres expériences et sa propre vie, surtout dans l'enseignement secondaire où il change d'enseignant en fonctions des différentes matières du programme, ce qui accroît le besoin de cohérence et de coordination entre les différents enseignants (*Bélanger, L., 2016*).

Les caractéristiques des maîtres qui assurent la qualité des apprentissages de leurs élèves, si elles sont parfois difficiles à observer et à transmettre durant leur formation initiale sont assez clairement identifiées dans les travaux de recherche récents. Ces travaux ne nous apprennent d'ailleurs peu de choses nouvelles sur ces caractéristiques : Une connaissance approfondie de la discipline enseignée ; une aptitude à la communiquer aux élèves et à établir des relations

avec chacun d'entre eux ; une capacité à gérer les différentes situations qui peuvent apparaître dans la classe et à organiser le travail individuel et collectif.

5. Les réformes et évolutions des systèmes éducatifs

Au sein de leur établissement et parfois dans des réseaux dépassant les frontières de l'établissement scolaire, les chefs d'établissement enquêtés sont contraint de définir des objectifs et travailler en équipe, mesurer et évaluer les résultats atteints collectivement par l'équipe éducative. On s'attend par ailleurs à ce qu'ils mettent en œuvre de manière coordonnée les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui jouent un rôle grandissant dans l'éducation et la société. L'organisation d'échanges scolaires internationaux et le développement de contacts suivi avec des établissements étrangers correspondant souvent à une attente forte des familles et de la société au sens large d'une ouverture des élèves aux relations internationales et à la communication interculturelle qui deviennent une nécessité dans un contexte de mondialisation croissante. Pour permettre à l'établissement de faire face à ces évolutions, les enseignants sont de plus en plus fréquemment amenés à participer à des tâches d'organisation de gestion de l'établissement dans des domaines spécifiques, animant des équipes et participant à une direction plus collégiale. Enfin, les enseignants sont appelés à conseiller les parents et à coopérer avec eux à la recherche de solutions concrètes aux problèmes rencontrés par leurs enfants au cours de leur scolarité. Ils prennent aussi souvent part à la vie culturelle et sociale de leur ville ou de leur quartier et développent des partenariats entre l'école et la communauté au cœur de laquelle elle exerce ses missions.

Ces « nouveaux rôles » émergent seulement dans certains pays alors qu'ils sont déjà largement reconnus dans beaucoup d'autres où existe une tradition et une organisation favorisant l'individualisation de l'apprentissage ou l'implication de l'école et de ses acteurs dans la vie collective. La reconnaissance de ces nouveaux rôles et la mesure de leur importance dans les résultats de l'école et du système éducatif a conduit de nombreux pays, dans les décennies récentes, à revoir le mode de formation de leurs enseignants et à préciser les compétences et les attitudes que la société attendait d'eux. Des codes de pratiques et d'éthique professionnelle sont de plus en plus fréquemment établis, avec la participation des représentants des enseignants, pour servir de guide à la formation professionnelle qu'ils reçoivent et les guider dans leur début de carrière.

Ils ne peuvent plus se comporter comme des enseignants qui, pendant un temps, occuperaient une fonction, largement honorifique, de représentants de leurs collègues enseignants et de coordinateur des activités pédagogiques. Si, dans les pays les plus développés, les chefs d'établissements disposent de collaborateurs qualifiés auxquels ils peuvent déléguer une large part des tâches quotidiennes de l'organisation des enseignements et de la gestion matérielle de l'établissement, leur responsabilité globale les amène à intervenir sur de multiples fronts :

- Rencontrer les parents, recueillir leurs opinions et les associer à la vie de l'établissement (*guide d'entretien*)
- Stimuler et faire travailler ensemble les enseignants et les autres personnels qui participent à l'action éducative (*guide d'entretien*).
- Interpréter et faire comprendre à tous la politique des autorités de tutelle (*guide d'entretien*).
- Organiser l'évaluation des performances des élèves (*guide d'entretien*),
- Animer les équipes pédagogiques pour associer chacun à l'amélioration de l'établissement (*guide d'entretien*).

6. Le métier du chef d'établissement

Le chef d'établissement joue plusieurs rôles et porte à cet effet plusieurs nominations :

- L'administrateur

Dans un système bureaucratique, la coordination des activités des différents agents repose sur des règles impersonnelles et le rôle des personnels d'encadrement consiste principalement à transmettre les règles, à les adapter à la situation locale et à en vérifier l'application. Le chef d'établissement est un maillon d'une chaîne hiérarchique qui tient son autorité et ses compétences de son supérieur hiérarchique à qui il est subordonné. Dans le cas des établissements publics, il n'est pas rare que le chef d'établissement soit considéré comme un représentant de l'état et soit doté d'une autorité particulière, comme en Allemagne ou en France.

- Le manager

La référence est ici clairement celle de l'entreprise. Il est rare que l'école puisse réellement être gérée comme une entreprise privée. Cependant, de nombreux établissements privés, à la fois dans les pays riches et dans les pays pauvres, sont fondés et dirigés par des personnes

privées ou recourent à des capitaux privés. Elles n'ont pas d'autres règles de gestion que celles des activités privées industrielles et commerciales, à l'exception des réglementations publiques spécifiques aux activités d'éducation. Ils sont alors de véritables patrons et peuvent en adopter le style. Parfois les directeurs d'écoles publiques se considèrent et se présentent ainsi. Le directeur-manager déploie son activité dans deux domaines, le management des ressources et le management des personnes dans une vision technicienne.

- **Le leader**

Ce terme a progressivement acquis une place privilégiée dans la littérature sur la gestion scolaire. Ce succès s'explique par le fait qu'aucune autre expression ne reflète aussi clairement la nouvelle conception des fonctions de direction qui émerge dans les systèmes éducatifs. L'expression est devenue officielle en Grande Bretagne, pays dans lequel la réflexion et les transformations de ce métier ont sans doute le plus évolué dans les années récentes. Le *School leader* y a remplacé le traditionnel *headmaster*. La notion de leader, à la différence de celle de manager, implique que les acteurs à coordonner aient une certaine autonomie dans leur travail. La coordination repose alors plus sur la persuasion et l'exemple que sur l'autorité ou la répartition des tâches. Le leadership peut être défini comme un processus consistant à influencer les objectifs de travail et les stratégies d'un groupe ou d'une organisation ; à influencer les acteurs d'une organisation à implanter des stratégies et à atteindre les objectifs ; à influencer le fonctionnement et l'identité d'un groupe et, finalement, à influencer la culture d'une organisation. Les différents domaines de l'équipe de direction sont :

- **La gestion matérielle**
- **La gestion financière**
- **La gestion administrative**
- **La gestion des ressources humaines**
- **La gestion pédagogique**

NB : Le titre de chef d'établissement reste un métier difficile à exercer en raison de la diversité de fonctions et des multitudes champs d'action inopinés

7. Les nouvelles compétences d'un chef d'établissement

Un excellent enseignant ne fera pas nécessairement un bon chef d'établissement. Si la connaissance du métier d'enseignant, avec ses contraintes et ses espaces de liberté, est

indispensable pour un chef d'établissement, ce qui conduit à recruter les directeurs parmi les enseignants dans la majorité des pays. S'il est souhaitable que les enseignants, dans leur formation initiale, soient familiarisés avec les pratiques destinées à améliorer la performance des établissements qu'ils devront mettre en œuvre, il est tout autant utile qu'ils soient sensibilisés aux fonctions de direction auxquelles ils pourront être accédés dans le déroulement de leur carrière. Une part des qualités requises pour exercer ces fonctions tient cependant à des traits de personnalité et de caractère qui sont progressivement construits et ne peuvent aisément faire l'objet d'une formation spécifique.

La priorité au leadership pédagogique constitue l'essentiel des compétences attendues d'un chef d'établissement.

8. Recrutement, évaluation et formation des chefs d'établissement

La priorité attribuée au leadership pédagogique dans les fonctions des directeurs conduira sans doute à maintenir et à renforcer leur recrutement privilégié parmi les enseignants confirmés ou parmi les éducateurs ayant acquis dans un établissement scolaire l'expérience nécessaire à l'animation des équipes pédagogiques. Ce recrutement peut cependant être préparé bien avant qu'il n'intervienne, dans la formation même des enseignants ou par une spécialisation progressive des enseignants qui passeraient par différentes responsabilités dans un établissement avant d'être reconnus aptes à exercer la responsabilité principale. Cette possibilité soulève la question de la carrière de chef d'établissement. Cette notion de carrière s'oppose à deux conceptions fréquemment observées : Le « principal » peut être vu comme un enseignant qui abandonne ou réduit ses activités d'enseignement pour se consacrer à l'animation et à la gestion d'un établissement. Cette position est temporaire, car il est destiné à retourner à ses fonctions d'enseignants au bout d'un certain temps. Cette conception est cohérente avec l'élection du directeur par ses collègues et se rencontre encore fréquemment dans l'enseignement supérieur. La difficulté de ce point de vue est que très peu de chefs d'établissement retournent à l'enseignement après avoir occupé un tel poste. Dans une seconde conception, plus « réaliste », les fonctions de direction sont un débouché pour les enseignants brillants ou lassés de l'enseignement. Ils s'engagent alors dans cette voie pour le reste de leur vie professionnelle et ont conscience de changer de métier et d'entreprendre une seconde carrière.

➤ **Recrutement**

La diversité croissante des chefs d'établissement scolaire nécessite la mise en œuvre de compétences différentes qui doivent être détectées chez les candidats lors du recrutement ou acquises par une formation initiale ou continue. Une partie importante de ces compétences ne peut être transmise par une formation traditionnelle de type académique. On ne peut non plus compter exclusivement sur l'apprentissage « sur le tas » c'est-à-dire par un processus d'essais et d'erreurs reposant sur l'individu placé sans transition et sans accompagnement dans une position de responsabilité. La formation des futurs chefs d'établissement ou ceux nouvellement nommés, lorsqu'elle est formellement organisée, se transforme pour tenir compte de ces nouveaux rôles et des compétences nouvelles attendues.

En ce qui concerne les rouages de la carrière, les problèmes posés par la carrière des chefs d'établissement sont étroitement liés à ceux de la carrière des enseignants. En effet, pour la plupart de jeunes choisissant le métier de l'enseignement, la perspective de faire la même chose pendant trente ou trente-cinq ans est relativement dissuasive. Les perspectives d'évolution professionnelle, indépendamment de la progression de la rémunération, semblent limitées. Un petit nombre d'entre eux peut envisager une seconde carrière dans l'administration de l'éducation, mais on n'offre généralement pas aux candidats au métier ou aux nouveaux recrutés une perspective claire de carrière dans laquelle une évolution des tâches et fonctions est prévue et organisée. Le recrutement comme chef d'établissement ou directeur adjoint a tendance à se faire alors que l'enseignant a déjà une ancienneté importante et, lorsqu'ils sont pleinement formés, ce qui prend un certain temps, il ne leur reste qu'une période relativement courte pour exercer pleinement leurs fonctions. Ce problème commence à être abordé dans un certain nombre de pays et des innovations intéressantes sont déjà intervenues.

En ce qui concerne les conditions de recrutement, les chefs d'établissement doivent être qualifiés comme enseignants et posséder une ancienneté de fonctions dans un établissement d'enseignement allant de 2 à 10 ans. En Europe, seule la Finlande, qui exige des enseignants qui veulent devenir chef d'établissement qu'ils aient obtenu un diplôme supérieur d'administration scolaire, n'impose pas de conditions d'ancienneté de fonction.

➤ L'évaluation

L'évaluation des compétences des chefs d'établissement occupe elle aussi une place essentielle dans les mécanismes de développement professionnel et de déroulement de la carrière. La quasi-totalité des pays européens prévoit une forme quelconque d'évaluation

par le pouvoir organisateur ou par les inspecteurs, mais, curieusement, EURYDICE (1996) a constaté, dans son enquête du milieu des années quatre-vingt-dix, que, dans près de la moitié d'entre eux, les évaluations n'étaient pas opérées régulièrement à un ou plusieurs niveaux au moins. Dans les années récentes, cependant, dans la logique de la décentralisation de la gestion au niveau de l'établissement, l'évaluation des chefs d'établissement tend à laisser la place à l'évaluation de l'établissement dans son ensemble.

Devant la diversité des situations des écoles, le pouvoir organisateur substitue aux critères impersonnels et formels de l'inspection une évaluation sur la base d'objectifs négociés avec les établissements et les équipes de direction. Le projet de développement ou plan stratégique de chaque établissement, défini à partir des contraintes spécifiques et des ressources disponibles, en cohérence avec des objectifs plus larges fixés au niveau local, régional ou national, devient la référence de l'évaluation. Les progrès réalisés, imputables collectivement à l'équipe de direction, au personnel de l'établissement et à ses partenaires, sont mesurés par référence aux objectifs définis par l'établissement ou déclinés par lui à partir d'objectifs plus larges, en tenant compte de la situation réelle. Dans les pays où cette logique de projet a été introduite, l'observation des conditions de sa mise en œuvre a confirmé l'extrême diversité des établissements en termes de motivation et d'organisation (comme le montre l'analyse des projets d'établissement en France). La place du chef d'établissement dans la construction et la conduite de ce projet collectif est éminemment variable. Il peut s'efforcer de faire travailler ensemble la communauté éducative à un projet véritablement collectif, au risque que celui-ci apparaisse limité ou peu homogène. A l'opposé, il peut, avec un minimum de concertation, construire un projet qui est avant tout le sien et qui pourra sembler plus cohérent et plus ambitieux, mais dont les objectifs auront moins de chance de se réaliser du fait qu'ils ne sont pas partagés par tous.

La formation préalable au recrutement

Dans certains pays comme les Etats-Unis, on exige une formation préalable de type universitaire, sanctionnée par un diplôme de niveau Master pour obtenir le droit d'exercer. Ces programmes visaient à équiper les futurs chefs d'établissement de connaissances professionnelles immédiatement opératoires. Dans d'autres, sans qu'existe une exigence semblable, les universités offrent des programmes similaires dédiés à la gestion de l'éducation qui constituent un atout supplémentaire pour les candidats à des postes de direction. Les programmes offerts par les universités américaines dans les années 1990 ont fait l'objet de

critiques convergentes qui ont conduit à une profonde réorientation. Bien qu'ils soient approuvés par les états, ces programmes pêchaient par leur manque de sélectivité et leur contenu inadapté aux nouveaux besoins qui se faisaient jour. On leur reprochait de recourir trop systématiquement à des enseignements trop théoriques assurés par des enseignants qui ne connaissaient pas la réalité du travail en établissement. Ils ont été réformés pour faire place à plus de stages en établissement et permettre une plus grande individualisation en fonction des besoins et des projets de chaque étudiant. Les autorités éducatives des états ont parfois assoupli les conditions de certification (*licensure*) en permettant qu'une partie de la formation intervienne après le recrutement des nouveaux chefs d'établissement.

La formation initiale après recrutement

La plupart des pays recrutent sans formation préalable. La formation préalable à la prise de fonctions est parfois limitée à quelques semaines. Dans les cas les plus favorables, elle peut durer jusqu'à six mois. Elle est suivie d'une période plus ou moins longue pendant laquelle le nouveau directeur est toujours considéré comme étant en formation. Lorsque la nomination intervient comme directeur adjoint, cette période peut se prolonger plus longtemps jusqu'à l'exercice d'une responsabilité complète dans un établissement. Cette phase prolongée d'acquisition des compétences et de l'expérience nécessaires peut impliquer un mentor, collègue expérimenté qui suit le parcours et les progrès du nouveau directeur dans une relation personnalisée. En France, le chef d'établissement joue naturellement ce rôle pour l'adjoint affecté dans son établissement après le concours de recrutement. La formation initiale a tendance à se complexifier et à se personnaliser. Elle dure relativement longtemps et fait appel à une combinaison de modalités différentes et a tendance à organiser des programmes relativement complexes.

La formation en cours de carrière

Après la formation initiale, les chefs d'établissement peuvent ressentir le besoin d'une formation continue. Celle-ci permet une mise à jour des connaissances et accompagne les changements décidés par l'autorité politique. Elle jalonne aussi la carrière des administrateurs de l'éducation lors de promotions ou de changements de fonctions. Elle constitue également un instrument de développement personnel s'appuyant sur les dispositifs d'évaluation professionnelle des directeurs. Cette diversité de fonctions exige que cette formation continue soit organisée de manière pragmatique, en combinant une variété de ressources et de modalités

de formation. Dans les pays où la réflexion est la plus avancée sur la formation des chefs d'établissement en cours de carrière, on y inclut la formation par la recherche : on considère en effet que la pratique de la recherche est de nature à accroître l'autonomie individuelle et la capacité à gérer les changements. On en voit l'intérêt lorsque les évolutions de carrière offertes aux chefs d'établissement sont particulièrement élaborées comme ce qui est en train de se mettre en place en Angleterre et au Pays de Galles.

9. Recommendations

Pour un management efficace des structures éducatives primaires, secondaires ou supérieures, nous suggérons aux instances sectorielles nationales et internationales les points suivants :

- a-** Un leadership exceptionnel dans le domaine pédagogique, soutien des enseignants, suivi des résultats, définition d'orientations claires.
- b-** Organiser chaque trois mois les séminaires de renforcement des capacités à l'intention des chefs d'établissement du primaire, du secondaire et du supérieur
- c-** Une organisation de l'enseignement, constitution des groupes, soutien, coordination des programmes et des méthodes.
- d-** Un accent mis sur l'apprentissage des élèves, l'organisation du temps, la priorité donnée aux apprentissages fondamentaux.
- e-** Le climat de l'établissement, la cohésion des enseignants, la concertation sur les décisions, une approche pragmatique des problèmes.
- f-** Une culture d'établissement, une vision claire de la mission, l'accent mis sur l'amélioration des résultats.
- g-** Un niveau élevé d'attentes et d'exigences à l'égard des élèves et des enseignants, une stimulation intellectuelle.
- h-** Un suivi rigoureux des progrès des élèves et des résultats de l'établissement.
- i-** Une préoccupation de la formation et du perfectionnement professionnel des personnels.

- j- Des relations partenariales avec les parents, leur implication dans la vie de l'école.
- k- Le management des structures éducatives demande les postures d'administrateur, de manager, de leader et d'éthique professionnelle.

Nous avons évalué l'importance de ces recommandations et les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

Etablissements primaires enquêtés (5)	A	b	c	d	e	f	G	h	i	J
Ecole publique départementale de Melen	X	X		X	X		X	X	X	X
Ecole publique de Nkolndongo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ecole publique de Ngoa Ekellé	X	X	X		X		X	X	X	
Ecole privée les Bambis	X	X	X	X		X	X	X		X
Complexe scolaire internationale la Gaieté	X	X	X	X	X		X	X	X	X

Etablissements secondaires enquêtés (5)	a	b	c	d	e	f	g	h	i	J
Lycée Bilingue industriel et commercial	X	X		X	X		X	X	X	X
Lycée de Nkolndongo	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Lycée de Ngoa Ekellé	X	X	X		X		X	X	X	X
Collège St Benoit	X	X	X	X		X		X		X
Collège la Gaieté	X	X	X	X	X		X	X	X	X

Les croix symbolisent le choix de la recommandation par les chefs d'établissement correspondants. Dans le tableau, on peut voir les recommandations qui ont été partagées par tous les chefs d'établissements interviewés et ceux qui ont partiellement été validés par les ces managers selon qu'on soit au primaire ou au secondaire.

Conclusion

Les chefs d'établissement doivent avoir les moyens de leur gouvernance, car leurs rôles sont devenus très diversifiés et complexes. Ceux-ci doivent être recrutés sous la base d'un certain nombre de critères définis par les administrations sectorielles de chaque pays en fonction des réalités locales. Ces chefs doivent inéluctablement mener des séminaires de renforcement des capacités pour appliquer efficacement le leadership pédagogique et managérial.

Bibliographie

Abord de Châtillon, E., Bachelard, O. & Carpentier, S. (2012). Risques psychosociaux, santé et sécurité au travail : une perspective managériale. Paris : Vuibert.

Aubert, N. (2003). Le culte de l'urgence : la société malade du temps. Paris: Flammarion.

Bastien, M.-F. & Corbière, M. (2018). Return-to-Work Following Depression: What Work Accommodations Do Employers and Human Resources Directors Put in Place? *Journal of Occupational Rehabilitation*, 1-10.

Bélanger, L. (2016). Les compétences émotionnelles : un facteur de vulnérabilité des gestionnaires du réseau collégial québécois. Dans B. Raveleau et F. Ben Hassel (dir.), *Gérer la vulnérabilité et la résilience en milieu professionnel* (pp. 151-170). Paris : L'Harmattan.

Bélanger, L. (2017). Les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec. (Thèse de doctorat en éducation).

Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Doctorat Éducation, Carriérologie et Éthique. Angers : Université catholique de l'Ouest.

Bertaux, D. (2010). Le récit de vie : L'enquête et ses méthodes. Paris : Armand Colin.

Brugère, F. (2011). L'éthique du, care. Paris : PUF

Marchand, A. & Beauregard, N. (2018). Épuisement professionnel : les symptômes varient grandement selon les périodes de vie. Montréal : Université de Montréal. *Management des établissements scolaires : l'appui sur l'intelligence émotionn...* Questions Vives, N° 29 | 2018

Minepat. (2020). *Stratégie Nationale de Développement 2020-2030*. Yaoundé: Cameroun emergent.

L'obligation Scolaire Et La Transition École-Collège Au Burkina Faso : Difficultés Et Suggestions D'amélioration Des Performances Des Élèves

Jean-Claude BATIONO ¹, Innocent KIEMDÉ ²

¹ Enseignant chercheur à l'École Normale Supérieure,

² Doctorant en didactique des sciences expérimentales à l'Université Norbert

ZONGO/Koudougou,

jclaudestation@gmail.com,

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.3>

Résumé

L'obligation scolaire au Burkina Faso a entraîné un grand effectif dans les écoles avec pour corolaire la baisse de la qualité des enseignements. Les statistiques annuelles montrent que le taux d'accès à la scolarisation est moyen et un taux d'achèvement peu reluisant (63% en 2019). En conséquence, le taux d'admission en 6ème reste faible (26,2% en 2019). Par ailleurs, dès la classe de 6ème la scolarité des élèves fait face à des obstacles. Cette situation suscite des questions relatives à la transition école-collège qui, en tant que moment clé de la scolarité, marqué par le changement d'établissement, est souvent difficilement vécue par les apprenants comme une rupture sur les plans affectif et pédagogique. Cette étude tente de mettre en lumière le rapport entre obligation scolaire, difficultés dans l'enseignement-apprentissage des contenus scolaires et transition école-collège. Elle permet de mettre en évidence des facteurs qui sont des obstacles à la transition école-collège et face auxquels les acteurs ont proposé des actions à entreprendre pour l'atteinte des objectifs de la loi d'orientation.

Mots clés : *didactique des disciplines, obligation scolaire, transition école-collège, difficultés, formation des enseignants, harmonisation des curricula.*

Introduction

Suite à la conférence mondiale sur l'éducation pour tous en 1990 à Jomtien, le Burkina Faso à l'instar de plusieurs autres pays a entrepris des réformes profondes de son système éducatif. Le processus qui s'est enclenché après les Etats Généraux de l'éducation en 1994 s'est poursuivi avec l'adoption d'une loi d'orientation de l'éducation en 1996 (qui fixait les grandes orientations scolaires et universitaires) et l'élaboration de divers documents-cadres de développement de l'éducation depuis lors. À la rencontre de Dakar en 2000, la prise en compte de la dimension holistique de la question éducative a amené à envisager de nouvelles visions en vue de l'atteinte des objectifs de Jomtien. Au Burkina Faso, cela se concrétise par l'adoption d'une nouvelle loi d'orientation de l'éducation : la loi n°013-2007 portant loi d'orientation de l'éducation, adoptée le 30 juillet 2007. Cette loi qui modifie la structure du système éducatif, consacré en son article 4, l'obligation scolaire à tous les enfants de six à seize ans et en son sixième article, la gratuité de l'enseignement de base public. L'on se pose alors des questions sur les répercussions d'un tel choix sur la scolarisation au Burkina Faso.

L'objectif de la présente communication qui met l'accent sur la recherche mixte est d'analyser l'effet de l'obligation scolaire sur la transition école/collège et le maintien des élèves à l'école afin de proposer des solutions aux difficultés y relatives. Pour atteindre cet objectif, nous examinerons la problématique de la recherche, ensuite suivra la méthodologie. Celle-ci traitera de la conception de la recherche, l'analyse des données, la présentation des résultats et de leur discussion et enfin des suggestions d'amélioration de la transition école-collège.

1. Problématique

Le système éducatif burkinabè est organisé en ordre d'enseignement que sont le préscolaire, le primaire, le post-primaire, le secondaire et le supérieur. Le passage d'un ordre à un autre, en dehors du préscolaire au primaire, se fait par un examen. Il se produit comme une sorte de rupture entre ces ordres, liée au changement de milieu, d'habitudes, de mode d'enseignement qui commande un changement au niveau des apprentissages. En conséquence, le passage du cycle primaire (CM2) à la classe de 6^{ème} au collège se fait difficilement pour bon nombre d'élèves au regard des taux d'abandon et de redoublement élevés. En outre, les taux de succès au CEP évoluent en dent de scie, témoignant l'existence de difficultés multifactorielles auxquelles doivent faire face les élèves et les enseignants chaque année. Le tableau ci-dessous indique les taux de redoublement de ces trois dernières années au plan national.

Tableau 1: Taux de redoublement au post-primaire

Années	Pourcentage de redoublants de la 6 ^{ème}		
	Filles	Garçons	Total
2017-2018	17,9	18,4	18,2
2018-2019	22,2	22,1	22,1
2019-2020	21,4	21,3	21,4
Total	20,5	20,6	20,5

Sources: Annuaire statistiques 2017-2018, 2018-2019 et 2019-2020 du post-primaire (DGESS/MENA).

Les évaluations nationales et internationales indiquent des niveaux d'acquisition faibles en français et en mathématiques (Douamba, 1999). Mais dans les disciplines scientifiques en général les rendements au niveau des apprenants sont faibles. En effet, selon le rapport d'état du système éducatif national (RESEN, 2014) c'est dans les sciences (Maths et SVT en particulier) que les élèves obtiennent les plus bas scores (moins de 10/20) lors des évaluations nationales des acquis (cf. UNESCO, 2017). Même si des scores élevés ne justifient pas à eux seuls un meilleur apprentissage, les scores obtenus indiquent sans doute qu'il y a une insuffisance d'appropriation des savoirs dans ces disciplines. Dans le rapport du Plan Sectoriel de l'Education et de la Formation (PSEF) il est mentionné que « l'enseignement des sciences et des mathématiques s'opère souvent de manière aride et déconnectée du milieu et de la réalité quotidienne des enfants, y compris au primaire, cela tend à accélérer la déconnexion aux enseignements » (PSEF, 2017, p. 41). Les acquis scolaires sont globalement moyens en fin de cycle primaire. Mais une fois au post-primaire ces acquis regressent progressivement, occasionnant ainsi des échecs considérables. Cette régression est reconnue par le RESEN (2017), qui d'ailleurs, soutient que « la qualité des services éducatifs doit être significativement améliorée pour permettre à tous les élèves d'acquérir les compétences de base requises par rapport à leur niveau scolaire ». Plusieurs travaux tentent d'élucider les facteurs qui agissent sur la transition à l'école (Colomb et al., 1987; Chanteux, 1989; Bessot, 2015; Meunier-Dubé et Marcotte, 2017). Mais la problématique sur cette question de transition école-collège est moins documentée en Afrique comme d'ailleurs sur bien d'autres domaines et les variables les plus saillantes de cette problématique sont en cohérence avec les indicateurs économiques et sociaux des pays. La question de la faiblesse des capacités d'accueil, d'enseignants et

d'encadrement pédagogique au post-primaire justifie le maintien d'un concours d'entrée en 6^{ème} et le recours systématique au privé pour accueillir des élèves dans le but de pouvoir respecter l'esprit de continuum et de gratuité. Cependant, il faut noter qu'en prônant l'obligation scolaire sans prendre en compte les leviers/freins de la transition école-collège, les efforts pour une éducation pour tous demeureront vains. Dans cette optique, la présente étude s'interroge sur les facteurs pouvant mettre en péril ces efforts.

2. Méthodologie

2.1. Conception de la recherche

Une approche à la fois quantitative et qualitative a été utilisée dans le cadre de cette recherche (Karsenti, 2006; Creswell, 2009; Dumez, 2013) qui a lieu en avril-mai 2021 au Burkina Faso dans dix (10) villes appartenant à six (6) régions du pays. Ce sont Ouagadougou, Koudougou, Réo, Bobo Dioulasso, Orodara, Gaoua, Diébougou, Ouahigouya, Fada N'Gourma et Pama. Les zones rurales situées aux alentours de ces villes ont été incluses. Le choix des six régions se justifie par leur accessibilité, l'expérimentation de la réforme curriculaire depuis la rentrée scolaire 2019-2020, du taux d'admission en sixième. (cf. annuaires statistiques des cinq dernières années). Les participants de l'étude sont des élèves dont Cent (100) du CM2 et cent (100) en 6ème, des enseignants dont cinquante (50) du primaire et cinquante (50) du post-primaire, des chefs d'établissement, des parents d'élèves et des partenaires sociaux. Les disciplines concernées par l'étude sont les mathématiques/calcul, le français et les SVT. Les outils de collecte des données sont le questionnaire, l'entretien, le focus groupe et l'observation de classe.

Après l'analyse des données quantitatives, l'approche qualitative est mise en œuvre. Elle a consisté à faire des observations de classes au CM2, en 6ème et procédé à des entretiens avec les chefs d'établissement, les parents d'élèves et les partenaires sociaux.

2.2. Analyse des données

L'analyse des données s'est faite en deux étapes : l'analyse déductive qui a consisté en une analyse des données recueillies à la suite de la collecte des données quantitatives.

Quant à la seconde étape d'analyse, elle intervient à la suite de la collecte de données qualitatives. C'est une analyse inductive basée sur la nature des données recueillies qui a consisté à l'identification de thèmes récurrents à la lecture des données recueillies.

3. Résultats

3.1. Les performances des élèves de CM2

Pour ce qui est des performances des élèves de CM2, nous nous sommes intéressés dans un premier temps au lien entre le sexe des élèves et leurs performances et dans un second temps au lien entre le sexe des élèves et leurs perceptions des disciplines.

3.1.1. Lien entre le sexe des élèves de CM2 et leur performance

Des données recueillies, il apparaît que 45,4% des élèves ayant participé à l'étude ont une très bonne performance en français dont 43,1% de filles et 48,5% de garçons. Aussi 47,8% ont une performance passable dont 46,0% de garçons et 49,1% de filles. Quant aux performances en calcul, 48,0% dont 38,7% de filles et 59,9% de garçons ont une très bonne performance contre une performance passable de 47,2% des élèves, dont 56,4% de filles et 35,5% de garçons. Tout comme pour les performances en français, les performances en calcul sont assez bonnes.

Tableau 1:Répartition des élèves de CM2 selon leur niveau en français et en calcul et le sexe

Discipline	Sexe	Très bien	Passable	Faible
Français	Masculin	48,5%	46,0%	5,6%
	Féminin	43,1%	49,1%	7,8%
	Ensemble	45,4%	47,8%	6,8%
Calcul	Masculin	59,9%	35,5%	4,6%
	Féminin	38,7%	56,4%	4,9%
	Ensemble	48,0%	47,2%	4,8%

Sources: données de l'enquête terrain

Dans l'ensemble, il apparaît que les performances des élèves en français et en calcul ne divergent pas trop surtout pour ce qui est des performances passables. Toutefois, il faut noter que les garçons semblent s'en sortir mieux en calcul qu'en français.

Les filles ont majoritairement une performance passable en calcul, soit 56,4% contre 35,5% des garçons. La performance des filles est passable en français pour 49,1% contre 46% chez les garçons. Elles ont plus de difficultés que les garçons aussi bien en français qu'en calcul, même si l'écart est très minime en calcul.

3.1.2. Lien entre le sexe des élèves de CM2 et leur perception sur les disciplines

Le tableau ci-dessous donne la perception des élèves du CM2 selon le sexe: globalement, 53,7% des élèves trouvent que le français est facile et 56,9 % trouvent les calculs faciles. En éclatant ces statistiques selon le sexe, les garçons (68,2% contre 47,9% pour les filles) ont une perception plus positive du calcul que les filles. Quant aux filles, 56,0% perçoivent plutôt le français comme étant facile. D'une manière générale ces statistiques montrent que les filles éprouvent des difficultés aussi bien en calcul qu'en français (selon respectivement 41,1% et 49,1% des filles).

Tableau 2: Répartition des élèves de CM2 selon leur perception sur le français et les mathématiques et le sexe

Discipline	Sexe	Faciles	Difficiles	Très difficiles
Français	Masculin	50,9%	46,0%	3,1%
	Féminin	56,0%	41,1%	2,9%
	Ensemble	53,7%	43,3%	3,0%
Calcul	Masculin	68,2%	28,1%	3,7%
	Féminin	47,9%	49,1%	2,9%
	Ensemble	56,9%	39,9%	3,3%

Sources: données de l'enquête terrain

3.1.3. Avis des élèves de 6ème sur leur performance en classe de CM2

Les élèves de 6ème donnent leur appréciation sur la performance qu'ils avaient un an auparavant. Cette appréciation a porté sur le français et les calculs.

3.1.3.1 Répartition des élèves de 6ème selon leur niveau en français et en mathématiques en classe de CM2 et le sexe

Le tableau 3 ci-dessous indique le niveau des élèves en mathématiques et en calcul selon le sexe. On note en français que le pourcentage des élèves ayant un très bon niveau est plus élevé chez les filles (65,6%) que chez les garçons (59,7%). En calcul cependant, ce sont les garçons qui se distinguent avec un pourcentage plus élevé (73,9% contre 70,4% des filles). Il faut aussi noter que le pourcentage de garçons estimant avoir un niveau passable est plus élevé que celui des filles en français, respectivement 36,6% et 32,6%.

