

REVUE INTERDISCIPLINAIRE EN SCIENCES DE L'EDUCATION - RISE -

NUMÉRO **2** Février
2024

Vers une éducation de
qualité en Afrique :
pratiques enseignantes,
pédagogies et gestion
scolaire.

NUMÉRO COORDONNÉ PAR

JUDICAËL ALLADATIN
ABDOULAYE ANNE
INSAF AL-CHIKH



REVUE INTERDISCIPLINAIRE
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

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

Sommaire

Éditorial

Vers une éducation de qualité en Afrique : pratiques enseignantes, pédagogies et gestion scolaire-----i-v

Judicaël, Alladatin, Abdoulaye Anneet Insaf Al-chikh

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N2.1>

Articles

L'Approche Pédagogique par Compétences (APC) dans l'enseignement secondaire au Bénin : entre pratique réelle et prescription ----- 1-12

Alabi Éric Maxime Olatoundé, Marengo Naïma, Labbé Sabrina

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N2.2>

L'éducation de la petite enfance : fondement de l'avenir de notre société----- 13-24

Kettani Myriam, Serina-Karsky Fabienne

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N2.3>

La gouvernance de l'école au Cameroun, analyse critique des processus de "changements" : les enjeux des choix des paradigmes pédagogiques pour une éducation de qualité ----- 25-37

NDJOH NKOUTE Jules Yvon,

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N2.4>

Le pilotage du projet d'établissement, un levier favorisant le leadership pédagogique comme rôle émergent chez les directions de collèges et lycées au Maroc----- 38-64

Denise Bergeron

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N2.5>

Étude didactique des pratiques de classes de deux enseignants dans le secondaire au Bénin en Science de la Terre sur le thème "naissance et évolution d'un paysage" ----- 65-78

Léonce O. A. AFFOLABI, Sègbégnon Eugène OKE, Joachim HOUNKPATIN, Kossivi ATTIKLEME

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N2.6>

Les pratiques d'enseignement à distance du français à l'université marocaine : entre considérations théoriques et réalités ----- 79-94

Mériem BELHADDIOUI

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N2.7>

Vers une éducation de qualité en Afrique : pratiques enseignantes, pédagogies et gestion scolaire

Judicaël, Alladatin¹, Abdoulaye Anne² et Insaf Al-chikh³

¹ Consortium SFR-D, Bénin.

² Université Laval, Canada.

³ Université de Genève, Suisse.

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N2.1>

L'éducation procure des bienfaits aux individus (dont le développement de leurs capacités et de leur bien-être) et des effets structurants pour les organisations et pour les nations (aux niveaux économique, sanitaire et technique notamment). Ces bienfaits en font un des investissements les plus importants qu'un pays puisse faire pour son présent et pour son avenir. Mais pour arriver à un tel résultat, l'éducation doit être de qualité, diversifiée et accessible à toutes et à tous (OCDE, 2022).

Selon les données du rapport « *Education cannot wait* », de 2016, l'accès à une éducation de qualité a des retombées intéressantes pour le développement aussi bien à petite qu'à grande échelle (Overseas Development Institute, 2016).

Ce rapport révèle entre autres que :

- un enfant âgé de moins de 5 ans a deux fois plus de chances de survivre si sa mère sait lire et écrire ;
- si tous les enfants des pays à faibles revenus savaient lire, la pauvreté diminuerait de 12 % ; une année d'école supplémentaire peut augmenter d'au moins 10 % le revenu des hommes et d'au moins 20 % le revenu des femmes ;
- un accès égal à l'éducation entre les filles et les garçons diminue les risques de conflits violents de 37 %.

¹ Consortium SFR-D, Bénin.

² Université Laval, Canada.

³ Université de Genève, Suisse.

Les pays moins avancés ont, plus que les autres, besoin d'améliorer leur système éducatif et cela dans ses diverses dimensions du contenu (apprentissages fondamentaux), des techniques d'enseignement et d'apprentissage, de la formation du personnel scolaire, de la gestion et du soutien des établissements, de la mobilisation de la communauté et des parents d'élèves, et du suivi et évaluation de l'apprentissage des élèves et de la performance des systèmes.

Avalos (2013) affirmait pour sa part qu'une éducation pertinente est cruciale pour préparer les apprenants des pays en développement à faire face aux défis économiques, sociaux et environnementaux de leur société et à contribuer à son développement durable. L'éducation apparaît ainsi comme l'atout le plus puissant pour impulser des améliorations significatives en matière de santé, stimuler la croissance économique et soutenir le développement des sociétés.

Or, bien que les pays en voie de développement aient déployé d'importants efforts ces dernières années, l'accès à une éducation de qualité pour tous y demeure encore problématique. Des efforts supplémentaires sont attendus des divers acteurs pour assurer une évolution vers les objectifs de développement durable (ODD) de l'Organisation des Nations Unies (ONU) d'ici 2030. À cet effet, la mobilisation et la diffusion des connaissances et des meilleures pratiques entre les différents pays apparaissent comme des moyens favorables à la mise en place de stratégies gagnantes.

De multiples circonstances et aléas (au nombre desquels tout dernièrement la pandémie du COVID) ont dans les dernières décennies entravées ou modérées les avancées en matière d'éducation et de formation dans de nombreux pays d'Afrique dit en développement. Aujourd'hui, il est noté une mobilisation et un élan prometteurs sur lesquels il convient de continuer à bâtir en tirant parti notamment des potentiels des technologies éducatives et en se préservant de ses dangers et limites (UA, ADEA et UNESCO, 2023 ; UNESCO, 2022 et 2023).

Parmi les enjeux majeurs auxquels sont encore confrontés les systèmes éducatifs dans les pays en voie de développement, la littérature mentionne l'accès, la qualité, le financement, l'égalité, l'adaptation contextuelle, la pertinence et la collaboration pour améliorer les systèmes éducatifs et offrir une éducation de qualité à tous les apprenants et apprenantes.

Concernant le premier de ces enjeux, selon Van Adams et Johanson (2003), l'accès à une éducation de qualité est un droit fondamental qui devrait être garanti à tous les enfants, quel que soit leur lieu de naissance.

Aussi, la qualité de l'enseignement est un élément essentiel pour assurer des résultats d'apprentissage adéquats. À cet effet, il est crucial d'améliorer la formation des enseignants et de promouvoir des pratiques pédagogiques efficaces (UNESCO, 2018).

Sur le financement, selon le GPE (2019), le sous-financement chronique de l'éducation dans de nombreux pays en voie de développement limite les possibilités d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'assurer l'accès équitable à tous les enfants (Global Partnership for Education, 2019).

De plus les systèmes éducatifs dans les pays en voie de développement doivent s'adapter aux réalités locales, en tenant compte des langues et des cultures des communautés, afin de favoriser une éducation pertinente et significative pour les apprenants (Brock-Utne, 2015). Pour y arriver, la collaboration entre les gouvernements, les communautés scolaires, les chercheurs.es., les organisations de la société civile, les communautés locales et les acteurs internationaux est essentielle pour relever les défis complexes des systèmes éducatifs dans les pays en voie de développement (Banerjee et al., 2017).

Pour contribuer à la construction des connaissances nécessaires pour améliorer les systèmes éducatifs dans les pays en voie de développement, ce numéro met en lumière des travaux de recherches sur quelques enjeux actuels des systèmes éducatifs dans les pays en voie de développement. Il se compose de cinq articles scientifiques abordant des thématiques variées et complémentaires. Il offre ainsi une perspective riche et diversifiée sur plusieurs principaux défis éducatifs contemporains.

Le premier article du numéro explore l'Approche Pédagogique par Compétences (APC) dans l'enseignement secondaire au Bénin. Les auteurs examinent l'implémentation de cette approche au Bénin et analysent les pratiques pédagogiques des enseignants. En cherchant à identifier les obstacles qui entravent la mise en œuvre de la réforme pédagogique sous le modèle de l'APC au Bénin, ils montrent que les représentations négatives de l'APC chez les enseignants influencent leur pratique par-delà les prescriptions pédagogiques liées à la réforme.

Le second article explore, par une approche socio-historique, les fondements à l'origine du courant d'éducation positive en vogue aujourd'hui dans les nouvelles générations de parents et qui ont permis de considérer l'éducation de la petite enfance comme un pilier essentiel pour le devenir adulte. Après un exposé de divers courants théoriques, les auteures concluent que la petite enfance constitue une condition importante au développement de nos sociétés et

soulignent l'importance d'accompagner les premiers éducateurs de l'enfant dans leur mission éducative.

Le troisième article se penche sur l'analyse de la gouvernance de l'école au Cameroun et plus spécifiquement les changements paradigmatiques en lien avec le passage de la Pédagogie Par Objectif (PPO) à l'Approche Par Compétences (APC). Il met en lumière les différents acteurs et mécanismes de cette transformation, et examine comment ceux-ci influencent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements scolaires. L'auteur de l'article démontre que les principaux obstacles à la mise en œuvre effective des réformes concernent les conditions de mobilisation et de participation des acteurs.

Dans la continuité des enjeux en lien avec la gouvernance scolaire, le quatrième article propose une étude sur le pilotage du projet d'établissement comme levier de leadership pédagogique chez les directions de collèges et lycées au Maroc. Il explore la représentation des rôles mobilisés associés à de nouvelles responsabilités des directions de collèges et lycées et s'intéresse aux différences dans les divers établissements d'enseignement ainsi qu'aux perspectives qui émergent de ce contexte de changement.

Le cinquième article est dédié à l'étude didactique des pratiques de classe de deux enseignants dans le secondaire au Bénin, avec une focalisation sur le thème "naissance et évolution d'un paysage" en Science de la Terre. Cette étude permet d'analyser les stratégies d'enseignement utilisées et leur référence à l'Approche Par Compétences (APC). Les auteurs montrent que les enseignants observés respectent les prescriptions des programmes d'études scolaires et des guides pédagogiques lorsqu'elles ne nécessitent pas une personnalisation ou une contextualisation de leur part.

Enfin, ce numéro comprend un sixième article qui, se fondant sur des entretiens semi-directifs, explore les perceptions et expériences des enseignants de français et de communication à l'Université Moulay Ismail de Meknès au Maroc, vis-à-vis de l'enseignement à distance, soulignant les défis rencontrés et les solutions envisagées

Nous espérons que ce numéro suscitera votre intérêt et contribuera à une meilleure compréhension des enjeux complexes auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs des pays en voie de développement. Nous remercions chaleureusement les auteurs pour leurs contributions précieuses et les évaluateurs pour leur expertise dans le processus de sélection des articles.