Tableau 3 : Répartition des élèves de 6ème selon leur niveau en français et en calcul en classe de CM2 et le sexe

Discipline	Sexe	Très bien	Passable	Faible
Français	Masculin	59,7%	36,6%	3,6%
	Féminin	65,6%	32,6%	1,7%
	Ensemble	62,6%	34,7%	2,7%
Calcul	Masculin	73,9%	24,8%	1,3%
	Féminin	70,4%	28,2%	1,4%
	Ensemble	72,2%	26,4%	1,3%

3.1.3.2. Répartition des élèves de 6ème selon leur perception du français et des mathématiques en classe de 6ème et le sexe

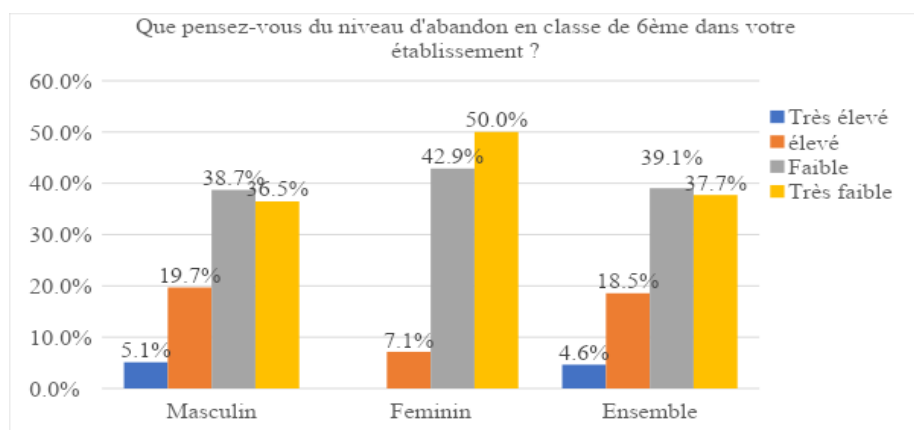
L'analyse du tableau 4 indique que la perception des élèves de 6ème sur le français et les mathématiques selon le sexe semble diversifiée. Le pourcentage d'élèves ayant une bonne perception du français est plus élevé au niveau des filles (51,5%) que des garçons (46,2); quant aux calculs, le tableau donne 42,2% chez les garçons et 33% chez les filles.

Tableau 4: Répartition des élèves de 6ème selon leur perception sur le français et les mathématiques en classe de 6ème et le sexe

Discipline	Sexe	Très bien	Passable	Faible
Français	Masculin	46,2%	45,9%	7,9%
	Féminin	51,5%	39,9%	8,6%
	Ensemble	48,8%	42,9%	8,2%
Calcul	Masculin	42,2%	48,8%	8,9%
	Féminin	33,0%	53,3%	13,7%
	Ensemble	37,7%	51,0%	11,3%

3.3. Appréciation du niveau d'abandon en classe de 6ème par les chefs d'établissement

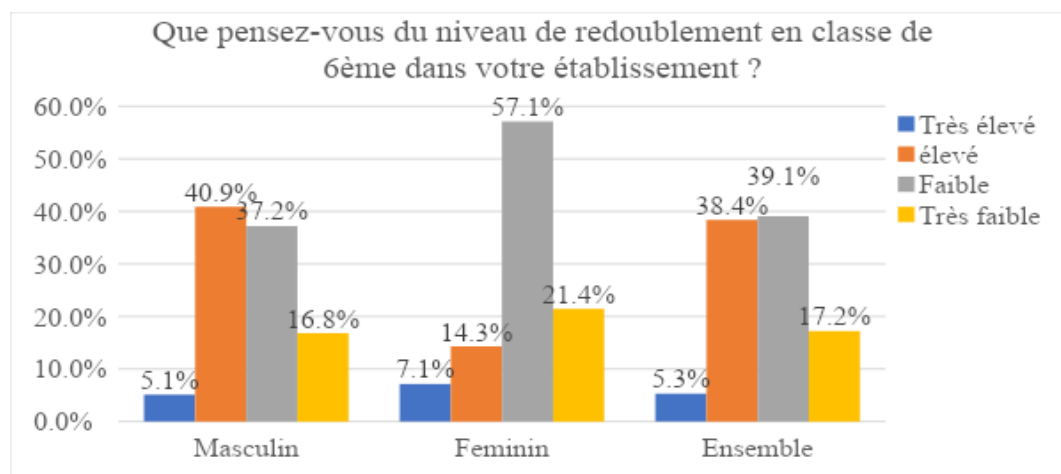
Les chefs d'établissement ont été sollicités à se prononcer sur le niveau d'abandon des élèves en classe de 6ème.

**Figure 1:** Niveau d'abandon des élèves en classe de 6ème**Source :** enquête terrain

Le graphique 1 montre que 5,1% d'hommes enquêtés estiment le niveau d'abandon très élevé, alors que les femmes ne sont pas de ce point de vue. En outre, 19,7% des hommes estiment que le niveau d'abandon est élevé contre 7,1% de femmes. En clair, pour la majorité (plus de 90%) des femmes chef d'établissement, le niveau d'abandon est faible ou très faible. Ce résultat a été confirmé par les entretiens auprès des parents d'élèves et des partenaires.

3.4. Appréciation du niveau de redoublement en classe de 6ème par les chefs d'établissement

Le graphique suivant rend compte de l'opinion des chefs d'établissements sur le niveau de redoublement en classe de 6ème. En effet, le niveau de redoublement est faible pour 37,2% d'hommes et pour 57,1% de femmes. Il est cependant élevé pour 40,9% d'hommes et pour 14,3% de femmes. Il est cependant élevé pour 40,9% d'hommes et pour 14,3% de femmes.

**Figure 2:** Niveau du redoublement des élèves en classe de 6ème**Source :** enquête terrain

3.5. Appréciation des chefs d'établissements sur le niveau de réussite en français en classe de 6ème

En ce qui concerne le niveau de réussite en français (figure 3), 23,7% de chef d'établissement estime qu'il est faible. Il en est de même pour 61,6% d'hommes et 50% de femmes. Le français étant une langue étrangère pour la majorité des apprenants, l'apprentissage reste un défi pour eux. La langue d'apprentissage devient un handicap pour les apprenants.

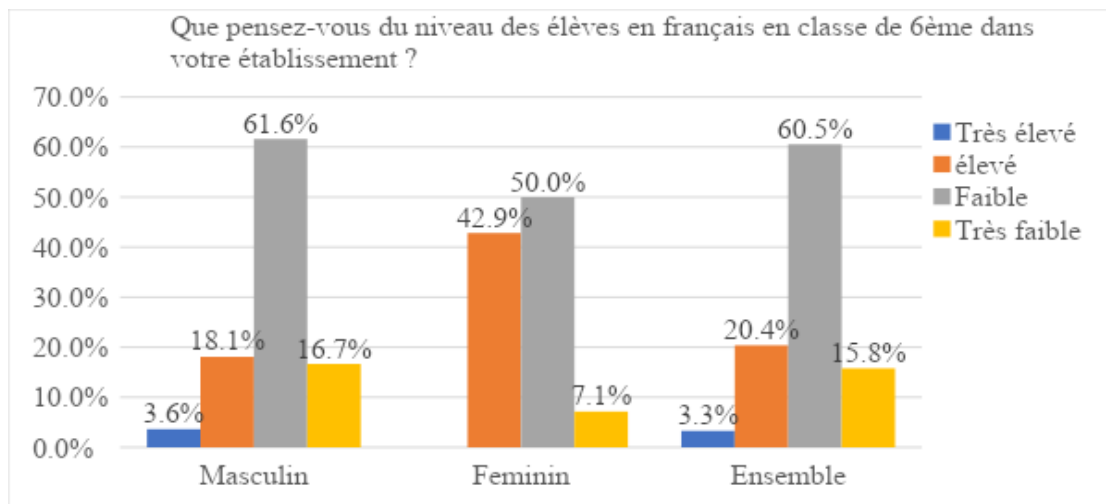


Figure 3: Appréciation du niveau des élèves en français en classe de 6ème

Source : enquête terrain

3.6. Appréciation des chefs d'établissements du niveau de réussite en mathématiques en classe de 6ème

Le niveau de réussite en mathématiques est faible pour l'ensemble des chefs d'établissement: 66,7% des hommes et 57,1% des femmes.

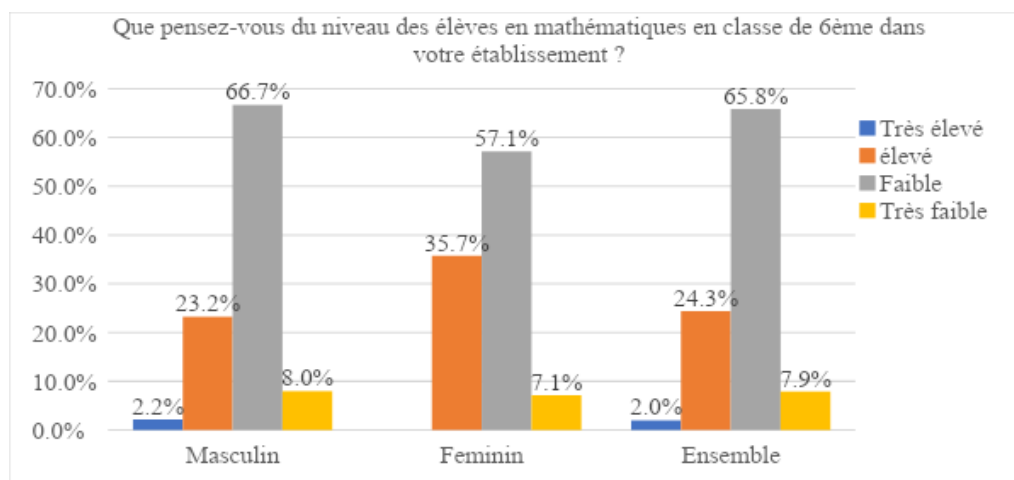


Figure 4: Appréciation du niveau des élèves en mathématiques en classe de 6ème

Source : enquête terrain

Au regard de ce qui précède, notamment à travers les appréciations des chefs d'établissements, un cursus normal ne peut s'effectuer que difficilement dans ces conditions de transition pour les élèves de 6ème. Ces appréciations ont concerné le niveau d'abandon, le niveau de redoublement, le niveau de réussite globale en classe de 6ème, le niveau de réussite en français et en mathématiques en classe de 6ème. Elles rappellent la nécessité de prise de mesure pour relever le niveau de performances des élèves en mathématiques.

3.7. Appréciation des enseignants de 6ème sur les performances des élèves

Les enseignants enquêtés se répartissent comme suit : en français 41,3%, en mathématiques 27,5%, en Histoire et Géographie 20,6% et en SVT 13,4%. Selon le genre, nous avons 68,8% d'hommes et 31,2% de femmes.

Le graphique suivant montre des points de vue sur les performances presque identiques : il n'y a pas de divergences ni de différences majeures liées au genre des enseignants enquêtés dans leur appréciation des performances des élèves.

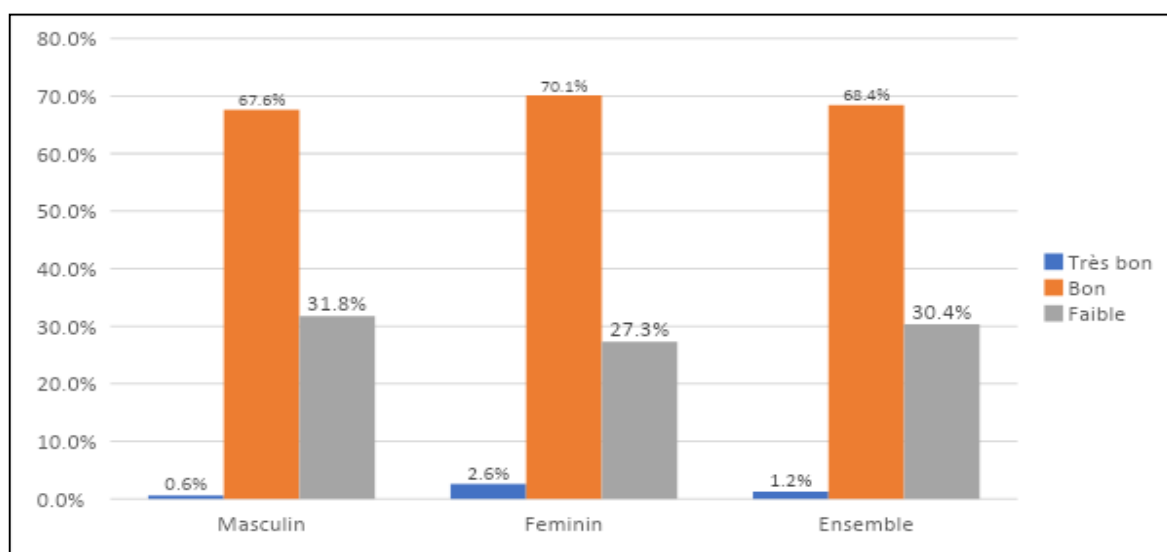


Figure 5: Appréciation de la performance des élèves selon le sexe de l'enseignant

4. Discussion

Au regard de ces taux, les conditions de la transition contribueraient à affecter les efforts de l'obligation scolaire, car selon ces enquêtés, beaucoup d'élèves seraient menacés d'abandon scolaire. En effet, la transition a été identifiée dans la littérature comme étant source de plusieurs défis aux performances scolaires des apprenants. Elle est perçue comme étant un passage vulnérable pour les apprenants et entraîne une baisse du rendement et de motivation

(Benner et Graham, 2009, Douamba 1999). La transition a effectivement été relevée comme défis pour bon nombre d'apprenants par les chefs d'établissement et les enseignants. ESO-CE4 a rapporté que « *beaucoup d'élèves sont obligés de loger chez un tuteur parce qu'ils n'ont pas de collège dans leur village. Il y a aussi ceux qui sont issus de familles démunies où avoir mangé une fois par jour est un défi. Au primaire, ils avaient la cantine, mais au collège, ils doivent se débrouiller* ».

Ces constats sur les difficultés de la transition nous révèlent que le problème de la transition ou plus exactement des transitions se situe dans les articulations des structures du système éducatif burkinabè, c'est-à-dire les passages entre les classes, les cycles et les ordres d'enseignement. Quitter le primaire pour le post-primaire constitue bien pour l'élève une rupture. Cette situation est à l'origine d'obstacles majeurs à la scolarisation et au maintien des élèves à l'école. Les ruptures qui se produisent d'un cycle à l'autre nécessitent un accompagnement pour la réussite des apprenants selon Morvan (2012).

Duval (2017) dans une étude similaire sur le décrochage scolaire et la transition primaire-secondaire a constitué trois catégories de facteurs qui sont d'ordres personnels, familiaux, scolaires ou sociaux. L'analyse des propos des enseignants que nous avons recueillis a permis de mettre en évidence ces facteurs. Ces propositions sont en majorité relatives à la discipline, à la disponibilité des documents, à la motivation des élèves, à la disponibilité des enseignants... Les extraits suivants qui sont des propos des enseignants en sont des illustrations :

- formation des enseignants, disponibilité des documents, effectif moyen (QC-ECM41);
- sensibilisation des élèves, bibliothèques (QCO-ECM20) ;
- discipline, assiduité, ponctualité (QE-ECM15) ;
- compréhension du cours, exercices d'application, rigueur (QHB-ECM7).

Au niveau scolaire, il est question d'adaptation des élèves aux méthodes d'enseignement, de disponibilité, de matériel didactique, d'un climat scolaire favorable aux apprentissages, de manque de rigueur, de laxisme...

Au niveau personnel, les enseignants ont fait ressortir l'angoisse que vivent les élèves au cours de la transition dont la conséquence est la faible adhésion aux activités qui leur sont proposées

par manque d'intérêt. Ce qui est source de retards, d'absences, d'indiscipline et enfin de décrochage. Dans la même veine, Kaboré (2015) avait fait la même observation; mais selon lui, l'angoisse dans laquelle vivent certains élèves au cours de la transition école-collège proviendrait de leurs mauvais rapports avec les enseignants. Toutefois, au-delà des facteurs personnels, il convient d'adjoindre l'environnement familial dans lequel l'enfant évolue.

Au niveau familial, les enseignants ont souligné le manque de suivi des parents : certains parents ne vont s'enquérir du travail de leurs enfants que sur convocation où en fin d'année. Quant aux facteurs pouvant empêcher les élèves de réussir leurs apprentissages, nous retiendrons les avis suivants qui sont les plus récurrents :

- les absences, l'indiscipline, les retards (QC-ECM3, QCO-ECM16, QSO-ECM27) ;
- le manque de manuels et d'électricité (QE-ECM33, QCO-ECM42, QHB-ECM50) ;
- les effectifs pléthoriques, l'inadaptation des programmes et l'indiscipline (QHB-ECM5, QN-ECM35, QE-ECM19, QCO-ECM14, QSO-ECM9) ;
- le manque de manuels et de suivi parental, les mauvaises conditions de vie familiale (QCO-ECM11, QC-ECM10, QE-ECM40) ;

Par ailleurs, au regard des données recueillies, il apparaît que les apprenants de 6ème avaient de très fortes performances au CM2. Selon la littérature, bon nombre d'apprenants arrivent en 6ème tout enthousiastes et prêts à se faire de nouveaux amis (Reay et al., 2000), ce qui les prépare à une transition positive. Cependant, une fois en 6ème, les apprenants affrontent la transition avec anxiété et inquiétude et voient ainsi un déclin de leur estime en soi (Seidman et al., 1996 ; Otis et al., 2005), toute chose qui favorise une baisse des fortes performances constatées au CM2. Cette décadence s'explique selon les enseignants du primaire par le manque de congruence entre les contenus des programmes du CM2 et ceux de la 6ème. Une enseignante du primaire (ESO-ECM1) estime que les contenus de français sont discontinus dans les deux classes. Un autre enseignant ECO-ECM1 a noté que « *quand vous prenez les mathématiques, ce que nous leur apprenons en arithmétique, quand ils arrivent en 6ème, il n'y a pas cette continuité. Donc il y a des enfants qui n'arrivent pas à suivre là-bas* ».

Tout compte fait, les performances des élèves sont diversement appréciées par les enseignants du primaire. Une enseignante (EE-ECM11) affirme que : « *mes élèves ont des difficultés en*

français et en maths. Lorsque je fais les cours, ils s'en sortent bien. Ils répondent bien aux questions, mais ils n'apprennent pas les leçons, ce qui fait qu'ils oublient ce qu'ils ont appris en classe ». Il ressort nettement dans ce propos, un manque de contextualisation au point que les apprentissages se passent souvent par cœur et il n'y a pas d'acquisition réelle.

En comparant les performances des élèves de 6ème lorsqu'ils étaient au CM2 et leurs perceptions du français et des mathématiques en 6ème, il semble y avoir un déclin. Ce déclin pourrait être motivé par plusieurs facteurs, dont l'absence de continuité entre les pratiques pédagogiques et didactiques du primaire et du secondaire et par la différence curriculaire entre le primaire et le secondaire (De Kesel, Dufays et Meurant (2011).

La transition favorise ainsi selon Benner et Graham (2009) une baisse du rendement des apprenants et de leurs motivations ainsi que des changements comportementaux.

Pour juguler toutes ces difficultés pour une meilleure transition entre le primaire et le postprimaire, des suggestions ont été faites.

5. Suggestions

Face aux difficultés qui impactent négativement la transition école-collège, des suggestions ont été faites en vue de l'atteinte des objectifs de l'obligation scolaire: une meilleure articulation des pratiques d'enseignement entre l'école et le collège; l'initiation de rencontres pédagogiques des enseignants du primaire et du post-primaire ; une meilleure formation académique et professionnelle des enseignants pour relever leur niveau ; la mise à disposition de bibliothèques scolaires ; plus d'engagement des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants ; le développement d'une politique adéquate de remédiation pour améliorer le passage automatique comme la réorganisation du primaire et du post-primaire en instaurant un seuil de compétences à atteindre par niveau ; le relèvement du niveau des enseignants des deux ordres, l'amélioration des modes d'évaluation au primaire et au collège, un pilotage qui favorise le rapprochement des deux niveaux dans les approches curriculaires et les pratiques enseignantes, la poursuite des efforts de l'État et des partenaires pour améliorer l'environnement scolaire en réduisant les effectifs dans les classes, et.

Conclusion,

le Burkina a tenu les États généraux de l'éducation en 1994, puis adopté une loi d'orientation en 2007 qui a institué l'obligation scolaire de 6 à 16 ans par la mise en œuvre du passage automatique. Outre la priorité absolue accordée à l'éducation de base à travers cette loi d'orientation, les stratégies du gouvernement ont visé, ces dernières années, le développement quantitatif, qualitatif, l'amélioration de la scolarisation des filles et de la capacité des institutions en charge de la gestion de l'éducation. Toutefois, les statistiques annuelles indiquent de forts taux de redoublement et d'abandon, confirmés par les recherches empiriques de la présente recherche et qui sont la preuve de nombreuses difficultés que rencontrent les élèves au cours de leur scolarité. La démarche méthodologique adoptée a permis de collecter auprès des acteurs variés du système éducatif des données dont l'analyse a permis de préciser des difficultés inhérentes à la transition école-collège. Ils indexent non seulement les curricula surchargés et manquant de cohérence et de congruence, mais également la formation des enseignants ainsi que l'accès à la documentation qui devraient être améliorés et la quasi-absence de bibliothèques scolaires fonctionnelles. La remédiation consiste, selon les acteurs à l'allègement des programmes, au renforcement de la congruence entre les deux ordres d'enseignement et à l'amélioration de la formation des enseignants.

Références bibliographiques

- Benner, D. et Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Journals Child Development*, 80, 356-376.
- Bessot, A. (2015). *Pourquoi s'intéresser aux transitions entre cycles d'enseignement? Comment problématiser les phénomènes didactiques liés à ces transitions ?* 5^{ème} Colloque International FrancoVietnamien en Didactique des Mathématiques, May 2015, HUE, Vietnam. hal-01163266.
- Chanteux, M. (1989). Les pratiques des enseignants en arts plastiques. Contribuer à leur description en CM2 et en 6^{ème}. *Revue Française de pédagogie*. 87, 5-13.
- Colomb, J., Guillaume, J.-C. et Charnay, R. (1987). Articulation École/Collège. Quels contrats disciplinaires en mathématiques ? *Revue Française de Pédagogie*, 80, 25-36.
- Creswell, J. W., M. D. Fetters, V. L., Plano, C. et Morales, A. (2009). "Mixed Methods Intervention Trials." In *Mixed Methods Research for Nursing and the Health Sciences*, edited by S. Andrew, and E. Halcomb, 161–80.

De Kesel, M., Dufays, J.L. et Meurant, A. (2011). *Le curriculum en question : la progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain: Presses universitaires de Louvain.

Douamba, K. J-P. (1999). *Echec en mathématiques au Burkina Faso : approche de quelques causes en classe de sixième*. (Mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement secondaire. Koudougou, ENS/UK, Option : Mathématiques).

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

Duval, J. (2017). L'implication parentale pour favoriser l'enseignement lors de la transition primaire-secondaire : perceptions de parents et de leur adolescent à risque de décrochage scolaire (Thèse de doctorat de l'Université du Québec à Chicoutimi).

Kaboré, S. L. (2015). *Les facteurs et conséquences du redoublement dans l'enseignement primaire au Burkina Faso*. Dans : <https://lefaso.net/spip.php?article62680> consulté le 23-09-2021.

Karsenti, T. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la version 3.0. *Formation et Profession*.

Morvan, J. (2012). Postface. Dans N. Abillama-Masson, *En mal d'un chez-soi: À l'écoute de la parole des jeunes de l'ASE*, 143-145. Toulouse: Érès.

Otis, N. F., Grouzet, M. E. et Pelletier, L. G. (2005). *Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study*, *Revue, Journal of Educational Psychology*, 2, P. 170–183.

Reay, D. et Lucey, H. (2000). Children, school choice and social differences. *Revue Educational Studies* 26, 83-100.

Seidman, E. J., Lawrence, A. J., Allen, L. et French, S. E. (1996). The impact of the transition to high school on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Revue, American Journal of Community Psychology*, 24, 489–515.

Meunier-Dubé, A. et Marcotte, D. (2017). Évolution des symptômes dépressifs pendant la transition secondaire-collégial et rôle modérateur des distorsions cognitives . *Revue de psychoéducation*, 46 (2), 377–396. <https://doi.org/10.7202/1042256ar>, consulté le 12 février 2021.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales [MENAPLN] / Direction générale des Études et des Statistiques sectorielles [DGESS] / Burkina Faso. *Annuaire statistique post primaire et secondaire 2019/2020*.

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation [MENA] / Direction générale des Études et des Statistiques sectorielles [DGESS] / Burkina Faso. *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2016/2017*, Octobre 2017.

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation [MENA] / Direction générale des Études et des Statistiques sectorielles [DGESS] / Burkina Faso. (2018).

LE STATUT DU FRANÇAIS DANS LE SYSTEME EDUCATIF BURUNDAIS. ANALYSE D'UN FACTEUR D'ECHEC SCOLAIRE

Constantin Ntiranyibagira¹, Audace Mbonyingiro², Judith NDAYIZEYE³, Epimaque NSHIMIRIMANA⁴

Université du Burundi

¹constantin.ntiranyibagira@ub.edu.bi

²audace.mbonyingiro@ub.edu.bi

³ndayizeyejud@yahoo.fr

⁴nshimeppy77@gmail.com

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.4>

Résumé

Dans cet article, nous analysons, à l'aide de la méthode qualitative, les usages scolaires de la langue française par les enseignants Burundais en nous référant aux pratiques langagières en vigueur dans les classes de 5ème année de l'école fondamentale. Les données y relatives, recueillies dans le cadre du Projet APPRENDRE (Enseignements-apprentissages plurilingues) et grâce à une grille d'observation de pratiques de classe et d'un guide d'entretien, ont concerné deux provinces à savoir Bujumbura (capitale du pays) et Cankuzo (extrême Est du Burundi). Concrètement, l'enquête a impliqué 30 écoles, donc 30 enseignants, à raison d'un enseignant par école. Il a été notamment remarqué que les enseignants recourent souvent à la L1 (essentiellement le kirundi) pour tenter de masquer leur faible niveau de maîtrise du français. Aussi, pour les enseignants, le bi-plurilinguisme constitue plus un fardeau qu'un avantage.

Mots clés : *Education, français, bilinguisme, échec scolaire, Burundi.*

Abstract:

In this article, we resort to the qualitative method to analyse the use of the French language by Burundian teachers in the classroom, with reference to language practices in the 5th year of primary school. The related data, collected within the framework of the APPRENDRE Project (Multilingual teaching and learning) and thanks to a class observation grid and an interview guide, concerned two provinces, namely Bujumbura (the country's capital) and Cankuzo (the far east of Burundi). In concrete terms, the survey involved 30 schools, i.e. 30 teachers, with one teacher per school. It was noted in particular that teachers often use L1 (essentially Kirundi) in an attempt to mask their low level of proficiency in French. Thus, for the teachers, bi-plurilinguism is more a burden than a benefit.

Keywords: *Education, French, bilingualism, school failure, Burundi.*

Introduction

Le paysage linguistique burundais compte actuellement quatre (4) principales langues, à savoir le kirundi, le français, le kiswahili, et l'anglais (Ntahonkiriye, 2008: 61). En plus de ces langues les plus parlées, d'autres sont essentiellement utilisées au sein des communautés d'immigrés. Les étrangers vivant au Burundi sont surtout formés d'Européens, de Rwandais, de Congolais (Congo-Kinshasa), de Tanzaniens, de Maliens, de Sénégalais, de Guinéens, d'Arabes, et d'Indo-pakistanaï (Cazenave Piarrot, 2012). Dans l'ensemble, le kirundi (langue maternelle pour la quasi-totalité de Burundais) est majoritairement la langue la plus utilisée dans tout le pays (Frey, 1995), et le nombre absolu de locuteurs du français, du kiswahili, et de l'anglais est plus élevé en milieu rural que dans les centres urbains (Jaromír, 2010: 185). Selon Jaromír, le degré d'urbanisation et la répartition territoriale des écoles peuvent justifier ce nombre en apparence élevé de locuteurs de ces trois dernières langues en milieu rural. En effet, étant donné que le Burundi a un faible niveau d'urbanisation, et que la grande majorité des écoles se localise en milieu rural, il est par conséquent normal que le nombre absolu de locuteurs citadins desdites langues soit relativement moins élevé. La catégorie de locuteurs plurilingues constitue un cas particulier. Ce groupe est en général constitué de l'élite burundaise, de certains Burundais non instruits ayant appris le kiswahili sur-le-tas et d'immigrés.

Mais, qu'en est-il de l'enseignement-apprentissage du français en classe de 5^{ème} année de l'école fondamentale au Burundi? Telle est la question à laquelle nous tentons d'apporter une réponse dans cet article, en appliquant la méthode qualitative aux résultats d'une étude sur « l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi » menée par une équipe d'enseignants chercheurs de l'Université du Burundi dans le cadre du Projet APPRENDRE. Au Burundi, le niveau fondamental s'étale sur 9 ans (de la 1^{ère} année à la 9^{ème} année) et celui post-fondamental totalise 3 ans (de la 1^{ère} année à la 3^{ème} année, après la 9^{ème} année). La classe de 5^{ème} année a été choisie parce que c'est à partir de celle-ci que toutes les matières non linguistiques sont enseignées en français. Dans les échelons inférieurs, l'enseignement de ces matières est exclusivement dispensé en kirundi. Par rapport au choix des milieux d'enquête, ce sont les décalages géographiques et socio-économiques qui ont été considérés. Les données relatives à l'étude en question ont été collectées sur base d'une grille d'observation de pratiques de classe et d'un guide d'entretien, et ont concerné les provinces de Bujumbura (capitale économique du pays) et Cankuzo (extrême Est du Burundi). Trente (30) écoles ont été visitées, soit trente (30) enseignants interrogés, à raison d'un enseignant par école.

1. Evolution du paysage linguistique burundais

Pendant la colonisation allemande (1890-1916) et belge (1916-1962), le kirundi et le kiswahili furent mis en avant dans les rapports entre colonisateurs et colonisés (Ndimurukundo-Kururu 2004: 2). Les Allemands forçaient la population à apprendre le kiswahili et à l'utiliser dans la vie courante. Aussi, les écoles de l'époque privilégiaient cette langue. L'Allemagne voulait en plus faire du kiswahili une langue d'unification des peuples burundais, rwandais et tanzaniens. Sous la colonisation belge, le kirundi a été considéré comme langue indigène, tandis que le français devenait langue nationale. Tout en introduisant le français dans l'administration, les Belges ont renforcé l'usage du kiswahili dans leurs contacts avec la population autochtone en se servant d'intermédiaires Burundais et Congolais (en 1925, la colonisation belge a créé une union belgo-congolaise intégrant le territoire du Rwanda-Burundi). Depuis 1932, l'administration coloniale belge a obligé les agents et administrateurs coloniaux à parler la langue indigène, à savoir le kirundi, en lieu et place du kiswahili. Ces autorités devaient désormais se soumettre à une session d'examen du kirundi. Ainsi, la connaissance de la langue indigène conditionnait toute promotion hiérarchique du personnel colonial. Le kirundi fut donc institué langue de communication avec la population, tandis que le français et le néerlandais demeuraient des langues de l'administration. En 1958, le kirundi fut introduit comme langue obligatoire en deuxième position après le français ou le flamand selon le principe fondateur de la création de l'union belgo-congolaise dont faisaient partie le Burundi et le Rwanda.

Avec l'accession du Burundi à l'indépendance, le kirundi a acquis le statut de langue nationale en plus de celui de langue officielle qu'il a longtemps partagé avec le français avant que l'anglais ne soit ajouté à la liste (selon la loi portant statut des langues au Burundi de 2014¹). Avec cette même loi, le kiswahili est devenu la langue de communication régionale de la Communauté Est-Africaine. Le kirundi a connu une utilisation accrue juste après l'indépendance avec le processus de « réhabilitation de l'identité nationale » dans les domaines éducatif, religieux, social, culturel, économique, et politique. Quant au français, il n'a cessé d'assurer largement le fonctionnement des institutions et du système scolaire. Pour le kiswahili et l'anglais, bien qu'ils ne soient pas (actuellement) aussi sollicités que le kirundi et le français, la loi de 2014 portant statut de langues au Burundi leur accorde une place non négligeable.

¹ Loi N°1/31 du 03 novembre 2014.

Conformément à cette loi qui intègre les recommandations du Traité fondateur de la Communauté Est-Africaine, l'anglais, langue officielle de l'EAC, va de plus en plus gagner du terrain dans les institutions publiques et dans le système éducatif.

Le kiswahili, qui sert de langue de communication de l'EAC, bénéficie aussi de plus de visibilité dans l'enseignement et dans d'autres domaines. Malgré son apparente bonne santé linguistique, le français du Burundi est en grande partie parlé par les intellectuels (Ntahonkiriye, 2012); et il ne varie pas en fonction des différences géographiques ou culturelles. La seule différence s'aperçoit par rapport à l'accent. Les locuteurs du kiswahili ont un accent « plus congolais-RDC » (étant donné que les premiers locuteurs du français, hormis les intellectuels burundais, étaient congolais et parlaient kiswahili), tandis que les usagers du kirundi sont largement influencés par « leur » langue maternelle lorsqu'ils s'expriment en français.

Actuellement, le français commence à pâtir de la politique linguistique du pays et des discours épilinguistiques négatifs à son égard au profit de l'anglais, du kirundi et du kiswahili. Cela se remarque notamment par la réduction du temps d'apprentissage de cette langue à l'école. Le Burundi connaît donc de plus en plus une situation linguistique dynamique. En effet, la frontière entre les variétés hautes (français et anglais) et celles basses (kirundi, kiswahili) dans certains domaines est difficile à établir (Ntiranyibagira, 2017). Ainsi, en plus de remplir les fonctions réservées aux variétés basses, le kirundi et le kiswahili sont aussi utilisés dans quelques domaines qui devraient leur être « interdits » en situation de différence fonctionnelle parfaite (sermons/cultes, discours politiques/assemblées, cours universitaires, informations sur les médias, poésie, littérature). Aussi, le français et/ou l'anglais remplissent quelques fonctions dévouées aux variétés basses (ordres aux ouvriers ou serveurs, lettres personnelles, cours privés, feuillets, textes des dessins humoristiques). En réalité, la volonté politique par rapport à la promotion du kirundi et du kiswahili commence à rencontrer petit à petit les habitudes langagières des locuteurs. Ces deux langues ne sont donc plus absentes des domaines normalement desservis par le français et/ou l'anglais.

2. Raisons de la faible diffusion du français au Burundi

Certaines raisons socio-historiques peuvent expliquer le refus des « Burundais non instruits » d'adopter le français. Pendant la colonisation, les indigènes voulaient avant tout garder leur propre langue (le kirundi) qui servait à raffermir leur identité (car parlée par presque tous les

Burundais). La colonisation tardive du Burundi par les Belges, et leur politique éducative sont aussi à l'origine de l'usage limité du français (Jaromír, 2010: 188).

En plus, la marge de manœuvre des Belges était très limitée par le mandat de la Société des Nations et la tutelle de l'Organisation des Nations Unies. Ces deux instances mondiales exigeaient que la Belgique rende des comptes sur son administration du Burundi. Les Belges avaient donc peur de perdre les nouvelles colonies africaines (le Rwanda et le Burundi), et préféraient s'occuper plus du Congo (leur colonie traditionnelle). C'est ainsi que le Burundi et le Rwanda sont devenus des colonies d'exploitation et non de peuplement (Ndimurukundo-Kururu, 2004). Pour pouvoir pratiquer cette politique, les Belges (tout comme les Allemands), ont adopté l'administration indirecte et ont accordé une place importante aux langues africaines. La faible expansion du français est aussi liée à la politique d'enseignement que les Belges ont appliquée. Dans ce domaine, ce sont les missionnaires qui prenaient l'initiative des programmes et langues à enseigner. Étant donné que ces religieux étaient composés de francophones et néerlandophones, et que la position du français et du néerlandais en Belgique à l'époque de la colonisation n'était pas équitable, cela s'est aussi répercuté sur l'emploi de ces deux langues dans les colonies. Jusqu'en 1930, la plupart des missionnaires affectés au Burundi étaient néerlandophones tandis que leurs supérieurs étaient plutôt francophones. L'objectif principal de ces missionnaires, qui avaient le monopole de l'enseignement, était l'évangélisation des autochtones et non la diffusion de la langue du colonisateur. L'État belge n'a décidé de s'impliquer directement dans l'éducation des indigènes que dans les années 1950, période à laquelle le français a commencé à prendre une ascendance sur les autres langues dans l'enseignement.

3. Contexte d'enseignement du français au Burundi

La conviction de nombreux francophones selon laquelle l'école a pour rôle de véhiculer la norme hexagonale (Reutner, 2019 : 55) ne tient pas dans le contexte burundais. Même si le français de France constitue (encore) une variété hautement prisée, il échappe progressivement à toute forme de purisme à cause du multilinguisme sociétal et officiel dans lequel il évolue. La « variété de France », prestigieuse qu'elle soit, n'est que minoritaire par rapport à la « variété endogène » locale. Dans le processus de variation et de mutation du « français importé », le système scolaire joue un rôle important. En effet, les enseignants emploient un français localement marqué par le kirundi (langue maternelle) et le transmettent à leurs élèves. La variété endogène se répand donc au Burundi, bien qu'elle soit encore niée par l'attachement au

mythe du français standard, auquel on aspire sans parvenir toujours à l'atteindre (Ntiranyibagira et Rwamo, 2019).

3.1 Insuffisance des supports et matériels didactiques

Les supports et matériels didactiques sont des outils irremplaçables pour un enseignement de qualité. Dans les écoles ayant fait l'objet de la présente étude, l'enseignement se déroule dans un environnement matériel difficile. Il se remarque une carence en manuels et supports pédagogiques dans les classes de 5^{ème} année. Les extraits ci-contre en disent long :

1. « Les conditions d'enseignement-apprentissage des quatre langues ne sont pas réunies. Ici, à l'école, on note l'absence de manuels et du matériel didactique ».
2. « A part les problèmes au niveau linguistique, les supports didactiques n'existent pas dans les écoles. Même les manuels scolaires sont presque inexistantes ».
3. « Les conditions d'apprentissage de langues laissent à désirer : les écoles n'ont pas de manuels ni d'autres bouquins suffisants pour permettre aux apprenants de lire. Ce qui fait que le niveau en langues, surtout la langue d'apprentissage va decrescendo ».
4. « Les quatre langues sont enseignées dans des conditions difficiles parmi lesquelles la non qualification des enseignants en matière linguistique, le manque de matériels et manuels didactiques, les conditions de vie des enseignants, l'absence de bibliothèque, etc. ».
5. « Les élèves apprennent dans des conditions difficiles. Imaginez-vous un enseignement de langues sans livres ».
6. « Vraiment, ce sont des conditions déplorables. Nous enseignons sans manuels. Les apprenants passent toute une année sans avoir eu l'occasion de lire dans un manuel. J'écris l'essentiel au tableau. C'est cela l'enseignement-apprentissage des langues ».

Il ressort de ces propos que les conditions d'enseignement des langues en général et du français en particulier laissent à désirer. Pour acquérir les compétences langagières, les apprenants ne doivent pas uniquement se contenter des prestations de l'enseignant. Ils ont l'obligation de lire en dehors de la classe pour parfaire leurs formations linguistiques. L'absence de bibliothèques

dans les écoles empêche donc les apprenants de développer leurs compétences en lecture, alors que cette dernière constitue l'ossature de tout apprentissage d'une langue.

3.2 Effectifs pléthoriques

Le nombre très élevé d'apprenants par classe entrave aussi le bon enseignement des langues au Burundi. Les avis des enseignants sont illustratifs de cette situation :

1. « Les élèves sont nombreux de telle manière que l'enseignement des langues devienne un problème difficile à résoudre ».
2. « La gestion de la classe pendant l'enseignement des langues est difficile, car j'enseigne plus de 140 élèves dans ma classe. Alors, comment impliquer chaque élève dans un cours de langue ? ».
3. « Les salles de classe sont pleines à claquer. Je n'ai pas la possibilité de sillonner dans les rangées pour suivre les activités des élèves ».
4. « L'enseignement de quatre langues connaît un certain nombre de problèmes. J'énumérerais, le matériel, la qualification des enseignants ainsi que le surnombre en classe. Cela fait que l'enseignement-apprentissage de quatre langues se passe dans des conditions difficiles ».

Le problème de classes pléthoriques cache celui du fonctionnement méthodologique des enseignants. Ces derniers n'arrivent pas ainsi à impliquer tous les apprenants à toutes les étapes de la leçon. Face à cette difficulté, les enseignants sont contraints d'avancer avec les apprenants qui sont à même de s'adapter. Par rapport à l'enseignement bi-plurilingue, les participants à l'enquête témoignent d'une perception négative de la présence de quatre langues en 5^{ème} année de l'école fondamentale. Pour beaucoup d'enseignants, cet état des choses est considéré comme une source de surcharge linguistique, de confusion linguistique, de péril du français, de fardeau pour les enseignants qui en ont une maîtrise approximative et d'obstacle pour tout le processus d'enseignement-apprentissage.

4. Influence du kirundi sur l'enseignement du français

Les données issues des observations dans les classes de 5^e année de l'école fondamentale visitée convergent sur un point essentiel : le kirundi, langue première de tous les enquêtés, influe largement sur l'enseignement du français. Les types d'influences observées vont des interférences linguistiques aux alternances codiques.

4.1 Interférences linguistiques

Les interférences les plus attestées chez les enseignants et les apprenants (elles sont surtout dues à l'absence en kirundi de certains phonèmes du français) affectent essentiellement le niveau phonologique, tels que le démontrent les exemples ci-après :

1. /e/-/œ/: [ve] (kirundi) vs. [vœ] (français)
2. /l/-/r/, /o/-/õ/: [lekreasjo] (kirundi) vs. [rekreasjõ] (français).
3. /a/-/ã/: [ava] (kirundi) vs. [avã] (français).
4. /i/-/y/: [maʒiskil] (kirundi) vs. [maʒyskyl] (français)
5. /o/-/õ/: [lonʒe] (kirundi) vs. [rõʒe] (français)
6. Vocalisation de la dernière syllabe du mot, dénasalisation de la voyelle nasale puis prénasalisation de la consonne suivante : /e/-/ø/: [endikatife] (kirundi) vs. [ɛdikatif] (français).
7. Articulation du son [h] en position initiale du mot : [habi] (kirundi) vs. [abi] (français)

4.2 Alternances codiques

La catégorisation des alternances codiques dans cette enquête se fonde avant tout sur la langue de base de ces dernières. Ainsi, il a été distingué les alternances codiques dont la langue de base est le français et les alternances codiques ayant le kirundi comme langue de base.

Dans toutes les écoles qui ont été visitées, deux types d'alternances codiques ayant le français comme langue de base, à savoir les alternances intraphrastiques et interphrastiques, ont été remarquées. En voici quelques exemples :

1. Qui peut nous expliquer *ko ari* complément circonstanciel ? (expliquez *en quoi il s'agit* d'un complément circonstanciel) : **alternance intraphrastique**.
2. C'est un complément circonstanciel *kuko ni ko twabibonye* (c'est un complément circonstanciel parce qu'on l'a appris ainsi) : **alternance interphrastique**.
3. « Démuni » *ni ukuvuga* qu'il a besoin d'aide, il n'a pas de cahiers, des stylos. (« être » démuni veut dire qu'il a besoin d'aide, qu'il n'a ni cahiers, ni stylos) : **alternance intraphrastique**.
4. Les doubleurs, *ntaco mubiziko?* (les redoublants, vous n'en savez rien ?) : **alternance interphrastique**.

5. Le participe passé *ntizama ari* en « é » (le participe passé n'a pas toujours la forme « é ») : **alternance intraphrastique**.
6. Ecris ça au tableau, *genda uvuyandike* (écris ça au tableau, va l'écrire) : **alternance interphrastique**.

Certaines alternances codiques ayant le kirundi comme langue de base ont aussi été remarquées pendant les pratiques de classe. En d'autres termes, les enseignants font purement et simplement un changement de langue d'enseignement dans de cours de français.

Ce changement de langue de base, qui implique essentiellement un passage au kirundi, est en soi une anomalie puisque la langue d'enseignement devrait être exclusivement le français dans la classe de 5^e année. Là non plus, il s'agit plus d'un code switching kirundi-français qu'un usage monolingue kirundiphone. Les illustrations suivantes sont de nature à corroborer ce propos :

1. Iyo *verbe* baguhereje *uyiramplasa* na *verbe* qui se termine par « -er » (Tu remplaces le verbe en question par un autre qui se termine par « -er »).
2. Iyo *franchir* nshaka *muyiramparase* (je veux que vous remplaciez ce verbe « franchir »).
3. Nshaka *uramparase* « franchir » na « traverser » (je veux que tu remplaces « franchir » par « traverser »).
4. Ni nde *yokwesuplika* umunyeshure *adatira attention* (qui peut expliquer à l'élève qui ne tire pas attention) ?
5. Ni ukuvuga ko *tuzakoroda* turavye amazina ziherekeje (cela veut dire que nous les accordons en fonction des noms qui leur sont liés).

5. Effets de l'influence du kirundi sur l'enseignement du français

Les différentes sortes d'interférences linguistiques et d'alternances codiques constatées lors des observations de pratiques de classe et des entretiens sont d'ordre asymétrique. En effet, on se rend compte que l'influence entre le kirundi (langue première de tous les participants à l'enquête) et le français se fait dans un seul sens, au profit du premier. Cela occasionne une situation où l'enseignement du français nécessite une stratégie de recours plus ou moins obligé au kirundi. Seule une infime minorité d'enseignants et d'apprenants est en mesure de s'exprimer en français sans devoir y incorporer des passages du kirundi ou changer carrément de langue.

Les alternances lexicales et intralexicales en rapport avec les alternances intralinguistiques et interlinguistiques dont font preuve les enquêtés tendent à montrer que ces derniers ont un bon niveau de maîtrise du français, même s'ils n'y recourent que rarement ou partiellement selon qu'il s'agit des enseignants ou des apprenants. Le cas des apprenants est plus alarmant, puisqu'ils ne s'expriment que pour répondre aux questions posées par les enseignants ou par leurs camarades de classe. Ainsi, il est quasiment impossible d'avoir des compétences suffisamment appréciables dans une langue qui est en même temps parlée sporadiquement et apprise par le truchement d'une autre langue. Cette perturbation linguistique s'accompagne d'un ralentissement cognitif parce que les disciplines non linguistiques sont également enseignées en français. L'absence ou la rareté des occasions de s'exercer au français et les différentes alternances codiques (une stratégie d'enseignement voulue et/ou dissimulation des faiblesses en français) employées à outrance constituent donc des freins majeurs à l'auto-appropriation de cette langue par les apprenants.

Dans la plupart des écoles visitées, les enseignants estiment qu'à priori le passage du kirundi au français comme langue d'enseignement en 5^{ème} année devrait être bénéfique aux apprenants pour les ouvrir davantage à la science et au monde. Ils ont cependant déploré le fait que ce passage n'est pas suffisamment bien préparé à travers les contenus du cours de français des classes antérieures qui, souvent, sont mal dispensés par des enseignants incompetents ou non qualifiés. Le basculement de l'enseignement en kirundi en 4^{ème} année à l'enseignement en français en 5^{ème} constitue un casse-tête, étant donné que les enseignants et les apprenants ne sont pas suffisamment préparés à ce changement brusque. Certains enseignants interrogés proposent de débiter l'enseignement en français depuis la première année comme cela se fait dans les écoles privées.

Pour les enseignants, le passage de l'enseignement en kirundi (dans les quatre premières années de l'école fondamentale) à l'enseignement en français en 5^{ème} année a notamment comme effets :

1. Un faible bagage lexical qui freine l'expression orale ou écrite en français chez l'enseignant et l'apprenant ;
2. Une contrainte de l'enseignant à devoir mélanger les langues ;
3. Une baisse du niveau de réussite dans les disciplines non linguistiques enseignées en français (études du milieu, calcul, formation civique et humaine).

Conclusion

Au Burundi, la variation du statut du français selon le palier d'enseignement pris en compte ne permet pas un développement adéquat des compétences linguistiques chez les apprenants de l'école fondamentale. En passant de la 4^{ème} année à la 5^{ème} année, les apprenants ne sont pas outillés pour affronter un enseignement des disciplines non linguistiques exclusivement basé sur le français. Pire encore, beaucoup d'enseignants ne sont pas non plus capables de tenir la classe de 5^{ème} année en français, étant donné qu'ils ont eux-mêmes accumulés pas mal de lacunes en français au cours de leur cursus de formation.

Face à cette situation, les enseignants n'ont d'autre choix que celui de se servir des hybrides langagiers français-kirundi et/ou kirundi-français qui ne militent nullement pas en faveur du développement des compétences linguistiques en français. A toutes ces contraintes s'ajoutent l'absence de manuels et/ou supports didactiques et le caractère pléthorique des salles de classe.

Références bibliographiques

Cazenave-Piarrot Alain, *Le kiswahili au Burundi: un front pionnier linguistique*, [En ligne], <http://www.geographica.danslamarge.com/le-kiswahili-auburundi-un-front.html>, 2012

[Consulté le 05/07/2022],

Jaromír Kadlec, « Burundi, pays francophone? », *Études romanes de Brno*, 2010, 31, 1, pp 185-189.

Ndimurukundo-Kururu Barbara, « Problématique de la législation linguistique au Burundi ». *Colloque Diversité culturelle et développement durable. Leçons et perspectives*, Tome I, Ouagadougou, 2004, p. 37-41.

Ntahonkiriye Melchior, *Le français comme langue de l'élite au Burundi: un inconvénient plutôt qu'un avantage*, [En ligne], <http://www.afelsh.org/wp-content/uploads/2012/04/Ntahonkiriye-Melchior-MEF-Final.pdf>, 2012, [Consulté le 12/07/2022].

Ntahonkiriye Melchior, « Les jugements linguistiques des bilingues burundais : idéologies diglossiques et insécurité linguistique », *Langues et linguistique*, 2008, 32, p. 59-80.

Ntiranyibagira Constantin et Rwamo Alice, « La dynamique diglossique à Bujumbura: analyse de quelques représentations », *Odisseia*, 2019, v. 4, n. 1, p. 90-106.

Ntiranyibagira Constantin, *La dynamique du kirundi en contexte plurilingue : Pratiques langagières et discours épilinguistiques*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Abidjan, Université Félix Houphouët-Boigny, 2017, 329 pages.

Reutner Ursula, *Vers une typologie pluridimensionnelle des francophonies*, [En ligne], <https://www.researchgate.net › Home › Linguistics>, 2019, [Consulté le 17/08/2022].

Analyse des perceptions des élèves sur le climat scolaire : étude de cas de deux écoles au Maroc

Judicaël ALLADATIN¹ et Rabha BARJIT¹

¹*Institut des sciences de l'éducation ; Université Mohammed VI Polytechnique, Hay Moulay Rachid, Benguerir, 43150, Maroc*

*Auteur correspondant : Judicaël Alladatin, courriel : judicael.alladatin@um6p.ma

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.5>

Résumé

L'effet du climat scolaire (CS) sur l'enseignement, l'apprentissage et la réussite scolaire est un sujet étudié par plusieurs chercheurs (Debarbieux, 2015 ; Collins, T. N., 2010 ; Thapa et al., 2013). Certains auteurs ont même abordé le problème du point de vue des conditions d'amélioration du CS (Veltcheff, 2015 ; Elhaddadi, 2019 ; Ramdé, 2011 ; Poulin et al., 2018). Cependant, la grande majorité des études portent sur le contexte des pays développés en plus du fait que certaines études portant sur l'évaluation du CS, n'abordent pas le point de vue des élèves, qui sont pourtant au cœur du processus éducatif. Notre étude s'intéresse particulièrement à l'évaluation du CS par biais des perceptions des élèves dans deux écoles primaires publiques au Maroc. Pour recueillir les données nécessaires à notre étude, nous avons mené des entretiens semi-structurés avec des groupes de discussion. Nous avons aussi recueilli auprès des mêmes élèves des réponses à une notation multicritère. Par la suite, une analyse qualitative des réponses a été faite et un indice CS a été estimé. L'étude a permis d'évaluer les déterminants de la perception des élèves à l'égard du CS, à savoir l'état de l'infrastructure, la distance à parcourir pour se rendre à l'école, les activités de divertissement et le comportement des élèves à l'intérieur de la classe.

Mots clés : Climat scolaire, perception, déterminants, notation multicritère.

Abstract:

The effect of school climate (SC) on teaching, learning, and academic achievement is a topic studied by many researchers (Debarbieux, 2015 ; Collins, T. N., 2010 ; Thapa et al., 2013). Some authors have even approached the problem from the perspective of the conditions for improving SC (Veltcheff, 2015 ; Elhaddadi, 2019 ; Ramdé, 2011 ; Poulin et al., 2018). However, the vast majority of studies focus on the context of developed countries, in addition to the fact that some studies on SC assessment do not address the perspective of students, who are indeed at the heart of the educational process. Our study is particularly interested in the evaluation of SC by analyzing students' perceptions in two public primary schools in Morocco. To collect data for our study, we conducted semi-structured interviews with focus groups. We also collected responses to a multi-criteria scoring from the same students. Subsequently, a qualitative analysis of the responses was done, and a SC index was estimated. The study has enabled the evaluation of the determinants of students' perception of the SC, namely the state of infrastructure, the distance to school, entertainment activities, and students' behavior within the classroom.

Keywords: School climate, perception, determinants; multi-criteria scoring. .

Introduction

Le ‘National School Climate’ Center définit le climat scolaire comme « la qualité et le caractère de la vie scolaire. Le climat scolaire est fondé sur les modèles d’expérience de la vie scolaire des élèves, des parents et du personnel scolaire. Il reflète également les normes, les objectifs, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d’enseignement et d’apprentissage et les structures organisationnelles ». (National School Climate, 2021) . Elle fait l’objet de recherches depuis plus d’un siècle (Dewey, 1916 ; Perry, 1908). La recherche sur le climat scolaire s’est considérablement développée et plusieurs auteurs l’étudient comme un concept basé sur différentes variables (Anderson, 1982).

Le lien entre le CS et la réussite des élèves a été bien étayé par plusieurs de travaux initiés depuis les années 1960 (Halpin & Croft, 1963). Il a été démontré qu’un climat scolaire positif améliore le rendement scolaire et l’apprentissage des élèves (Greenway, 2017). De plus, le CS est lié à un ensemble de résultats socio-émotionnels et comportementaux des élèves qui peuvent avoir une incidence sur les résultats scolaires (Larson et al., 2020). Par conséquent, les chercheurs, les éducateurs et les organisations internationales telles que l’UNICEF ont commencé à explorer un ensemble complexe d’éléments pour améliorer le CS . Des éléments tels que les partenariats parents-enseignants (Keyes, 2000), la sécurité, l’enseignement et l’apprentissage (Thapa et al., 2013), la communauté scolaire (OCDE, 2016) , et d’autres ont été identifiés comme les moteurs d’un CS positif. Ainsi, des initiatives ont été prises dans divers pays pour garantir l’accès des enfants à un CS fondé sur ces éléments.

Le CS a cependant fait très peu l’objet de recherches dans les pays à revenu faible et intermédiaire (Shuaib, 2014 ; Johari, 2022). Des recherches limitées sur le sujet sont disponibles et certaines sont basées sur les conclusions des expériences des pays à revenu élevé et non sur des données collectées localement (Larson et al., 2020). Au Maroc, par exemple, Elhaddadi (2019), a tenté de présenter un modèle explicatif de la perception du CS en analysant les facteurs influençant le processus d’expérience de victimisation ainsi que la perception du CS au Maroc.

Il faut dire que même dans les pays développés, les effets directs ou indirects des résultats de recherche mentionnés précédemment sont toujours en discussion (Ramdé, 2011). Les chercheurs ont mis en évidence un écart flagrant entre les résultats de la recherche et les pratiques du CS dans les écoles. Ils recommandent d’aborder de nouveaux aspects du sujet en l’explorant essentiellement les méthodes de mesure du CS (Cohen et al., 2009).

Dans le contexte marocain, les déterminants du CS ne sont pas suffisamment explorés. Dans un pays qui a connu de nombreuses réformes éducatives pour promouvoir l'accès des enfants à une éducation de qualité et pour améliorer les résultats scolaires, il est important de s'intéresser à cet important sujet. Nous prenons le parti dans ce travail de nous intéresser à la cible principale des politiques et interventions en éducation : les élèves. Les recherches indiquent que la perception du CS par les élèves, leur sentiment de sécurité, d'appartenance et d'engagement, peut grandement influencer leur réussite scolaire et leur bien-être. Des auteurs comme Dincer (2021) par exemple ont révélé la nécessité de s'appuyer sur les concepts de CS et de motivation, qui sont des prédicteurs significatifs l'un de l'autre. Dans ce travail, il s'agit de mesurer le CS tel qu'il est perçu dans ses multiples dimensions par les élèves : caractéristiques générales de l'environnement scolaire, perception de la qualité du travail scolaire, etc.

Cadre théorique

Le cadre théorique mobilisé pour la réalisation de ce travail est celui de l'analyse du climat scolaire, de la motivation, des compétences transversales et du bien-être à l'école. Sur ces aspects, certains auteurs (Eccles et al., 1993; Ghaith, 2003; Hoy et Hannum, 1997) présentent plusieurs observations dans un climat de classe positif qui auraient contribué à améliorer l'apprentissage : la motivation à apprendre est stimulée, l'apprentissage collaboratif, la cohésion de groupe, le respect mutuel et la confiance sont favorisés, et le rendement des élèves est influencé. Le rapport de Debarbieux (2012), quant à lui, mentionne que les élèves apprennent mieux et sont plus motivés lorsqu'ils se sentent valorisés, qu'ils s'investissent dans le fonctionnement de la classe et que leurs enseignants sont connectés à la communauté scolaire. Ainsi, la motivation et l'implication des élèves peuvent être un facteur de réussite scolaire. De plus, Astor et Benbenishty (2005) suggèrent qu'un bon climat en classe joue un rôle important dans l'atténuation de l'impact négatif du milieu socioéconomique sur la réussite scolaire. Les théories du climat et du bien-être scolaire suggèrent que l'atmosphère générale et la culture d'une école peuvent avoir un impact considérable sur le bien-être social, émotionnel et scolaire des élèves et du personnel. Les recherches suggèrent que des climats scolaires positifs peuvent conduire à de meilleurs résultats scolaires, à une réduction des problèmes de comportement et à une amélioration de la santé mentale des élèves (Durlak et al., 2011). Parmi les principales théories du climat scolaire et du bien-être, citons la théorie des systèmes écologiques, qui suggère que l'environnement scolaire n'est qu'un aspect de l'écosystème global de l'enfant, et le modèle écologique social (Ungar, 2011), qui souligne l'importance d'examiner

les interactions entre les différents niveaux de l'environnement scolaire, tels que les facteurs individuels, de la classe et de l'ensemble de l'école. Enfin, le développement des "compétences transversales", telles que la pensée critique, la résolution de problèmes et la collaboration, peut aussi être bénéfique pour la réussite des élèves et une perception positive du CS.

Démarche méthodologique

Notre étude qualitative a été menée en mai et juin 2022 auprès de 17 élèves de deux écoles primaires appartenant à la province d'El Jadida (Maroc).

La collecte de données s'est d'abord faite au moyen d'entrevues semi-structurées avec des groupes de discussion. Les groupes de discussion ont été animés dans la langue maternelle des élèves. L'outil d'animation des focus groupes, un guide d'entretien semi-structuré, comprend quatre parties principales, dont deux sections entièrement consacrées au CS. Ce travail se concentre explicitement sur certains aspects, regroupés en deux grands domaines, qui sont mentionnés ci-dessous (Figure 1) :

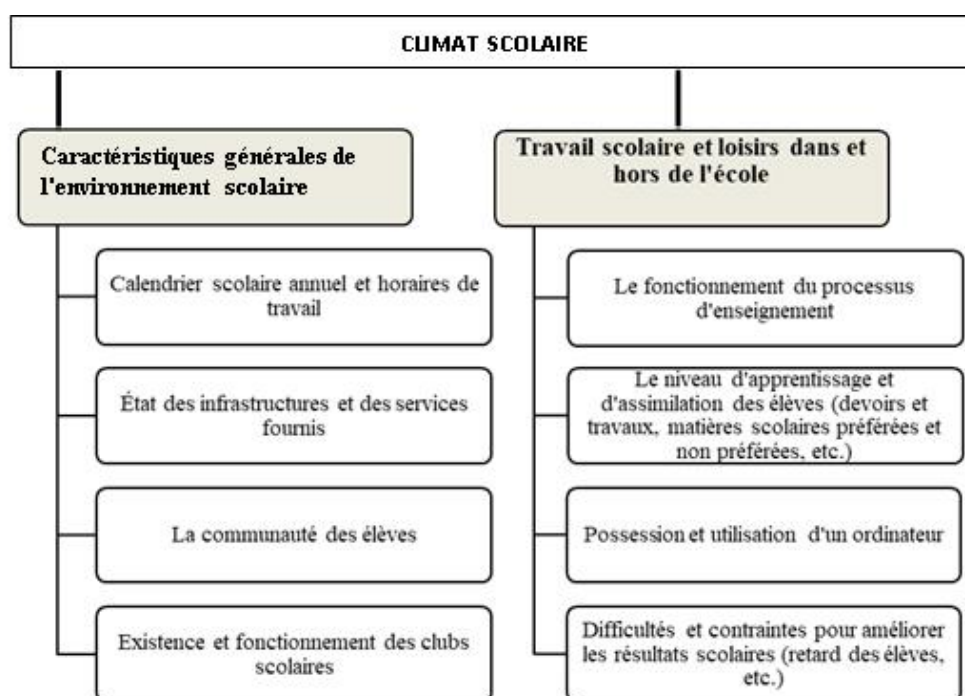


Figure 1 : Climat scolaire mesuré dans le guide des questions des groupes de discussion

La collecte des données a ensuite été effectuée au moyen d'une notation multicritère opérée collectivement par les élèves. Ce dernier utilise une série de 10 questions, chacune avec cinq réponses possibles, sur une échelle de cinq points (1 = pas bon du tout ; à 5 = très bon) avec une justification fournie pour chaque réponse.

Par la suite, les données ont fait l'objet d'une analyse qualitative menée par école puis comparativement. Une analyse qualitative des réponses des groupes de discussion a été utilisée pour examiner les effets des caractéristiques de chaque école sur la perception du CS par les élèves. Ensuite, l'analyse des données d'évaluation multicritères a été effectuée afin d'identifier les indices qui influencent la perception des élèves du CS dans chaque école. Par la suite, l'analyse a été effectuée de manière comparative pour identifier les facteurs qui façonnent ces indices.

Résultats

Principales caractéristiques des deux écoles étudiées

Notre analyse a montré que les deux écoles étudiées partagent des caractéristiques presque similaires avec des différences mineures. Néanmoins, ces différences ont des répercussions différentes sur la perception qu'ont les élèves du CS.

Les deux écoles sont situées dans des zones rurales et ont un niveau d'infrastructure relativement médiocre, même si les effectifs sont différents. Le niveau général de réussite scolaire des élèves est similaire, c'est-à-dire intermédiaire. Les deux écoles ne disposent pas de cantine, d'hébergement, d'aires sportives ou de bibliothèque. L'école 1 présente six salles de classe pour 361 élèves tandis que l'école 2 présente également six salles de classe, dont une pour les activités artistiques pour 205 élèves. L'école 2 offre le transport scolaire pour les élèves qui vivent loin de l'école et dispose de plusieurs clubs scolaires offrant des d'activités parascolaires (quatre clubs contre deux avec une activité limitée à l'école 1), et selon les élèves de l'école 2, les enseignants sont plus engagés dans les activités scolaires, tandis qu'à l'école 1 les élèves mentionnent le fait que la majorité des enseignants sont des femmes et vivent loin de l'école, il est très difficile pour elle de s'engager dans des activités parascolaires et d'être suffisamment disponible pour les élèves.

Caractéristiques de l'école et perception des élèves du CS

Nos résultats révèlent que dans les deux écoles, certains déterminants ont été mentionnés à plusieurs reprises par les élèves comme liés à une perception négative du CS. Dans l'école 1, la distance à parcourir pour se rendre à l'école, la qualité et quantité (médiocrité) des infrastructures, la violence entre les élèves dans les salles de classe et le manque d'activités de divertissement (parascolaire) ont été identifiées comme des déterminants d'une perception

négative du CS par les élèves. D'autre part, les élèves de l'école 2 ont montré une perception plus positive du CS en raison de la disponibilité du transport scolaire et des activités parascolaires qui motivent la persévérance scolaire et l'attention des élèves en classe. Cependant, l'insuffisance d'infrastructure a été mentionnée à plusieurs reprises comme un déterminant d'une perception négative du CS, en plus du roulement continu (turnover) des enseignants (le plus souvent contractuel) chaque année qui entrave le bon fonctionnement du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Perception des élèves sur le CS dans leurs écoles : notation multicritère

L'échantillon de l'étude était composé de 17 élèves de diverses classes primaires. Deux focus groupes à raison d'un par école ont permis de discuter avec les élèves sélectionnés de manière à représenter la variabilité des situations des élèves de chaque école.

Nous avons identifié huit indices liés au CS conformément à notre revue de la littérature. Ensuite, nous avons demandé aux élèves d'évaluer la qualité de chaque indice dans leur école sur une échelle de 1 à 5 points. Le tableau 1 présente leurs classements ainsi que le nom de l'indice auquel ils appartiennent.

Climat scolaire	École 1	École 2
Climat général de l'école, Climat de la salle de classe	3	4
Relations avec la communauté scolaire	4	3
Motivation et engagement des étudiants	3	4
Participation des parents	2	2
Bien-être des élèves	3	5
Esprit d'équipe	4	3
Les compétences transversales des élèves (politesse, engagement, collaboration, citoyenneté, etc.) ?	3	4
Respect du règlement intérieur de l'école	4	3

Tableau 1 : Évaluation des indices du climat scolaire par les élèves

Les résultats de notation multicritère montrent que les élèves de l'école 2 ont une meilleure perception du CS, que leurs pairs de l'école 1. Le faible score du climat scolaire et de classe à

l'école 1 est lié aux faibles scores de bien-être, de motivation, d'engagement des élèves et de compétences interdisciplinaires des élèves. Le score plus élevé du climat scolaire et de classe à l'école 2 est lié à des scores plus élevés des mêmes déterminants. Bien que la participation des parents à l'école ait été jugée faible dans les deux écoles, elle ne semble toutefois pas avoir d'incidence significative sur la perception des élèves à l'égard du CS.

Nous avons demandé aux élèves de fournir une justification pour chaque note qu'ils ont attribuée. Le libellé de leurs réponses reflétait les perceptions des élèves à l'égard du CS, mais dans une bien plus grande mesure, il reflète les dimensions subjectives du CS selon le contexte. La figure 2 présente les indices « bien-être des élèves », « motivation et engagement des élèves » et « compétences transversales des élèves » qui ont un impact sur la perception des élèves du CS, ainsi que les facteurs qui façonnent ces indices dans le contexte des deux écoles.

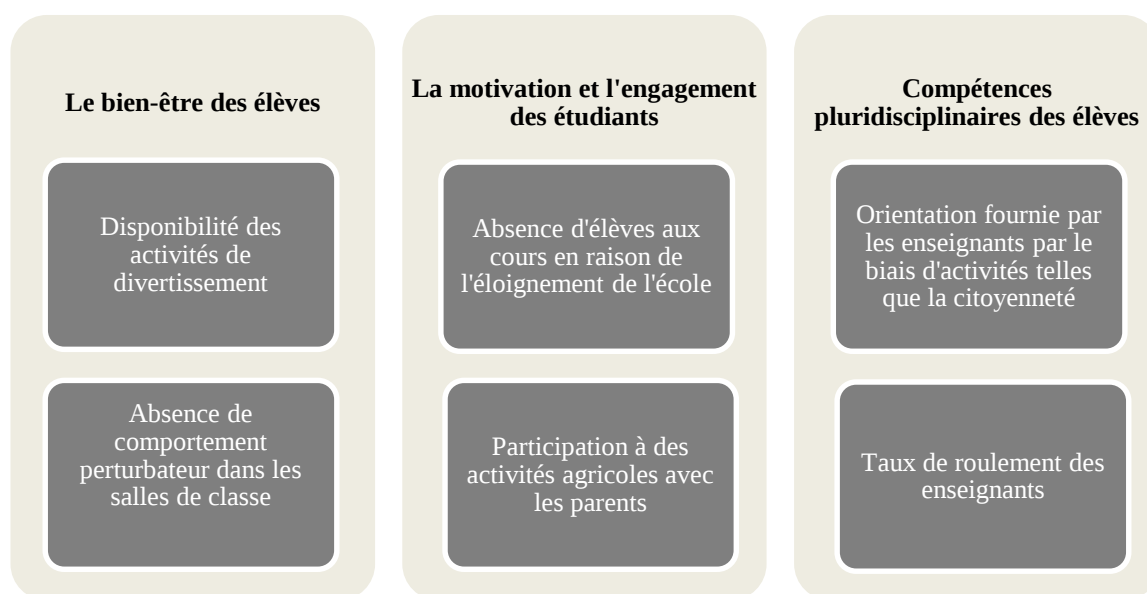


Figure 2 : Facteurs qui impactent les principaux indices du CS dans le contexte marocain

Source : Notre propre conception à partir de nos résultats

Conclusion

Cette étude qualitative et exploratoire vise à examiner les perceptions des élèves sur le climat scolaire (CS) dans deux écoles au Maroc. Nos travaux montrent que les déterminants du CS tels qu'ils sont perçus par les élèves varient considérablement d'un contexte à l'autre. Nos

lectures montrent que des facteurs tels que la relation parent-enseignant et la participation des parents au travail scolaire semblent valoriser le CS du point de vue des autres parties prenantes et encouragées dans les pays à revenu élevé. Dans le contexte de nos enquêtes, les élèves ne perçoivent pas ces caractéristiques comme des principaux déterminants du CS. Selon eux, en premier lieu, le CS est lié à la distance à parcourir pour se rendre à l'école, la qualité-quantité des infrastructures et des équipements scolaires, à la qualité du comportement des élèves à l'intérieur de la classe puis au sein des établissements scolaires, aux relations avec le personnel scolaire et aux activités (parascolaires) qui leur sont proposées en dehors de la classe. Certaines difficultés ont été exprimées par les élèves comme affectant leur perception. Il s'agit de la longue distance à parcourir pour se rendre à l'école, ainsi que de leur participation aux activités agricoles avec les parents. Outre les implications pour la politique éducative, notre travail souligne la nécessité de prendre en compte de nombreuses variables liées aux communautés dans lesquelles les écoles sont situées lors des études sur le CS. Il appelle aussi à l'examen de sujets cruciaux tels que les implications des taux élevés de rotation des enseignants dans les écoles rurales marocaines et ses implications pour le CS et les résultats des élèves.