Références bibliographiques

- Avalos, B. (2013). Chapter 9 Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education. In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Éds.), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community* (Vol. 19, p. 175-204). Elsevier. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019012](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019012)
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2017). From Proof of Concept to Scalable Policies: Challenges and Solutions, with an Application. *Journal of Economic Perspectives*, 31(4), 73-102. <https://doi.org/10.1257/jep.31.4.73>
- Brock-Utne, B. (2015). Education and international development: Theory, practice and issues. *International Review of Education*, 61(3), 427-429. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9476-y>
- Global Partnership for Education. (2019). *Ne laisse personne de côté*. <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2019-07-ne-laisser-personne-de-cote.pdf?VersionId=9fZTzQMISdEW8uln1H.Vxd8Suq39EZX6>
- OCDE (2022). Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE. *Éditions OCDE*, Paris. <https://doi.org/10.1787/8b532813-fr>
- Overseas Development Institute. (2016). *Education Cannot Wait: Proposing a fund for education in emergencies*. Refworld. <https://www.refworld.org/docid/573028444.html>
- UNESCO. (2018). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971_fre
- UNESCO (2023). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023 : les technologies dans l'éducation : qui est aux commandes ?* ISBN : 978-92-3-100609-8 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- UNESCO (2022). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021/2 : les acteurs non étatiques dans l'éducation : qui décide ? qui est perdant ?* ISBN : 978-92-3-200267-9 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382988>
- UA, ADEA et UNESCO (2023). *Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base et apprentissages fondamentaux en Afrique : Né-e pour apprendre*. UNESCO, Paris. ISBN : 978-92-3-100548-0 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383289>
- Van Adams, A., & Johanson, R. (2003). Un enjeu vital (M. Latour, Trad.). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 34, Article 34. <https://doi.org/10.4000/ries.1659>

L'Approche Pédagogique par Compétences (APC) dans l'enseignement secondaire au Bénin : entre pratique réelle et prescription

Alabi Éric Maxime Olatoundé

Université Toulouse 2 — Jean Jaurès ; Ecole Doctorale (ED) CLESCO (Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition) / Email : olatounderic@yahoo.fr

Marengo Naïma

Université Toulouse 2 — Jean Jaurès ; UMR EFTS/ Email : naima.marengo@univ-jfc.fr

Labbé Sabrina

Université Toulouse 2 — Jean Jaurès ; UMR EFTS/ Email : sabrina.labbe@univ-tlse2.fr

Résumé

Cet article cherche à identifier les obstacles qui entravent la mise en œuvre de la réforme pédagogique sous le modèle de l'APC au Bénin. En visant le terrain de l'enseignement secondaire, les auteurs essaient de montrer que les représentations négatives de l'APC chez les enseignants influencent leur pratique par-delà les prescriptions pédagogiques liées aux réformes. La recherche s'inscrit dans une approche pluriméthodologique (Abric, 1994) : l'analyse lexicale automatisée du logiciel *IRaMuteQ* (Ratinaud 2003) et la grille de Flander (1973) ont permis d'analyser respectivement le discours des enseignants et les données de l'observation. Les résultats obtenus laissent penser que les enseignants ciblés sont encore dans une représentation traditionnelle et endogène de l'éducation et cela impacte la mise en œuvre de l'APC au Bénin.

Mots-clés : APC, enseignants, réformes, représentations, pédagogie, pratique.

Introduction

La présente contribution s'intéresse aux réformes pédagogiques dans le secteur de l'éducation au Bénin. Elle a pour objectif de mettre en lumière les obstacles qui entravent la mise en œuvre de l'Approche Pédagogique par les Compétences (APC) dans le système scolaire du Bénin.

1. Le contexte de la recherche

Dès son indépendance, le Bénin a fait de l'éducation le levier principal de son développement. En témoignent les nombreuses réformes opérées dans le secteur de l'éducation (Alabi, 2019). Parmi celles-ci, l'introduction et la mise en œuvre du modèle pédagogique centré sur l'Approche par les Compétences (APC) se présentent comme une réforme majeure du système scolaire au Bénin. L'objectif de cette réforme est de doter le Bénin d'un système scolaire assez performant pour atteindre les Objectifs de Développement Durable (ODD) de l'Organisation des Nations Unies (ONU) d'ici 2030 ; Objectifs dont le Bénin est partie prenante. Plus spécifiquement, cette réforme vise à reconstruire les programmes d'études sur

une base socioconstructiviste afin que les élèves acquièrent un ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir-être leur permettant de résoudre des problèmes liés à des classes de situations. Ainsi, ils développent des compétences ouvertes et adaptatives ; ces compétences devraient les rendre aptes à faire face aux enjeux sociaux du monde du travail et de l'entrepreneuriat (Agbodjogbé, Amade-Escot, Attiklèmè, 2013).

Mais trente ans après l'adoption de l'APC dans le système scolaire du Bénin, des voix s'élèvent pour affirmer l'échec de ce projet pédagogique qui continue de susciter des débats controversés (Agbodjogbé, Amade-Escot, Attiklèmè, 2013). Ces débats ont inspiré plusieurs travaux de recherche en sciences de l'éducation et en psychologie éducative au Bénin. Nous pouvons mentionner à cet effet les travaux respectifs de Agbodjogbé (2013), Hounkpè (2015) et Ayélo (2015). Le premier, comme un bilan de la mise en œuvre de l'APC au Bénin, affirme que son application « reste très éloignée des objectifs énoncés » (p.509). La seconde, quant à elle, dénonce le fait que les pratiques de l'enseignement ne répondent pas aux principes de l'APC. Le troisième enfin, focalise ses réflexions sur la problématique liée à l'acquisition des compétences à l'école. Il en vient à conclure que l'APC est plus un effet d'annonce que de réalité. Selon lui, le contexte scolaire béninois ne permet pas d'acquérir des compétences à la hauteur de ce qu'exigent les entreprises. Cette hypothèse est aussi partagée par Thiam et Chnane-Davin (2017) qui pensent que l'APC est un simple « label pédagogique » qui ne saurait être considéré comme une panacée dans tous les contextes.

En 2014, l'atelier thématique préparatoire au IIème forum sur l'éducation au Bénin affirme que : « tout le monde s'accorde à reconnaître que l'APC n'a donné jusqu'ici que de piètres résultats, à en juger la performance et le niveau des apprenants (Conseil National de l'Éducation au Bénin, 2014, p.88). Des études visant à évaluer la mise en œuvre de l'APC au Bénin convergent vers la même conclusion : une analyse comparative des différentes évaluations sur la mise en œuvre de l'APC conclue elle aussi que l'échec de l'APC au Bénin est essentiellement imputable à la mise en œuvre dans les classes et ne remet aucunement en cause la pertinence et l'efficacité de l'approche (Coovi, 2019).

2. Vers la problématique de la recherche

En nous appropriant les conclusions des études que nous venons de signaler et du fait que ces études mettent l'accent sur les problèmes liés à l'implémentation de ce programme dans les classes, nous nous interrogeons sur l'apport des enseignants dans la mise œuvre de l'APC au Bénin. Ainsi, en utilisant la théorie des représentations sociales, nous fondons notre réflexion sur la question suivante : quelle est la représentation de l'éducation chez les enseignants du secondaire au Bénin et comment cette représentation influence-t-elle leur pratique par-delà les prescriptions pédagogiques liées à l'APC ?

Selon Abric (1994), la représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social et elle conduit leur comportement ou leurs pratiques. Autrement dit, « la représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions » (p.18). En inscrivant cette théorie dans la pratique pédagogique, nous pouvons retenir avec Kant (1724-1804) que c'est la représentation que l'on a de l'éducation qui inspire la méthode pédagogique qui est utilisée. Autrement dit, c'est l'idée de l'éducation qui fournit la norme de la pratique éducative (Kanz, 2012). Dans cette perspective, la pratique comme un « passage à l'acte » est toujours subordonnée à certaines représentations sociales de l'objet (Flament et Rouquette, 2003). Considérant que la pédagogie de l'APC met l'accent sur l'autonomie de l'élève dans la construction personnelle de la connaissance, alors que les enseignants ont plutôt une représentation de la pédagogie centrée sur la transmission des connaissances de l'enseignant vers l'élève (Alabi, 2019), nous faisons

l'hypothèse qu'il existerait une différence entre la vision de l'éducation sous-jacente à l'APC et les représentations de l'éducation¹ chez les enseignants du Bénin ; représentations qui induiraient une pédagogie particulière différente de celle que propose l'APC.

3. Présentation du cadre méthodologique

3.1. Recueil des données

Se situant dans une perspective pluriméthodologique (Abric, 1996), cette recherche convoque deux méthodes d'investigation qui se complètent mutuellement selon Beaud et Weber (1997) : l'entretien semi-directif et l'observation. Ainsi, nous avons interrogé et ensuite observé 10 enseignants dans 5 différents collèges situés dans 4 départements du Bénin. Le tableau ci-dessous présente en guise de synthèse quelques caractéristiques sociologiques des collèges visités ; et des enseignants interrogés puis observés en situation de classe :

Tableau 1 : Critères descriptifs des enseignants et établissements impliqués dans l'investigation

Départements	Communes	Collèges	Classes observées	Effectif élèv.
Atlantique	Abomey-Calavi	Le Plateau ²	6 ^e	55
			5 ^e M1	50
			4 ^e M6	43
		Agassagodomè	5 ^e	50
	Allada	Sékou	6 ^e C	45
			6 ^e B	44

¹ Le mot « éducation » est pris ici dans son sens étymologique qui veut dire « guider hors ». Dans ce sens il signifie l'apprentissage et le développement des facultés intellectuelles et morales d'une personne. Ce mot désigne aussi le résultat de cette action.

² Nous n'avons pas anonymé les collèges avec l'accord des responsables.

			3 ^e A	43
	Kpomassè	Dédomè	4 ^e A	42
Littoral	Cotonou	Sègbèya.	4 ^e M12	45
			3 ^e L5	45
Total : 2	4	5	10 classes/profs	462 élèves.

Comme on le constate sur le tableau, la recherche a pris en compte deux départements du Bénin : le littoral et l'atlantique. Nous avons choisi ces deux départements pour la place importante qu'ils occupent dans les dispositifs d'expérimentation et d'évaluation des Nouveaux Programmes d'Étude (NPE) au Bénin. En effet, avant sa généralisation dans tout le Bénin, l'APC a été d'abord testée dans ces deux départements (Ayélo, 2015). Ce statut de départements stratégiques qui disposent de longues expériences dans la mise en œuvre de l'APC au Bénin a été un critère déterminant dans leur choix comme terrain de cette recherche. Par contre, le choix des collèges et des enseignants s'est fait par le critère de disponibilité. Les collèges choisis sont ceux dont les responsables ont accepté de participer à l'enquête. De même, les enseignants interrogés sont ceux qui ont été observés sur la base de leur disponibilité.

3.2. Traitement et analyse des données

Le traitement des données est réalisé en deux volets : le traitement des données de l'entretien et celui de l'observation.

Après enregistrement, transcription et codage, nous avons soumis le résultat des différents entretiens à l'analyse du logiciel *IRaMuteQ* (Ratinaud 2003). Cette application est une interface de *R* pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires. Les étapes successives de lemmatisation et de segmentation opérées par *IRaMuteQ* nous permettent de réaliser deux analyses à savoir : la classification hiérarchique descendante des données (CHD) et l'analyse factorielle des correspondances (AFC). Dans les limites de cet article, nous présenterons uniquement les résultats de l'analyse factorielle des Correspondants (AFC) issue du traitement automatisé du discours des enseignants. Elle nous permet de dégager les différentes tensions organisatrices des propos recueillis au cours des entretiens.

Notre observation s'est essentiellement focalisée sur les facteurs qui favorisent les conditions de transmission du message de l'enseignant vers l'élève : il s'agit entre autres de l'organisation spatiale de la classe et les interactions verbales. Mais nous rendrons ici uniquement compte de l'analyse de l'interaction verbale entre les apprenants et les enseignants : car l'impact des interactions verbales s'avère substantiel dans l'efficacité d'une

méthode pédagogique (Bressoux, 1990). L'analyse de ces interactions verbales a été réalisée à travers la grille de Flander (1973). La grille de Flander repose sur :

- **Des catégories** : elles analysent des comportements verbaux des protagonistes de la relation pédagogique (enseignant et apprenants) en termes d'« initiative » et de « réponse ». Avoir « l'initiative », c'est faire le premier mouvement, diriger, commenter, introduire une idée ou un comportement pour la première fois, exprimer sa propre volonté. Par contre, « répondre », c'est agir après une initiative d'autrui, développer des idées déjà exprimées par autrui, se conformer à la volonté exprimée par autrui ;

- **Des codes numérotés** : afin de rendre significativement compte de la totalité des comportements et des interactions dans la classe, Flander (1973) catégorise non seulement les comportements des enseignants, mais aussi ceux des apprenants en des catégories encore fines. Les catégories concernant les enseignants sont numérotées de 1 à 7 et celles concernant les apprenants 8 et 9. Le tableau suivant présente la synthèse des codes et catégories.