Références

- Ahmed Johari, Le climat scolaire et sa relation avec l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage : une approche préliminaire, *Journal of Generation Humanities and Social Sciences*, 88,2022, <https://jilrc.com/archives/15413>
- Ali Mahmoud Shuaib, *Le climat scolaire tel que perçu par les enseignants des écoles d'éducation spécialisée de la ville de Najran*,44,2014 <https://doi.org/10.12816/0007220>
- Anderson C S , « La recherche du climat scolaire:examen de la recherche »,Review Educational Research, 1982,52,3, 368-420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>
- Benbenishty R et Astor R A , NOTE. Dans La violence à l'école en contexte : culture, quartier,famille,écoleetgenre,OxfordUniversity,2005, Press.<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195157802.002.0016>
- Cohen J, McCabe , Michelli N, et Pickeral N M , Climat scolaire : recherche, politiques, formation et pratique des enseignants, Teachers College Record, 111,2009 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Collins T N, Climat scolaire et résultats des élèves, Cross-Disciplinary Perspectives in Education, 3,1, 2010, 34-39. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>

Debarbieux É. Du «climat scolaire», *Éducation & formations*, 88-89,01, p.11. 2010, <https://doi.org/10.48464/ef-88-89-01>

Debarbieux E, Anton N, Astor R A, Benbenishty R, Bisson-Vaivre C, Cohen J, Giordan A, Hugonnier B, Neulat N, Ortega Ruiz R, Saltet J, Veltcheff C, et Vrand R, Le « Climat scolaire » : Définition, effets et conditions d'amélioration, Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 2012, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf>

Dewey J, *Démocratie et éducation*, La Compagnie Macmillan; Wikisource, 1916.

Dincer, B. (2021). Investigating the School Climate Perceptions and School Motivations of Middle School Students. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 361-372. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.2.361>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Eccles J S, Wigfield A, Midgley C, Reuman D, Iver D M, et Feldlaufer H, Effets négatifs des collèges traditionnels sur la motivation des élèves, *The Elementary School Journal*, 93,5, 553-574, 1993, <https://doi.org/10.1086/461740>

Elhaddadi M, Victimation et perception du climat scolaire : L'influence du degré de conformisme des élèves de l'enseignement secondaire public aux normes et valeurs de la société marocaine, [Phdthesis, Université de Bordeaux],2019, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02507102>

Ghaith G, La relation entre les formes d'enseignement, la réussite et les perceptions du climat de la salle e classe, *Educational Research*, 45,1, 83-93,2003, <https://doi.org/10.1080/0013188032000086145>

Greenway G H, Relation entre le climat scolaire et le rendement des élèves [Thèse de doctorat]. Université Georgia Southern,2017.

Halpin A W et Croft D B , Le climat organisationnel des écoles, Centre administratif du Midwest, Université de Chicago, 1963.

Hoy W K et Hannum J W, Climat de l'école intermédiaire : une évaluation empirique de la santé organisationnelle et du rendement des élèves, *Educational Administration Quarterly*, 33,3, 290-311, 1997, <https://doi.org/10.1177/0013161X97033003003>

Keyes C R, Partenariats parents-enseignants : une approche théorique pour les enseignants, 2000, <https://eric.ed.gov/?id=ED470883>

Larson K E, Nguyen A J, Orozco Solis M G, Humphreys A, Bradshaw C P, et Lindstrom Johnson S, Une revue systématique de la littérature sur le climat scolaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire, *International Journal of Educational Research*, 102, 101-606, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101606>

OCDE, Un cadre pour l'analyse du bien-être des élèves dans l'étude PISA 2015 : avoir 15 ans en 2015 (Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation No 140; Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, vol. 140), 2016, <https://doi.org/10.1787/5jlpszwghvnb-en>

Perry A C, La gestion d'une école municipale. New York, Macmillan, 1908, <http://archive.org/details/managementofcity00perruoft>

Poulin R, Beaumont C, Blaya C, et Frenette E, La perception du climat scolaire des élèves victimisés par leurs pairs à la fin du secondaire, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47, 3, 2018, Art. 47/3. <https://doi.org/10.4000/osp.8665>

Ramdé P, La perception du climat par les enseignants et les élèves et la gestion de la direction à l'école primaire, 2011, <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5209>

Thapa A, Cohen J, Guffey S et Higgins-D'Alessandro A, Examen de la recherche sur le climat scolaire, *Review of Educational Research*, 83, 3, 357-385, 2013, <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>

Veltcheff C, Pour un Climat Scolaire Positif. Réseau Canope. Qu'est-ce que le climat scolaire? Centre national du climat scolaire. 2015, consulté le (30 mars 2021). <https://schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate/>

Transition numérique et innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur au Niger : contexte, solutions expérimentées et alternatives possibles

Mohamed Sagayar Moussa

Ecole Normale Supérieure, Université Abdou Moumouni Niamey, Niger

mmsagayar@gmail.com

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.6>

Résumé

Le développement et l'utilisation des technologies éducatives dans le supérieur sont devenus des pratiques à prendre en compte pour améliorer la qualité et la continuité de l'enseignement et de l'apprentissage. Au Niger, dans les universités publiques, le développement du numérique est encore au stade des intentions et des réflexions stratégiques. Pour aller vers une transition numérique et des innovations pédagogiques susceptibles de transformer les pratiques pédagogiques des enseignants et les modalités d'apprentissage des étudiants, l'article tente d'analyser les contextes, les solutions expérimentées et les alternatives possibles qui sont des possibilités d'intégration du numérique dans les pratiques et le fonctionnement du système de l'enseignement supérieur au Niger. L'article, qui s'appuie sur l'utilisation du numérique dans un contexte universitaire de réformes, montre que des initiatives de mise en place de plateformes numériques d'enseignement à distance et des alternatives sont possibles si l'engagement des enseignants est régi par des textes réglementaires. Il conclut sur la nécessité de reconsidérer l'usage des technologies éducatives en lien avec les priorités des universités et de repenser l'utilisation du numérique comme une science innovante.

Mots-clés : Enseignement supérieur, technologie éducative, transition numérique, innovation pédagogique, science innovante

Abstract:

Digital transition and pedagogical innovation in higher education in Niger : context, tested solutions and possible alternatives

The development and use of educational technologies in higher education have become practices to take into account to improve the quality and continuity of teaching and learning. In Niger, in public universities, the development of digital is still at the stage of intentions and strategic reflections. To move towards a digital transition and pedagogical innovations likely to transform the pedagogical practices of teachers and the learning methods of students, the article attempts to analyze the contexts, the solutions tested and the possible alternatives which are possibilities of integration of digital technology into the practices and functioning of the higher education system in Niger.

The paper, which is based on the use of digital in a university context of reforms, shows that initiatives to set up digital platforms for distance education and alternatives are possible if the commitment of teachers is governed by regulatory texts. It concludes on the need to reconsider the use of educational technologies in connection with the priorities of universities and to rethink the use of digital as an innovative science.

Keywords: higher education, educational technology, digital transition, educational innovation, innovative science..

Introduction

L'entrée de l'école dans l'ère numérique constitue une révolution éducative qui reste un immense défi (Underwood et Dillon, 2011). Koffi Annan lors du Sommet indiquait déjà en novembre 2005 lors du mondial sur la société de l'information à Tunis que l'usage des ressources numériques dans l'enseignement supérieur représente un enjeu important pour les universités. Il précisait que les technologies jouent un rôle de plus en plus central dans tous les domaines d'activité de nos vies et invitait à des réformes rapides pour développer les TIC. Ces dernières ont une influence importante sur l'évolution de l'ensemble des sociétés de la planète et affectent de façon significative les dimensions économiques, sociales ou culturelles du fonctionnement de ces sociétés. Karsenti, (2009) pense qu'avec les TIC, tout change : les façons d'enseigner, de vivre, d'apprendre, de travailler, voire de gagner sa vie.

Dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, le numérique occupe de plus en plus une place prépondérante. Ses apports ne sont plus à démontrer dans les domaines de la recherche ou de l'évaluation des curricula. Il est incontestablement un vecteur de communication, de partage et de stockage d'informations permettant un accès quasi illimité à des ressources scientifiques et pédagogiques. Il permet la mise en place de dispositifs d'apprentissage innovants, totalement numériques ou hybrides. Il représente donc un outil d'une importance considérable dans le contexte de l'enseignement supérieur tant il a permis de révolutionner et de fluidifier plusieurs des missions des établissements d'enseignement supérieur. Mais, il n'est toutefois pas une fin en soi, mais il doit plutôt rester un outil au service d'objectifs bien circonscrit, tout en tenant compte des coûts générés (énergétiques, humains, financiers) en regard des bénéfices engendrés.

La gouvernance des établissements d'enseignement supérieur en Afrique repose également aujourd'hui massivement sur des outils numériques. Ces dernières années, le recours aux outils de communication numérique, de travail collaboratif à distance, aux cours en distanciel, à des outils de suivi des parcours de formation, etc. s'est considérablement accru.

En Afrique, l'enseignement supérieur est reconnu comme étant un levier important de développement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage existantes, pour permettre la transition numérique du rapport au savoir, de nouveaux modes d'enseignement et de nouvelles formes d'apprentissage. (Sagayar, 2021). Les Technologies de l'Information et de la

Communication pour l'Enseignement (TICE) ont progressivement envahi les pratiques pédagogiques et didactiques, mais des difficultés résident dans l'accès aux technologies éducatives et leur usage pédagogique. Ce constat interpelle les responsables académiques sur la nécessité de l'utilisation du numérique pour développer les pratiques pédagogiques, résorber la massification d'étudiants de plus en plus nombreux, l'élaboration de textes réglementaires et la digitalisation des ressources. Dans cet article, nous abordons la question de la transition numérique dans sa dimension de vecteur de développement de ressources numériques et pédagogiques. Nous analysons l'accompagnement d'enseignants-chercheurs dans leur intégration du numérique en contexte universitaire, avant de nous pencher sur les solutions expérimentées et les alternatives possibles pour réussir une transition numérique.

Revue de la littérature et cadre méthodologique

Revue de la littérature

La revue de la littérature repose sur l'usage pédagogique des ressources par les enseignants pour intégrer le numérique dans leurs pratiques et l'accompagnement technopédagogique dont ils peuvent bénéficier.

La transition numérique est donc une nouvelle orientation dont il convient de circonscrire la mise en œuvre à des pratiques d'intégration digitale dans un processus de coopération académique pour améliorer et renforcer des dispositifs d'enseignement et de recherche scientifique au sein d'établissements d'enseignement supérieur.

On peut également la considérer comme l'ensemble des activités qui concourent à développer le numérique et ses usages pédagogiques sous l'influence des TIC. La transition numérique ne peut pas se concevoir indépendamment du contexte institutionnel et de la gouvernance académique. En effet, la transition numérique peut générer des bouleversements, des modifications de processus qui peuvent provoquer des résistances (Devauchelle, 2016). Pour surmonter cette résistance, l'utilisation du numérique dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant doit être orientée vers un accompagnement suffisant et efficace pour stimuler sa créativité. (Kumps, A et *al.*, 2019).

Il est par conséquent crucial d'accompagner ce changement et de le centrer sur des besoins réels, avec des réponses appropriées. De plus, la transition numérique requiert du matériel, mais également une stabilité infrastructurelle (alimentation en énergie, connexion) et des compétences humaines valorisées et reconnues.

Dans le cadre de ce travail, il est important de souligner que dans l'enseignement supérieur, la transition numérique se situe aux confins de la transformation des curricula, les pratiques pédagogiques, la posture des enseignants, les modalités d'apprentissage des étudiant.es. Elle se fait à travers le développement des plateformes numériques (Barzman M et al, 2019). C'est donc, une forme de révolution numérique qui renforce les possibilités d'autoformation et questionne la contribution du présentiel, du distanciel, de la formation initiale, de la formation continue, du système d'évaluation des apprentissages et des diplômes dans le parcours de chacun. (Barzman M et al, 2019, *ibid*).

On voit bien que le foisonnement des outils numériques, et le développement rapide et exponentiel des technologies éducatives sont à prendre en compte pour que l'enseignement supérieur élabore des stratégies de développement du numérique.

Les enseignants-chercheurs sont les principaux acteurs qui connaissent les réalités du terrain. La recherche scientifique dont ils sont les précurseurs est influencée par les technologies éducatives et les compétences associées au numérique doivent être renforcées.

L'accompagnement des enseignants est un facteur déterminant dans l'usage pédagogique du numérique dans les pratiques enseignantes. Peraya, Viens et Karsenti, (2002, p. 254) disent que : « le soutien dont ils devraient pouvoir bénéficier tout au long du processus d'intégration » pour mieux utiliser les technologies numériques. Akkari, Cleary et Corty, (2008, p. 45) pensent que l'intégration du numérique nécessite non seulement des compétences techniques, mais aussi « d'avoir des compétences pédagogiques spécifiques ce qui induit le besoin d'une formation ciblée et pratique » Un des constats aujourd'hui, c'est de voir que les pratiques enseignantes qui utilisent les TICE, l'intégration du numérique est très timide, même si les enseignants apprécient positivement cette innovation. (Digital Wallonia, 2018).

La timidité dans l'usage pédagogique de ressources, et une dispersion des efforts déployés pour exploiter dans un cadre global de gouvernance du numérique des ressources numériques pédagogiques qui foisonnent en ligne (Sagayar, 2018).

Pour parler d'intégration des usages pédagogiques des technologies éducatives, il faut voir la disponibilité de deux paramètres, la présence des outils technologiques dans les espaces d'apprentissage et leurs bons usages Karsenti (2005).

Méthodologie

La méthodologie utilisée porte sur une étude de cas liée à un projet de digitalisation de l'Université Abdou Moumouni (UAM). Le projet intitulé « Utilisation des technologies éducatives pour améliorer la qualité et la continuité de l'enseignement et de l'apprentissage » a pour objectif d'assurer la continuité pédagogique des services éducatifs afin d'atténuer l'impact de la crise de la COVID-19 au Niger. Plus spécifiquement, il s'agit pour l'UAM « d'accroître la résilience de l'enseignement supérieur au Niger par la mise en place d'un environnement technologique, pédagogique, réglementaire et économique favorable au développement du numérique éducatif ». Nous analysons ici cette solution en expérimentation, les alternatives, les perspectives qu'elle permet et le processus de sa mise en œuvre effective.

Un diagnostic sur les potentialités, les besoins et attentes des usagers

L'UAM propose dans son plan opérationnel « Garantir une offre de formation performante et innovante répondant aux enjeux d'employabilité des diplômés sur le marché du travail, aux standards internationaux du système LMD et intégrant les innovations pédagogiques et outils du numérique éducatif ». Cette annonce met au centre des préoccupations de l'UAM, le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants, des jeunes assistants recrutés et des doctorants, afin de développer l'usage et l'intégration des Technologies (TIC) dans les enseignements, la mise en réseau des enseignants, le développement de ressources pédagogiques de qualité. C'est une intention louable quand on sait que les TIC sont étudiées à travers leurs usages éducatifs dans les pratiques professorales (Ouedrago, 2020).

Les enseignant-es dans leurs usages développent des compétences techniques et pédagogiques avec une approche centrée sur l'acceptation des TIC comme un outil au service du développement de l'enseignement supérieur.

Une étude menée en 2017 sur les besoins et attentes des usagers révélait déjà une faiblesse majeure la plus dommageable dans les universités, c'est le problème de compétences des enseignants dans les domaines technique et pédagogique. (Sagayar, 2017).

Le projet Transition numérique et innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur au Niger : une solution en expérimentation

La figure 1 ci-dessous indique les domaines qui vont être explorés pour une transition numérique expérimentale.

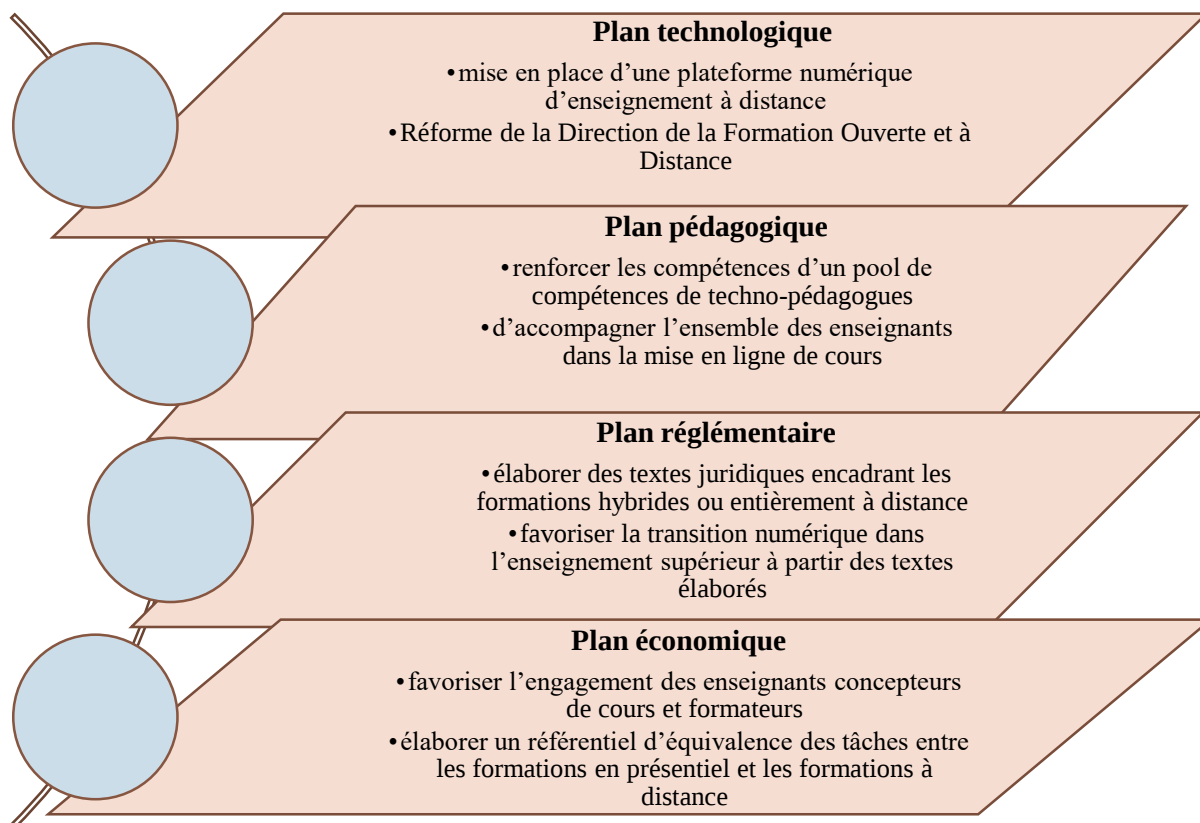


Figure 1 : schéma de développement de l'usage et de l'intégration des Technologies (TIC) dans les enseignements

Le développement du numérique de par ses caractères technique et pédagogique présente des enjeux de réglementation et d'économie. Élaborer des textes réglementaires revient à considérer

- une reconnaissance institutionnelle, le cours réalisé en présentiel et celui réalisé à distance ont une même valeur pédagogique, mais la différence réside dans la mise en œuvre (les modalités techniques) ;

- des modalités d'évaluation et de validation des acquis d'apprentissage à distance. Il faut les déterminer et les spécifier. Evaluer à distance semble exiger une organisation conséquente pour éviter les tentatives de tricheries ;
- aspects juridiques de l'usage des ressources libres, ainsi que les nouvelles fonctions de l'enseignant à distance. La conformité réglementaire permet d'apporter l'expertise et la méthodologie nécessaires à une meilleure gestion des cours en ligne. Il s'agit d'une démarche qui permet de répondre au principe qui énonce qu'un cours en ligne n'a pas le même statut qu'un cours en présentiel.

Dans une perspective innovante, le cadre réglementaire et le modèle économique des formations hybrides ou à distance sont définis et permettent à l'UAM de disposer d'un cadre réglementaire encadrant les formations hybrides ou entièrement à distance, garantissant leur qualité et leur attractivité. L'UAM disposera d'un référentiel d'équivalences des tâches, servant de modèle économique des formations hybrides ou entièrement à distance.

L'élaboration de textes réglementaires des formations hybrides ou entièrement à distance sont une réponse à un vide constaté et un besoin pressant. L'enseignement à distance ne se limite pas à la simple mise à disposition de cours en ligne. L'UAM dispose d'un cadre légal qui formalisera l'offre de formation (maquette pédagogique), le dispositif pédagogique pour accompagner l'apprenant à distance, le mode de suivi et d'évaluation de la formation à distance, la charte, etc.

Le processus tel qu'engagé par l'UAM consistera à recourir aux services d'un expert qui va élaborer des textes en en vue de les proposer à ceux existants. Dans une autre étape, l'UAM organisera un atelier de validation de ces textes avant la partie nationale, avant leur adoption par décret du Ministre en charge de l'enseignement supérieur.

Pour mieux asseoir cette démarche innovante et créer une dynamique d'ensemble, l'élaboration d'un cadre réglementaire permettra de préfigurer le modèle économique le plus adéquat pour parvenir à mobiliser le corps enseignant dans la production de contenu e-learning et doter les universités, les enseignants et les étudiants des ressources nécessaires. Le référentiel d'équivalence des tâches entre les formations présentiels et les formations à distance va constituer l'ossature de ce modèle économique, en définissant les activités spécifiques de l'enseignement à distance et leur barème de rémunération.

Une task force de techno-pédagogues est mise en place pour accompagner la transition numérique

La transition numérique suppose que :

- l'UAM dispose d'une plateforme de formation en ligne opérationnelle pour l'ensemble des facultés ;
- l'UAM dispose d'un pool de techno pédagogues compétents capables d'accompagner la transition numérique et pédagogique.

C'est ainsi qu'en termes d'indicateurs, l'expérimentation de cette solution innovante consistera à :

- former un pool de 10 technopédagogues, pour renforcer la Direction de la FOAD
- former 100 enseignants concepteurs de cours ;
- mettre en ligne 100 cours, équivalent à 400 ECTS ;

Un dispositif d'accompagnement : le tableau de cohérence pédagogique comme outil d'aide à la scénarisation du cours

Le tableau de cohérence pédagogique permet de proposer les activités et favoriser l'atteinte des cibles d'apprentissage et permettre d'en évaluer l'atteinte tout en fournissant aux étudiants des rétroactions qui les aident à progresser. Le contenu doit également être circonscrit en cohérence avec les cibles d'apprentissage.

Tableau 1 : cohérence pédagogique

Objectif spécifique d'apprentissage	Chapitre	Contenus des enseignements	Activités d'apprentissage	Activités d'évaluation	Durée

Pour donner

Identification de l'UE/ECUE : Il s'agit de donner des informations générales sur l'Unité d'Enseignement (UE) ou l'Elément Constitutif de l'UE (ECUE) notamment le domaine, la mention, la spécialité, le niveau d'étude (M), le semestre (S1 à S4) concernés, l'intitulé de l'UE/ECUE, son nombre de crédits, les volumes horaires de l'UE/ECUE. Il peut être également précisé les prérequis du cours, i.e., quels enseignements il faut avoir suivis au préalable ou quelles compétences il faut maîtriser pour pouvoir suivre les enseignements de l'UE/ECUE concernée(s).

Objectifs généraux/spécifiques d'apprentissage_ : De quoi les étudiants devraient-ils être capables à la fin du cours de l'UE/ECUE. Il doit énoncer ce qui est attendu de la part des étudiants en termes d'apprentissage. Pour chaque objectif général, décliner les objectifs spécifiques y relatifs.

Contenus des enseignements : Il s'agit d'indiquer, aussi bien pour les enseignements théoriques que les travaux dirigés/pratiques, les informations concernant chaque **chapitre** du cours en termes de contenu indicatif des principaux thèmes qui seront abordés ainsi que les méthodes pédagogiques (cours magistraux, séminaire, vidéoconférence, exposés, projets, etc.) et les matériels pédagogiques (polycopiés de cours, diapositives, etc.).

Activités d'apprentissage : Les activités de l'étudiant peuvent être précisées comme par exemple, les travaux complémentaires à effectuer, la recherche d'informations complémentaires en bibliothèque, les consignes pour les exercices ou autres travaux, etc.

Activités d'évaluation : Il s'agit de préciser le(s) type(s) d'évaluation (travail individuel, contrôle continu, examen, examen de rattrape) ; la part contributive de chaque type d'évaluation au calcul de la note finale ; les critères d'évaluation (maîtrise des concepts, exercices/problèmes d'application, exposés, projets, etc.) ; et les matériels pédagogiques autorisés au cours de l'évaluation (supports de cours, calculatrices scientifiques, etc.).

Matériels de cours : Il s'agit d'indiquer la liste des livres ou polycopiés relatifs au cours, de ressources complémentaires (bibliographie, articles, webographie, webinaire), divers matériels (cartes, mannequins, etc.) à se procurer.

Durée : Il s'agit d'indiquer la durée allouée à chaque chapitre

Stratégie de la formation en ligne des enseignants-chercheurs : un accompagnement technopédagogique

La formation se veut ouverte aux enseignants et formateurs qui ne se sentent pas à l'aise avec les technologies. Il faut des prérequis techniques suivants à la formation : • les manipulations usuelles d'un ordinateur et des outils classiques d'Internet (navigateur) • une envie d'apprendre et l'attitude qui consiste à oser demander de l'aide. Le participant devra disposer régulièrement d'un ordinateur et d'une connexion internet de bon débit. Etant basé sur l'apprentissage par projet, chaque participant doit avoir un projet préalable en charge. Approche pédagogique : L'approche pédagogique adoptée pour ces ateliers se base sur la résolution de problèmes, l'apprentissage collaboratif et la réalisation d'un projet. Il s'agira donc d'un apprentissage actif et contextualisé, les activités se dérouleront principalement en présentiel. Les tâches proposées seront tantôt individuelles, tantôt collaboratives s'appuyant notamment sur :

- des analyses de cas (proposées par les formateurs ou par les apprenants : ancrage dans le vécu des formés)
- des travaux pratiques impliquant l'usage d'outils technologiques supportant les interactions tuteur-apprenant(s)
- des échanges avec les formateurs pour la gestion des travaux personnels et la constitution progressive d'un dispositif d'évaluation des connaissances (compilant travaux et commentaires réflexifs des participants). Le participant reçoit un feedback du formateur sur ses productions. Au terme de la formation, le participant se verra (ou non) octroyer l'attestation de validation de la compétence et un badge numérique suite à une présentation et une discussion relative à son projet et parcours d'apprentissage. Supports pédagogiques :

Les supports pédagogiques suivants seront fournis aux participants : - Schémas - Vidéos - Quiz - Capsules de démonstration - Lectures et ressources complémentaires facultatives

Atelier 1 : Conception et scénarisation des modules de formation en ligne Modalité : Atelier en présentiel de 3 jours avec pour objectifs : 1. Se familiariser avec l'enseignement en ligne - Exprimer vos idées et projets d'e-learning avec un vocabulaire précis. - Argumenter les valeurs ajoutées de l'e-learning pour votre projet de cours en ligne. - Connaître les principales fonctionnalités de la plateforme Moodle 2. Rechercher et utiliser des REL - Identifier les différents types des REL, - Distinguer les types de licences Creative Commons, - Utiliser un

outil de recherche pour trouver des REL appropriées. - Connaître les mécanismes de validation de la qualité des REL, - Faire les attributions de la paternité des REL, - Combiner des REL et concevoir sa propre REL. 3. Scénariser les activités d'enseignement/apprentissage - Appliquer les principales étapes de la scénarisation pédagogique dans un contexte de formation en ligne. - Développer une structure pédagogique d'un cours en ligne - Réfléchir sur le scénario du système d'entrée d'un cours en ligne. - Formaliser un scénario d'un système d'entrée. - Réfléchir sur le scénario du système d'apprentissage d'un cours en ligne. - Formaliser un scénario d'un système d'apprentissage. - Réfléchir sur le scénario du système de sortie d'un cours en ligne. - Formaliser un scénario d'un système de sortie.

Atelier 2 : Évaluer les acquis des apprenants Modalités : Atelier de 3 jours avec pour objectifs : - S'approprier les connaissances de base de l'évaluation - procéder à une évaluation préalable des acquis en utilisant les outils de communication - Élaborer des activités d'évaluation formative - Concevoir et mettre en ligne via la plateforme des activités d'évaluation sommative (Test, Devoir, etc.) - réguler le processus d'enseignement-apprentissage - faire le bilan des acquis des apprenants

Atelier 3 : Tutorer un cours en ligne Modalités : Atelier en présentiel suivi d'un accompagnement en ligne de 2 semaines L'accompagnement en ligne sera assuré par les formateurs sur une durée de deux semaines. Il s'agit d'une formule d'apprentissage collectif avec l'idée centrale que : pour construire une formation en ligne, il faut avoir vécu une telle formation. Objectifs : - Comprendre l'intérêt des interactions sociales dans une FAD - Distinguer les modalités d'interactions - Favoriser les interactions entre et avec les apprenants - Approfondir les fonctions tutorales - Animer une situation d'enseignement-apprentissage en ligne Equipe de formateurs.

Coclusion

L'ambition poursuivie à travers cet article était de s'appuyer sur l'utilisation du numérique dans un contexte universitaire de réformes et d'étudier la nécessité de reconsidérer l'usage des technologies éducatives en lien avec les priorités des universités et de repenser l'utilisation du numérique comme une science innovante.

Nous soulignons que l'étude de cas sur la transition numérique est un exemple, une solution en expérimentation à l'UAM. Bien que le processus est en cours, les étapes mises en œuvre ou en

cours nous permettent néanmoins de suggérer quelques pistes problématisées pour un soutien technopédagogique spécifique aux obstacles ressentis par les enseignants à l'intégration du numérique, mais aussi adapter à leurs besoins et objectifs personnels.

Références bibliographiques

Barzman M. (Coord.), Gerphagnon M. (Coord.), Mora O. (Coord.), Aubin-Houzelstein G., Bénard A., Martin C., Baron G.L, Bouchet F., Dibie-Barthélémy J., Gibrat J.F., Hodson S., Lhoste E., Moulier-Boutang Y., Perrot S., Phung F., Pichot C., Siné M., Venin T. (2019). Transition numérique et pratiques de recherche et d'enseignement supérieur en agronomie, environnement, alimentation et sciences vétérinaires à l'horizon 2040. INRA, France, 161 pages.

Devauchelle, B. (2017). Éduquer avec le numérique. Paris : ESF Sciences humaines.

Digital Wallonia (dir.) (2018). Baromètre Digital Wallonia - Éducation et Numérique 2018 infrastructure, ressources et usages du numérique dans l'éducation en Wallonie et à Bruxelles. Rapport, Jambes, Belgique : Agence du Numérique

Karsenti, T. (2009). Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion. Ottawa : CRDI

Karsenti, T. et Larose, F. (2005). L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques. Presses de l'Université du Québec, 67, 98-106. Consulté à représentations, besoins et attentes des usagers dans les universités publiques du Niger. Réseau Africain Francophone partir de <http://karsenti.scedu.umontreal.ca>

Kumps, A et *al.* (2019). Réussir la transition numérique par la recherche collaborative. Analyse de cas d'accompagnement d'enseignants dans leur intégration du numérique en contexte scolaire

Mohamed. Sagayar, M (2018). Les ressources numériques : analyse des pratiques représentations, besoins et attentes des usagers dans les universités publiques du Niger, RAFEC, Réseau Africain Francophone d'Education Comparée, 5, 309-333

Mohamed. Sagayar, M (2021). Place du numérique dans les Universités Publiques du Niger : entre défis et opportunités. RENISS, Revue Nigérienne des Sciences Sociales, revue internationale francophone.1859-5154, 197 à 209

Ouedraogo, B. (2020). Les professeurs des universités au Burkina Faso embrassent-ils les technologies éducatives ? In T. Karsenti, K. Toure, M. Lepage, & S. A. Attenoukon, Usages et appropriation des technologies éducatives en Afrique : Quelques pistes de réflexion (pp.241-288). Bamenda : Langaa

Peraya, D., Viens, J. et Karsenti, T. (2002). Introduction : Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques. Revue des sciences de l'éducation, 28(2), 243-264. [En ligne] <https://doi.org/10.7202/007353ar>

Underwood, J. et Dillon, G. (2011). Chasser les rêves et reconnaître les réalités : les réponses des enseignants aux TIC. *Technologie, Pédagogie et Éducation*, 20(3), 317-330. Consulté à partir de <https://doi:10.1080/1475939X.2011.610932>

Le test de Rorschach au service de l'éducation spécialisée à l'Institut Psychopédagogique de Brazzaville (Congo)

Patient Bienvenu MOUZINGA-KIMBAZA,

Enseignant Chercheur, Université Marien Ngouabi, Brazzaville, Congo

Email : patient.mouzinga-kimbaza@umng.cg

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.7>

Résumé

La question de la socialisation des élèves vivant avec handicap, placés en situation d'éducation spécialisée constitue, à travers le monde, un problème éducatif préoccupant. Dans une démarche éducative et sociale globale, les élèves à besoins spécifiques sont soumis à un apprentissage spécialisé, en vue de leur autonomisation progressive. Les stratégies d'intervention dans un tel contexte reposent essentiellement sur la résolution des déficiences, limitations d'activités et restrictions de participation. Pour trouver leur potentielle réalisation, ces stratégies requièrent de connaître, en détail, les modalités du fonctionnement psychique de l'élève, en vue de l'élaboration d'un projet d'accompagnement individualisé ajusté à la problématique conflictuelle profonde de celui-ci. Cette connaissance est offerte, en partie, grâce à l'utilisation des outils de diagnostic fiable. C'est justement dans ce cadre que nous proposons le Rorschach, test de personnalité à efficacité clinique scientifiquement démontrée, comme une alternative pour la mise en évidence de déséquilibres, d'insuffisances et de fragilités rencontrés chez ces élèves en souffrance. L'expérience clinique menée auprès d'un élève vivant avec troubles de l'expression à l'Institut Psychopédagogique de Brazzaville en soutient la lecture.

Mots-clés : Elève, diagnostic, troubles de l'expression, personnalité, Rorschach.