Tableau 2 : Les catégories et les codes d'analyse d'interactions dans une situation de classe, établis par Flander (1973)

Enseignant	Réponse	1	Accepte les sentiments de l'apprenant
		2	Encourage l'apprenant et fait son éloge
		3	Accepte et utilise les idées de l'apprenant
	Question	4	Questionne l'apprenant sur le fond à partir de l'idée de l'enseignant
	Initiative	5	Cours magistral : exprime ses propres idées ou celle d'une autorité
		6	Donne des directives : commandement et ordre que l'apprenant doit respecter
		7	Critique ou justifie l'autorité, élève la voix, reprend l'apprenant afin de le ramener à l'ordre.
	Réponse	8	Répond aux questions de l'enseignant

Élève	Initiative	9	L'apprenant exprime ses propres idées, réfléchit et partage les fruits de ses réflexions, lance un nouveau sujet, échange avec l'enseignant et ses camarades sur les réponses à retenir
	Silence	10	Silence : zone de confusion ou de silence qui échappe à l'observateur

Notre analyse consiste à calculer le pourcentage de temps de cours accordé à chaque catégorie par les enseignants en situation de classe. L'enregistrement audio des séances a permis de vérifier la justesse du temps attribué à chaque catégorie. Lorsque le pourcentage du temps accordé aux catégories 1 à 7 est élevé, cela signifie que la méthode de l'enseignement est plus centrée sur l'enseignant « omniscient » qui ne laisse aucune autonomie aux apprenants. Ce qui est contraire à la pédagogie APC. Par contre, lorsque l'enseignement est centré sur l'apprenant et que l'autonomie lui est accordée pour développer ses compétences, comme le prescrivent les stratégies pédagogiques APC, les catégories 8 et 9 ont le pourcentage du temps plus élevé. Chacune des 10 classes a été observée pendant une durée de 30 minutes.

4. Résultats

Les résultats issus des différentes analyses se présentent comme suit :

4.1. Les représentations de l'APC chez les enseignants du Bénin à la lumière de leurs discours issus des entretiens

Le logiciel susmentionné a dégagé de l'analyse du discours des enseignants un *corpus* final (5717 occurrences, 852 lemmes) qui est fractionné en 163 segments de texte dont 114 sont analysés, soit 69,94 % du *corpus*. Ces analyses mettent en évidence différents univers lexicaux présents dans le discours des enseignants à partir des mots utilisés par ces derniers. Ainsi, nous avons obtenu 5 classes de discours catégorisées ici par ordre d'importance :

- Classe 3 (26,3 %) : l'APC et les réalités du contexte de son application.
- Classe 2 (21,1 %) : la relation enseignant-élève.
- Classe 4 (20,2 %) : l'enseignant idéal.
- Classe 5 (17,5 %) : le message à faire passer.
- Classe 1 (14,9 %) : de l'enseignement à l'accompagnement.

La synthèse de la classification hiérarchique descendante des données (CHD) et de l'analyse factorielle des correspondances (AFC) permet d'appréhender les différentes dimensions de la représentation de l'éducation et de l'APC chez les enseignants au Bénin.

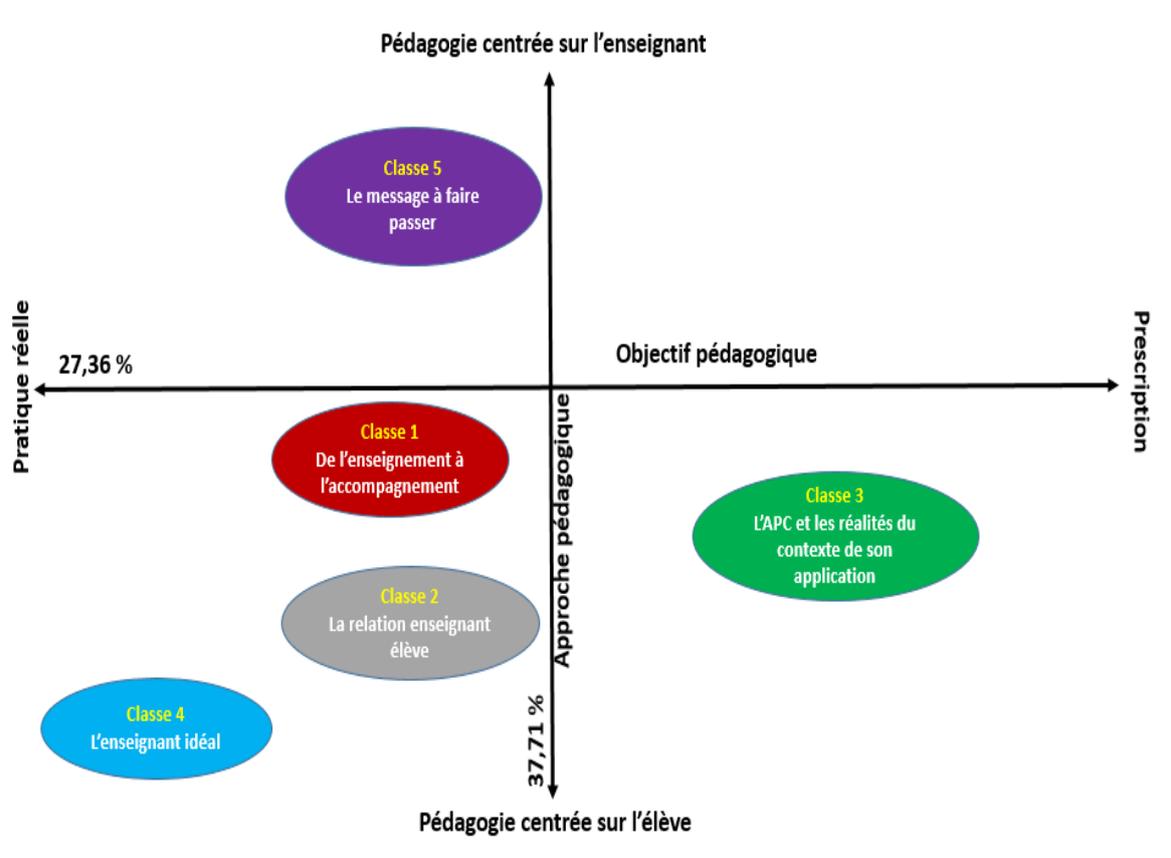


Figure 1 : différentes tensions dans le discours des enseignants sur l'APC

Explication à partir des différents facteurs identifiés :

Facteur 1, horizontalement : entre pratique réelle et prescription

Ce premier facteur semble révéler dans le discours des enseignants une tension entre la pratique réelle et la prescription : tension entre l'APC, un programme d'étude prescrit par l'autorité en vue d'opérer un changement dans le système éducatif du Bénin (classe 3), et les réalités concrètes de la pratique en classe (classes, 1, 2, 4 et 5). Nous apercevons dans le discours des enseignants une tension entre la volonté de réussir l'objectif de l'enseignement (que les enseignants appellent le message à passer : classe 5) d'une part et le souci de rester conforme à la prescription d'autre part. Un enseignant affirme à propos : « *certes, l'APC demande à l'enseignant d'être un guide. Mais la densité du programme et le souci d'atteindre les objectifs fixés font que l'enseignant enseigne encore à la manière traditionnelle pour mieux avancer. Pour dire la vérité, nous pratiquons un mélange de programmes* ». Ainsi, pour les enseignants interrogés, il semble exister une distance entre la volonté d'instruire les élèves selon les normes de l'APC et l'expérience de la pratique en classe : entre les deux volontés se dressent non seulement des problèmes d'ordre matériel, mais aussi des obstacles culturels liés à la conception même du rôle et de la posture de l'enseignant dans la classe (classe 4 et 2).

Facteur 2, verticalement : entre pédagogie centrée sur l'enseignant et pédagogie centrée sur l'élève

Le second principe organisateur du discours des enseignants interrogés est représenté par le deuxième facteur verticalement. Nous faisons l'hypothèse qu'il propose une tension entre le discours relatif à la pédagogie centrée sur l'enseignant et le discours relatif à la centralité de l'élève (puérocentrisme). Autrement dit, une tension entre une vision de coconstruction où l'enfant est pris comme le centre de la pédagogie et une vision de transmission. Dans la vision de transmission, l'enseignant adopte la posture de l'adulte qui transmet à ses élèves un certain nombre de notions, de savoir-faire et des valeurs (classe 4). Le propos d'un enseignant est expressif à ce sujet *« pour moi, le but de l'éducation à l'école est de transmettre la connaissance, le savoir-faire, le savoir-vivre, afin de permettre à l'élève d'acquérir des aptitudes aussi bien professionnelles que morales »*. Dans cette logique, l'enseignant pense transformer l'élève au moyen de ce qu'il enseigne (classe 2) et se place à la fois comme un modèle et une courroie de transmission entre l'objet et l'élève. Un enseignant affirme à ce propos *« L'élève c'est pour moi une matière brute. Je l'assimile au bois d'un sculpteur. C'est un bois que l'enseignant est appelé à transformer, un bois auquel on doit donner une forme attractive donc c'est une matière brute qu'on doit modeler »* mais l'introduction de l'APC semble se passer comme une mise en cause de la vision de l'autorité magistrale de l'enseignant (Not, 1980) et instaure une nouvelle relation pédagogique. Pris entre les deux méthodes les enseignants font souvent le choix de continuer à utiliser la méthode qu'ils maîtrisent pour réussir leur activité pédagogique (classe 5) : *« dans la théorie l'enfant est au centre du savoir, mais dans les faits, c'est l'enseignant qui donne ce qu'il faut retenir donc il joue toujours un rôle central. »*

Au total l'analyse du discours des enseignants semble révéler deux visions différentes de l'enseignement : la première vision est celle que propose l'APC. Elle est une vision de coconstruction. Elle va de pair avec la pédagogie centrée sur l'apprenant (puérocentrisme) ; la seconde vision est celle que conçoivent les enseignants. Elle est une vision transmissive et horizontale de l'enseignement ; vision inspirée de la conception traditionnelle où l'enseignant joue à la fois le rôle de maître omniscient, de parent et donc d'éducateur. C'est bien ainsi qu'est appréhendé la relation éducateur-éduqué au Bénin. En témoigne le proverbe béninois qui affirme *« un vieillard assis voit plus loin qu'un jeune debout »*. Le jeune qui veut avancer doit donc s'humilier et se laisser modeler par l'autorité (le vieillard représente l'autorité et la sagesse). Dans cette vision de l'éducation, l'enfant est juste perçu comme une argile dans la main du potier qu'est l'enseignant. Quel est alors l'impact d'un tel conflit de représentation sur la pratique réelle des enseignants en contexte de mise en œuvre des prescriptions pédagogiques de l'APC ? C'est à cette question que répond l'observation des enseignants interrogés en situation de classe.