The Rorschach test in the service of special education at the Psychopedagogical Institute of Brazzaville (Congo)

Abstract:

The issue of the socialization of students with disabilities in special education is a worrying educational problem throughout the world. In a comprehensive educational and social approach, pupils with special needs are subjected to specific learning with a view to their progressive empowerment. Intervention strategies in such a context are essentially based on the resolution of impairments, activity limitations and participation restrictions. To find their potential realization, these strategies require to know, in detail, the modalities of the psychic functioning of the student, with a view to the development of an individualized support project adjusted to the deep conflictual problem of the latter. This knowledge is offered, in part, through the use of reliable diagnostic tools. It is precisely in this context that we propose the Rorschach, a personality test with scientifically proven clinical efficacy, as an alternative for highlighting imbalances, inadequacies and fragilities encountered in these suffering students. The clinical experiment conducted with a student living with an expression disorder at the Psychopedagogical Institute of Brazzaville supports the reading.

Keywords: Student, diagnosis, speech disorders, personality, Rorschach.

Introduction

La question de la socialisation des élèves vivant avec handicap, placés en situation d'éducation spécialisée constitue, à travers le monde, un problème éducatif préoccupant (Capul & Lemay, 2019 ; Tsokini, 2017, Bayette, 2020). On ne saurait douter des efforts consentis à l'échelle mondiale, dans la réalisation de l'ODD-4 (éducation pour tous sans exception), pour accroître les possibilités d'adaptation de ces élèves, ainsi que l'acuité des difficultés communicationnelles auxquelles sont confrontés les éducateurs spécialisés et les autres personnels intéressés par l'enfance inadaptée.

Les problèmes de santé mentale des élèves vivant avec trouble de l'expression sont peu abordés, si bien que leur prise en charge demeure préoccupante. C'est le cas en Afrique et particulièrement au Congo où les élèves déficients éprouvent des difficultés d'adaptation du fait de leur handicap. Aux problèmes de prise en charge s'ajoutent de graves difficultés diagnostiques pour lesquelles il y a des raisons de penser que peu d'outils sont susceptibles d'évaluer, aussi fidèlement que possible, leurs fondements psychopathologiques. Une question assez large se dégage : comment explorer les aspects profonds de la personnalité de l'élève vivant avec un handicap ?

À bien regarder, dans une démarche éducative et sociale globale, les enfants à besoins spécifiques sont soumis à un apprentissage spécialisé, en vue de leur autonomisation progressive (Wacjam, 2009 ; Rouzel, 2004). Les stratégies d'intervention dans un tel contexte reposent essentiellement sur la résolution des déficiences, limitations d'activités et restrictions de participation. Pour trouver leur potentielle réalisation, ces stratégies requièrent de connaître, en détail, les modalités du fonctionnement psychique de chaque élève, en vue de l'élaboration d'un projet de vie ajustée à la problématique conflictuelle profonde de celui-ci. Cette connaissance est offerte, en partie, par l'utilisation des outils de diagnostic fiables.

Ces outils permettent, au moins en partie, de battre en brèche les confusions qui existent dans les déficiences psycho-intellectuelles, comportementales et/ou cognitives, d'autant plus que l'on considère que « la typologie des handicaps chez l'enfant est difficile à établir » (COFEMER, 2009, p.59). Dans ce champ d'intervention, de nombreuses techniques sont utilisées, à visée de compréhension diagnostique de ces élèves en mal d'adaptation, à l'instar de l'Echelle d'évaluation de l'autisme infantile (CARS-T), le Test psychométrique consistant à recueillir les informations dans le domaine de la communication, des relations sociales et du

comportement (ADI-R), l'Echelle d'observation pour le diagnostic de l'autisme qui vise à confirmer le diagnostic des troubles de spectre de l'autisme par l'évaluation du niveau de langage et de développement du sujet (ADOS), l'Echelle du profil psychoéducatif de l'enfant (PEP-3), l'Echelle d'évaluation du comportement adaptatif de l'enfant (VINELAND-II) et bien d'autres.

Or, peu de ces outils d'investigation diagnostique aussi riches que pertinents sont directement appliqués à ces élèves, pour accéder à certaines dimensions profondes de la personnalité, dont est pourtant tributaire l'action pédagogique. C'est, justement, dans ce cadre que nous proposons le Rorschach, test de personnalité à efficacité clinique scientifiquement démontrée (Anzieu & Chabert, 1992 ; Chabert et al, 2008) comme une alternative pour la mise en évidence de déséquilibres, d'insuffisances et de fragilités rencontrés chez ces élèves en souffrance, en vue de la conception et l'application des techniques éducatives accommodées à leurs problématiques conflictuelles.

Ce test se veut un précieux instrument de connaissance de la personnalité dont « la sensibilité, la fidélité et la validité sont régulièrement confirmées et précisées » (Chabert, 2018, p.59) et qui nourrit « de par sa place centrale, non seulement un instrument qui a déjà en soi beaucoup apporté, mais également l'outil principal et privilégié de la psychopathologie phénoméno-structurale », affirme Samba (2004, p.215).

L'éducation des enfants vivant avec handicap dépend fortement de la nature de la problématique conflictuelle. Il ne peut être admis de doutes que le handicap ainsi que bien d'autres maladies somatiques, entament l'intégrité physique et psychologique des sujets, notamment dans leurs représentations de soi et dans leurs conduites. Il atteint les sujets dans leurs besoins et leur identité.

De nombreuses études ont essayé d'étudier, à partir des protocoles de Rorschach, la représentation identitaire des sujets vivant avec handicap. C'est en partie les résultats rendus publics par Lombros Stravo et Dimitris Sarris (1997) dans la revue européenne du Handicap où nous pouvons voir les auteurs s'interroger sur la représentation ou la perception du corps chez les personnes vivant avec handicap moteur, laquelle représentation peut être altérée du fait de la déficience.

Or, il est possible de recueillir, de manière claire, les complexes, les conflits psychiques et les problématiques des limites entre « dedans » et « dehors » (ou entre l'intérieur et l'extérieur du psychisme) chez un élève (adolescent) vivant avec difficultés de l'expression. Le test de Rorschach¹ apparaît alors comme un instrument précieux pour accéder à l'univers psychique de l'élève en difficulté d'expression. Cette épreuve projective peut décrire la structure de la personnalité de l'élève, puisqu'il existe une spécificité au test de Rorschach chez un sujet atteint de ce type de handicap. Grâce au Rorschach, « épreuve des limites » selon Chabert (1987, p.12), nous faisons l'hypothèse que les insuffisances et déséquilibres psychiques se caractérisent par un défaut de mentalisation correspondant à un faible niveau d'élaboration mentale du fait du handicap ; cela s'exprimerait par une articulation précaire entre les réalités interne (dedans) et externe (dehors).

Nous pourrions ainsi voir que lors de la passation du test de Rorschach, un sujet en difficulté de l'expression peut énoncer quelques mots, quand bien même difficiles à discerner au sens strict du terme par quiconque possédant des fonctions supérieures. Seulement, les mimiques qui remplissent, de manière indirecte, la fonction d'énonciation peut s'avérer d'un grand intérêt dans l'expression émotionnelle et comportementale, puisqu'elles traduisent des choses ou des événements de la réalité interne perçus par ce dernier. Le langage gestuel ou mimique est en effet un moyen de mettre fin à l'insignifiance du matériel que suscite le test de Rorschach. Par ailleurs, si l'on considère, comme Amodo (1982, p.28), le fait que « tous les ratés et les faux pas de la vie psychique s'expliquent à l'intérieur de la conception psychanalytique, à partir d'expériences infantiles », il s'ensuit alors la nécessité de convoquer le modèle psychanalytique en vue de cerner les modalités internes du fonctionnement mental (Freud, 1968).

En conséquence, évaluer les réponses au Rorschach comme expressions particulières des aspects cognitifs, affectifs et défensifs du sujet éprouvant des troubles de l'expression, revient à revisiter les bases théoriques de la psychanalyse comme référentiel théorique essentiel en psychologie clinique et en psychopathologie (Andronikof, 2008). Cela renvoie à traiter du fonctionnement psychique qui impose un retour aux modèles topiques de l'appareil psychique

¹ Inventé par Hermann Rorschach en 1920, ce test de personnalité est l'une des épreuves projectives des plus utilisées à travers le monde aux fins de compréhension diagnostique dans le cadre de la psychologie clinique (étude des conduites) et de la psychopathologie (troubles de conduites). Ce test est composé de dix images insignifiantes (taches d'encre). La consigne requiert du sujet de mettre fin à l'insignifiance des images en essayant de dire ce à quoi ressemble chacune d'elles.

(Ça, Surmoi, Moi), mais aussi et surtout à la notion de l'inconscient dynamique, l'essentiel de la vie psychique selon Freud (1896), d'autant plus que « l'inconscient associe en chaîne des images, des idées, des sensations, des symboles, qui se coupent et se recoupent avec une extrême complexité » (Poujol, 2007, p.206).

1. Méthodologie de la recherche

Notre expérience a été réalisée à l'Institut Psychopédagogique de Brazzaville, un établissement fonctionnant comme une école spéciale sous la tutelle du Ministère des Affaires Sociales et de l'Action Humanitaire. Cet institut s'emploie, entre autres, à organiser le dépistage, l'évaluation et l'orientation ; assurer la rééducation et l'insertion des enfants vulnérables ; élaborer et exécuter le projet d'accompagnement personnalisé pour chaque enfant ; assurer le suivi et l'accompagnement médicosocial, psychoéducatif pour chaque enfant.

Notre expérience s'est fondée sur un matériel clinique, sur le travail du cas unique. Dans ce contexte, rappelle Tsokini (2017, p.220), « la procédure d'analyse repose sur une approche compréhensive fondamentalement clinique qui consiste à dépouiller le cas en **tenant** de dégager les éléments significatifs, c'est-à-dire les indicateurs de sens qui situent le processus de conflictualité à travers une problématique existentielle où l'angoisse est le mécanisme clé ».

La démarche voudrait bien que l'élève (adolescent) auprès de qui l'expérience clinique a été menée ait plus de liberté d'expression que possible, afin qu'il se révèle du mieux qu'il pouvait. L'observation et l'écoute clinique ont été placées au cœur de la clinique, car « la référence à des savoirs constitués préalablement n'est pas l'unique point d'appui de l'opération diagnostique. Elle s'effectue d'abord à partir de l'observation, de l'écoute d'un sujet dans un entretien » (Jacobi, 2005, p.64).

La constitution d'une équipe de deux psychologues cliniciens qui ont procédé à des cotations différentes à partir desquelles une cotation consensuelle a été retenue sur les points de convergence et de divergence. Cette implication conjointe de deux professionnels a été rendue impérieuse pour réduire les écarts dans le processus de cotation, puisque la prise du protocole pouvait varier d'un évaluateur à l'autre.

Pour y arriver, la première étape a consisté à obtenir, non seulement le consentement éclairé des parents de l'élève et celui des dirigeants de l'établissement, mais aussi quelques données cliniques préliminaires, grâce aux entretiens préliminaires. Quant à la deuxième étape, il a été

question de soumettre l'élève au test de Rorschach dans une salle de consultation psychologique adaptée.

Dans un premier temps, nous avons d'abord organisé une entrevue avec l'élève et ses parents. La collecte de diverses informations a été rendue possible grâce aux entretiens de type semi-structurés, en vue de comprendre quelques traits caractéristiques de l'histoire et de la personnalité de l'élève, notamment son passé, son parcours scolaire, son histoire médicale, sa dynamique familiale et conflictuelle, ses habitudes de vie, ses antécédents, etc., dans un climat de confiance, soubassement de la relation d'aide. Les données de ces entretiens ont été conservées dans une fiche d'observation psychologique dont nous nous sommes servis dans l'analyse des résultats.

Dans le second temps, le test a été administré à l'élève : l'expérience consiste à présenter, les unes après les autres, les dix images fortuites que comporte ce test, en demandant au sujet : « qu'est-ce que cela pourrait être ? », Rorschach (1967, p.2). Au cours de la passation du Rorschach, nous présentons les dix planches de l'épreuve projective et invitons l'élève, qui s'y prête, à dire ce à quoi ressemble chacune de ces images, en produisant un protocole de réponses de sorte que ce protocole de réponses corresponde à la structure de sa personnalité (Anzieu, D. & C. Chabert, 1992). Tout a été fait au bénéfice de l'élève puisque la recherche le concernait d'une manière ou d'une autre.

La cotation a été faite compte tenu de la productivité dynamique, étant donné que « la cotation de chaque réponse ou récit ne s'effectue pas isolément, mais bien à la lumière du réseau associatif que constitue le protocole, en tenant compte de sa dynamique interne » (Camps & Malle, 2020, p.19). La liste des sigles et symboles du Rorschach en usage en France a permis l'encodage du protocole. Les données issues de la clinique de passation, la cotation et les caractéristiques quantitatives de l'ensemble de la production protocolaire ont été inscrites dans un psychogramme.

Le nouveau manuel de cotation des formes au Rorschach publié par des cliniciens de grande renommée (Chabert, Azoulay & Corroyer, 2016) a servi de référentiel théorique fondamental au regard de sa base actualisée de repères qu'elle offre. Lorsqu'une forme semblait s'écarter du manuel, la prise en compte des conditions socioculturelles a été déterminante dans l'encodage. Le schéma interprétatif s'est fondé sur l'expression de l'identité, puisque « dans le Rorschach le manque de différenciation de soi transparait à travers des réponses parcellaires

ou globales, maux adaptés au percept, souvent stéréotypées et se référant à un monde végétal ou animal dont les limites sont floues, ou au corps », affirment Rausch de Traubenberg et Boizou (1996, p.80).

En effet, c'est au travers des planches unitaires qu'a été évalué le sentiment d'identité. Pour cela Chabert (1998, p.49) estime que « ces planches constituent une mise à l'épreuve des limites entre dedans dehors », et les représentations des relations, au travers des planches bilatérales. Quant à l'organisation défensive, celle-ci a pu être évaluée à partir des manifestations directes au cours de la situation projective, mais aussi et surtout à travers la possibilité ou non des stratégies de recours à la réalité, à l'affect ou à la fantaisie. Green (1973, p.6) a souligné cette spécificité lorsqu'il écrit : « l'affect est entre soma et psyché [...] L'affect est lié, d'une part à la fonction de communication, donc du langage, d'autre part à l'expérience corporelle par l'image motrice de la décharge ».

Il faut reconnaître le fait qu'évaluer les éléments de psychopathologie d'un élève (adolescent) vivant avec des difficultés de l'expression est un exercice fastidieux. Le recours au test de Rorschach a été associé à l'atout qu'il possède, de contribuer à la mise en place d'un diagnostic clinique et la compréhension des mécanismes fonctionnels psychiques, simplement en raison du fait que « sa sensibilité, sa fidélité et sa validité sont régulièrement confirmées et précisées », rappelle Chabert (2018, p.59).

Des entretiens cliniques de type semi-directifs avec l'élève (adolescent) ont précédé la passation du test de Rorschach. Ces techniques de recueil de données cliniques ont permis d'obtenir les résultats qui sont ci-dessous présentés.

2. Résultats de l'étude de cas

L'étude de cas que nous présentons dans cette contribution a été réalisée à l'Institut Psychopédagogique de Brazzaville auprès d'un élève (adolescent), que nous appellerons LOEMBA², placé en situation d'éducation spécialisée. L'intérêt est d'abord fondé dans l'intention que la clinique en milieu congolais porte aux liens potentiels existant entre la souffrance et le trouble de l'expression, ensuite sur l'extrapolation possible dont pourraient

² Nom d'emprunt pour se conformer à la norme de confidentialité.

faire l'objet ces résultats sur une population large d'enfants et adolescents vivant avec ce genre de difficultés en contexte d'éducation spécialisée.

2.1. Un brin d'histoire d'un adolescent avec difficultés de l'expression

Reçu par une assistante spécialisée le 13 octobre 2012 en raison du retard du langage, LOEMBA (15 ans) est un élève placé en situation d'éducation spécialisée à l'Institut Psychopédagogique de Brazzaville. De nationalité congolaise, le jeune élève habite avec ses parents dont il est encore dépendant dans un quartier au nord de Brazzaville. De niveau économique faible, ses parents expliquent les conditions de sa naissance : des antécédents prénataux (accouchement par césarienne). En effet, dès sa naissance, LOEMBA a été admis au service de néonatalogie du Centre Hospitalier Universitaire de Brazzaville, à la suite des fortes fièvres couplées avec une faiblesse des membres inférieurs. Il y reste admis en hospitalisation pendant sept (7) jours. Ces troubles ont évolué jusqu'à environ 9 mois.

Les troubles de langage ont commencé ainsi à se laisser constater. Ses parents le décrivent comme timide, mais il s'amuse avec les autres jeunes de son âge. En classe, l'élève est plutôt agité ; se calme lorsque la maîtresse le blâme, provoque les amis, aime aller au tableau, répond aux questions qui lui sont posées. Il fait bien le coloriage, le collage, le graphisme et le reste des activités. Cette amélioration lui autorise le passage dans le groupe d'adaptation. Il est admis dans le groupe de maturation en octobre 2012. Les avis et suggestions des personnels de son établissement (éducateurs spécialisés, psychologues, etc.) convergent vers le renforcement des acquisitions à travers notamment la lecture et le calcul.

L'observation clinique trimestrielle a établi que LOEMBA affiche un comportement global dominé par une hyperactivité. Elève très propre, il se plaint souvent, aime jouer avec ses amis, s'adonne journallement aux épreuves de confrontation ou d'opposition avec ses amis. Il prend bien soin de lui et fait ses besoins à l'endroit approprié. Pour l'essentiel, quand bien même que cet élève serait en situation de handicap (difficulté de l'expression), rien n'interdit d'expérimenter l'outil projectif du Rorschach qui est toujours proposé aux sujets doués de langage³. Le jeune élève n'est pas sous la prise en charge orthophonique à cause du manque de

³ Du point de vue psychologique, la parole et la conduite sont de puissants moyens d'expression vitale pour l'adolescent.

spécialiste dans son établissement. Aucune addiction ou consommation de psychotropes n'a été signalée par ailleurs.

2.2. Rorschach de LOEMBA

LOEMBA accepte de se soumettre au test de Rorschach avec le consentement de ses accompagnants. Durant 48 minutes, il formule des réponses de manière tant directe qu'indirecte (mimique). Bien qu'il éprouve des difficultés à s'exprimer, il évoque des réponses qui sont reprises dans le tableau ci-après.

TABLEAU I Protocole de Rorschach de LOEMBA

PI.	RÉPONSES	ENQUÊTE	MA	D	C	FA
I 24"	^ prend et dépose la planche ; il fixe longtemps l'engramme. Avec zozotement il dit : ▪ l'oiseau ▪ le cahier	Il montre les deux lacunes intérieures supérieures Il ne sait plus où il a vu la réponse	Ddbl30 G	F+ F-	A Obj	Choc au noir Ban
II 23"	^ > ^ (retournements) ▪ ^ le dessin animé	Il désigne le rouge supérieur (droite et gauche)	D12	CF → ko b	Obj	Choc au rouge
III 15"	▪ ^ le feu	Il désigne la partie rouge centrale	D3	CF	Feu	
IV 43"	^ fixe longtemps l'engramme et touche du doigt la partie noire de la planche et reste muet.	À l'enquête des limites, il revient sur le dessin animé (G F± A) → FClob				Choc au noir

V 20''	^ Il prononce un mot incompréhensible avec zozotement (<i>daveil</i>) et accompagne par la mimique en secouant latéralement ses bras comme le fait un oiseau ou tout animal assimilé.	Il désigne le détail supérieur (deux antennes).	G	Ka n	A	Ban
VI 12''	^ Il sourit ; sans hésiter, il évoque le dessin animé (persévération)	Il désigne la partie supérieure. « Zô » qui signifie un grand arbre (G F± Pl)	D3	F- → ko b	Obj	
VII 19''	^ Il place son index sur la planche et touche la partie latérale gauche en évoquant « le nono » qui renvoie à un insecte.	Il désigne la moitié latérale gauche.	Dd9	F±	A	
VIII 17''	^ Il place, pour une seconde fois, son index sur la partie latérale rose puis évoque « le nono » qui renvoie à un insecte.	Il désigne la partie rose latérale.	D1	CF	A	
IX 25''	^ ∨ ^ (retournements) Sans hésiter il évoque la cour.	Il désigne l'ensemble de la planche.	G	F-	Pays	
X 24''	^ Il évoque « les nonos » (qui renvoient aux insectes).	Il désigne toute la planche	G	F±	A	

CHOIX (+) : II, VIII : Planches agréables

CHOIX (-) : IV, VI : Planche désagréable

Source : prise de protocole de l'auteur (2021).

2.3. *Psychogramme*

Les caractéristiques quantitatives du protocole se répartissent de la manière suivante :

R = 10 (2 additionnelles)	G = 4 (40%)	F = 6	A = 5 (45%)
Refus = 1 (planche IV)	D = 4 (40 %)	F+ = 1	
T = 48 minutes	Dd = 1 (10 %)	F- = 3	Obj = 3
T.A. = G – D – Dd - Ddbl	Ddbl=1 (10%)	F± = 2	Feu = 1
Ban = 2		Kan = 1	Pays = 1
RC% = 30%		CF = 3	
TRI (1) = 0 KΣ / 3C			
TRI (2) = 1kan / 0E		F% = 60%	
		F% élargi = 70%	
Balance = extratensif.		F+% = 33 %	
		F+% élargi = 42.8%	

2.4. *Analyse du protocole de Rorschach*

D'emblée, après avoir pris place, LOEMBA nous dit : « bonjour » ! Le contact paraît réussi et semble être l'indice du maintien des liens avec la réalité. En 48 minutes, l'adolescent a produit un protocole de réponses (R = 10 ; Réponse additionnelle = 2 ; Refus = 1) qui rendent peu projectif l'ensemble de la production protocolaire. Les phrases sont très brèves et le débit verbal peu élevé paraît être dominé par le zozotement qui traduit effectivement le trouble de l'expression dont il souffre.

À la planche I, LOEMBA prend la planche puis la dépose. Il la reprend et la tient à l'endroit. Il est plutôt frappé par l'engramme qui capte son regard qui se montre très direct : il semble être confronté à une stupeur affective due au choc au noir. Seulement, ce choc émotionnel est dépassé lorsque, sans possibilités de renversement manifestes, il formule la première réponse avec un zozotement (« l'oiseau » : Ddbl30, F+, A) vu dans le détail blanc, ensuite une deuxième réponse (« le cahier ») associé à une perception incorrecte débouchant sur un objet (« le cahier » : G, F-, Obj.). Le passage d'un contenu animal perçu normalement (banalité) à

un contenu objet bien éloigné de l'ordinaire, montre bien une difficulté dans l'activité de la pensée. Cela se voit, à l'enquête, lorsqu'il montre les deux lacunes intérieures supérieures pour désigner le contenu « oiseau », quoi de plus normal, mais il ne sait plus où il a vu la réponse.

À la planche II, il reste muet, retourne plusieurs fois la planche et semble, une fois de plus, éprouver un choc au rouge, ensuite une image lui vient à l'esprit puis il évoque, avec zozotement, « le dessin animé » (D12, CF, Obj.) perçu dans le grand détail où la couleur rouge domine l'approche formelle avec la tendance d'une kinesthésie d'objet (kob). Sans qu'aucune autre réponse supplémentaire ne soit formulée à l'enquête, on voit bien qu'il désigne le rouge supérieur (droite et gauche) et y reste fixé longtemps. Une forte sensibilité au rouge se révèle à cette planche.

À la planche III, aucune saisie globale n'est faite, plutôt un détail spécifique lorsqu'il évoque dans une appréhension partielle bien plus étonnamment spécifique : le contenu « feu » (D3, CF, Feu), ceci grâce à la prédominance de la couleur puisqu'il désigne la partie rouge centrale de la planche. Cette saisie est bien plus étrange qu'elle se réfugie dans un détail associé à une perception essentiellement déterminée par la couleur. L'enquête ne donne pas grand-chose et montre à quel point le sujet éprouve d'importantes difficultés dans le processus de la pensée.

À la planche IV, les mots lui manquent pour traduire une représentation qui, pourtant, ne manque pas d'essayer de s'exprimer. Il ne donne aucune réponse bien qu'il reste fixé pendant longtemps à la planche. Ce refus fait la médiation d'une difficulté à attribuer un contour formel à l'engramme vis-à-vis duquel il éprouve une angoisse pour le moment diffuse. Cela montre le renouement à la stupeur affective éprouvée dans les deux précédentes planches. À l'enquête, par une mimique de battement latérale de bras, il évoque un contenu animal volant, « l'oiseau » (G, F±, A), comme il essaye de le montrer sur une carte fixée sur l'une des parois de la salle portant le dessin d'un oiseau, sur fond de tendance anxiogène (FClob) connotant une stupeur affective.

À la planche V, une saisie partielle d'un contenu énigmatique s'ouvre, il désigne les deux antennes (détail supérieur) : il prononce un mot incompréhensible avec zozotement (*daveil*). La mimique qui accompagne ce mot donne sens à ce mot. Cette mimique se traduit par un secouement latéral des bras (il secoue latéralement ses bras comme le fait un oiseau ou tout au moins un animal assimilé). Une kinesthésie animale transparait au travers de cette appréhension globale associée à un contour formel bien campé, il renoue, grâce à la production d'une réponse

banale, avec le contenu « oiseau » (G, Kan, A). L'enquête n'a pas apporté grand-chose, mais il renoue avec le contenu « oiseau » vu à la première planche (réponse accompagnée par la mimique).

À la planche VI, il semble détendu puisque sans pour autant hésiter, il sourit puis reste fixé au contenu précédemment évoqué (« le dessin animé ») sur fond de persévération du contenu « dessin animé » qui se fait alors place ; il évoque en détail l'objet « dessin animé » associé à une forme incorrectement perçue ; il désigne la partie supérieure de la planche (D3, F-, Obj.). À l'enquête, une réponse additionnelle vient marquer la tentative de récupération de la pensée, tentative assortie d'une tendance kinesthésique d'objet géant en apparence anxiogène, le contenu « Zô » (G, F±, Pl) qui signifie un grand arbre suivant l'explication que nous donne sa mère et qu'il confirme par la suite.

À la planche VII, prenant la planche à l'endroit sans une moindre possibilité de retournement, il place son index sur la moitié latérale rose et fait une appréhension en petit détail associée à une approche formelle douteuse et dominée par la sensibilité à la couleur (il désigne la moitié latérale gauche) ; il évoque un contenu spécifique « *nono* » qui renvoie à un « insecte » (Dd9, F±, A). À l'enquête, il fait preuve d'une insistance sur la moitié latérale gauche où il a vu sa réponse.

À la planche VIII, faisant signe de manque de renversement de la planche tenue à l'endroit, une persévération se profile au travers de l'évocation d'un contenu déjà évoqué qu'il désigne, une fois de plus, par son doigt bien avec une forte connotation à la couleur qu'à la forme ; il place son index sur la partie latérale rose puis évoque « le nono », le fameux « insecte » (D1, CF, A). Il semble touché par l'apparition de la couleur latérale rose : il caresse à l'aide de son petit doigt le détail latéral rose avant de rendre la planche.

À la planche IX, il fait preuve de plusieurs tentatives d'exploration de la planche tenue à l'endroit puis renversée ; il désigne, à partir de l'appréhension de l'ensemble de la planche, un contenu aux contours formels vagues (« la cour »). Vu dans sa globalité, ce contenu reste associé à un contour formel de mauvaise qualité (G, F-, Pays.). À l'enquête, il désigne l'ensemble de la planche sans en faire un commentaire supplémentaire.

À la planche X, planche tenue uniquement à l'endroit, il fait une saisie globale puis il évoque dans un contexte épars des contenus disparates où le contour formel s'inscrit dans des formes

imprécises ; il évoque « les nonos » qui renvoient aux insectes (G, F±, A) précédemment évoqués aux planches VII et VIII. À l'enquête, il désigne toute la planche et reste fidèle aux insectes vus dans leur ensemble durant la phase spontanée.

À l'épreuve des choix, des tendances agréables transparaissent au travers du choix des planches II et VIII comme planches jugées agréables par le sujet. À ces planches, il évoque le contenu « dessin animé » puis le contenu « nono » ou insecte. Quant aux planches IV et VI, celles-ci lui paraissent désagréables, donc mobilisatrices d'émotions déplaisantes. La planche IV est celle qui a été refusée ; ce refus marque le niveau anxiogène que recèle l'engramme.

2.5. *Commentaire*

L'ensemble de la production protocolaire montre, dans un équilibre précaire entre la réalité interne et la réalité externe, une oscillation entre pensée et image. Dans la dimension structurale, les données ne semblent pas entrer dans la logique structurante de l'identité de soi au travers de la projection d'images floues et mal différenciées (I : « oiseau », « cahier », II, VII : « dessin animé », « nonos », III : « feu »). L'approche perceptive est essentiellement dominée par des appréhensions globales de mauvaise qualité (40%). Les grands détails (Dd) sont moins fréquents (40%), les petits détails (10%) et les détails blancs (10%) occupent une faible proportion.

Ce qui pointe, en plus de l'indice de stéréotypie (A = 45%) une utilisation limitée de l'intelligence et de la capacité imaginative : les troubles du langage dont souffre cet adolescent attestent cette hypothèse. LOEMBA dispose de la capacité de se représenter une image de soi (au regard des tendances de kinesthésies d'objet), mais cette capacité n'est pas utilisée efficacement. Ce qui traduirait les frontières poreuses qui rendent l'identité floue qui est menacée de fusion. Quant à la dimension sensorielle, les affects semblent tantôt liés aux représentations tantôt désunies, tantôt liées aux affects d'agressivité. La problématique conflictuelle renvoie à une angoisse d'éclatement comme le montrent les planches X.

La forte émergence pulsionnelle (II et III) se traduit par la fluidité du zozotement et montre bien la faiblesse du refoulement, puisque si dans les personnalités mentalisées, les instincts sont maîtrisés au profit de la réalité, il n'en va pas de même chez LOEMBA. Ce qui fait que le mécanisme de défense mobilisé par le Moi manque à ce dernier pour aménager la relation à travers le langage. Les styles de relations d'objet se révèlent à travers des indices sur de

possibles fixations à des stades archaïques comme on peut le voir à partir des globalisations qui renvoient à une expression de l'oralité et des appréhensions parcellaires décousues renvoient quant à elles à l'analité.

Le caractère désexualisé dans ce protocole montre bien de quelle manière la problématique œdipienne (difficultés identificatoires) a été vécue et détermine les difficultés de symbolisation. Le conflit psychique paraît relever d'un compromis extrapsychique lorsqu'on examine le rapport des déterminants kinesthésiques très pauvres et sensoriels enrichis ($TRI-1 = 0 K\Sigma / 3C$; $TRI-2 = 1kan / 0E$), les tendances kinesthésiques d'objets dissimulées dans les réponses aux planches (II et VI). Cette extratensivité confirme l'hyperactivité identifiée chez l'élève qui est décrit comme hyperactif.

Chez LOEMBA, les processus de pensée montrent l'existence des capacités de définition d'un espace temporel dans lequel il prend pied ($F\% = 60\%$, $F\%$ élargi = 70% , $F+\% = 33\%$, $F+\%$ élargi = 42.8%). Toutefois, des failles dans l'organisation de la pensée transparaissent à travers l'évocation des contenus à symbolisme agressif (planche III : « feu ») ; aussi, à partir de l'évocation d'un contenu paysage (planche IX : « cours »), on peut le voir également à travers la répétition du contenu dessin animé aux planches II et VI sans rapport avec la tache d'encre. D'intelligence quasiment pauvre ($Ban = 2$), les possibilités de renversements de planches sont réduites. L'absence des banalités aux planches qui les sollicitent habituellement font médiation d'un faible investissement de la réalité extérieure. La faible participation kinesthésique (une seule kinesthésie animale à la planche V) montre bien des difficultés de se représenter une image de soi ferme témoignant également d'une expérience narcissique trouble. Ces difficultés semblent s'orienter vers des tentatives de colmatage d'une béance comme on peut le voir à travers le concours des déterminants sensoriels ($RC\% = 30\%$). Le conflit psychique qui en dynamise la structure paraît diffus puisqu'il s'active à travers une angoisse qui, selon certains indices, paraît être de type d'anéantissement (comme à la planche IV, $FClob$), et d'après d'autres indices, elle semble se rapprocher d'une crainte de perte d'objet (planche I). C'est l'enjeu d'un système défensif qui y trouve toute sa portée. Aux planches bilatérales (« dessin animé » aux planches II et III par exemple), les contenus ne sont pas vraiment sexualisés, ce qui montre que la problématique œdipienne n'a pas été complètement élaborée au sens freudien du terme.

3. Discussion

Les caractéristiques du protocole de LOEMBA peuvent faire appel aux discussions incessantes. Le problème de l'articulation et la phonation ne sont pas restés sans poser de problème. Quelques éléments de discours traduisent le zozotement comme la planche V où le mot *daveil*⁴ est prononcé. Les nombreuses coupures de lien montrent bien que l'articulation entre la réalité interne et la réalité externe est fragile.

Il n'est pas facile d'apprécier ces limites chez l'adolescent, puisque celui-ci est encore en développement, rien n'est encore stable. L'insuffisance de banalités (planches I et V) couplée à des appréhensions syncrétiques, le tout dans une succession en apparence normale, montre bien la pauvreté imaginaire vécue par LOEMBA comme une menace, Amado (1982, p.29) écrit : « dans la folie ou la maladie mentale, la participation du moi à la nature est gravement troublée ». Ici, la fragilité des limites entre « dedans » et « dehors » ne renvoie pas à une existence, puisque « l'existence n'est pas le psychisme. Elle est l'« Etre-là », la réalité vécue. L'esprit et le corps sont les champs dans lesquels elle se réalise », rappelle Amado (p.55). Par ailleurs, Green (1991, p.389) disait déjà que :

« Chez beaucoup de patients, nous ne pouvons pas considérer tout le travail psychique qui s'élabore en eux, normal ou pathologique, comme étant déterminés par le jeu pulsionnel uniquement, et que la part prise par l'objet dans cette élaboration est un facteur d'indifférence qui entre en jeu dans la constitution de la subjectivité par des effets hors de l'ordinaire ».

Il faut reconnaître le fait que LOEMBA n'était pas ouvertement « demandeur »⁵ bien qu'il ait accepté de participer à cette recherche. Ce qui pouvait constituer un biais, car « l'acceptation de la passation de tests à des fins de recherche est souvent déterminée par des motivations composites », affirme Chabert (2018, p.51).

Ces observations cliniques soulèvent également quelques écueils. Si le handicap constitue un facteur d'expression du sujet, il reste alors à distinguer les effets du contexte et de l'histoire qui

⁴ Ce mot souvent prononcé avec zozotement par LOEMBA est d'emblée incompréhensible. Sa signification n'a pas été trouvée même avec l'aide tant des éducateurs spécialisés que des parents de l'adolescent. Lorsque la question lui était posée à ce sujet, aucune réponse n'a été produite, pas plus qu'un synonyme. Cela a constitué un écueil dans la prise du protocole.