4.2. De l'injonction à la pratique réelle : synthèse des résultats de l'observation des enseignants en situation de classe

Par souci de synthèse, nous avons présenté un récapitulatif des résultats de toutes les classes en faisant la moyenne des pourcentages obtenus par chaque catégorie chez les dix enseignants interrogés. Ce récapitulatif est présenté dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Synthèse de l'observation des interactions verbales entre enseignants et apprenants dans les 10 classes observées

Classes 1-10	Protagonistes de l'interaction (enseignant-apprenant)	Les critères d'observation	Les catégories d'interaction observées en situation de classe	Moyenne en pourcentages d'une durée de 30 min d'observation des classes
	Enseignants	Réponse	Questionnent les apprenants sur la méthode et le fond ou la méthode à partir de leurs idées (cat 4)	15,6 %
		Initiative	Font cours et donnent des directives (cat. 5 et 6)	79,3 %
	Apprenants	Réponse	Répondent aux questions des enseignants avec la possibilité d'expression de leurs propres pensées très réduite (cat.8)	9,4 %
		Initiative	L'initiative de la parole : exprime sa propre idée, lance un autre sujet (cat 9)	5,7 %

Ces résultats révèlent un écart entre la pédagogie prescrite par L'APC et la pratique réelle des enseignants en situation de classe : le constat sur le tableau est que la catégorie initiative de l'enseignant totalise à elle seule 79,3 % du temps de l'enseignement. Ce qui amène à penser que les enseignants observés consacrent plus de temps pour leur cours et sont dans une pédagogie plus directive et magistrale alors que le modèle pédagogique APC est plus dans une perspective de coconstruction. Dans la pédagogie magistrale, la pensée et les idées de l'enseignant sont prioritaires et l'apprenant a très peu d'espace de liberté d'expression et d'initiative. De fait, à peine 5,7 % du temps de l'enseignement est accordé à l'expression des apprenants. Dans cette condition, l'activité des apprenants est réduite à répondre aux questions

que les enseignants leur posent de temps en temps. On comprend pourquoi la catégorie 8 (réponse de l'élève) a obtenu une moyenne de 9,4 % du temps de cours.

Les analyses inspirent l'hypothèse selon laquelle les enseignants observés sont plus orientés vers une méthode pédagogique directive et de cours magistraux. Or les approches théoriques de l'enseignement basées sur l'APC invitent à passer d'une posture du maître « sachant » et directif, toujours à l'initiative, à une posture de l'enseignant « médiateur » entre le savoir et l'apprenant ; une posture de l'enseignant qui laisse peu à peu la place à l'initiative de l'apprenant ce qui permet à celui-ci de révéler et développer ses propres potentialités. Le constat fait est que les enseignants observés sont plus dans une posture centrée sur eux-mêmes.

Discussion

Notre recherche nous a permis de questionner « la manière de penser » des enseignants par rapport aux représentations de l'APC. Ces manières de penser ont mis en lumière les représentations des enseignants, les valeurs qu'ils attachent à l'enseignement et comment ils l'intègrent à leur contexte professionnel. Nous avons pu comprendre leur propos à la lumière de leur « manière d'agir » en contexte de l'APC ; c'est-à-dire leur manière d'appliquer les préconisations pédagogiques de l'APC en situation de classe. En effet selon Marcel (2002, cité par Lescouarch, 2008), la pratique enseignante est à la fois une « manière de penser investie dans des manières d'agir » (p.81). Dans cette perspective, Fabre (2014) affirme que « la pédagogie est une théorie issue de la pratique et pour la pratique » (p.502). Cela signifie qu'il existe une relation entre la réflexion théorique sur la pédagogie et la pratique réelle, de sorte que l'une ne va pas sans l'autre. C'est-à-dire, la manière de penser l'éducation conduit à une pédagogie spécifique et *vice versa*.

Il ressort de ce qui précède que la pratique concrète des enseignants est en lien avec leur représentation éloignée des prescriptions de l'APC. Ainsi, les enseignants béninois, étant culturellement moulés dans un système éducatif où l'adulte est toujours détenteur de la vérité et où l'enfant a besoin d'être guidé par celui-ci (Hounpkè, 2015), ne semblent pas se représenter un apprentissage autogéré et autoconstruit par l'élève comme le suggèrent les principes de l'APC et ce fait influence sans doute leur pratique pédagogique en situation de classe. L'échec de la mise en œuvre de la réforme pédagogique au Bénin pourrait alors être imputable, entre autres, au fait que les représentations de l'apprentissage chez les enseignants sont en déphasage avec les principes du modèle APC. Ces représentations encore trop ancrées dans les valeurs endogènes pourraient justifier l'écart constaté entre la pratique réelle en situation de classe et la prescription. Nos résultats semblent compatibles avec les réflexions de Moscovici (1984) et d'Abriç (1996) qui pensent que les pratiques sont dépendantes des croyances idéologiques et des représentations.

Conclusion

Nous retenons de cette recherche que les représentations de l'apprentissage chez les enseignants béninois interrogés ont un ancrage traditionnel et culturel : un apprentissage transmissif où l'enseignant comme tout adulte est une autorité qui transmet à l'apprenant ce qu'il pense être meilleur pour lui. L'apprenant obéit et imite l'adulte et ne parle que si la parole lui est donnée. C'est dans cette perspective que les enseignants interrogés vont jusqu'à comparer l'apprenant à une argile dans la main de l'enseignant qui serait le potier. Une telle conception de l'apprentissage peut bien être un frein à la mise en œuvre de l'APC qui s'inscrit plutôt dans une dynamique de coconstruction du savoir entre les apprenants et l'enseignant.

Ainsi, nous tirons la conclusion que le modèle APC ne peut réellement atteindre les objectifs visés au Bénin que dans la seule mesure où les enseignants changent de mentalité par rapport à l'APC et se l'approprient réellement en situation de classe. Cela passe par un travail permanent de dialogue, de formation et d'information de la part des autorités en charge l'éducation. A cet effet, nous faisons nôtre cette réflexion de Weinstein (2020) qui pense que le succès d'une réforme éducative exige un dialogue démocratique authentique et ouvert à toutes les parties prenantes du système scolaire. Il constitue un espace de négociation et d'articulation des intérêts et des convictions qui permet à une réforme de recevoir l'aval de tous les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la nouvelle réforme.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations sociales*. Abric J-C (Ed), *pratiques sociales et représentations*, pp. Paris, PUF.
- Abric, J.-C. (1996). *Les représentations sociales : aspects théoriques*. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF (1re édition).
- Agbodjogbé, B., Amade-Escot, C., & Atitklèmè, K. (2013). *La réforme des curriculums par compétences au Bénin*. Récupéré sur Éducation et socialisation : <https://journals.openedition.org/edso/419>
- Agbojobgé, B. D. (2013). *L'implémentation des nouveaux programmes par compétences au Bénin : des textes officiels aux pratiques d'enseignants : analyses didactiques en éducation physique et sportive et en sciences de la vie et de la terre en classe de 5e*. Dans *Thèse de doctorat*. Université le Mirail-Toulouse II : Sciences de l'Éducation.
- Alabi, E. (2019). *De l'idéologie de la compétence à la « pédagogie par compétences » ; réflexion à partir des représentations de l'éducation chez les enseignants du secondaire au Bénin*. Toulouse/France : Mémoire Master 2 (Université Jean-Jaurès).
- Ayélo, J. C. (2015). *Historique et mise en application de l'Approche par Compétences dans l'enseignement primaire au Bénin : du Béninois nouveau prôné au type d'homme formé*. Université Abomey-Calavi (Bénin) : Thèse de doctorat unique, faculté des lettres, arts et sciences humaines.

- Beaud, S., & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe. *Revue française de pédagogie*, pp. 17-25.
- Conseil National de l'Éducation au Bénin. (2014). *Ateliers thématiques en préparation au IIe Forum national de l'éducation*. Cotonou-Bénin : Star Éditions.
- COOVI, B. D. (2019). Synthèse de l'étude comparative des deux rapports d'évaluation portant sur l'APC. *Mutualiser les deux rapports de l'APC* (pp. 1-8). Grand-Popo/Bénin : Institut National d'Ingénierie de Formation et de Renforcement des Capacités des Formateurs.
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris : Armand Colin/VUEF.
- Flanders. (1973). L'analyse des interactions verbales de Flanders. *Document sur les nouvelles approches dans la formation des maîtres*, n° 3. Centre de démonstration des méthodes, matériels et techniques d'éducation.
- Houngpè, A. D. (2015). Les réformes curriculaires au Bénin : identifier les défaillances structurelles pour plus d'efficacité. *Pensée plurielle* n° 38, (pp. 143-161).
- Kanz, H. (2012). *L'éducation selon Kant*. Récupéré sur Encyclopédia de l'agora pour le monde durable : http://www.agora.qc.ca/documents/emmanuel_kant--kant_et_leducation_par_heinrich_kanz
- Lescouarch, L. (2008). Pratiques pédagogiques. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Puf.
- Minois, G. (2006). *Les grands pédagogues, de Socrate aux cyberprofs*. Paris : Audibert.
- Moscovici, S. (1984). Le domaine de la psychologie sociale. *Serge Moscovici, Psychologie sociale*. Paris, France : Presse universitaire de France (PUF).
- Ratinaud, P. (2003). *Les professeurs et Internet : contribution à la modélisation des pensées sociales et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'internet d'enseignants du secondaire*. Toulouse : Thèse doctorale université Toulouse 2.
- Thiam, O., & Chnane-Davin, F. (2017). L'approche par compétence peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 16, 117-137.
- Weinstein, J. (2020). Syndicats enseignants et réformes éducatives : une relation vouée à l'échec ? . *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, pp. 63-67.

L'éducation de la petite enfance : fondement de l'avenir de notre société

Early childhood education: the foundation for the future of our society

Kettani Myriam

Faculté d'Éducation et de Formation de l'Institut Catholique de Paris

UR « Religion, Culture et Société » (EA 7403)

Centre MyPsy (Maroc) m.kettani@icp.fr

Serina-Karsky Fabienne

Faculté d'Éducation et de Formation de l'Institut Catholique de Paris

UR « Religion, Culture et Société » (EA 7403) f.serina-karsky@icp.fr

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N2.3>

Résumé

Cet article a pour ambition d'explorer, par une approche socio-historique, les fondements à l'origine du courant d'éducation positive en vogue aujourd'hui dans les nouvelles générations de parents et qui ont permis de considérer aujourd'hui l'éducation de la petite enfance comme un pilier essentiel pour le devenir adulte. Après avoir exposé l'éducation positive comme le résultat d'un changement de regard sur l'enfant dans nos sociétés, accompagné d'une modification des normes en éducation depuis les années soixante, la théorie de l'attachement et le courant de l'Éducation Nouvelle seront présentés en soulignant leur large contribution à ces changements de représentations et de pratiques dans l'éducation de la petite enfance. Ces apports permettent de conclure que la petite enfance constitue une condition importante au développement de nos sociétés et soulignent l'importance d'accompagner les premiers éducateurs de l'enfant dans leur mission éducative.

Mots clés : Petite enfance ; parents ; professionnels de l'éducation en milieu préscolaire ; attachement ; Éducation Nouvelle.

Abstract

This article aims to explore, through a socio-historical approach, the foundations at the origin of the positive education trend in vogue today among new generations of parents and which have made it possible to consider early childhood education as an essential pillar for adult development. After presenting positive education as the result of a change in the way our societies look at children, accompanied by a change in educational standards since the 1960s, the theory of attachment and the New Education movement will be presented, emphasizing their major contribution to these changes in representations and practices in early childhood education. These contributions allow us to conclude that early childhood constitutes an important condition for the development of our societies and underline the importance of accompanying the child's first educators in their educational mission.

Keywords: Early childhood; parents; preschool professionals; attachment; New Education.

Introduction

L'éducation durant la petite enfance joue un rôle fondamental dans notre devenir à l'âge adulte. Les recherches en psychologie et en neurosciences montrent que les expériences vécues durant cette période, en particulier durant les trois premières années de vie, sont profondément inscrites en nous et vont avoir une grande influence sur notre fonctionnement à l'âge adulte (Cyrułnik, 2020 ; Smith, 2021).

Grâce à sa plasticité, le cerveau du tout petit va s'adapter, pendant les premières années de vie, au fonctionnement de son environnement en intégrant les expériences les plus récurrentes. On dit souvent des tout-petits que ce sont des « éponges », qu'ils captent tout. En effet, leur cerveau est a priori ouvert à toutes les possibilités, de telle sorte que toute perception, toute interaction du bébé laisse une trace mnésique de cette expérience dans son cerveau. Tout ce qui est fait avec lui ou devant lui va créer une connexion cérébrale. Il va y avoir ainsi, durant les cinq premières années de vie, un foisonnement de connexions cérébrales. Aussi, un manque d'étayage et d'exploration pendant cette période de vie risque de fragiliser les fondations du cerveau de l'enfant. Durant cette période, il est donc essentiel d'interagir de façon positive avec l'enfant et de le laisser explorer le monde qui l'entoure. Puis, après ces cinq premières années de foisonnement synaptique, le cerveau va commencer à faire le tri (élagage synaptique) en éliminant deux tiers de ses connexions et en renforçant le tiers le plus utilisé. Ce tiers restant correspond non pas aux meilleures expériences, mais aux expériences bonnes ou mauvaises auxquelles le jeune enfant aura été le plus fréquemment exposé. Il va ainsi devenir expert des comportements qu'il aura régulièrement perçus et reproduits (Alvarez, 2017). Ainsi, durant la petite enfance, se construisent les fondations de notre cerveau d'adulte, celles qui vont ensuite tout le long de notre parcours de vie définir la façon dont on se comporte, dont on pense et on ressent, pour ainsi dire notre rapport à soi, aux autres et au monde.

Dans cet article, qui fait suite à une communication présentée dans le cadre du premier Colloque international des sciences de l'éducation et de la formation dans les pays en voie de développement (CINEEF, 2022), nous proposons, par une approche socio-historique, d'explorer plus avant quelques fondamentaux à l'origine des savoirs et pratiques en éducation contemporaine des jeunes enfants et qui permettent de penser aujourd'hui l'éducation de la petite enfance comme un pilier essentiel pour le devenir adulte et par extension pour le devenir de notre société.

1 Éducation familiale et petite enfance

Bien souvent, quand on évoque les sciences de l'éducation, on pense à l'éducation qui concerne l'institution scolaire, la majorité des travaux dans la discipline étant liés directement ou indirectement à l'école.

Pourtant, l'éducation qui correspond à la « mise en œuvre de moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain »¹ débute bien avant l'entrée à l'école, dès le début de la vie. En effet, grâce aux travaux sur les compétences du nouveau-né (Thirion, 2022) et aux travaux récents sur le développement prénatal (Georges, 2005), nous savons que les sens du fœtus et sa mémoire sont déjà fonctionnels avant la naissance et que le tout petit bébé est influencé par des expériences vécues in utero qu'il aurait perçues et mémorisées. Des apprentissages élémentaires ont ainsi lieu durant la vie intra-utérine, pendant laquelle le fœtus commence déjà à s'imprégner des habitudes, de la culture de ses parents et du lien affectif que ceux-ci établissent avec lui. Outre les écrits de Françoise Dolto qui ont contribué à reconnaître l'enfant comme une personne à part entière (Dolto, 1985, 1990), nous savons désormais que le tout petit bébé est un partenaire compétent (Thirion, 2022). Le bébé serait comparable à un scientifique en herbe qui expérimente des lois physiques, fait des hypothèses et tire des conclusions (Gopnik, 2017). Il sait aussi très tôt différencier des réponses parentales stables de celles qui ne le sont pas et percevoir des intentions. Durant toute la petite enfance, les parents, premiers éducateurs de l'enfant, vont jouer un rôle fondamental dans son développement.

L'importance de l'éducation des parents, essentielle au devenir humain, est largement reconnue depuis bien longtemps. Depuis toujours, les parents apprennent à leurs enfants à bien se comporter, à se nourrir, à se défendre... Cependant, la recherche en éducation familiale est relativement récente. Les études systématiques des processus éducatifs qui ont lieu au sein de la famille ont commencé à prendre de l'ampleur seulement dans les années soixante-dix aux États-Unis, puis dans les années quatre-vingt dans les pays latins, alors que le développement des travaux portant sur l'institution scolaire date de plus d'un siècle (Durning, 2002).

Le développement des travaux en éducation familiale est corrélé à une modification des normes en éducation depuis les années soixante, désormais centrée sur l'enfant et basée sur l'écoute, le dialogue, la négociation et la symétrie de la place de l'enfant et de celle de l'adulte (Giuliani, 2022, in De Coppet, 2022). Ces nouvelles normes ont largement transformé les pratiques dans les domaines de la petite enfance et de l'école, en permettant notamment de reconnaître le caractère inacceptable des violences éducatives. On voit ainsi apparaître au début des années quatre-vingt, la discipline positive (Nelsen, 2012, 2022) qui encourage le développement des compétences psychosociales de l'enfant avec la préoccupation d'une approche éducative plus compatible avec la reconnaissance de ses droits. Avec comme devise « éduquer avec fermeté et bienveillance », celle-ci valorise la coopération et la négociation pour renforcer les comportements souhaitables chez l'enfant. Il faudra attendre 2006 pour que le Conseil d'Europe donne la première définition de l'éducation positive qui correspond à un comportement « qui vise à l'élever et à le responsabiliser, qui est non violent et lui fournit reconnaissance et assistance, en établissant un ensemble de repères favorisant son plein développement »².

¹ Le Robert, Dico en ligne <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/education>

² Conseil de l'Europe, Recommandation (2006)19 relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive.

Les principes chers à cette éducation bienveillante sont l'écoute et la valorisation de l'enfant, la reconnaissance de ses émotions et le bannissement de la violence éducative avec pour objectif de permettre aux enfants de devenir des adultes responsables, autonomes et épanouis (Kammerer, 2022a).

Si l'éducation positive est emblématique de la parentalité du XXI^{ème} siècle (Kammerer, 2022a), on retrouve dans sa définition l'héritage de courants précurseurs tels que la théorie de l'attachement et l'Éducation Nouvelle qui ont participé à la révolution des représentations de l'enfant dans nos sociétés dès le début du XX^e siècle, aboutissant à le reconnaître comme une personne à part entière, sujet de droit et comme un être sensible qui a besoin de soins et de protection.

2 La théorie de l'attachement

Depuis les années quarante, les recherches sur l'attachement (Bowlby, 1988 ; Guédeney & al., 2021 ; Tarabulsy, 2000), issues de la théorie de Bowlby (1969) opérationnalisée par Ainsworth et al. (1978), ont montré l'importance des liens affectifs pour le développement de l'individu. Selon la théorie de l'attachement, la façon dont vont se mettre en place les premiers liens parent-enfant, va conditionner en grande partie son développement futur. Restée longtemps dans l'ombre de la psychanalyse, elle revient sur le devant de la scène depuis les années 2000 grâce au succès des nouvelles conceptions de l'éducation qui remettent en question les formes traditionnelles d'autorité et de discipline (Olano, 2022). La théorie de l'attachement souligne que la sécurité affective, la cohérence parentale et la stabilité environnementale du bébé sont des conditions nécessaires au développement de toutes ses compétences cognitives, émotionnelles et sociales. La sécurité de l'attachement dépend ainsi en grande partie des attitudes parentales.

Le besoin d'attachement est un besoin d'autrui primaire (non dérivé d'un autre besoin) et inné. Il se manifeste à travers la tendance permanente du bébé à rechercher et à maintenir la proximité, la relation, l'échange avec autrui. Dès le début de la vie, le bébé est prédisposé à interagir avec son entourage grâce à ses comportements d'attachement (pleurs, agrippements, succion...) qui vont lui permettre d'établir, de maintenir ou de restaurer la proximité avec autrui. Durant les trois premiers mois de vie, ses comportements d'attachement ne sont pas différenciés en fonction des personnes. Le bébé est réceptif à toutes les stimulations apaisantes et qui répondent à ses besoins. Puis, de trois à six mois, le bébé commence à identifier dans son entourage les personnes privilégiées, celles qui répondent à ses besoins de façon régulière et qui deviendront ses figures d'attachement. Il réagit plus rapidement et adresse ses comportements d'attachement davantage envers ces personnes, généralement la mère, le père ou toute personne qui s'occupe principalement de lui. Vers six ou sept mois, l'objet d'attachement est constitué : le lien d'attachement est établi avec une ou des figures d'attachement spécifiques. La qualité des interactions entre le bébé et ses figures d'attachement durant la première année de vie va déterminer son type d'attachement sécurisé ou insécurisé. La disponibilité et la sensibilité (capacité de percevoir et d'interpréter les signaux du bébé et d'y répondre de façon adéquate) de la figure d'attachement ainsi que la stabilité de ses réponses et de l'environnement qu'elle propose au bébé sont favorables à la construction d'un attachement sécurisé. Celui-ci permet à l'enfant d'être plus confiant en lui et en l'autre, mieux outillé face aux situations de stress, d'explorer sereinement le monde qui l'entoure et progressivement de s'autonomiser. Ainsi, des réponses chaleureuses, cohérentes et stables induisent un sentiment de sécurité affective qui permet au bébé de s'ouvrir sans crainte au monde qui l'entoure en se référant à sa figure d'attachement comme base de sécurité. Il est suffisamment rassuré pour être un explorateur curieux.

Au contraire, des parents négligents, peu empathiques ou incohérents dans leurs réponses risquent d'induire des types d'attachements insécures. L'enfant peut alors avoir plus de difficultés à trouver la juste distance avec l'autre (trop collé ou indifférent), à exprimer ses émotions et ses besoins, à réguler ses peurs et à faire confiance aux autres.

Selon la qualité des interactions qui vont avoir lieu au fur et à mesure des premiers mois de vie entre le bébé et sa figure d'attachement, va se dessiner et progressivement se renforcer une structure interactionnelle, qui va s'organiser autour de 12-18 mois sous la forme d'un type particulier d'attachement (sécure ou insécure). Si l'attachement est sécure, le bébé va pouvoir se séparer de plus en plus longuement d'avec sa figure d'attachement, explorer des environnements nouveaux et peu à peu s'autonomiser. Cela devient possible du fait de l'intériorisation de la qualité des interactions quotidiennes avec la figure d'attachement sous forme de modèles internes opérants. Ces derniers correspondent à des représentations suffisamment stables du lien à l'autre, de soi et du monde qui se construisent durant les premières années de vie pour se consolider autour de l'âge de trois ans. Les modèles internes opérants constituent un enjeu important pour le devenir de l'enfant car ils correspondent à un modèle de relation qui s'active dans ses relations aux autres, tout au long de la vie y compris à l'âge adulte. Au-delà de l'affectif et du social, l'attachement joue un rôle important dans d'autres domaines de développement dans la mesure où un enfant qui explore est exposé à davantage d'occasions d'apprentissage, ce qui multiplie ses opportunités d'acquérir des compétences cognitives, scolaires, langagières... (Bergin & Bergin, 2009 ; Cohn, 1990 ; Goussé & Steen, 2011 ; Jacobsen & Hofmann, 1997 ; Moss & Saint Laurent, 2001).