⁵ La « demande » au sens clinique du terme, puisque tout part de la demande que formule le sujet avant de procéder à une évaluation clinique, psychopathologique et thérapeutique.

sont bien souvent cachés. L'Organisation Mondiale de la Santé envisage le handicap comme un « terme générique qui désigne les déficiences, les limitations d'activité et les restrictions de participation. » (COFEMER, 2009, p.5). Compte tenu de cette définition, les limites entre « dedans » et « dehors » s'inscrivent dans un versant trouble des composantes d'activité et de participation, donc une incapacité (Brunet, 2010 ; Mouzinga-Kimbaza, 2019). Les consignes, la prise de protocole et les interventions ont aussi connu d'importantes difficultés, la restitution de la situation projective n'a pas été faite au risque de traumatiser les parents de l'adolescent.

4. Perspectives thérapeutiques et/ou pédagogiques

Il est souhaitable d'organiser pour cet élève une prise en charge globale, personnalisée et modulable impliquant à la fois sa famille et les acteurs de l'Institut. L'objectif sera de l'accompagner dans son développement tout en réduisant et prévenant les complications en vue de son autonomie et partant, de son intégration sociale. Vivant avec handicap, ce dernier présente une dynamique psychique se situant à un niveau d'élaboration de l'identité et de l'expérience des limites entre dedans et dehors fragile. Cela convoque une approche qui intégrerait globalement le projet de vie de l'élève dont la problématique conflictuelle semble principalement être de nature narcissique.

Il faudrait définir un cadre thérapeutique qui puisse inclure au sein d'une équipe thérapeutique aux compétences multiples (psychologues, cliniciens, éducateurs spécialisés, orthophonistes, médecins, etc.). L'avantage de la mise en application d'actions conjointes appellerait nécessairement à l'établissement d'un programme de rééducation et de réadaptation dans lequel les parents de l'élève prendraient activement part. De manière plus subtile, un travail sur le renforcement du sentiment d'identité sera nécessaire puisque cet élève, comme de nombreux cas d'adolescents en souffrance, se trouve en mal d'identité, car il est question « d'explorer le point de contact entre ces deux dimensions de l'organisation identitaire » (Mouzinga-Kimbaza, 2019, p.71).

Cependant, une appréciation des faiblesses ne pourrait véritablement permettre une rémission souhaitée des troubles d'expression dont souffre cet élève, puisque l'on considère habituellement qu'évaluer les handicaps, quels qu'ils soient, ne peut évidemment se limiter à l'évaluation des fonctions, mais doit tenir compte du mode de vie propre du sujet. Il faudra donc organiser un travail en considérant son mode de vie, sa personnalité, ses déficiences, ses besoins, ses loisirs, etc. Pour dire amplement, il s'agit de bâtir un projet d'accompagnement

individualisé dans une trajectoire impliquant à la fois, l'institution, la famille et l'adolescent (Tsokini, 2017).

Ainsi, l'urgence thérapeutique étant de mise, le projet d'orientation devra mêler les procédés cognitivo-comportementaux basés sur le jeu et les renforcements positifs, sur fond d'exercices psychoéducatifs et de prise en charge orthophonique qui permettraient à l'élève de poser des limites par rapport à son corps, son temps, ses capacités, son image personnelle, etc. Les éducateurs spécialisés devront donc tenir compte de ce type de fonctionnement mental dans les diverses étapes de la progression pédagogique, en veillant à proposer des activités d'apprentissage allant du simple au complexe. L'intérêt est essentiellement fondé dans l'intention de soutenir l'élève en mal d'expression, dont les besoins fondamentaux ne sont pas toujours comparables à ceux d'enfants et d'adolescents adaptés. La famille devra aussi être impliquée, car « dans sa famille ou à l'école, l'enfant peut déjà se montrer Victime, Sauveteur ou Persécuteur, répétant ainsi les rôles qu'il jouera à l'âge adulte » (Poujol, 2007, p.384).

Conclusion

Evaluer les déséquilibres du Moi de l'élève (adolescent) vivant avec difficulté de l'expression enrichit les connaissances susceptibles d'en booster le processus de prise en charge psychologique. À partir d'une logique fondée sur l'analyse des processus de pensée, des problématiques et traitements des conflits et du système défensif, grâce au test de Rorschach, nous avons tenté de mettre en évidence les indices révélateurs d'un mode de fonctionnement psychique fragile. Nous avons vu qu'il est possible d'accéder aux aspects profonds et/ou dynamiques de la personnalité du sujet, sur lesquels il est important d'appuyer des interventions. On peut affirmer sans ambages que les éléments cliniques relatifs au cas clinique d'un élève vivant avec difficultés de langage, placé en situation d'apprentissage spécialisé, sont parfaitement illustratifs d'un mode de fonctionnement psychique plus ou moins mal mentalisé dans un contexte bien particulier marqué par le handicap (difficultés de l'expression). Nous espérons rendre ici lisible la précarité des limites entre « dedans » et « dehors » qu'endure cet élève. Il peut sembler étrange que l'administration du test de Rorschach à un adolescent éprouvant des difficultés de langage donne de résultats escomptés, mais il a paru légitime de recourir à cet outil pour tenter, au travers de la compréhension psychopathologique, de scruter les abysses de la personnalité.

Références bibliographiques

Amado Georges (1982). *Fondements de la psychopathologie*, Paris, PUF, 314p.

Andronikof Anne (2008). « Le Rorschach et les techniques projectives », *EMC (Elsevier Masson SAS), Psychiatrie*, A-10, pp. 37-150.

Anzieu Didier & Chabert Catherine (1992). *Les Méthodes projectives*, 9^e édition, Paris, PUF.

Azoulay Catherine, Emmanuelli Michèle, & Corroyer Denis (2016). *Nouveau manuel de cotation des formes au Rorschach*, Paris, Dunod, 302p.

Bayette Jean-Bruno (2020). « Pratiques pédagogiques et rendement scolaire dans l'enseignement Primaire au Congo-Brazzaville », *Revue Internationale des Sciences de l'Education et de la Formation (ENS)* d'Abidjan (Côte d'Ivoire), N°02, pp.35-45

Benjamin Jacobi (2005). *Cent mots pour l'entretien clinique*, 2^e Edition (1^e édition 1995), Paris, Erès, 248p.

Brunet Louis (2010). « Limites, transferts archaïques et fonctions contenant », *Traité de psychopathologie de l'adulte. Les Psychoses*, Paris, Dunod, pp.133-171.

Camps François-David & Malle Gaëlle (2020). *S'entraîner à la cotation du Rorschach et du TAT. Interprétation psychanalytique*. Paris, Dunod, 149p.

Capul Marice & Lemay Michel (2019). *De l'éducation spécialisée (NE)*, 12^e édition, Paris, Eres, 624p.

Chabert Catherine (2018). *Psychanalyse et méthodes projectives*, Paris, Dunod, 158p.

Chabert Catherine (1987). *La psychopathologie à l'épreuve du Rorschach*, Paris, Bordas, 237p.

Collège Français des Enseignants Universitaires de Médecine Physique et Réadaptation COFEMER (2009), *Handicap-Incapacité Dépendance*, 3^e éd., Paris, Masson, 150p.

Freud Sigmund (1968). « Pulsions et destins des pulsions », *Métapsychologie*, Paris, Gallimard.

Green André (1993). *Le travail du négatif*, Paris, Minuit.

Mouzinga-Kimbaza Patient Bienvenu & Ghimbi Nicaise Léandre Mesmin (2021). « De l'instabilité identitaire comme expression du "moi-limite". Analyse à travers le Test de

Rorschach », *Revue Internationale de Recherches et d'Etudes Pluridisciplinaires*, n°33(1), p.60-71.

Mouzinga-Kimbaza, Patient Bienvenu (2019). *L'Etat-limite : questionnement autour de cette entité nosologique en clinique interculturelle au Congo-Brazzaville*, Thèse de doctorat unique en psychologie, non éditée, Université Marien Ngouabi, Brazzaville, Congo, 371p.

Poujol Jacques (2007). *L'accompagnement psychologique et spirituel, Guide de relation d'aide*, Empreinte Temps présents. Paris, France, 436p.

Rausch De Trautenberg, Nina, & Boizou Marie-France (1996). *Le Rorschach en clinique infantile. L'imaginaire et le réel chez l'enfant* (éd. 2), Paris, Dunod, 345p.

Rorschach Hermann (1967). *Psychodiagnostic*, Paris, PUF, 412p.

Samba Denis (2004). *Le vécu délirant à travers le Rorschach. Phénomènes structuraux et contexte culturel. Analyse phénoméno-structurale*. Thèse d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines, Volume 1. Université de Lille III, 315p.

Tsokini, Dieudonné (2017). *Mutation sociale et post-conflit au Congo, Perspectives psychopathologique et clinique*, Paris, L'Harmattan, 280p.

Les langues dans le système éducatif marocain : entre paradoxe et réalité

Semaya El Boutouly¹, Khadija Daoudi²

¹ Enseignante chercheuse en didactique du FLE, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Ibn Zohr.

² Doctorante, didactique du français, Laboratoire NUMECOL, ESEF, Agadir, Université Ibn Zohr.

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.9>

Résumé

Toutes les réformes, que l'enseignement au Maroc a connues, répondaient à des besoins, à des impératifs liés souvent aux nouvelles exigences de la société (marché du travail, ouverture sur le monde, etc.). Ces besoins interrogent par ailleurs le statut du français, à la fois au Maroc à côté des langues officielles et dans le monde avec l'explosion des technologies de l'information et de la communication et la compétition que se livrent les langues internationales comme l'anglais, l'espagnol, le chinois et le français.

Mots-clés : *culture , réforme, ouverture sur le monde, dialogue des cultures et des civilisations; plurilinguisme; pluriculturalisme.*

Abstract:

All the reforms that education in Morocco has undergone have responded to needs and imperatives often linked to the new demands of society (job market, openness to the world, etc.). These needs also question the status of French, both in Morocco alongside official languages and in the world with the explosion of information and communication technologies and the competition between international languages such as English, Spanish, Chinese and French.

Keywords: *culture - reform - openness to the world, dialogue between cultures and civilizations - multilingualism - multiculturalism.*

Introduction

Le Maroc, à l'image de tous les pays du monde, se caractérise par la diversité linguistique et culturelle. Il est en effet rare de trouver aujourd'hui un pays exclusivement « unilingue » et « uniculturel ». Le plurilinguisme et pluriculturalisme marquent toutes les sociétés et communautés humaines. Pour sa part, notre pays représente une mosaïque sociolinguistique et culturelle caractérisée par la diversité linguistique et culturelle. Il est le foyer d'une cohabitation et compétition entre les langues nationales comprenant les langues dites maternelles (arabe dialectal, tachelhit, tarifit et tamazight, hassania) et les langues officielles (arabe standard ou littéraire et Amazigh), enfin les langues héritées du protectorat, le français et l'espagnol.

Dans cette contribution, nous dresserons un bilan succinct de cette situation linguistique sans avoir la prétention ni d'apporter un nouvel éclairage ni de nous étaler sur cette question abordée par plusieurs chercheurs¹.

I. Contexte et objectifs de l'étude

Le Maroc, dont le processus d'arabisation n'a pas obtenu les résultats escomptés, a voté, par le biais des deux chambres du parlement, le projet de loi-cadre 51-17 sur l'enseignement qui prévoit de dispenser l'enseignement des matières scientifiques en français.

Ce retour à la francisation des matières scientifiques doit interroger, une nouvelle fois, le statut du français qui passera de langue étrangère à langue seconde en quelque sorte.

Cela traduit également le malaise du système éducatif qui peine à trouver sa voie depuis plusieurs décennies et plusieurs réformes (la dernière a été introduite par le programme d'urgence 2009-2012).

¹ Hddigui, Mostapha, Education: Stratégie Nationale en Matière de Scolarisation et d'Alphabétisation, 1998, <http://www.hcp.ma/file/103154/>, consulté en janvier 2017.

Une nouvelle stratégie baptisée vision stratégique 2015-2030 est également mise en place avec l'ouverture de plusieurs chantiers liés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, à la formation des enseignants, aux curricula, etc.

Parmi les objectifs et les valeurs défendues par cette vision stratégique, nous pouvons lire ce qui suit:

« Cette vision est fondée sur les constantes constitutionnelles de la Nation marocaine: la religion musulmane, l'intégrité territoriale, la monarchie constitutionnelle, le choix démocratique, l'identité marocaine unifiée dans la diversité de ses composantes, ouverte sur le monde et mue par les valeurs de la modération et de la tolérance, et la juste corrélation entre le sens de l'appartenance et celui du dialogue des cultures et des civilisations »².

Les termes qui ont retenu notre attention, en plus de ceux liés à l'appartenance à la nation marocaine, sont surtout ceux liés à l'ouverture sur le monde, le dialogue des cultures et des civilisations.

La noblesse de ces valeurs, qui prônent l'ouverture sur les autres cultures, sur les valeurs universelles (tolérance, modération) nous incite à interroger cette dimension dans l'enseignement/apprentissage du français au collège.

II. Démarche méthodologique

Dans cet article, il s'agira pour nous de revisiter la place du français, en tant que langue porteuse d'une culture, dans le paysage sociolinguistique marocain. Notre objectif est de vérifier les changements et/ou constances dans les rapports qu'entretient notre pays avec cette langue. Cet examen nous conduira ensuite à l'analyse du statut de cette langue dans le système éducatif marocain selon un axe historique et à travers les différentes réformes éducatives entreprises au Maroc depuis l'indépendance.

La place de la langue française est à interroger dans le cadre des réformes de l'enseignement au Maroc, vu qu'elle en constitue un axe majeur. En ce qui nous concerne, ici, nous passerons en revue la place qu'occupe cette langue dans les textes officiels dans un pays aux multiples

² Conseil supérieur de l'éducation, la formation et la recherche scientifique, pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, vision stratégique 2015-2030, p.7.

composantes comme le Maroc. Ainsi, nous nous intéresserons à la place de cette langue dans les textes officiels qui régissent l'enseignement du français langue étrangère au Maroc, de manière générale et dans l'enseignement secondaire collégial de manière particulière.

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les textes de référence, notamment la CNEF³, le livre Blanc, les recommandations pédagogiques, la vision stratégique 2015-2030⁴, les rapports du CSEFRS⁵. Notons ici que les textes en question sont facilement accessibles sur les sites web des différents organismes concernés. Il faut préciser qu'il s'agira pour nous de relever la place du français à partir d'une relecture de ces différents textes officiels. En outre, nous aurons recours à certains chercheurs ayant analysé la situation linguistique marocaine et la position de la langue française dans le paysage marocain.

III. Principaux résultats de l'étude

Dans ce qui, il s'agira, pour nous, de présenter les principaux résultats issus de notre lecture des textes de référence et de la synthèse de quelques recherches ayant porté sur la situation des langues au Maroc.

Dans un premier temps, nous nous pencherons sur le statut des langues nationales et maternelles et dans un second temps, nous nous focaliserons sur la place de la langue française, à la fois dans le paysage linguistique marocain et dans les textes officiels.

3.1. Le statut de l'arabe standard (littéraire)

En amont, nous aborderons le statut de l'arabe dit standard (qualifié parfois d'arabe classique, arabe littéraire, arabe moderne), considéré par certains chercheurs comme étant la deuxième langue maternelle des Marocains arabophones (M.El Gherbi 1993), au moment où pour d'autres, il s'agit plutôt d'une langue seconde (A.Bigi 2000, A.Akouaou 1997). Au niveau officiel, cette langue bénéficie d'un statut de langue privilégiée et représente de ce fait un

³ <https://www.men.gov.ma>

⁴ <https://www.men.gov.ma>

⁵ <https://www.csefrs.ma>

capital symbolique important. Ainsi, sur le marché linguistique marocain, à l'instar d'A. Boukous (1995:62)⁶, nous dirons que l'arabe standard est doté « *des indices les plus élevés à la bourse des valeurs linguistiques* ».

Au Maroc, l'arabe dit standard représente la langue d'enseignement, à tous les niveaux du système éducatif, sauf dans les institutions privées où l'enseignement est en français de même que dans les établissements universitaires où la majorité des filières scientifiques et économiques adoptent le français comme langue d'enseignement⁷.

Toutefois, il convient de préciser que l'arabe standard n'est pas la langue parlée au sein de la famille (Moâtassime, 1992, p.42).

Il faut noter que le privilège accordé à l'arabe remonte en quelque sorte aux années 60 où l'on assiste au démarrage officiel de l'arabisation de l'enseignement, puis de l'administration. L'arabe devient ainsi une composante essentielle de l'identité marocaine. Sa protection et sa promotion sont même considérées comme un devoir dicté par l'Islam.

Dans les années 80, la poursuite du processus d'arabisation se poursuit et atteint les quatre premières années du primaire et accessoirement le secondaire (estimé entre 30 % à 50%).

Plusieurs auteurs ont insisté sur l'échec de l'arabisation en se basant sur son caractère de stratégie improvisée¹ sans aucune démarche de planification. E. Iazzi (2000)⁸ résume cet échec en trois points importants:

1) La non généralisation de l'arabisation : l'arabisation n'a pas touché l'enseignement supérieur,

⁶Ahmed Boukous, Société, langues et cultures au Maroc, enjeux symboliques, Publications de la Faculté des Lettres de Rabat

⁷Malgré la politique d'arabisation des années 1980, le français demeure la langue d'enseignement des matières scientifiques, langue jugée plus adéquate que l'arabe en raison de son riche vocabulaire en la matière et considérée encore aujourd'hui comme la langue du savoir, du progrès.

¹ Pour une vue complète sur les différentes réformes visant l'arabisation, nous renvoyons à Ahmed Boukous (1998: 65).

⁸El Mehdi Iazzi, « Aménagement linguistique: cas de l'amazighe (berbère) marocain », *Actes du colloque du GREAL*, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Agadir.

2) L'absence d'unification du système d'enseignement: nous assistons encore aujourd'hui à trois types d'enseignement, originel (en arabe), bilingue (arabe / français), technique (français) auxquels nous pouvons ajouter un phénomène nouveau: le BIOF (Baccalauréat international option Français) lancé depuis deux ans et que le ministère de tutelle entend généraliser.

3) L'absence de mesures d'accompagnement de l'arabisation de l'enseignement primaire et secondaire notamment l'arabisation du marché de l'emploi.

Toutefois, en dépit de l'échec de l'arabisation, reconnu officiellement aujourd'hui, la langue arabe standard jouit encore d'un statut de choix. Dans ce sens, avant 1996⁹, la constitution marocaine ne comportait pas d'article particulier proclamant l'arabe en tant que langue officielle du pays. Cependant, à l'issue de cette réforme, la désignation de la langue arabe comme langue officielle apparaît dès la première phrase du Préambule de la Constitution, où nous pouvons lire « *Le royaume du Maroc, État musulman souverain, dont la langue officielle est l'arabe, constitue une partie du Grand Maghreb arabe.* »¹⁰. Il s'agit ici de l'arabe standard et non l'arabe marocain, tandis que l'amazigh était réduit au statut de patrimoine national.

Dans la dernière réforme constitutionnelle (celle de 2011) « *l'arabe demeure la langue officielle de l'État. L'État œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation* »¹¹.

Il s'agit à l'évidence de l'arabe standard¹², la langue du Coran. Cette langue garde donc son statut de langue officielle dans les institutions publiques, langue de communication écrite (communication formelle à caractère administratif, juridique, politique ou religieux) et de langue d'enseignement. Messaoudi (2010) précise que l'usage de l'arabe standard diffère selon les situations auxquelles les Marocains font face au quotidien.

⁹ Date de la réforme constitutionnelle

¹⁰ La constitution du royaume du Maroc, préambule, 1996

¹¹ Article 5 de la Constitution, 2011, Royaume du Maroc.

¹² L'arabe standard est en fait l'arabe classique modernisé, c'est la langue des médias.

3.2.. L'arabe dialectal, darija, arabe marocain

L'arabe marocain est considéré comme le langage véhiculaire des Marocains. Qualifié par A.Boukous (1995)¹³, de *lingua franca*, l'arabe marocain est l'idiome maternel des Marocains non amazighophones. Au Maroc, l'arabe dialectal représente « *La variété la plus utilisée par le nombre de ses locuteurs (entre environ 70 à 80% de la population globale, y compris les amazighophones bilingues) et par l'espace qu'il couvre (60 à 70% du territoire national depuis la récupération des régions sahariennes)* », (Ahmed Boukous 1995 : 91).

L'arabe marocain se répartit en plusieurs dialectes régionaux, résumés par A.Boukous¹⁴ à cinq au moins « *l'arabe citadin, l'arabe bédouin des plateaux, l'arabe bédouin des plaines, l'arabe bédouin des régions sahariennes (hassaniya) et l'arabe montagnard* », op. Cit., p.62.

C'est un idiome essentiellement oral, même si l'on a pu voir apparaître plusieurs journaux et revues édités en darija marocain depuis quelques années.

Il n'est pas reconnu officiellement, mais demeure la langue d'usage du quotidien, celle avec laquelle les Marocains communiquent entre eux, dans la sphère privée principalement (Quitout, 2001, Bourdureau, 2006, Zerouali, 2011). Il peut être également pratiqué au sein des administrations publiques ou dans des réunions, mais généralement accompagné de l'arabe standard (Haidar, 2012, p.156). Il connaît plusieurs variations régionales, surtout sur le plan phonétique.

Récemment, l'espace public marocain a alimenté une vive polémique quant à l'introduction de l'arabe dialectal comme langue d'enseignement au Maroc.

3.3. L'amazighe

Historiquement, l'amazigh est la première langue parlée au Maroc, avant la conquête arabe. Toutefois, elle est restée marginalisée au Maroc et sa standardisation a débuté à la fin du siècle

¹³ Ahmed Boukous, Op.Cit. p.30

¹⁴ A noter que dans ses travaux antérieurs, A.Boukous n'évoquait que trois variétés de l'arabe marocain, le bédouin, le montagnard et le citadin, voir A.Boukous 1979.

dernier, notamment avec la mise en place de l'IRCAM¹⁵, suite au discours de Sa Majesté le Roi Mohammed VI, prononcé à Ajdir, le 17 octobre 2001.

En général, les chercheurs évoquent trois variétés de l'amazighe, à savoir le *tarifite* ou rifain (région du Rif, villes de Nador, Al Hoceima, Aknoul etc.), le *tamazighte* (Moyen Atlas, la partie orientale du Haut Atlas, les vallées du Ziz, du Dadès et du Saghro), et le *tachelhite*, parlé essentiellement dans la partie méridionale du Haut Atlas, dans l'Anti Atlas et dans la plaine du Souss (Haidar, 2012, p.151¹⁶).

S'il est vrai que la langue amazighe a longtemps été « ignorée » par les divers gouvernements se succédant au Maroc, c'est grâce au discours d'Ajdir que l'Etat marocain a décidé d'introduire son enseignement dans les écoles primaires publiques à partir de la rentrée scolaire 2003-2004¹⁷.

En 2011, la nouvelle constitution marocaine lui attribue le statut clair de langue officielle: «(...) *l'amazighe constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception. Une loi organique définit le processus de mise en œuvre du caractère officiel de cette langue, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et aux domaines prioritaires de la vie publique, et ce afin de lui permettre de remplir à terme sa fonction de langue officielle.* » (Article de la constitution du Royaume du Maroc, 2011).

3.4. Le français

La langue française a toujours fait l'objet de débats aussi bien dans la sphère publique que dans les milieux académiques.

Pour caractériser son, ou ses, statut(s), nous reprenons ici les propos de Kh. Mgharfaoui, 2016 à ce sujet:

¹⁵ Institut Royal de la Culture Amazighe, créé par le Dahir N°299-01-1, 17 octobre 2001.

¹⁶ Mehdi Haidar, L'enseignement du français à l'université marocaine: le cas de la filière "Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers, Thèse de doctorat national en Sciences du langage, Université Ibn Tofail, Kénitra, 2012.

¹⁷ Il faut reconnaître que cet enseignement est encore à l'état de balbutiement.

«La rencontre du Maroc et de la langue française remonte à plus d'un siècle. Un siècle durant lequel cette langue est passée par plusieurs statuts et a fait l'objet de plusieurs réformes. Langue dominante, triomphante et indifférente vis-à-vis des marocains, langue incarnant la modernité et l'ouverture, langue convoitée, désirée, mais aussi honnie, parce qu'envahissante, langue frustrante, puis langue de l'espoir, de la littérature et de la réussite économique et sociale... jamais une langue n'a porté autant de qualificatifs contradictoires, trahissant par là son poids dans le débat linguistique au Maroc. Quelle que soit l'attitude qu'on adopte vis-à-vis de la langue française, on peut affirmer que celle-ci ne laisse jamais indifférent»¹⁸.

Historiquement, c'est à la fin du 19^{ème} siècle que le français a fait son entrée au Maroc, comme langue enseignée et estimait à huit les écoles dépendant de l'Alliance Française installée dans le pays. Après la signature du traité de Fès, le 30 mars 1912, la langue française fut implantée, de manière officielle, au Maroc et devint même la langue officielle du régime colonial et de ses institutions.

Deux caractéristiques essentielles définissaient à l'époque le statut de la langue française au Maroc:

Il s'agissait d'une langue officielle du Maroc sous le protectorat, mais moins diffusée auprès de la population locale. Les statistiques enregistrées, à l'époque, en matière d'enseignement du français étaient d'ailleurs décevantes. La scolarisation des enfants musulmans n'a touché qu'un nombre restreint. Ceci n'a pas limité le rôle de l'école française dans le renforcement de l'identité protectorale. L'enseignement est désormais sélectif et discriminatoire (ainsi, en 1935, 2 % d'enfants marocains scolarisables fréquentaient l'école française¹⁹). Les lauréats des écoles françaises étaient hautement qualifiés et représentaient les élites de la « nouvelle » société marocaine ce qui leur a permis de propager et maintenir la culture française.

Dans un second lieu, sous le protectorat, l'usage du français s'est étendu, au Maroc, grâce aux contacts et relations quotidiennes entre les Marocains et les Français (affaires administratives,

¹⁸ Khalil Mgharfaoui (2016). « Enseignement du français au Maroc: le paradoxe d'une langue "privilegiée" ». In *Penser les TIC dans les universités du Maghreb*. (Ouvrage collectif). L'Harmattan, Paris.

¹⁹ Fouzia Benzakour, « Langue française et langues locales en terre marocaine: Rapports de force et reconstructions identitaires », *Hérodote*, no 126, 2007, p. 45.

commerciales, bancaires, industrielles, éducatives et militaires). Outre cet aspect informel, nous trouvons aussi la contribution des écoles « populaires » et la scolarisation massive des enfants marocains dans la diffusion de la langue et de la culture françaises.

En 1956, le Maroc obtient son indépendance et le gouvernement de l'époque déclare l'arabe classique comme langue officielle. Cependant, les liens avec la langue française n'ont pas été rompus et le français a gardé, *de facto*, sa position comme étant la langue de l'administration et de l'enseignement.

Il convient de noter ici que la France avait pour objectif déclaré:

«de former, pour des tâches subalternes, des agents d'administration et des ouvriers qualifiés. Leurs efforts se concentraient en fait sur la mise en place d'un enseignement européen de qualité et sur l'éducation des fils de la bourgeoisie marocaine par l'ouverture d'écoles de fils de notables supposés produire une élite contrôlée et fidélisée.» (F. Benzakour, 2000)²⁰.

Toutefois, le passage d'Etat d'indépendance à l'Etat de l'autonomie a déclenché des litiges entre les lauréats des écoles françaises, considérés comme des élites modernes, et les élites arabisantes formées au sein des écoles traditionnelles.

Au début des années 1960, le gouvernement marocain a adopté une politique, qualifiée d'ambitieuse, l'arabisation. Les dirigeants marocains ont tenté de remplacer progressivement la langue française par la langue arabe classique.

Le français est très largement utilisé dans l'administration, l'éducation et les médias, héritage de son passé «colonial». *«Au Maghreb, le français est une langue très vivante, pratiquée parallèlement à l'arabe»* (Marzouki, 2006), et on comprend donc que la langue française occupe une place importante et privilégiée au sein de la société marocaine, même si aucun texte officiel ne le mentionne explicitement.

²⁰Fouzia Benzakour, <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/25/Benzakour%20Fouzia.pdf>, consulté le 10 juillet 2017.

Le français jouit d'un double statut en vérité: celui de 1^{ère} langue²¹ dans le domaine professionnel et de langue étrangère dans le système scolaire et dans les déclarations officielles.

En effet, il suffit de constater que pratiquement tout le tissu économique communique en français, et que toutes les enseignes publicitaires comportent le français, parfois à côté de l'arabe, pour s'en rendre compte. Cette confusion liée au statut du français dans notre pays conduit certains chercheurs à penser qu'elle se «*répercute négativement sur la qualité de son enseignement/apprentissage. Les concepteurs des programmes se trouvent embarrassés: quel type de programme devraient-ils conceptualiser pour l'enseignement du français ? Est-ce un programme d'un Français Langue Etrangère (FLE) ou un programme d'un Français Langue Seconde (FLS) ?*»²²

Plus encore, cette ambivalence pourrait même expliquer la baisse de niveau en français chez les apprenants marocains. Dans ce sens, le même auteur²³ écrit:

«D'après notre expérience dans le domaine de l'enseignement, nous pouvons lier les principales causes de cette dégradation aux facteurs suivants:

- L'arabisation irréfléchie, voire hâtive, de quelques disciplines, notamment les disciplines scientifiques.
- Le volume horaire réservé à l'enseignement du français aussi bien au cycle primaire, qu'au cycle collégial est insuffisant.
- La formation des enseignants n'est pas à la hauteur des enjeux.
- Le statut ambigu de la langue française au Maroc, et par conséquent, l'absence d'une politique linguistique rationnelle et raisonnée ».

²¹ Nous préférons le terme de 1^{ère} langue à celui de langue maternelle (ou même de Langue 1) car le second fait allusion à une langue apprise très tôt dans le foyer familial, en revanche par 1^{ère} langue, nous signifions la langue privilégiée par un usager quelconque (ici le secteur économique.).

²² Amal Jaoui, La communication didactique à l'école marocaine: cas du primaire dans la ville de Kénitra, thèse de doctorat, Université Ibn Tofail, Kénitra, 2017, p.51.

²³ Idem, p.43

Pour d'autres, comme J. Salmi (1985)²⁴, c'est plutôt l'introduction précoce du français à l'école primaire (3^{ème} année du primaire) qui peut être à l'origine de l'échec et de l'abandon scolaire surtout dans les zones rurales et les quartiers défavorisés, sachant que dans ces milieux, les élèves ne sont pratiquement jamais exposés au français en dehors de l'école. L'échec serait ainsi dû, non au manque d'aptitudes cognitives et intellectuelles des apprenants, mais à leur exposition au français de manière précoce.

Comme on peut le constater, le statut ambigu de la langue française au Maroc représenterait un facteur expliquant la baisse du niveau de français chez nos élèves à côté d'autres facteurs tels que l'arabisation, la formation des enseignants et l'enveloppe horaire consacrée au français. Certes, il est vrai que la mise en place de l'arabisation a été un échec flagrant, mais soutenir que le processus d'arabisation a impacté négativement le niveau des apprenants marocains reste à démontrer.

En France, pays où le français est langue maternelle, plusieurs études et rapports pointent du doigt la baisse de niveau des apprenants. Ainsi, « *la baisse se constate, quelles que soient les compétences. A la même dictée, 46 % des élèves faisaient plus de 15 fautes en 2007, contre 21 % en 1997* »²⁵. Par ailleurs « *un élève sur trois est faible en orthographe, contre un sur quatre dix ans plus tôt* »

À notre avis, d'autres raisons pourraient expliquer la baisse de niveau de nos apprenants en dehors de celles retenues par Amal Jaoui. Nous pensons au rapport à la langue française, notamment la motivation d'apprendre, les représentations des élèves.

3.5. L'espagnol

La langue espagnole a été introduite au Maroc pendant le protectorat espagnol (de 1912 à 1956 pour les régions du Rif et jusqu'à 1975 pour les régions du sud du pays. Elle constituait alors la langue officielle des institutions espagnoles au Maroc, mais aussi de la presse et de

²⁴ Jamil **Salmi**, (1985). Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc. Ed, Magrébines, Casablanca

²⁵ Antoine Prost, « Le niveau scolaire baisse, cette fois-ci c'est vrai !,

https://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/20/le-niveau-scolaire-baisse-cette-fois-ci-c-est-vrai_1835461_3232.html, consulté le 20 janvier 2017.

l'enseignement. Elle est devenue en quelque sorte « (...) *la langue véhiculaire entre les communautés présentes de religion ou de nationalités différentes* » (Benzakour et al, 2000). Toutefois, l'usage de l'espagnol a régressé de manière significative ces dernières années.

Par ailleurs, à l'heure actuelle, l'espagnol n'est pratiqué que dans les villes où est présente la communauté espagnole et dans les zones restées sous influence hispanique:

« Mis à part dans les présides marocains de Ceuta et Melilla, qui sont encore sous domination de l'Espagne, l'espagnol ne garde plus qu'une faible présence dans les régions anciennement sous Protectorat et notamment à Tétouan et à Nador, qui entretiennent des relations frontalières à la fois commerciales et culturelles étroites avec Ceuta et Melilla. (...) Si, aujourd'hui encore, bon nombre de Marocains du nord s'expriment relativement bien dans cette langue, ils le doivent à leur âge (ils ont connu le Protectorat espagnol) ou aux relations frontalières avec les présides » (Benzakour et al, 2000).

L'espagnol est enseigné dans très peu de lycées marocains en tant que troisième langue étrangère après le français et l'anglais.

3.6. L'anglais

Contrairement au français et à l'espagnol introduits au Maroc sous l'effet du protectorat, l'anglais a fait son entrée au pays pour la première fois pendant la Seconde Guerre Mondiale (1939-1945) avec l'installation de bases américaines sur le territoire marocain (Azzou)²⁶.

L'anglais est généralement la seconde langue étrangère que les Marocains apprennent à partir du collège dans les établissements publics, même si la Charte Nationale d'Education et de Formation (CNEF) de 2000, dans son levier 9, préconise son apprentissage dès la cinquième année de l'école primaire. Le volume horaire hebdomadaire consacré à cette langue est en moyenne de 4h. Dans le supérieur, l'anglais devient langue de spécialité dans les départements de langue et littératures anglaises des Facultés des Lettres et est souvent utilisé comme langue complémentaire dans bon nombre d'instituts, écoles et facultés. Dans le privé²⁷, et de plus en

²⁶EL Mostapha Azzou « La présence militaire américaine au Maroc, 1945-1963 », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, vol. 210, no. 2, 2003, p. 126.