Hormis les attitudes parentales, le tempérament de l'enfant, qui est inscrit dans ses gènes, rentre en compte dans la construction de l'attachement. Un enfant dont le tempérament est difficile et qui, dès sa naissance est anxieux ou irritable, peut développer un attachement insécure alors que ses parents se sont montrés plutôt sécurisants avec lui. En outre, il n'est pas nécessaire d'être un parent parfait pour aboutir à un attachement sécure, il suffit généralement d'agir de façon chaleureuse, spontanée et naturelle (Olano, 2022 ; Urbain-Gauthier & Wendland, 2014).

Et si les parents ont en priorité un rôle important dans le développement de l'enfant et son éducation au tout début de la vie, les professionnels de la petite enfance, dont les pratiques actuelles sont très influencées par les apports de Françoise Dolto et des pédagogues de l'Éducation Nouvelle qui ont permis de considérer l'enfant comme une personne (De Coppet, 2022), vont par la suite eux aussi avoir un rôle important à jouer auprès du jeune enfant.

3 Une Éducation Nouvelle pour une société meilleure

L'éducation qui s'attache à donner à l'enfant une place centrale est celle que prônent les pédagogues du mouvement international de l'Éducation Nouvelle qui se constitue à l'orée du XXe siècle, regroupant des professionnels de l'enfance, mais également des parents. On la retrouve en pratique dans des institutions, et notamment les jardins d'enfants qui proposent un environnement d'accueil sécurisant et épanouissant aux jeunes enfants. Ces institutions sont portées par des femmes telles Emilie Brandt ou encore Marie-Aimée Niox-Chateau (Serina-Karsky, 2021), qui s'attachent à créer des structures d'accueil (jardins d'enfants, écoles nouvelles) tout en formant des professionnels respectueux des besoins de l'enfant.

3.1 Le mouvement international de l'Éducation Nouvelle

C'est à Calais que l'Éducation Nouvelle se fédère en 1921 lors d'un congrès qui va marquer la naissance de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle (New Education Fellowship) (Savoie, Condette, 2014). D'autres suivront jusqu'en 1966, avant que la ligue, reconnue par l'UNESCO en tant qu'organisation non gouvernementale en 1947, devienne la World Education Fellowship. La particularité de ce mouvement éducatif, outre son organisation internationale, réside dans la volonté d'unir les forces éparses de médecins, d'éducateurs, de psychologues, dans l'espoir de former un homme meilleur dans une société débarrassée du bellicisme. Il s'agit dès lors de concevoir pour l'enfant une éducation à sa juste mesure. En s'appuyant sur les nouveaux savoirs de la psychologie de l'enfant, les pédagogues vont introduire dans le domaine de l'école une conception de l'enfant fondée sur la prise en compte de son épanouissement, le respect de son individualité, de ses rythmes, sur sa capacité à être acteur de ses apprentissages. Il s'agit de prendre en compte à l'école l'enfant, et non seulement l'élève.

En plaçant ainsi l'enfant au centre du système éducatif, les pédagogues tentent d'instaurer ce que le psychologue suisse Edouard Claparède qualifie de révolution copernicienne, principe autour duquel sera pensée la formation des professionnels. C'est dans le cadre de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, à Genève, que cette formation voit le jour en 1912. L'Institut, créé par Claparède et ses collègues, le philosophe Pierre Bovet et le promoteur de l'école active Adolphe Ferrière, devient très rapidement un haut lieu de formation pour les éducateurs souhaitant se former à cette nouvelle éducation. Il devient le terreau de la psychologie du développement dans lequel s'inscriront notamment les travaux que Jean Piaget y mènera dès 1933 (Hofstetter, 2009).

Le renouveau éducatif qui va se développer dans l'entre-deux guerres participe à ancrer tant dans le domaine scolaire que préscolaire une attention particulière à l'environnement et aux pratiques éducatives susceptibles de répondre au bien-être du jeune enfant (Serina-Karsky, 2013). On retrouve cette attention à travers les mots clés qu'utilisent les pédagogues lorsqu'ils parlent de liberté enfantine, de l'enfant actif, de l'autonomie de l'enfant, ou encore du learning by doing pour reprendre la célèbre formule du pragmatiste américain John Dewey. C'est une éducation intégrale qui est proposée ici, qui ne se restreint plus à former uniquement l'intellect, mais implique également les dimensions corporelle et affective. Il s'agit également de lutter contre la « pédagogie noire », soit l'usage éducatif de la violence envers les enfants, en permettant à chaque enfant de s'exprimer et d'être respecté (Kammerer, 2022b ; Wagnon, 2022). Cette nouvelle façon de considérer l'enfant, portée par des pédagogues tels l'italienne Maria Montessori, le belge Ovide Decroly, ou encore le français Célestin Freinet, s'inspire de précurseurs comme Pestalozzi, qui en son temps s'appuya sur les théories de Jean-Jacques Rousseau pour fonder l'éducation sur une psychologie attentive et aimante des enfants, et forma son élève et disciple Froëbel, créateur en Prusse en 1840 du premier jardin d'enfants, assorti d'une école de jardinières d'enfants formées par ses soins. C'est au sein de ces structures que ce pédagogue va développer différents matériels et techniques conçus pour privilégier l'importance de l'élément sensoriel dans l'apprentissage et permettre ainsi de laisser place à la créativité enfantine (Serina-Karsky, 2013).

Cet ancrage historique nous permet de comprendre pourquoi l'on va retrouver les jardinières d'enfants en tant que professionnelles phares de la petite enfance, qui entendent bien participer activement au renouveau éducatif qu'ouvre le mouvement de l'Éducation Nouvelle. Les jardins d'enfants qui se créent en France à l'orée du XXe siècle, tant dans des œuvres sociales que dans de petites écoles nouvelles par des familles aisées qui ne souhaitent pas se contenter pour leurs enfants de l'école maternelle, considérée alors comme l'école du peuple, vont également s'ouvrir dans les lycées bourgeois de l'Éducation nationale. C'est ce qui poussera l'État à prendre en charge, entre 1921 et 1931, la formation des jardinières, qui existe déjà dans le cadre de formations privées mises en place par des femmes dévouées à la cause de la petite enfance.

3.2 Des jardinières d'enfants au service de la petite enfance

Formées tout d'abord aux méthodes froebeliennes, les jardinières vont basculer progressivement vers le montessorisme suite au succès de la pédagogue italienne après le retentissement mondial de la première maison des enfants qui ouvre à Rome en 1907 (Serina-Karsky, 2016). Parmi ces femmes engagées, nous nous attacherons plus précisément au parcours de deux d'entre elles, Émilie Brandt et Marie-Aimée Niox-Chateau.

Émilie Brandt, formée à l'Institut Froebel de Berlin, crée un premier jardin d'enfants en 1907 dans le cadre des œuvres sociales du Moulin Vert mises en place par l'abbé Viollet dans le 14e arrondissement de Paris (Gardet, 2004), tout en participant à la formation des jardinières formées au voisin Collège Sévigné venant faire leur stage chez elle. On y retrouve une ambiance familiale, par l'organisation de l'espace, l'agencement des meubles et du matériel de jeu et d'apprentissage proposé, et par la posture bienveillante des jardinières qui s'attachent à accompagner l'enfant dans ses activités. Il s'agit là de fondamentaux que l'on retrouvera dans les nombreux jardins d'enfants que créera Émilie Brandt à travers la France, jardins d'enfants qu'elle assortit d'écoles de jardinières au sein desquelles elle forme aux méthodes d'éducation nouvelle, participant ainsi à constituer un véritable vivier de professionnelles adoptant une posture et des pratiques différentes auprès de la petite enfance. À ses côtés dans la formation des jardinières d'enfants, nous trouvons la montessorienne Marie-Aimée Niox-Chateau qui va également développer les principes de l'Éducation Nouvelle dans le cadre scolaire en créant des écoles nouvelles, privées entre les deux guerres mondiales, puis avec l'école publique de Boulogne en 1947 qui ouvre sous un statut expérimental dans le cadre du plan Langevin-Wallon qui va marquer le renouveau éducatif de l'après seconde guerre mondiale, malgré l'échec de sa mise en œuvre qui se verra cantonnée seulement à quelques expérimentations dans le cadre public (Serina-Karsky, 2016). On retrouve là encore dans ces écoles ce qui fait la spécificité d'un accueil attentif et bienveillant des enfants, auxquels sont proposés des activités variées basées sur leurs centres d'intérêt et visant à développer leur autonomie, par des éducateurs attentifs au respect des rythmes de l'enfant et à la mise en place de relations basées sur la confiance.

3.3 Une coopération entre les professionnels et les parents

Une autre particularité de cette éducation nouvelle est qu'elle s'entend également en lien avec les familles. Au-delà des professionnels de la petite enfance, la coéducation avec les familles est considérée comme un élément fondamental et semble être une clé de voûte pour constituer une communauté éducative qui va permettre à l'enfant de s'épanouir. C'est ce que l'on retrouve par exemple dans le cadre de l'association créée par Madeleine Guéritte et l'inspecteur français Roger Cousinet en 1921 intitulée la Nouvelle éducation.

Il s'agit de créer une véritable coopération entre les professionnels et les parents à partir des découvertes qu'ils jugent comme étant les plus importantes de la pédagogie moderne et qui ont trait à l'activité de l'enfant, qui « ne peut se développer qu'en agissant librement » (Cousinet, 1922, 10), la notion de liberté étant ici fondamentale et les contraintes que l'école fait peser sur l'enfant ne pouvant que nuire à son développement.

L'autre but visé est de mettre en contact les éducateurs qui travaillent à la même cause, à savoir le respect de la personnalité de l'enfant, et de leur permettre de faire connaître leurs travaux. Les éducateurs dont il est question sont des parents, instituteurs et institutrices, professeurs, « tous ceux qui ont pu faire une expérience fondée sur le respect de la personnalité de l'enfant, méthode d'éducation, procédé spécial d'enseignement, série d'exercices particuliers, bref tout essai (qui peut se faire dans la famille aussi bien qu'à l'école) où on ait obéi à ce principe que l'enfant ne peut se développer qu'en agissant librement, conformément à ses intérêts et à ses besoins » (Cousinet, 1922, 11).

Les membres de cette association se rencontrent à travers toute la France dans le cadre de cercles d'études proposant rencontres et conférences dont certaines sont ensuite diffusées dans la revue du même nom, la Nouvelle éducation. C'est ainsi que nombre de parents seront à l'origine des petites écoles nouvelles privées qui ouvrent dans l'entre-deux guerres. Les écoles nouvelles d'aujourd'hui, issues de cette histoire, continuent à ouvrir leurs portes aux parents considérés comme des partenaires, et les invitent à intervenir dans le cadre d'activités diverses et variées (Serina-Karsky, 2019).