²⁷ A titre d'exemple, à Agadir une école privée (Moroccan School) dispense la majorité de ses enseignements en anglais.

plus, l'anglais est parfois enseigné dès le préscolaire et d'une manière plus générale dès le primaire jusqu'au lycée.

C'est une langue qui est de plus en plus utilisée au Maroc dans les domaines techniques et scientifiques, et représente la langue d'ouverture sur les nouvelles technologies (Said Machrafi)²⁸.

IV. Le statut de la langue française dans l'enseignement au Maroc: d'hier à aujourd'hui

Les différentes politiques institutionnelles n'ont pas défini un statut officiel pour cette langue. Ainsi, le français garde sa position de langue privilégiée et on constate même son retour en force au niveau de l'enseignement avec l'officialisation du BIOF et l'enseignement de matières scientifiques en français.

En revanche, sur le plan de la pratique linguistique, les langues nationales, surtout l'amazighe²⁹, commencent à reculer et à céder la place au français.

Dans ce qui suit, nous nous intéresserons au statut du français dans les différentes réformes éducatives au Maroc. L'analyse concerne les textes officiels, les réformes pédagogiques et la charte nationale d'éducation et de formation (CNEF).

4.1.. La situation du français sous le protectorat

Sous le protectorat français, et comme nous l'avons évoqué plus haut, le français était enseigné dans certaines écoles publiques comme langue maternelle indépendamment du contexte national. Les apprenants marocains inscrits dans ces écoles recevaient le même enseignement³⁰ que leurs homologues Français.

²⁸ Said Machrafi, « L'apprentissage du français dans le contexte plurilingue marocain », in Revue des études humaines et sociales -B/ Littérature et Philosophie.N° 13, janvier 2015. p. 3- 21.

²⁹ Dans la majorité des écoles privées et même publiques, on a abandonné l'enseignement de l'amazighe depuis quelques années alors que cet enseignement était obligatoire.

³⁰Abdellah, KRIKEZ, Nature et enseignement de la langue française au Maroc, Tétouan, imprimerie à Al khalij El Arabi, 2005, p. 38.

En 1935, à peine 2% d'enfants marocains scolarisables fréquentent l'école française. Par ailleurs, à la veille de l'indépendance, le nombre de cadres marocains formés dans le système scolaire sous le protectorat avoisinait le nombre de 4000 titulaires de certificats d'études primaires, 519 titulaires de brevet et 269 bacheliers³¹.

Ces mêmes cadres ont constitué les leaders du gouvernement, et comme l'écrit F. Benzakour « Ces lauréats de l'école française ont représenté des élites modernes, mais aux structures administratives profondément francisées »³².

4.2. La situation du français après l'indépendance

4.2.1. Des années 1956 aux années 70

Les «séquelles » de la période coloniale ont longtemps marqué le Maroc et ont ainsi permis au français de conserver son statut de langue officielle même après l'indépendance. En effet, le français a continué à faire partie du paysage linguistique en parallèle avec l'arabe et se maintient en tant que langue véhiculaire dans l'enseignement, l'administration et l'économie.

Après 1956, nombre de Marocains sont restés sous l'influence de la culture française et attachés à sa langue. Cette langue qui demeure un outil d'enseignement par excellence dans tous les cycles jusqu'au début des années soixante-dix où elle sera progressivement remplacée par l'arabe.

En 1961, les responsables marocains adoptèrent une politique d'arabisation de l'enseignement et en 1989, le processus d'arabisation de toutes les matières, aussi bien le cycle primaire que secondaire, a été achevé. Toutefois, le français a été conservé comme langue d'enseignement des matières scientifiques dans les écoles techniques et professionnelles du secondaire, les établissements d'enseignement technique, les écoles supérieures de technologie et les universités.

³¹ Jean BRIGNON et al., 1967, Histoire du Maroc, Librairie Nationale,, Casablanca

³²Fouzia Benzakour, « Le français au Maroc: enjeux et réalité », 2000 <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/25/Benzakour%20Fouzia.pdf:52>., consulté en janvier 2017.

De ce fait, la langue française est enseignée non plus comme un instrument de culture, mais comme une langue étrangère. Les deux premières années du cycle primaire seront consacrées entièrement à l'enseignement en arabe; le français sera enseigné à raison de 15 heures par semaine, dans les trois dernières années, ce qui ne représente plus que 30% de la durée totale des études selon les instructions officielles de 1960³³.

En d'autres termes, sur les 5400 heures de travail qui constituent le cycle primaire, 3000 heures étaient consacrées au français ; ce nombre est désormais réduit à 1600 heures »³⁴. Ainsi, en même temps, on a commencé à réfléchir à ré-examiner les objectifs à assigner au français dans le système éducatif.

Par ailleurs, les Instructions Officielles de l'époque avaient préconisé «une révision radicale des buts assignés à l'enseignement du français »³⁵. Par conséquent, le rôle culturel de la langue sera remplacé par un rôle fonctionnel « Les leçons réservées à l'étude de la langue française se justifient désormais non plus par des fins culturelles, mais par des raisons pratiques »³⁶.

En 1967, et comme le préconisaient les instructions officielles:

«La langue française, dit-on, est en effet définie comme une langue étrangère qu'il importe à un jeune marocain de manier avec aisance pour les services de tout ordre qu'elle peut lui rendre et comme une langue de culture complémentaire lui permettant d'établir avec sa culture nationale propre de fructueuses confrontations» ³⁷.

Dans les instructions officielles des années 70 (celles de 1974, 1976 et 1979), l'enseignement du français est resté «fonctionnel». Cependant, la culture française a pris sa place dans le cursus pédagogique préconisé, notamment « Bien Lire et comprendre». Lors de cette période, il faut

³³ Mimoun Zerouali ,Statut du français à l'école marocaine depuis les années 60 jusqu'à la réforme de 2000, 2016, Source: <http://www.oujdacity.net/national-article-107877-fr/>, consulté le 10 janvier 2017.

³⁴ MEN, Instructions officielles pour l'enseignement du français, Rabat, 1960, p. 11.

³⁵ Ibid, p.12.

³⁶ Ibid.,p.13.

³⁷ Instructions officielles pour l'enseignement du français, Rabat, 1967, p. 98.

préciser que le Ministère de l'Education Nationale se focalisait plus sur la généralisation et l'arabisation dans le but de garantir la marocanisation du système éducatif.

4.2.2. De 1980 à 1998

L'enseignement du français au Maroc visait, pendant cette période, à « *amener les élèves à communiquer en français (comprendre, lire, écrire)* »³⁸, en se référant aux «nouvelles» tendances éducatives notamment la « pédagogie par objectifs » et « l'approche communicative».

«Un autre objectif, déjà visé par le passé, mais jugé ici plus prioritaire que jamais, était d'ordre communicatif et consistait à amener les apprenants à acquérir la compétence de communication qui leur permettrait de comprendre, parler, lire et écrire avec un maximum d'aisance dans toutes les situations où le français leur est indispensable, ou simplement utile ». ³⁹ C'est ainsi que le concept des « actes de langage », d'inspiration pragmatique, voit le jour comme il est souligné dans les instructions officielles 1987, «*On vise aussi l'aptitude à se servir de la langue dans une situation déterminée. On prend aussi en considération les données de cette situation, qui, sans être ignorées, se trouvaient reléguées au second plan*».⁴⁰

Nous constatons que ces nouvelles conceptions se focalisent sur les situations communicationnelles et culturelles pour déterminer le sens du vocabulaire selon son contexte.

S'inspirant de la notion pragmatique de contexte, les I.O. (1987) et les R.P.(1991) ont été élaborées pour cibler un public qui sera capable de communiquer en français avec des Français natifs.

Néanmoins, l'introduction des approches communicatives au Maroc dans l'enseignement du français langue étrangère n'a pas eu l'effet escompté dans la mesure où les apprenants marocains éprouvaient déjà des difficultés à l'écrit et étaient à la base « dépourvus » d'outils linguistiques leur permettant de développer leur compétence communicative en français.

³⁸ Ibid. p. 4.²

³⁹ Ibid. p. 66.

⁴⁰ MEN, Instructions officielles pour l'enseignement du français, Rabat, 1987, p. 3.

Avec la réforme de 1994, on va s'intéresser alors à la formation et l'éducation de l'apprenant selon une démarche d'autonomisation. Il s'agissait en fait de rendre l'apprenant autonome et indépendant dans son apprentissage comme le stipulent les R.P de 1996:

*«Pour l'enseignement du français, l'objectif fondamental est de contribuer à enrichir et à parachever la formation de l'élève de façon à le faire accéder à une autonomie suffisante dans la sphère ou il est appelé à évoluer».*⁴¹

Cette réforme vient donc répondre aux attentes et aux besoins de l'apprenant marocain et s'inspire, dans sa démarche et son esprit, sur les sciences du langage, de la communication et de l'éducation et se donne pour objectif d'enseigner à « communiquer » dans une langue étrangère.

4.2.3. La Charte nationale d'Education et de Formation

En 1998, le rapport de la banque mondiale met en évidence les retards accusés par le Maroc dans son système éducatif. En effet, ledit rapport, comme l'écrit El Mostafa Hddigui⁴²,

«a révélé que les performances du Maroc en matière d'alphabétisation accusaient, en 1995, un retard de près de 25 points par rapport à l'ensemble des pays en développement, et de 11 points par rapport aux pays arabes. Cet écart se creuse davantage quand on compare les taux féminins d'alphabétisation puisqu'il atteint 30 et 13 points respectivement. Le même phénomène est observé dans les indicateurs de scolarisation qui restent, au Maroc, encore faibles comparés à ceux des pays en voie de développement ».

À l'issue de ce rapport alarmant, le gouvernement a alors entrepris une réforme globale de l'enseignement ; au primaire, au collège, au lycée et à l'université car jusqu'à 1999, l'enseignant était la source unique de connaissance pour un apprenant spectateur, récepteur passif, dont le rôle est d'écouter, répéter, mémoriser sans réfléchir ni contester.

⁴¹ Ministère de l'éducation nationale: les recommandations pédagogiques du français dans le secondaire, 1996 .

⁴²- Mostapha HDDIGUI, *Education: Stratégie Nationale en Matière de Scolarisation et d'Alphabétisation*, 1998, <http://www.hcp.ma/file/103154/>, consulté en janvier 2017.

C'est ainsi que fut élaborée la Charte nationale d'éducation et de formation qui a pour objectif d'insuffler à l'enseignement une nouvelle dynamique et de mettre l'apprenant au centre du processus éducatif. Elle a même érigé l'éducation au rang de 2^{ème} priorité nationale.

La Charte Nationale d'Education et de Formation (désormais CNEF), adoptée en 1999 et lancée en 2000, s'est étalée sur une décennie 2000/2010. C'est le fruit d'un débat consensuel impliquant toutes les parties prenantes de l'éducation et de la formation. La CNEF vise à répondre à l'impératif national de surmonter la crise du système éducatif à la fin de la décennie 1990 et de tracer, pour la décennie 2000/2010, le renouvellement de l'école nationale, la généralisation de l'éducation, l'amélioration de la qualité pédagogique et la restructuration des cycles d'enseignement.

La CNEF englobe deux parties fondamentales :

La première cite les principes suivants :

- Fondements constants
- Finalités majeures
- Droits et devoirs des individus et des collectivités

Mobilisation nationale pour la rénovation de l'école

Par ailleurs, la seconde est intitulée « espaces de rénovation et levier de changement » et se présente de la manière suivante :

Tableau N° 1: Espaces et leviers de la CNEF

Espaces	Intitulé	Leviers
1	Extension de l'enseignement et son ancrage à l'environnement	1 ,2 et 3
2	Organisation pédagogique	4,5 et 6
3	Amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation	7, 8, 9, 10,11 et 12
4	Ressources humaines	13 et 14
5	Gouvernance	15, 16 et 17
6	Partenariat et financement	18 et 19

Source : tableau préparé par nos propres soins

En matière d'enseignement des langues, la réforme éducative proposée par la CNEF s'intéresse à l'enseignement des langues : arabe, amazigh et langues étrangères (français et anglais). Cet enseignement est évoqué dans l'espace 2 et 4, intitulé «: Réorganiser et articuler les cycles d'éducation-formation ».

Le levier 9 de la Charte (Perfectionnement de l'enseignement des langues) préconise le renforcement et le perfectionnement de l'enseignement et de l'utilisation de la langue arabe, la maîtrise des langues étrangères et l'ouverture sur la langue amazighe.

Pour sa part, l'article 110 stipule que le Royaume du Maroc adopte, en matière d'enseignement, une politique linguistique claire, cohérente et constante⁴³ basée sur les orientations suivantes (voir les articles de 111 jusqu'à 118 de la CNEF):

- Le renforcement et perfectionnement de l'enseignement de la langue arabe : langue officielle en vertu de la constitution du royaume.
- La diversification des langues d'enseignement des sciences et des technologies : via l'ouverture de sections optionnelles d'enseignement scientifique, technologique pédagogique en langue arabe⁴⁴.

Au niveau de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la charte confirme le statut du français comme étant la première langue étrangère. Elle recommande un ensemble de mesures et d'orientations pédagogiques qui seront mises en application pour initier les apprenants aux langues étrangères et assurer leur maîtrise.

En effet, l'apprentissage de la première langue étrangère sera introduit dès la deuxième année du premier cycle de l'école primaire, en se centrant sur la familiarisation orale et phonétique. Tandis que l'enseignement de la seconde langue étrangère sera introduit dès la cinquième année de l'école primaire (se familiariser avec la langue anglaise).

⁴³ Commission Spéciale Education Formation, Charte nationale de l'éducation et de la formation: espace 4, levier 9 article 110 p:30

⁴⁴ Idem, article 114 p:31

4.2.4. Le livre blanc

En 2002, le livre blanc, document officiel publié par le Ministère de l'éducation nationale, est élaboré par plusieurs commissions, en l'occurrence la commission de l'éducation nationale, la commission des choix et des recommandations pédagogiques et la commission inter cyclique et interdisciplinaire.

Il a pour cadre de référence la charte nationale de l'éducation et de la formation et se donne comme mission la révision des curricula d'enseignement.

Il regroupe huit parties :

- La première partie comprend les choix pédagogiques et les principes directifs adoptés pour revoir les programmes,
- La deuxième partie inclut les programmes relatifs à l'enseignement primaire,
- La troisième partie traite le curriculum éducatif du cycle collégial,
- La quatrième partie explicite le curriculum éducatif pour le secteur de l'enseignement classique,
- La cinquième partie est relative au curriculum éducatif pour les options littéraires et sciences humaines,
- La sixième partie se consacre au pôle des arts appliqués,
- La septième partie renferme la section des sciences,
- Et la huitième partie concerne le pôle technologique.

Pour mettre en exergue l'enseignement du français, le livre blanc dresse un inventaire des compétences visées et des directives pédagogiques définies par le ministère de tutelle.

Il convient d'abord de noter que dans la logique du livre blanc, le cycle collégial est une extension du cycle primaire. L'enseignement est organisé sous forme d'activités pédagogiques intégrées dans les programmes d'études axés sur l'éducation des apprenants aux valeurs, sur le développement de diverses compétences et visant la préparation des apprenants à l'accès au cycle qualifiant basé sur la spécialisation progressive.

L'enseignement du français est préconisé, selon les commissions d'élaboration de cette troisième partie⁴⁵, par la répartition du cursus en séquences (cycles primaires), en périodes (collège) et en modules (cycle qualifiant ou lycée).

Malgré les efforts déployés et la forte mobilisation engendrée par la CNEF, les attentes et défaillances demeurent encore vastes et les défis majeurs.

4. 2.5. Le Programme d'Urgence

En 2009, le Ministère de l'éducation nationale lance un programme, baptisé programme d'urgence 2009-2012, dont l'objectif est de « *consolider ce qui a été réalisé, et procéder aux réajustements qui se posent, en veillant à une application optimale des orientations de la Charte Nationale de l'Education et de Formation* ».

Elaboré par le CSE en 2008, ce programme s'organise autour d'espaces d'intervention identifiés comme prioritaires par le rapport national sur l'état de l'Ecole et ses perspectives. A noter que ce programme d'Urgence a bénéficié d'un consensus général en accord avec les aspirations de la CNEF ; celui de « placer l'apprenant au cœur du Système d'Education et de Formation et mettre les autres piliers à son service ».

Le Programme d'Urgence s'articule autour d'un principe directeur stratégique qui constitue la pierre angulaire du programme et témoigne d'une approche à la fois novatrice et pragmatique:⁴⁶

- ✓ L'apprenant devient au cœur du Système d'Education et de Formation et mettre les autres piliers du système à son service ;
- ✓ Les apprentissages sont désormais recentrés sur les connaissances et les compétences de base, permettant de favoriser l'épanouissement de l'élève ;
- ✓ Les enseignants travaillent dans des conditions optimales et maîtrisant la pédagogie nécessaire ;

⁴⁵ La commission technique régionale (Commissions régionales de Rabat, Meknès et Tétouan), la Commission des Choix et la commission inter-cyclique et interdisciplinaire.

⁴⁶Portefeuille global des projets du programme d'urgence 2009-2012. Rabat: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de formation des cadres et de la recherche scientifique.

✓ Des établissements de qualité offrant à l'élève un environnement de travail propice à l'apprentissage.

La maîtrise des langues, en tant que composante essentielle de la réussite scolaire et de l'intégration professionnelle, constitue également une problématique transversale clé sur laquelle il est aujourd'hui important de se pencher, à travers une modernisation des méthodes d'apprentissage de la langue arabe, la promotion de la langue amazighe et la maîtrise des langues étrangères. Quant à la question de l'enseignement/apprentissage des langues, notamment la langue française, qui nous intéresse dans cette contribution, le programme d'urgence conçoit, à l'instar de la charte nationale d'éducation et de formation, l'enseignement des langues, et du français plus spécifiquement, comme une des problématiques transversales du système. En effet, ce document a confirmé que la politique linguistique souffre de nombreux dysfonctionnements, à savoir le déphasage préjudiciable entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Par ailleurs, au niveau de la pratique pédagogique, il a mis en évidence l'inadéquation évidente par rapport aux compétences visées. Ceci a été confirmé par un test national réalisé en 2006 ayant révélé que seuls 7% des élèves de 6^{ème} « maîtrisent » l'arabe, et 1%, le français.

Ainsi, en vue de surmonter ces défaillances et améliorer la maîtrise des langues chez les élèves, que ce soit la langue arabe, l'amazighe, ou les langues étrangères, le PU rappelle, d'une part les principes et les orientations de l'enseignement de cette langue :

- La nécessité de renforcer la langue arabe ;
- L'encouragement de la maîtrise des langues étrangères ;
- La diversification des langues d'enseignement scientifique ;
- L'ouverture sur l'amazighe

4.2.6. La vision stratégique 2015-2030

Cette vision est une nouvelle réforme de l'école marocaine couvrant la période 2015- 2030, supervisée par le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS).

L'objectif est d'instaurer une école d'équité et d'assurer l'égalité des chances, en insistant sur la « quantité » de l'offre éducative sans omettre la qualité. Ladite vision est déclinée en chapitres, leviers et articles. Elle se présente de la manière suivante:

Tableau N°2 : Descriptif de la vision stratégique 2015/2030

Chapitre	Intitulé	Leviers	Articles
1	Pour une école de l'équité et de l'égalité de chances.	8	40
2	Pour une école de qualité pour tous.	7	55
3	Pour une école de la promotion de l'individu et de la société.	6	16
3	Pour un leadership et une nouvelle conduite du changement.	2	23

Source : Tableau établi par nos propres soins.

Suite à la demande du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSERS), l'Instance Nationale d'Evaluation a élaboré un rapport relatif à « la mise en œuvre de la Charte Nationale d'éducation, de formation et de recherche scientifique 2000 – 2013. Dans ce rapport, le CSERS confirme que l'école marocaine⁴⁷ souffre encore de dysfonctionnements dont on peut citer :

- La faible maîtrise des langues, des connaissances, des compétences et des valeurs ;
- L'efficacité restreinte des performances des acteurs pédagogiques ;
- La persistance des déperditions qui affectent aussi bien les systèmes scolaire et universitaire, que la formation professionnelle ;

⁴⁷ Dans le contexte de la vision stratégique, « l'École » désigne le système éducatif dans l'ensemble de ses composantes: le préscolaire, l'enseignement primaire, le secondaire collégial, le secondaire qualifiant, l'enseignement supérieur et universitaire, la recherche scientifique, la formation des cadres, la formation professionnelle et l'enseignement traditionnel.

- Les hésitations dans le traitement des problématiques transversales, notamment la question de l'apprentissage des langues et des langues d'enseignement.

La problématique des langues à l'école marocaine est abordée à travers le levier 13, intitulé «Maîtrise des langues enseignées et diversification des langues d'enseignement » du chapitre 2 du rapport « Pour une École de qualité pour tous ».

Selon ce levier, les langues ont un rôle important dans l'amélioration de la qualité des apprentissages, dans la réussite des apprenants et dans leur insertion sociale et professionnelle. Ainsi, la vision stratégique a consacré un levier entier pour l'enseignement /apprentissage des langues dans lequel elle propose des suggestions à court, à moyen et à long terme.

Le rapport du CSERS ⁴⁸ rappelle et détermine la position et les statuts de chaque langue dans l'enseignement:

- L'arabe est la langue officielle de l'Etat et fait partie des fondements de l'identité marocaine comme elle est considérée comme étant la première langue de scolarisation. De ce fait, sa promotion et son développement doivent dans tous les domaines de savoir: la science, la connaissance, la vie sont des priorités nationales ;

- La langue amazighe est également une langue officielle de l'Etat. Il s'agit d'un patrimoine national. Le CSERS vise à faire évoluer sa position au sein du système éducatif, selon un plan d'action national clair et conforme aux dispositions de la Constitution.

- Les langues étrangères les plus utilisées dans le monde sont considérées comme des moyens de communication et d'ouverture sur les différentes cultures et les civilisations (La Constitution). Leur enseignement et leur apprentissage sont à développer dans les différents cycles d'enseignement.

CONCLUSION

Notre état des lieux montre bien que le système éducatif marocain a connu une multitude de réformes ayant touché toutes les dimensions, parmi lesquelles nous retenons celles-ci :

⁴⁸MENESFCRS Vision stratégique, chapitre 2, levier 13, article 13, p 45 et 46

✓ D'abord, dans un premier temps, l'arabisation de toutes les disciplines enseignées au primaire, au collège et au secondaire. Cette réforme a causé certains problèmes d'ordre linguistique, social, politique, identitaire, et culturel.

✓ La révision des curricula qui a chamboulé les cycles, les programmes, et la mise en place des curricula régionaux.

✓ La réforme du livre scolaire avec l'adoption de l'approche par compétence en optant pour la diversification comme arme contre l'uniformisation de l'enseignement/apprentissage.

✓ La réorganisation des évaluations avec deux principes fondamentaux : les contrôles continus comme critère de passage d'une année à une autre, et des examens normalisés à la fin de chaque cycle.

Toutefois, en dépit des efforts des différents gouvernements et instances concernés par l'éducation, les réformes sont en deçà des attentes de la société. L'on remarque que plus de 60 ans après l'indépendance, on évoque encore le français comme langue du protectorat et on avoue également que l'arabisation fut une erreur. Les langues en présence, que ce soit sur le marché linguistique ou dans l'enseignement, sont en compétition et même les idiomes dialectaux (arabe marocain) commencent à s'imposer comme « langue » de communication écrite (affiches publicitaires, articles dans les journaux) et même à « flirter » avec l'enseignement, très récemment.

Les langues d'enseignement posent aussi un problème à tel point qu'on ne sait plus quelle langue utiliser: la langue imposée par les instances institutionnelles, une alternance des codes, langue maternelle pour rapprocher l'enseignement de l'apprenant, etc.

Bibliographie

Akouaou, Ahmed., Analyse des erreurs: pour une identification des difficultés en français L2 d'apprenants marocains du secondaire (1er et 2ème cycle), Thèse de Doctorat d'état, Rabat, 1996.

Amargui, Lahcen., Démarches discursives et conscience linguistique en français, langue étrangère chez les élèves de fin d'études secondaires au Maroc, Thèse de doctorat d'état, Université de Rabat, 2000.

Prost Antoine, « Le niveau scolaire baisse, cette fois-ci c'est vrai !, https://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/20/le-niveau-scolaire-baisse-cette-fois-ci-c-est-vrai_1835461_3232.html, consulté le 20 janvier 2017

Azzou El Mostapha « La présence militaire américaine au Maroc, 1945-1963 », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, vol. 210, no. 2, 2003, p. 126.

Benchama, Lahcen, Recherches sur l'enseignement du français dans le Maroc contemporain: le cas des textes littéraires français et francophones, Thèse de Doctorat, Université de Paris V, 1996.

Benzakour, Fouzia « *Langue française et langues locales en terre marocaine: Rapports de force et reconstructions identitaires* », *Hérodote*, no 126, 2007, p.p. 45-61.

Boukous Ahmed, Société, langues et cultures au Maroc, enjeux symboliques, Publications de la Faculté des Lettres de Rabat, 1995.

Chami, Moussa, L'enseignement du français au Maroc, Najah El Jadida, 1987.

Commission Spéciale Education Formation, Charte nationale de l'éducation et de la formation: espace 4, levier 9 article 110.

CSEFRS, l'éducation aux valeurs dans le système national d'éducation et de formation, rapport, janvier 2017.

CSEFRS, Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, vision stratégique de la réforme 2015-2030.

El Gherbi, Mostapha., Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc: enjeux culturels, linguistiques et didactiques, La Voix de Meknès, 1993.

Fall, Moussa , « La baisse de niveau des élèves en français: Mythe ou réalité (Le cas du Sénégal) », In *Revue Sud langues*, Numéro 3, Décembre 2003, Université Cheikh Anta Diop.

Haddar Mohamed, Les influences des langues maternelles sur l'apprentissage du français au lycée marocain: représentations et pratiques pédagogiques, Thèse de doctorat soutenue à la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, El Jadida, 2019.

Haidar, Mehdi, L'enseignement du français à l'université marocaine: le cas de la filière "Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers, Thèse de doctorat national en Sciences du langage, Université Ibn Tofail, Kénitra, 2012.

Hddigui, Mostapha, Education: Stratégie Nationale en Matière de Scolarisation et d'Alphabétisation, 1998, <http://www.hcp.ma/file/103154/>, consulté en janvier 2017.

Jaoui, Amal, La communication didactique à l'école marocaine: cas du primaire dans la ville de Kénitra, thèse de doctorat, Université Ibn Tofail, Kénitra, 2017.

Iazzi, El Mehdi. « *Aménagement linguistique: cas de l'amazighe (berbère) marocain* », Actes du colloque du GREAL, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Agadir, 2000, p.p. 54-78.

Krikez, Abdallah Nature et enseignement de la langue française au Maroc, Tétouan, imprimerie à Al khalij El Arabi, 2005.

Machrafi, Said « L'apprentissage du français dans le contexte plurilingue marocain », in Revue des études humaines et sociales -B/ Littérature et Philosophie.N° 13, janvier 2015. p. 3- 21.

MEN, Livre blanc, troisième partie: les curriculums scolaires de l'enseignement collégial.

MEN, Pour un nouveau souffle de la réforme Présentation du Programme « NAJAH 2009-2012 », Rapport de synthèse, 2008.

MEN, L'Enseignement du français. Nouvelles instructions officielles, Casablanca, Dar ElKitab, 1969.

MEN, L'Enseignement du français. Nouvelles instructions officielles, 1974.

MEN « Portefeuille global des projets du programme d'urgence 2009-2012 », Rabat:

Mgharfaoui, Khalil, « *Enseignement du français au Maroc: le paradoxe d'une langue "privilegiée"* ». In Penser les TIC dans les universités du Maghreb. (Ouvrage collectif), L'Harmattan, Paris, 2016.

Salmi, Jamil., Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc. Ed, Magrébines, Casablanca, 1985.

Taleb, M. « *L'enseignement de la littérature dans la classe de français (Cycle secondaire): Aperçu historique (1960-1995)* », Recherches Pédagogiques (revue de l'Association marocaine des enseignants de français), n° 6, p.p. 32-48, 1996.

Zerouali, M, « *Statut du français à l'école marocaine depuis les années 60 jusqu'à la réforme de 2000* », 2016, Source: <http://www.oujdacity.net/national-article-107877-fr/>, consulté le 10 janvier 2017.

Intérêt du jardin créole comme thème inspirant dans l'enseignement des sciences et de l'EDD au primaire et au secondaire aux Antilles françaises

Régine Dondon ^{1,2}

¹ Laboratoire COVACHIM-M2E, Université des Antilles

² Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Guadeloupe
Regine.Dondon@univ-antilles.fr

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.8>

Résumé

Le jardin créole suscite depuis plusieurs années un engouement croissant dans le domaine éducatif du primaire et du secondaire aux Antilles françaises. Les pratiques agroécologiques, la caractérisation chimique des végétaux, et le potentiel de lutte contre le dérèglement climatique font de cet espace un panel d'entrées pour l'Éducation au Développement Durable. L'investissement des enseignants et des apprenants dans la connaissance et les pratiques du jardin créole peut être doublement accompagné sur le plan de la recherche et de la formation pédagogique, dans le cadre de collectifs inter-catégoriels. Par le biais d'un recensement bibliographique et de l'analyse des référentiels et curricula mobilisés dans l'enseignement primaire, il s'agit de proposer un cadre composé de contenus, stratégies et outils scientifiques issus de travaux de recherche, dans le but de construire des scénarios et ressources pédagogiques autour du jardin créole. Certaines d'entre elles sont de nature à alimenter le dialogue sciences-société compte tenu de l'attachement des sociétés antillaises à ce patrimoine.

Mots-clés : Jardin créole, pédagogie, science, société, Éducation au Développement Durable.

Abstract:

Since several years, the creole garden generates a raising infatuation in the primary and secondary levels of the educative field in the French West Indies. Agroecological practises, the chemical characterisation of plants, the potential to fight against climate change turn this space in a great topic for Education to Sustainable Development. This involvement of teachers and pupils may be twice accompanied by research and training, in the framework of multicategory collectives. It deals with proposing a framework including contents, strategies and scientific tools from research works, aiming at building pedagogical scenarios and resources about the creole garden. Some of them are able to feed the dialogue between science and society, as west indians societies are deeply linked to this heritage.

Keywords: The creole garden, pedagogy, science, society, Education to Sustainable Development.

Résumé (Mina ADELE ROY-BELLEPLAINE, créole martiniquais)

Dépi pliziè lanné, jaden kréyol la viré douvan-douvan an manniè vidjò adan tout lékol dépi latit jis gran-lékol atè Gwadeloup épi Martinik. Sé pratik agroékolojik la, konésans chimik sé plant-la épi kapasité goumen kont boules klima-a, ouvè dives lapot asou jaden pou fè lédikasyon asou dévlopman dirab. Angajman met-lékol épi moun ka aprann anlè jaden kréyol, kisiswa asou konésans ek asou pratik, pé apiyé anlè wouchach, fowmasyon pédagojik épi konésans diféran krey mapipi. Sa nou lé, sé pwopozé an larel fet épi nannan, manniè-fè ek zouti lasians ki sòti andidan travay wouchachè, tousa pou rivé mété-doubout dé model aprann épi zouti pédagojik oliwon jaden kréyol. Sèten anpami yo, la pou mété grennsel-yo pou konprann rilasyon ki ni ant sosisété épi lasians padavwè sé sosisété antiyez la sitelman lienné épi matjoukann-tala.

Mo-fondok : Jaden kréyol, pédagoji, lasians, sosisété, lédikasyon asou dévlopman dirab

An dé mo (Mirna BOLUS, créole guadeloupéen)

Dépi détwà lanné, an tilékòl kon an granlékòl Gwadeloup é Martinik, moun ka lèvé jaden kréyòl la digad èvè plis bonkè, mizi-anmizi. Parapòt a tout mannè agwolékolojik ka fèt adan jadenla, a valè a lésans chimik chak plant a-y tini é a wotè a fòs a sa i pé pòtè pou lité kont dérèglaj a tan-la, i sé on krèy pòt wouvè si lédikasyon ka fèt alantou dévlopman bòsko. Kifè ni mwayen sanblé mèl-lékòl é zèlèv ansanm pou ba-yo on palkonduit asi konésans yo ja tini é travay yo ka fè parapòt a jaden kréyòl la, ki adan larèl a wouchach, ki adan ta fòmasyon pédagojik. Lidé-la sé ba-yo on kadraj ola yo ké ni sous, filaj é zouti syantifik èspésyalis mèl déwò, tousa pou kréyé sityasyon é rèsous pédagojik lantoun jaden kréyòl la. Désèwten adan yo ké zouti-filè kapab ba bokantaj-la ki tini ant lasyans é lasosyété plis fwitaj davwa, asiré pa pétèt, moun Martinik é Gwadeloup kontan jaden kréyòl la toubòlman.

Mo-zouti : Jaden kréyòl, monraj (pédagoji), lasyans, lasosyété, Lédikasyon alantou Dévlopman Bòsko

*** L'auteure tient à remercier Mesdames ADELE ROY-BELLEPLAINE Mina et BOLUS Mirna pour leur contribution à la traduction du résumé de l'article*

Introduction

Le jardin créole aux Antilles est un système agraire traditionnel relevant de l'agriculture familiale, qui a traversé l'histoire de ces territoires depuis l'époque amérindienne, et résisté aux changements des modes de vie (Degras, 2016). L'adjectif créole se réfère à son mode cultural hérité des périodes précoloniale et coloniale, et à sa fonction première, active de nos jours, de satisfaction de l'autoconsommation. Il s'apparente au jardin lakou en Haïti (Jean-Denis, 2014 :7-20), et trouve une affiliation en Dominique et à Sainte-Lucie (Marc, 2011 :442-444), ainsi que sur le continent africain (Tchatat, 1995 : 165-182). Dans les sociétés antillaises, l'agriculture est fortement structurante et pourvoyeuse d'emplois, et a historiquement souffert de la survalorisation de la culture citadine et des opportunités socio-économiques qui lui sont rattachées. De plus, la culture en sciences exactes et naturelles y est faiblement représentée, d'où l'intérêt de construire des ressources pédagogiques autour du jardin créole, et d'inscrire ce pan de culture scientifique dans le champ transversal qu'est l'Education au Développement Durable. Le jardin créole, espace organisé selon un corpus de normes caractéristiques, bénéficie d'une reconnaissance depuis 2012 comme modèle d'agro-écologie (Chevalier, 2017) selon les standards en vigueur (Fanchone, 2020: 2), et cette distinction pourrait se renforcer en modèle de développement durable, compte tenu des contributions dans les domaines économique et social (Marc, 2011a) en sus du domaine environnemental. Ce patrimoine naturel végétal permet l'autosuffisance alimentaire, le commerce de végétaux, mais aussi le maintien de l'activité physique, du lien intergénérationnel et social, et de la mémoire collective. Au-delà de l'espace caribéen, il répond à de grands enjeux sociaux et environnementaux contemporains. La réduction des déchets au sein du foyer, le locavorisme avec des produits sains, issus de circuits courts, la préservation et une meilleure connaissance des ressources naturelles trouvent des réponses dans ses attributs. Le recours aux méthodes préventives ou curatives alternatives se traduit par l'usage de plantes médicinales, et de ressources alimentaires précises (Marc, 2011b : 443 ; TRAMIL, 2014 ; Longuefosse, 2003 ; Pagney, 2015). Documenter scientifiquement ces choix permet la sécurisation de pratiques traditionnelles fortement ancrées (Larcher Luce, 2015), et leur enrichissement par de nouvelles données.

Le potentiel scientifique de ce patrimoine n'est pas totalement connu, à l'instar des dynamiques agro-écologiques, de la caractérisation physicochimique, pharmacologique, organoleptique et nutritionnelle des plantes cultivées. Aux Antilles, le jardin créole s'affirme de plus en plus dans les espaces sociaux, notamment scolaires puisque nombre d'évènements culturels sont

organisés autour de cette thématique, moult élèves découvrent au sein de leurs établissements les enjeux de cette pratique culturelle dans le contexte pédoclimatique propre à ces territoires.

Ce travail, inscrit dans la médiation scientifique, a pour but de rechercher et valider scientifiquement des savoirs scientifiques exprimés dans le jardin créole, et de mettre en exergue, selon une méthodologie explicite, leurs fonctions de réponses à diverses problématiques dans plusieurs champs, dont les sciences de la vie et de la terre, les sciences chimiques, pharmacologiques, ainsi que l'alimentation et la santé (Dargent, 2015). Il s'agit de montrer en quoi le jardin créole est un thème inspirant pour construire un cadre de référence didactique enraciné dans l'Education au Développement Durable (EDD), et un cadre d'action pédagogique destinés aux niveaux primaire et secondaire de l'enseignement des sciences.

A. Associer pédagogie et jardin : des arguments probants

Selon la FAO¹, prendre le jardin comme cadre pédagogique est une pratique mondialement répandue. Pour autant, il est important de s'interroger sur les modalités et les enjeux de cette transposition géographique du lieu d'apprentissage. Se retrouver en groupe-classe au jardin développe des aptitudes sociales et communicationnelles liées à la coopération autour d'un projet commun, et au principe de co-construction de savoirs à la fois expérientiels et académiques. L'implication de la communauté éducative et des parents d'élèves est une ouverture du groupe-classe vers la communauté élargie, particulière, car elle s'étale sur une plus longue durée que les événements ponctuels de nature sportive ou culturelle qui émaillent l'année scolaire. À titre personnel, hors du cadre traditionnel de la classe potentiellement associé à l'évaluation et à la sanction, l'élève peut reconsidérer différemment l'institution scolaire et faire évoluer favorablement sa posture vis-à-vis de cette dernière, dans le sens d'une meilleure adhésion au métier d'élève. La curiosité, l'imagination, l'esprit critique, ainsi que

¹ Site de la FAO (Food and Agriculture Organization : organisme des Nations Unies) : http://www.fao.org/schoolgarden/firststeps_en.htm

des éléments de savoir-être comme l'autonomie, l'estime de soi, le sens des responsabilités peuvent être renforcés au bénéfice d'un accroissement de la motivation pour les apprentissages. Enfin, des ressources physiques pluridisciplinaires, nouvelles et variées peuvent être mises à contribution pour construire des situations pédagogiques. Ainsi, des concepts concrets, préalablement introduits en classe ou amorcés en situation hors de la classe, seront respectivement réinvestis ou approfondis. Des représentations empiriques et émotionnelles sur l'environnement ont matière à évoluer en savoirs objectifs et raisonnés. Selon Dargent (2015), la pédagogie dans le cadre du jardin, source d'enjeux didactiques spécifiques, permet de « faire évoluer le rapport au vivant des élèves d'un mode affectif vers un mode raisonné. Chaque espèce est comprise comme un élément d'un système en équilibre d'où le décentrage de la place de l'Homme et la prise en compte d'un fonctionnement global des systèmes vivants. L'élève prend conscience que chaque espèce vivante est utile pour le fonctionnement d'un système vivant ». La pédagogie par projet est généralement retenue pour ce type d'activité hors des murs de la classe. Ce dispositif est propre à renforcer le rôle d'acteur de l'élève au travers d'apprentissages concrets, plus à même de cibler ses pôles d'intérêt. L'apprentissage d'éléments au programme d'une ou plusieurs disciplines s'ouvre à des savoirs et savoir-faire complémentaires et transversaux comme les compétences organisationnelles. À ces arguments s'ajoutent la spécificité patrimoniale du jardin créole, par le biais de laquelle il relève de l'éducation informelle telle que décrite par Berry (Berry, 2018 :6-13). Elle est souvent portée par l'environnement familial, s'enracine dans les prémisses de l'enfance, et est de ce fait créditée d'une empreinte affective. Zammit a mis en exergue l'intérêt de la dimension patrimoniale du jardin créole dans le recours à celui-ci comme contexte d'apprentissage. Elle pose clairement la question de la différenciation entre le jardin et le jardin créole (Zammit, 2015 : 28). Celle-ci n'est pas anodine, car l'inscription dans le patrimoine élargit le champ des représentations pouvant être potentiellement générées au niveau de l'élève : en plus des conceptions associées aux savoirs expérimentiels et disciplinaires, le champ identitaire, l'appartenance culturelle, la dimension historique viennent se greffer sur les ressources mentales mobilisées.

B. L'ancrage dans les corpus curriculaires : le S4C et les programmes scolaires

1. Adéquation au S4C

Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S4C)², paru au BO n°17 du 23 avril 2015, est en vigueur depuis la rentrée 2016 dans les cycles 2, 3 et 4. L'analyse de ses cinq domaines a pour but d'éprouver la construction dans l'EDD d'un cadre pédagogique pour le jardin créole à l'aune de ses cinq piliers. Le texte stipule que « Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'Humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète». Les langages scientifiques, relevant du premier domaine, sont mobilisés dans la recherche des termes exacts pour décrire, après observation, la morphologie du végétal, sa localisation, justifier de son appartenance à l'une ou plusieurs des trois catégories de plantes du jardin créole, relier les effets physiologiques constatés. Le recueil des représentations des élèves sur ce patrimoine présente ici un intérêt au regard de sa spécificité et de sa transdisciplinarité. Le domaine 2 des méthodes et outils pour apprendre est l'axe dans lequel intervient explicitement la démarche scientifique, en tant que méthode de construction du savoir à partir d'une observation ou d'une situation donnée problématisée. Les outils mathématiques (mesures géométriques, modélisation), mathématiques et artistiques (réalisation d'une maquette, dessin d'une espèce végétale, d'une planche ou d'une parcelle de culture, d'un dispositif technique comme le composteur), de mesures physiques (température, hygrométrie) sont autant de

² Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Il s'articule autour de cinq domaines donnant une vision d'ensemble des objectifs des programmes de l'école élémentaire et du collège qui déclinent et précisent ce nouveau socle. Sa maîtrise s'acquiert progressivement pendant les trois cycles de l'école élémentaire et du collège.

[https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-](https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture)

[competences-et-de-culture](https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture) choix de police, taille des notes infrapaginales

ressources pour apprendre. Ce domaine présente un champ de convergence épistémique fort avec la recherche en sciences exactes et naturelles, ce qui va dans le sens d'un renforcement de la culture commune de la maternelle à l'université. Le troisième domaine, relatif aux systèmes naturels et techniques, est particulièrement convoqué puisque le jardin créole se conçoit comme un agrosystème dans lequel l'intervention anthropique à visée modificative est réduite au minimum (faible utilisation d'intrants phytosanitaires, recyclage des biomasses résiduelles, renforcement de la biodiversité fonctionnelle, mobilisation des services écosystémiques et des synergies). Il s'inscrit ainsi dans la veine d'une agriculture alternative au modèle intensif qui a prévalu pendant plusieurs décennies, ambitieuse dans le projet de nourrir plusieurs milliards d'humains, mais porteuse de dégâts environnementaux considérables : appauvrissement et pollution des sols, érosion de la biodiversité, eutrophisation des cours d'eau, etc... (Moulin, 2019 : 2). Les éléments techniques introduits peuvent venir en renforcement de la dynamique propre de l'agrosystème (recueil et redistribution de l'eau de pluie, composteur, système d'aquaponie, etc...) sans dénaturer le fonctionnement et les relations interdépendantes propres à l'écologie du jardin. Le quatrième domaine, lui, se réfère à la formation de la personne et du citoyen, car les projets mis en œuvre dans les établissements scolaires antillais, ainsi que le cadre proposé ici ont matière à irriguer des éducations transversales comme l'éducation à la santé, à la citoyenneté et au développement durable (Dargent, 2015 ; Foinet, 2017). L'élève est conscientisé sur l'importance de ses choix, aussi bien au niveau individuel que collectif. La mise en avant de la posture démocratique se fait lors du traitement des grands enjeux scientifiques contemporains par des mises en débats sur des sujets touchant à l'environnement. Ils sont parfois porteurs de questions socialement vives (maîtrise des ressources naturelles, choix des sources d'énergie, empreinte carbonée, gestion et remédiation aux pollutions, etc...). Ce dernier enjeu est un "sujet chaud" dans des territoires lourdement pénalisés sur le plan sanitaire par l'emploi dans les années 1970 à 2000 de pesticides organochlorés, dont la molécule de chlordécone (Cabidoche, 2011 : 118). Il fait régulièrement les gros titres de l'actualité et gagnerait à être traité en milieu éducatif, d'autant plus qu'une équipe de recherche au laboratoire de chimie COVACHIM-M2E travaille sur des remédiations basées sur la valorisation de la biomasse tropicale. Enfin, le dernier domaine traitant des représentations du monde et de l'activité humaine est fondamental dans le déploiement de l'EDD. Les notions de causalité et d'interdépendance des êtres vivants peuvent être ici abordées, et de responsabilisation de l'activité anthropique. La pertinence du thème du jardin créole vis-à-vis

du S4C étant vérifiée, il s'agit dans un second temps de mettre en place le cadre d'acquisition de compétences des programmes pour un cycle ciblé.

2. Convergence avec les objectifs et compétences des programmes

Il s'agit d'articuler les compétences sélectionnées pour permettre la mise en recherche des élèves dans les scénarios pédagogiques autour du jardin créole. Certaines de ces compétences peuvent être travaillées sous l'angle de la démarche scientifique, pilier de l'enseignement des sciences (Reverdy, 2018 : 28), ce qui renforce la robustesse de cette méthodologie de construction d'un cadre d'élaboration de ressources sur le jardin créole. Prenons ici l'exemple du cycle 2, dont le programme en sciences expérimentales promeut le questionnement du monde du vivant, de la matière et des objets. Les compétences "Reconnaître le monde vivant", "Se repérer dans l'espace et le temps", "Comprendre les organisations du monde" ont toutes les trois matières à être développées en synergie dans la thématique du jardin créole. Une plante peut être proposée à l'étude. Il s'agit de *Aloe vera* (Eshun, 2010) qui est très connu dans les territoires antillais. Elle appartient aux trois catégories de plantes du jardin créole, à savoir plante alimentaire (consommation sous forme de jus), plante médicinale (utilisation du gel) et plante ornementale. Les objectifs sont d'amener l'élève à savoir reconnaître cette plante par l'observation, qui est un savoir-faire pilier de la démarche scientifique. *Aloe vera* doit pouvoir être discriminée visuellement d'une espèce morphologiquement proche comme l'agave ou l'ananas, et l'élève doit pouvoir justifier son choix en s'appuyant sur des attributs spécifiques de la plante. Une recherche documentaire peut être proposée en fin de cycle 2 sur les propriétés pharmacologiques remarquables d'*Aloe vera*, notamment dans la cicatrisation superficielle de la peau, l'hydratation de la peau et des cheveux en usage cosmétique. Il est aussi question d'appréhender le repérage spatial, d'abord en reconnaissant un jardin créole sur un document iconographique ou dans le cadre d'une visite scolaire, et en catégorisant cette plante dans l'ensemble des plantes du jardin médicinal, qui est un sous-ensemble du jardin créole. Le programme du cycle 2 mentionne l'étude et la production de plans, maquettes, photos pour apprendre à représenter l'espace. La dernière compétence "Comprendre une organisation du monde" peut être travaillée dans une vision transdisciplinaire, car cet espace de nature patrimoniale est porteur d'une charge symbolique forte dans les territoires antillais (témoin de l'histoire, vecteur d'un corpus de représentations ethnoculturelles, figure de résistance face au changement des modes de vie et d'alimentation au XX^e siècle). La singularité du jardin créole en termes d'organisation tient aussi dans le génie agronomique dont procède l'association des

cultures et la capitalisation sur les dynamiques endogènes de l'agrosystème (Lemoigne, 2016 : 288). Selon Legault (Legault, 2011 : 8) le jardin est « un objet et un contexte de formation pertinent favorisant des stratégies pédagogiques qui tiennent [...] compte du rapport au monde ». Lavoix propose une évaluation diagnostique à des élèves de CE1 qui cible les questions d'organisation pratique du jardin à cultiver (Lavoix, 2010 :17-18).

C. L'inscription dans l'Education au Développement Durable (EDD)

1. Quelques jalons dans les évolutions du cadre réglementaire

À l'échelle nationale, les différentes circulaires ministérielles de 2004, 2007 et 2011 ont peu à peu construit le cadre d'une Education au Développement Durable généralisée à tous les échelons éducatifs. En août 2013 est instaurée la labellisation « E3D », Ecole ou Etablissement en Démarche globale de Développement Durable. Cette distinction s'attache à valoriser les projets déjà menés et les partenariats mis en place avec les acteurs territoriaux. Quatre pistes d'action sont prises en compte dans l'octroi du label : l'intégration aux enseignements, à la vie scolaire, ouverture sur l'extérieur par le partenariat, gestion et maintenance. La dernière circulaire n°2015-018 du 04-02-2015, relative au déploiement de l'EDD dans l'ensemble des établissements scolaires sur la période 2015-2018 met l'accent sur l'importance de l'interdisciplinarité dans la démarche d'inclusion du développement durable dans les projets d'établissement mobilisant des partenariats. Suite au "Grenelle de l'environnement" de 2007, le groupe de travail présidé par J. Brégeon³ a émis des préconisations pour la mise en œuvre de l'EDD dans l'enseignement général et obligatoire. Il ressort de ces travaux que l'échelle de l'établissement s'impose comme étant la plus adaptée au déploiement d'actions éducatives. Celles-ci ont pour objectif de développer l'aptitude à questionner le monde à l'aune des échelles spatiales (distribuées entre le local et le global), temporelles (l'action présente a une influence sur le futur) et de complexité (l'organisation des écosystèmes à l'ère de l'Anthropocène). Il est aussi attendu de l'Ecole qu'elle prépare les élèves à la posture d'acteurs sociaux manifestant un comportement éthique et responsable, la capacité à s'engager, et agir collectivement pour la durabilité, par le biais d'une expérience concrète de citoyenneté participative. Selon le groupe de travail, l'EDD a pour but « d'éduquer à une vision globale et

³ [Éducation au développement durable : groupe de travail interministériel | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)

systémique du développement, de permettre un développement durable prenant en compte les interactions entre ses différentes composantes et d'intégrer dans les décisions les paramètres de la durabilité. Cette éducation passe par l'intégration du développement durable dans et par toutes les disciplines ; elle suppose notamment d'identifier les messages clés, scientifiquement valides au regard de l'état de l'art existant. Elle tient compte de l'histoire et des spécificités culturelles de chaque société ». Nous allons donc nous pencher sur la déclinaison de l'EDD sur un des territoires antillais, à savoir la Guadeloupe.

2. Appropriation dans le monde éducatif en Guadeloupe

Selon Foinet (Foinet, 2016 : 37), l'EDD peine à se généraliser dans les corpus de savoirs dispensés à cause du manque de formation des enseignants du premier degré. Contrairement à un *a priori*, la pluridisciplinarité de l'EDD n'est pas, pour l'échantillon sondé, un obstacle à son intégration dans les apprentissages. Cette étude met en exergue la difficulté à ne pas réduire l'EDD à une éducation à l'environnement, d'autant plus compréhensible qu'introduire les volets économique et social dans les activités pédagogiques à l'école s'avère complexe. Ainsi, ce sont les thématiques de l'eau et des déchets qui arrivent en tête des sujets les plus fréquemment abordés, comme un écho à la médiatisation intense de ces problématiques sociétales dans ce territoire. Il s'agit aussi d'entrées permettant une mise en action tangible par la réduction du gaspillage d'eau au robinet concernant des actions que les jeunes enfants maîtrisent (lavage des mains, du corps, des dents). La pratique du tri sélectif, incluant le compostage, est aussi à la portée de cette classe d'âge. Ces deux voies peuvent se concevoir à la fois à l'échelle individuelle et collective.

M. Stalinski a mené une étude dans la continuité de celle-ci. Des entretiens réalisés auprès d'une dizaine d'enseignants du premier degré titulaires montrent que le manque de recours aux outils idoines pour la pratique de l'EDD serait responsable de l'absence de cette éducation dans leur cadre didactique (Stalinski, 2017 : 21). Cette recherche propose un inventaire d'outils qui « sont de nature diverse : supports matériels, sorties scolaires, animations pédagogiques réalisées par des organismes ressources apportant leurs expertises... ». La recension de l'auteure, professeure-stagiaire en cycle 3, mentionne entre autres des chansons, jeux, vidéos, affiches, ouvrages de la littérature de jeunesse comme autant de supports exploitables pour une intégration de l'EDD. Il s'avère aussi que la formation initiale à l'EDD serait souhaitable, car les enjeux de cette éducation ne sont pas correctement conceptualisés par les sondés de l'étude.

L'aspect environnemental prime sur les volets économique et social. Il est nécessaire de prendre en compte les profils de formation des enseignants, puisque celles et ceux ayant bénéficié d'un cursus académique incluant la géographie et les sciences naturelles sont *de facto* les plus sensibilisés au développement durable (Foinet, 2017 : 31).

D. L'exploitation des dynamiques socioscientifiques et socioéducatives territoriales

1. Valorisation du jardin créole dans le domaine social

D'après Marc et Saffache, les populations caribéennes sont reconnues pour leur « longue tradition d'attachement au végétal et à la mise en valeur du milieu naturel » (Marc b, 2011 : 442). La résilience de la petite agriculture familiale a préservé celle-ci face à l'importation massive de denrées dans ces territoires insulaires depuis les années 70, et permis le développement d'une économie informelle. L'attachement au jardin créole est actuellement appréciable par l'analyse du flux médiatique valorisant les propriétés pharmacologiques des plantes locales, décrivant et explicitant les pratiques agro-écologiques, ainsi que les dispositifs d'animation et de formation proposés à la population⁴. La littérature abonde dans le constat que le jardin créole est un contributeur significatif à la cohésion sociale (Marc b, 2011 : 442-443 ; Lemoigne, 2016 : 291). La dimension socio-économique est aussi fondamentale dans cette mise en valeur et prend la forme de mutualisation d'équipements, de ventes directes de plants, graines, vivres, produits agrotransformés, ainsi que la pratique du troc. Elle relève du qualificatif de durabilité, car l'empreinte carbonée de ces circuits courts est diminuée en comparaison avec les circuits d'importation transatlantiques. Choisir le produit local est toutefois un choix conscientisé, car selon Lemoigne, « le prix des denrées maraîchères d'importation est souvent inférieur à celui que les producteurs locaux sont capables de proposer pour assurer la viabilité de l'activité » (Lemoigne, 2016 : 291). Les populations défavorisées ont recours au jardin créole pour assurer leur autonomie et leur sécurité alimentaire

⁴ [Le jardin créole à la portée de tous, avec 100% zeb - EWAG Média positif - EWAG.fr est un portail sur l'actualité des entreprises en Martinique, Guadeloupe, Guyane et à La Réunion. Commerces, services, réseaux... tout l'actualité positive des Outre-Mer est sur EWAG.fr.](#)

, et y puisent aussi une forme de réassurance identitaire. Poreux à la société, c'est naturellement que le monde éducatif la rejoint dans la valorisation de ce patrimoine. La vulgarisation et la promotion des savoirs de référence sur le jardin créole se fait en milieu extra-académique par le biais d'associations et de sites internet, mais pourrait bénéficier d'une meilleure articulation avec l'espace universitaire. La stratégie de Vilnius⁵ avance que « l'éducation en vue du développement durable devrait encourager le respect et la compréhension des différentes cultures et intégrer leurs contributions. Il faudrait reconnaître le rôle des peuples autochtones qui devraient être associés à l'élaboration des programmes éducatifs. Les connaissances traditionnelles devraient être considérées et conservées comme faisant partie intégrante de l'éducation en vue du développement durable ». Dans les territoires antillais, la reconnaissance de plantes médicinales locales dans la pharmacopée française est l'aboutissement en 2009 d'un combat mené par un collectif pluricatégoriel incluant notamment le tissu associatif et des universitaires (Portecop, 2015 :137). Par ailleurs, la recherche universitaire autour des propriétés pharmacologiques et nutritionnelles des espèces tropicales est très active. Pour ne citer que quelques exemples, les propriétés nutritionnelles (richesse en composés phénoliques et caroténoïdes) de l'abricot-pays (*Mammea americana*) sont consignées par Péroumal *et al.* (Péroumal, 2017 : 275). Celles de la goyave (*Psidium guajava*) ont fait l'objet d'une étude tout aussi prometteuse par Marcelin (Marcelin, 2015 : 252-253), et l'usage de *Phyllanthus amarus* dans le traitement du diabète est bien reconnu et documenté (Matou, 2021 : 8). Tout récemment, une étude a porté sur six espèces ayant le même effet (Méril-Mamert, 2022 : 3-5). On peut aussi citer la mise au point de molécules originales pour leurs propriétés de biopesticides (Souto, 2021) ; ce travail touche à un sujet sensible dans les populations antillaises, à savoir les conséquences de l'usage de pesticides organochlorés dans la seconde partie du XX^e siècle. Il existe une revendication sociale, dont la forme s'est judiciarisée, pour une meilleure information et réparation de cette pollution que son caractère rémanent inscrit dans une durée indéterminée.

⁵ [La stratégie européenne d'éducation en vue du DD - Site de l'Association Adéquations \(adequations.org\)](https://adequations.org/)

2. Valorisation du jardin ou du jardin créole dans le domaine éducatif

Dans le milieu éducatif, la recension de l'innovation pédagogique autour du jardin met en exergue une multiplicité des projets : 68 sont repérés recensés par l'Académie de Guadeloupe dans le déploiement de son plan EDD 2020-2024⁶. Une typologie des actions repérées dans les canaux officiels d'actualité locale fait ressortir l'exploitation d'un espace dans l'enceinte de l'établissement (mise en culture d'un espace dédié^{7,8}, visite guidée dans le cadre d'un échange inter-établissement⁹), la construction de ressources ludiques matérielles (jeu de cartes)¹⁰, de ressources numériques (visite virtuelle d'un jardin médicinal)¹¹. Au moins un des EPLE mentionnés est labellisé E3D (Ecole ou Etablissement en Démarche de Développement Durable).

Selon la stratégie de Vilnius, « l'éducation en vue du développement durable formelle devrait s'inspirer de l'expérience de la vie réelle et du travail en dehors de la salle de classe. Les éducateurs concernés jouent un rôle important en favorisant ce processus et en encourageant le dialogue entre les élèves et les étudiants, d'une part, et les autorités et la société civile, d'autre part. De cette manière, l'éducation en vue du développement durable permet à l'enseignement de sortir de son isolement par rapport à la société ».

D'autres points de convergence entre l'école et la société ajoutent de la robustesse à cette valorisation. Par exemple, le maintien en bonne santé, qui est une motivation saillante dans le

⁶ [Jardin créole-met min an manniok| Espace Pédagogique \(ac-guadeloupe.fr\)](#)

⁷ Collège Félix Eboué, Petit-Bourg, Guadeloupe, article de Nouvelles Semaine, 8 juillet 2022, [Un jardin créole au collège de petit-bourg \(nouvellessemaine.fr\)](#)

⁸ Collège Gourdeliane, Baie-Mahault, Guadeloupe, article de Guadeloupe 1ère, 9 décembre 2017, [Le collège de Gourdeliane cultive son jardin créole - Guadeloupe la 1ère \(francetvinfo.fr\)](#)

⁹ Lycée agricole Croix-Rivail, Ducos, Martinique, article de Martinique 1ère, 19 février 2016, [Des étudiants Européens découvrent nos jardins créoles - Martinique la 1ère \(francetvinfo.fr\)](#)

¹⁰ Collège Sadi Carnot, Pointe-à-Pitre, Guadeloupe, présentation le 19 décembre 2013, [jardin créole | Espace Pédagogique \(ac-guadeloupe.fr\)](#)

¹¹ Collège Appel du 18 Juin, Lamentin, Guadeloupe, article de Guadeloupe 1ère, 8 janvier 2020, [Le jardin créole pédagogique - Guadeloupe la 1ère \(francetvinfo.fr\)](#)

recours documenté aux fruits et légumes locaux s'exprime dans le milieu scolaire à travers l'éducation à la santé¹². L'éducation au goût peut en constituer une amorce au cycle 1. Cette éducation à la santé, définie par la circulaire n° 2016-008 du 28 janvier 2016, met en exergue la démarche de prévention qui peut être entreprise dans le domaine de l'alimentation. Elle vient conforter au cycle 2 l'emphase mise sur le développement de la compétence "Reconnaître des comportements favorables à sa santé", qui implique de déterminer les principes d'une alimentation équilibrée et d'y apporter de la variété. Ainsi, proposer le jardin créole comme pourvoyeur de proximité de denrées alimentaires aux qualités corroborées par des travaux de recherche effectués dans les territoires antillais crée une valorisation cohérente à l'échelle territoriale propre à susciter l'envie des élèves d'agir sur leur santé. La variété est un des avantages du jardin créole, système multi-espèces, qui concentre une diversité remarquable. L'étalement des cycles de culture (Fanchone, 2020 : 3) permet des récoltes toute l'année. Cette promotion de l'éducation à la santé se justifie d'autant mieux dans des départements fortement concernés par le surpoids et l'obésité infantile, qui touchent un enfant sur quatre de moins de six ans d'après l'ARS de Martinique¹³ et l'ORSAG (Observatoire Régional de la Santé en Guadeloupe¹⁴) ainsi que la forte prévalence du diabète de type 2, qui sont des pathologies pouvant être régulées par le choix judicieux d'aliments. En particulier, certains légumes-racines bien représentés dans le jardin créole sont reconnus pour leur faible index glycémique. Il s'agit, sans prétendre à l'exhaustivité, du fruit-à-pain, de l'igname, et autres légumes-racine (Lemoigne, 2016 : 291).

Conclusion

La construction d'un cadre didactique et pédagogique inscrit dans la thématique du patrimoine paysager et culturel antillais qu'est le jardin créole conforte son adoption comme thème inspirant dans l'enseignement scientifique aux niveaux primaire et secondaire, et la mise en œuvre d'une Education au Développement Durable adaptée à ces territoires. Nous avons pu vérifier que les trois dimensions de l'EDD étaient satisfaites de par la dynamique socio-

¹² [Circulaire-du-28-janvier-2016-parcours-éducatif-de-santé.pdf \(adesm.fr\)](#)

¹³ [4 pages OSM_V3.pub \(sante.fr\)](#)

¹⁴ [Obésité infantile : agir tôt - Santé en Guadeloupe \(orsag.fr\)](#)

économique caractéristique de ce patrimoine environnemental. Ce travail de construction méthodologique est à même d'accompagner l'appropriation et la valorisation significatives dans le champ académique identifié. L'engouement pour le jardin créole, certainement en lien avec l'attachement culturel dont est crédité ce patrimoine, amène aussi la question de la pertinence de l'affiliation des espaces cultivés au vocable "jardin créole" au regard des spécificités de cet agrosystème, ainsi que sur la nature, les modalités et le potentiel formatif des projets pédagogiques repérés. Un travail d'objectivation des pratiques serait une suite logique à celui-ci ce travail, toujours en lien avec les savoirs issus de la recherche. Il consoliderait ainsi son potentiel de contribution à la professionnalisation d'enseignants désireux de faire d'un élément patrimonial une entrée dans les savoirs scientifiques, et d'intégrer concrètement l'Education au Développement Durable dans leurs corpus de savoirs enseignés.

Bibliographie :

Berry Vincent *et al.*, « Education formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale) », *Les cahiers du CERFEE Education et socialisation*, 2016, 41, 13 pages.

Cabidoche Yves-Marie, « Pollution durable des sols par la chlordécone aux Antilles : comment la gérer ? », *Innovations Agronomiques*, 2011, 16, 16 pages.

CHEVALIER Céline, Jardins créoles en Guadeloupe : un modèle agroécologique? Sytra [en ligne]. 2017 [29 Août 2022]. sytra.be/fr/publication/jardins-creoles

DARGENT Olivier *et al.*, Science, technologie, nature et humain ont rendez-vous au jardin : Les enjeux didactiques d'une pédagogie autour d'un jardin expérimental et ses implications sur le rapport au vivant des élèves. dans *SHS of Webconferences*. shs-conferences.org. [en ligne]. 2015 [29 Août 2022].

Degras Lucien, *Le jardin créole : repères culturels, scientifiques et techniques*, Guadeloupe, Editions Jasor, 2016, 312 pages.

Eshun Kojo *et al.*, « Aloe Vera : A Valuable Ingredient for the Food, Pharmaceutical and Cosmetic Industries-A Review ». *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 2010, 44, 2, 5 pages.

Fanchone Audrey *et al.*, « A typology to understand the diversity of strategies of implementation of agroecological practices in the French West Indies », *European Journal of Agronomy*, 2020, 117, 126058, 9 pages.

FOINET Thomas *et al.*, L'éducation au développement durable : intégration et difficultés à l'école primaire. ESPE de l'Académie de Guadeloupe, HAL DUMAS, 2017, 79 pages.

Germosén-Robineau Lionel *et al.*, *Pharmacopée végétale caribéenne*, Guadeloupe, Editions TRAMIL, 2014, 418 pages.

Jean-Denis Sardou *et al.* « Evolution de la structure d'un système agroforestier en relation avec le cycle de vie familial : cas du jardin de case en Haïti ». *Bois et forêts des tropiques*, 2014, 321, 3, 13 pages.

LARCHER LUCE Madina, Recours aux plantes médicinales locales en Martinique : une double enquête patients médecins généralistes, Médecine, Guadeloupe France : Université des Antilles pôle Guadeloupe, 2015, 80 pages.

LAVOIX Pierre, Projet de jardin pédagogique à l'école : quel atout dans les apprentissages ? INSPE de l'Académie de Versailles, HAL DUMAS, 2020, 74 pages.

Legault Anne-Marie, « Le jardin collectif urbain : Un projet éducatif holistique et fondamentalement politique », *Éducation relative à l'environnement*, 2011, 9, 21 pages.

Lemoigne Nicolas, « Le jardin créole de Martinique, re-con-naissance d'un système cultural marginalisé ? » *Les Cahiers d'Outre-mer, revue de géographie de Bordeaux*, 273, 1996, 7 pages.

Longuefosse, Jean-Louis. *Le guide de phytothérapie créole*, Martinique, Orphie, 2010, 372 pages.

Marc Jean-Valéry a « Le jardin créole à Fort-de-France : stratégie de résistance face à la pauvreté? » *VertigO, la revue électronique en sciences de l'environnement*, 2011, 11, 1, 5 pages.

Marc Jean-Valéry *et al.* b, « Disparités et limites du développement durable dans les Petites Antilles : le cas de la Martinique et de la Dominique ». Dans Taglioni François (sous la dir.

de), *Insularité et développement durable*, Marseille, IRD Editions, Coll. Objectifs Suds, 2011, 18 pages.

Marcelin Odile, « Valorisation des biomolécules végétales », dans Dumont Jacques et Pagney Bénito-Espinal Françoise (sous la dir. de), *L'usage des plantes médicinales aux Antilles et en Guyane. Les remèdes anciens au fil du temps*, Paris, Ed. Karthala, Terres d'Amérique 9, 2015, 25 pages.

Matou Méliissa *et al.*, « Phenolic profiles and biological properties of traditional *Phyllanthus amarus* aqueous extracts used for diabetes ». *Journal of Functional Foods*, 2021, 83, 104571, 10 pages.

<https://doi.org/10.1016/j.jff.2021.104571>

Ménil-Mamert Vanessa *et al.*, « Antidiabetic Potential of Plants from the Caribbean Basin », *Plants*, 2022, 11, 1360, 21 pages

Moulin Coraline *et al.*, « The impact of agricultural practices on soil organisms : lessons learnt from market-gardens », *Asian Journal of Agricultural Extension, Economics and Sociology*, 2019, 34, 1, 12 pages.

Pagney Bénito-Espinal Françoise, « Construction et diffusion des savoirs sur les Plantes aromatiques et médicinales dans les Antilles françaises, des années 1970 à nos jours : acteurs/témoins et outils », dans Dumont Jacques et Pagney Bénito-Espinal Françoise (sous la dir. de), *L'usage des plantes médicinales aux Antilles et en Guyane. Les remèdes anciens au fil du temps*, Paris, Ed. Karthala, Terres d'Amérique 9, 2015, 23 pages.

Péroumal A. *et al.* Variability of traits and bioactive compounds in the fruit and pulp of six mamey apple (*Mammea americana* L.) accessions. *Food Chemistry*, 234, 2017, 6 pages.

Portecop Jacques, « De la botanique tropicale à la valorisation des Plantes aromatiques et médicinales », dans Dumont Jacques et Pagney Bénito-Espinal Françoise (sous la dir. de), *L'usage des plantes médicinales aux Antilles et en Guyane. Les remèdes anciens au fil du temps*, Paris, Ed. Karthala, Terres d'Amérique 9, 2015, 9 pages.

Tchatat M. *et al.* « Genèse et organisation des jardins de case des zones forestières humides du Cameroun », *Revue d'écologie*, 51, 3, 1996, 24 pages.

Reverdy Catherine, « Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique », *Dossier de veille de l'IFé*, Lyon : ENS de Lyon, 2018, 122.

Souto Augusto Lopez *et al.*, « Plant-Derived Pesticides as an Alternative to Pest Management and Sustainable Agricultural Production : Prospects, Applications and Challenges », *Molecules*, 2021, 26, 16, 4835, 34 pages.

STALINSKI Mélissa *et al.* Éducation au développement durable : comment faire ? ESPE de l'Académie de Guadeloupe, HAL DUMAS, 2017, 63 pages.

ZAMMIT Aurélia *et al.*, Patrimoine et Education au Développement Durable, ESPE de l'Académie de Guadeloupe, HAL DUMAS, 2015, 70 pages.