Conclusion

La théorie de l'attachement et le mouvement de l'Éducation Nouvelle ont eu un rôle important dans les changements de regard porté sur l'enfant dans nos sociétés depuis le début du XXe siècle et ont participé largement aux transformations des pratiques éducatives dans les sphères de la petite enfance et de l'école, par l'action de personnes engagées sur le terrain, le renouveau de la formation professionnelle et la diffusion des idées et théories. On retrouve dans le courant actuel de l'éducation positive plusieurs références aux principes de l'Éducation Nouvelle comme le souci de penser une éducation favorable à un développement harmonieux des enfants et la construction d'une société plus juste et solidaire. On retrouve aussi la volonté d'une éducation intégrale, considérant les émotions et les besoins de chaque enfant tel qu'il est. On peut enfin voir dans les aspirations à la non-violence éducative le résultat de la diffusion des valeurs de l'Éducation Nouvelle qui reconnaît l'enfant comme une personne à part entière et un futur citoyen (Wagnon, 2022).

La théorie de l'attachement a montré que le nouveau-né est un être social actif qui a un besoin primaire d'interaction et d'affection et que la petite enfance est une période fondamentale de notre vie, riche en enjeux socio-affectifs influençant plusieurs dimensions du développement de l'enfant et qui ont une grande influence sur son devenir à l'âge adulte. L'éducation durant la petite enfance constitue ainsi un pilier dans l'édification du capital humain et une condition importante au développement de nos sociétés (Kettani & Serina-Karsky, 2022).

Les personnes qui éduquent l'enfant durant cette période, soit les parents puis les professionnels de la petite enfance, ont donc une grande responsabilité puisque ce sont elles qui, à travers leurs pratiques, leurs interactions avec le jeune enfant, vont l'exposer à des expériences qui vont lui permettre de développer ou non certaines compétences psychosociales, affectives et cognitives (comme la confiance en soi, l'autonomie, la curiosité intellectuelle, l'empathie, la régulation des émotions, l'efficacité dans la communication, les bases du fonctionnement intellectuel...).

La mobilisation des professionnels de la petite enfance et de la famille, des travailleurs sociaux, des institutions préscolaires, des politiques publiques, apparaît essentielle pour proposer aux jeunes enfants un environnement éducatif bienveillant et propice à leur épanouissement. Cet investissement dans l'éducation des jeunes enfants semble aujourd'hui fondamental, et peut être mobilisé à la fois par des actions directes à leur destination, mais aussi par des actions indirectes visant à préparer, soutenir et accompagner leurs premiers éducateurs afin qu'ils soient mieux outillés dans leur mission éducative (Kettani & Thibaux, 2019). Cette démarche suppose probablement d'adopter une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1986, 2005) qui prend en compte les multiples facteurs susceptibles d'influencer les compétences des parents qui voient s'accroître l'exigence de la société envers eux. En effet, si l'éducation positive défend le respect des droits de l'enfant, de sa personne et de sa sensibilité, elle véhicule par ailleurs une définition normative de la parentalité et entend incarner l'idéal parental incontestable du XXI^{ème} siècle qui fait peser une pression sociétale sur les parents d'aujourd'hui (Kammerer, 2022a). Les parents ayant eux-aussi besoin de bienveillance (Humbeek, 2022) et leurs compétences parentales étant en grande partie conditionnées par la reconnaissance sociale et les ressources matérielles dont ils bénéficient ou non (Giuliani, 2022, in De Coppet, 2022), il ne s'agit pas de les éduquer à des protocoles d'éducation standards, mais de les accompagner en fonction de leurs besoins spécifiques et d'identifier comment les contraintes sociales affectent ou complexifient l'exercice des rôles parentaux.

Références bibliographiques

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment. Lawrence Erlbaum Associates.
- Alvarez, C. (Réalisatrice). (2017). La plasticité cérébrale chez l'enfant [Vidéo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=qB_jyyU-92w
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educ Psycho I Rev*, 142-170.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Clinical applications of attachment theory. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Sage Publications.

- Cohn, D. (1990). Child – mother attachment of six – year old's and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Cousinet R. (1922). La Nouvelle Éducation. Pour l'Ère Nouvelle (janvier1922), 1.
- Cyrułnik, B. (2020). Les 1000 premiers jours. Là où tout commence. Rapport de la commission des 1000 premiers jours, Ministère de la Solidarité et de la Santé, septembre 2020. <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf>
- De Coppet, C. (2022). Parents, professionnels, tous acteurs. Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, Numéro spécial : L'Éducation positive, 67, 48-50.
- Dolto, F. (1985). La Cause des enfants. Seuil
- Dolto, F. (1990). Lorsque l'enfant paraît. Robert Laffont
- Durning, P. (2002). Qu'est-ce que l'éducation familiale ? Dans J.-F. Dortier (dirs), Familles : Permanence et métamorphoses (pp. 165-174). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2002.01.0165>
- Gardet, M. (2004). Jean Viollet et l'apostolat laïc : les oeuvres du Moulin-Vert, 1902-1956. Précédé de Souvenirs et impressions d'apostolat, 1901-1945 : mémoires inédits de Jean Viollet. Beauchesne.
- Georges, B. (Réalisateur). (2005). Le Monde selon bébé [Film]. 13 Production, Arte France.
- Gopnik, A. (2017). Anti-Manuel d'éducation : l'enfance révélée par les sciences. Le Pommier.
- Goussé, V., & Steen, M. (2011). La réussite scolaire des jeunes enfants issus de milieux défavorisés : les impacts de l'attachement et des processus d'autorégulation. *in Précarités et éducation familiale, Erès*, 128-134.
- Guédeney, N., Guédeney, A. & Tereno, S. (2021). L'Attachement : approche clinique et thérapeutique. Elsevier (5ème éd.)
- Hofstetter, R. (2010). Genève, Creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle-première moitié du XXe siècle). Librairie Droz.
- Humbecck, B. (2022). Les parents ont aussi le droit à la bienveillance. Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, Numéro spécial : L'Éducation positive, 67, 51-53.
- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 703-710.

- Kammerer, B. (2022a). Une petite histoire de la « positive attitude ». Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, Numéro spécial : L'Éducation positive, 67, 6-7.
- Kammerer, B. (2022b). Dénoncer la pédagogie noire. Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, Numéro spécial : L'Éducation positive, 67, 16-17.
- Kettani, M., & Serina-Karsky, F. (2022). L'éducation de la petite enfance : fondement de l'avenir de notre société. 1er Colloque International des Sciences de l'Éducation et de la Formation dans les pays en voie de développement, CINEEF. 9-10 juin. En ligne.
- Kettani, M., & Thibaux, M. (2019). La psychologie en Préparation à la Naissance et à la Parentalité (PNP) : enjeux et bénéfices. 9ème Congrès national de la Société Marocaine de Pédopsychiatrie et Professions Associées (SMPPA), 14-15 juin 2019, Casablanca.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology, Vol 37(6)*, 863-874.
- Nelsen, J. (2012). La discipline positive. Éditions du Toucan.
- Nelsen, J. (2022). La discipline positive de 3 à 6 ans : Éduquer avec fermeté et bienveillance. Marabout.
- Olano, M. (2022). S'attacher, un lien pour grandir. Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, Numéro spécial : L'Éducation positive, 67, 8-11.
- Serina-Karsky, F. (2013). Pratiques éducatives et bien-être de l'enfant à l'école : la contribution de l'Éducation nouvelle (1910-2010). Pour un nouveau paradigme éducatif [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis].
- Serina-Karsky, F. (2016). La formation des jardinières d'enfants, une institutionnalisation conflictuelle (1910-1931). Dans B. Garnier & B. Kahn, P. (dirs.), *Éduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation XVIIe-XXe siècles* (pp. 171-183). PUR.
- Serina-Karsky, F. (2019). Bien-être scolaire : des clés pour demain. L'Harmattan.
- Serina-Karsky, F. (2021). Marie-Aimée Niox-Chateau (1893-1987), une montessorienne à l'école. *Spirales*, 68, 95-106.
- Smith, J. (2021). *Le grand livre des 1000 premiers jours de vie*. Dunod
- Tarabulsy, G. M. (2000). *Attachement et développement : le rôle des premières relations dans le développement humain*. Les Presses Université du Québec.
- Thirion, M. (2022). *Les compétences du nouveau-né*. Albin Michel

Urbain-Gauthier, N. & Wendland, J. (2014). Tempérament, attachement et troubles du comportement chez les jeunes enfants : une revue. *Devenir*, 26, 205-225. <https://doi.org/10.3917/dev.143.0205>

Wagnon, S. (2022). L'éducation nouvelle en héritage. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, Numéro spécial : L'Éducation positive, 67, 12-14.

La gouvernance de l'école au Cameroun, analyse critique des processus de "changements" : les enjeux des choix des paradigmes pédagogiques pour une éducation de qualité

School governance in Cameroon, critical analysis of 'changes' processes: the stakes of pedagogical paradigms choice for quality education

NDJOH NKOUTE Jules Yvon,

Ph. D, Chercheur, Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), Université de Yaoundé1.

E-mail : yvonnkoute@yahoo.fr

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N2.4>

Résumé

Le présent article a pour objectif de présenter la récente procédure de changements paradigmatiques survenus en contexte camerounais (Passage de la Pédagogie Par Objectif (PPO) à l'Approche Par les compétences (APC) en cours depuis 2012, puis de déterminer les faiblesses de cette initiative en rapport avec le 4e Objectif de Développement Durable (ODD) clairement consacré à une éducation de qualité. En fin de compte, il vise à évoquer la nécessité d'adopter une démarche normative pouvant encadrer une telle entreprise stratégique, tant il est remarquable qu'elle ait du mal à faire ses preuves après dix années de balbutiements. Ce constat découle d'un travail d'observations à la fois participantes et non participantes, complété par des enquêtes de terrain via des entretiens semi-directifs et des questionnaires. A terme, cet article permet de réaliser que le changement dans le secteur éducatif ne peut se faire avec succès si les pouvoirs publics l'engagent unilatéralement.

Mots clés : Gouvernance, paradigme, pédagogie, éducation, didactique.

Abstract:

The aim of this article is to present the process of paradigmatic change that has taken place in Cameroon (Moving from Goal-Based Pedagogy (PPO) to Competency-Based Approach (APC)) since 2012, and then to identify the weaknesses of this initiative in relation to the 4th Sustainable Development Goal (SDG) clearly dedicated to quality education. This article also discusses the need for a normative approach to such a strategic undertaking, given its remarkable difficulty in proving itself after ten years of inception. This observation is the result of both participant and non-participant observations, combined with field surveys based on semi-structured interviews and questionnaires. Ultimately, this article leads to the conclusion that change in the education sector cannot be achieved successfully if the public authorities initiate it unilaterally.

Keywords: Governance, paradigm, pedagogy, education, didactics.

1. Introduction

De manière générale, les pays africains ont engagé une vaste réforme curriculaire (Cros et Al, 2010) sous l'impulsion des bailleurs de fonds, par l'entremise de la CONFEMEN (Nkoumou, 2015). Au Cameroun, c'est depuis 2012, et sur ordre de l'autorité gouvernementale, que l'on assiste à un ensemble de changements paradigmatiques (passage de la pédagogie par objectif (PPO) à l'approche par les compétences (APC) dans la perspective de l'amélioration de la qualité de l'éducation. En effet, il peut aller de soi que dans un système éducatif, des paradigmes pédagogiques et didactiques soient obsolètes. Mais, pour en arriver à ce niveau, des acteurs importants et essentiels (l'occurrence, les experts des questions d'éducation en général) doivent entériner ce constat technique qui est soumis à la très haute attention des pouvoirs politiques. Le cas du Cameroun laisse planer un doute important sur cette démarche (Nkoumou, 2015) dans la mesure où la décision d'adoption du nouveau paradigme est une imposition (Daouaga, 2018) et une surprise pour les acteurs clés et essentiels du domaine éducatif au Cameroun. Ainsi, dans un cadre corrélationnel de gouvernance de l'éducation et des modèles pédagogiques, l'objectif poursuivi dans cet article est de questionner le cas camerounais au sujet du changement spécifique en cours de mise en place depuis 2012 (MINESEC, 2014a ; 2014b).

Par ailleurs, dans un cadre évolutionniste, il est aussi question d'étendre la réflexion en s'appuyant sur la littérature existante sur la question, afin de ressortir les atouts des changements opérés et les nombreuses failles qui se présentent lorsqu'on jette un regard profond sur cette situation. Toutefois, à terme, il est question de répondre à la question de savoir « quelle est l'efficacité de la manœuvre de changement paradigmatique en éducation au Cameroun depuis 2012, et quelle rentabilité en rapport avec 4e ODD de l'ONU à l'horizon 2030 ? ». L'apparition de ce questionnement se situe dans une perspective d'orienter la réflexion sur les mobiles des changements de paradigme dans l'environnement éducatif en général et camerounais en particulier, et le processus de mise en place dudit changement (Ndjoh, 2021 ; Nkoumou, 2015). En fin de compte, il est question de mener une analyse de la situation antérieure appuyée par une réflexion en termes de perspectives à envisager pour parvenir à des changements ordonnés, coordonnés et bien planifiés. Cette démarche qui est gage de prise de décisions productives est prédisposée à offrir une éducation de qualité, en même temps capable de répondre efficacement aux exigences du 4e ODD de l'ONU consacré à l'éducation (ONU, 2020). La poursuite de ces objectifs est guidée par un questionnement important destiné à savoir quels sont les acteurs de cette initiative ? De quelle crédibilité scientifique bénéficient-ils ? Quelle démarche procédurale a conduit à la décision de changement ? Ou encore, ce changement est-il conforme aux objectifs de développement durable (ODD) de l'ONU à l'horizon 2030 ?

Au regard de ce qui précède, cette étude repose sur un cadre théorique socioconstructiviste et elle postule comme hypothèse que, « la réalisation d'une mutation paradigmatique réussie est conditionnée par la mise en place d'un processus de changement assez clairement élaboré et planifié, impliquant un personnel de qualité ». Ce sujet consolide ses fondements à travers des travaux antérieurs. Ces derniers peuvent être repartis par centres d'intérêt. Ainsi, d'un côté nous pouvons retrouver ceux qui examinent le cas du Cameroun en matière d'éducation (Ndagang, 2019 ; Mbom, Daouaga, 2018 ; Nkoumou, 2015 ; Ndjoh, 2015, 2021).

D'un autre côté, mentionnons aussi ceux qui s'intéressent au cas spécifique des mécanismes de changement dans les systèmes éducatifs (Lafortune, Etayebi, et Jonnaert, 2007 ; Behrens, 2007 ; Bouhon, 2008 ; Maroy, 2006 ; Paquay, 2007) et qui permettent de mieux situer l'analyse de la procédure de changement en contexte camerounais.

2. Méthodologie

2.1. Type de recherche, échantillon et échantillonnage

Cet article repose sur une approche mixte intégrant à la fois les volets quantitatif et qualitatif. Le choix de cette approche se justifie par la nature de l'hypothèse à vérifier et de la question de recherche formulée d'une part, et d'autre part, par la qualité des données recueillies via le questionnaire et les entretiens semi-directifs. La première opération est quantifiable, tandis que la seconde ne l'est pas. De ce fait, cet article questionne la conformité et l'efficacité du changement paradigmatique opéré par les autorités administratives dans le système éducatif camerounais depuis 2012 en passant de la Pédagogie par objectif (PPO) à l'Approche par les Compétences (APC). La population cible est constituée des enseignants exerçant dans les établissements d'enseignement secondaire du Cameroun. De ce fait, l'inclusion ou l'exclusion des uns et des autres se justifie à travers la technique d'échantillonnage la plus appropriée qui s'est avérée être l'échantillonnage par convenance, encore considéré comme échantillonnage du bon sens justifié par le fait que ces derniers sont non seulement les professionnels en la matière, mais aussi les acteurs directs mieux placés pour apprécier à la fois la procédure de changement et la qualité du changement en question. Cet échantillon a l'avantage d'être moins coûteux, rapide et facile à utiliser.

Les données recueillies ici le sont par le canal d'entretiens semi-directifs auprès des enseignants exerçant dans trois lycées du Cameroun (Lycée Général LECLERC, Lycée de NKOLBISSON et le Lycée bilingue de DEIDO), qui figurent parmi les grands établissements du Cameroun. La population cible étant assez large, parce que tous les enseignants du secondaire pouvaient s'exprimer à ce sujet, la technique susmentionnée nous a permis de faire appel aux enseignants des établissements plus accessibles déjà cités plus haut. De même, les entretiens semi-directifs ne nous ont pas semblé suffisants. Le remplissage des questionnaires est aussi un autre moyen de collecte des données utilisé. Au total, nous avons recouru à un échantillon de 39 enseignants répartis selon les tableaux ci-après :

Tableau1 : Répartition de l'échantillon des enseignants interviewés

N°	Etablissements scolaires	Nombre d'enseignants		Total
		Hommes	Femmes	
1	Lycée Général LECLERC	03	05	08
2	Lycée de NKOLBISSON	4	01	05
3	Lycée Bilingue de DEIDO	4	03	07
Total		11	09	20

Tableau 2 : Répartition de l'échantillon des enseignants répondant aux questionnaires

N°	Etablissements scolaires	Nombre d'enseignants		Total
		Hommes	Femmes	
1	Lycée Général LECLERC	03	06	09
2	Lycée de NKOLBISSON	04	01	05
3	Lycée Bilingue de DEIDO	02	03	05
Total		09	10	19

Par ailleurs, Nous avons aussi fait recours à la fois aux observations participantes et non participantes des manœuvres administratives orchestrées pour le changement. En tant qu'enseignant du secondaire, nous avons été en 2012 acteur et témoin vivant et actif du changement opéré par les autorités administratives camerounaises ; ce qui nous permet de porter un témoignage crédible à ce sujet au même titre que les autres enseignants du secondaire camerounais (Mbom, 2016).

2.2. Corpus des données et méthode d'analyse des résultats

Afin d'obtenir des résultats probants pour cet article, nous avons consulté des enseignants, qui constituent échantillon principal à même de nous fournir des informations fiables sur le sujet évoqué. En effet, il était question de négocier des rendez-vous individuels et collectifs avec ces derniers afin de leur administrer notre protocole d'interview qui était ouvert tout comme un questionnaire permettant de donner des avis de façon orientée. Le questionnaire comportait quelques questions « fermées » auxquelles les enseignants devaient répondre par "OUI" ou par "NON" d'où le caractère même semi-directif des entretiens et la nature mixte de l'étude qui permet dès lors d'avoir à la fois des données qualitatives et des données quantifiables.

A l'issue de cet exercice de collecte des données, nous avons mis en place un mécanisme d'exploitation de ces dernières. Les données quantifiables, elles ont été obtenues à partir des questionnaires. Leur exploitation a permis l'obtention des statistiques sur des points précis notamment, la fiabilité de la procédure de changement, l'implication des enseignants dans la prise de décision de changement et l'efficacité de la formation continue engagée à l'endroit des enseignants. Avec ces données, nous avons inséré en fin de questionnaire, une prise d'avis auprès des enseignants visant à vérifier l'hypothèse de recherche qui stipule que « la réalisation d'un changement paradigmatique réussi est conditionnée par la mise en place d'un processus de changement assez clairement élaboré et planifié, impliquant un personnel de qualité sur la question ». Cette vérification s'est faite à travers la question suivante : « un changement paradigmatique subite orchestré et piloté par les autorités administratives (sans l'avis de qui que ce soit) peut-il déboucher sur des résultats satisfaisants pour la communauté éducative ? ». Grâce à cette question fermée, nous avons pu vérifier l'hypothèse et obtenir des résultats. Par ailleurs, les données issues des entretiens ont été transcrites, classées par centres d'intérêt pour être exploitées dans la présentation des résultats et pour clarifier certains points dans la discussion.

3. Présentation et analyse des résultats

3.1. Etat des lieux des pratiques pédagogiques en contexte de réforme des curricula

Les résultats sont diversifiés en raison du fait que chacune des hypothèses a une visée précise dans cet article. Certains sont destinés à l'analyse tandis que d'autres ont pour objectif la vérification de l'hypothèse émise au départ. Ici, nous allons nous consacrer en prime à la présentation et à l'analyse des résultats liés à la vérification de l'hypothèse. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la vérification de l'hypothèse est encadrée par une prise d'avis sur un questionnement précis qui stipule que : « un changement paradigmatique subite orchestré et piloté par les autorités administratives (sans l'avis de qui que ce soit) peut-il déboucher sur des résultats satisfaisants pour la communauté éducative ? ». Selon ledit questionnaire, les 19 enseignants devraient répondre par "OUI" ou par "NON" à chacune des questions orientées par centres d'intérêt. Les réponses recueillies ont permis de quantifier cela de façon basique et de tirer des données statistiques exploitables pour la prise de décision. Plus concrètement, on a dénombré 18 enseignants sur 19 qui ont répondu "NON". Statistiquement parlant, ce ratio permet d'obtenir un pourcentage de réponses négatives de 94.73%. Selon le principe de la méthode, une réponse positive aurait infirmé l'hypothèse, tandis qu'une réponse négative l'aurait confirmé.

En clair, l'hypothèse de recherche est confirmée. En termes de résultats à données statistiques exploitables, l'autre partie qui nous a servi dans l'analyse, présente les résultats selon le tableau dans la partie suivante.

3.2. Avis des enseignants sur les enjeux des choix des paradigmes pédagogiques

Tableau 3 : Données statistiques recueillies auprès des enseignants pour évaluer les enjeux du changement

N°	Volets du changement	Réponses par OUI	Réponses par NON	% des OUI	% des NON
1	Fiabilité du processus de changement	02	18	10%	90%
2	Efficacité de la méthode adoptée	01	19	05%	95%
3	Implication des enseignants dans la prise de décision	01	19	05%	95%
4	Bonne formation continue auprès des enseignants	2	18	10%	90%
Synthèse des réponses		06	74	07,5%	92,5%

Le tableau ci-dessus permet d'avoir un regard assez élargi et panoramique sur les données recueillies et qui ont été quantifiées. Elles touchent des points précis et permettent une synthèse générale sur la tendance des réponses obtenues. Leur utilité sera plus perceptible dans l'analyse dans la partie consacrée à la discussion. Toutefois, il convient de noter que, au-delà de la vérification de l'hypothèse, ces données permettent également de réaliser une analyse parallèle de ce que reflète le résultat de la vérification de l'hypothèse. De façon globale, ces données présentent une même tendance « négative » au regard des réponses obtenues. Par ailleurs, il est important de mentionner le rôle des données qualitatives recensées. Elles ont servi à consolider les analyses présentées à la fois dans la partie introductive de cet article, mais surtout dans la partie consacrée à la discussion et aux conclusions tirées à la fin de cette étude.

4. Discussion

Après l'obtention des résultats ci-dessus, il est important de les justifier dans cette partie consacrée à la discussion. Cette section traite de la justification des résultats liés à la vérification de l'hypothèse à travers les données statistiques précédemment présentées. De même, il est aussi nécessaire d'apporter des éclaircissements sur la procédure et les méthodes de changement adoptées en contexte camerounais.

4.1. Au sujet de l'inclusion des acteurs de la chaîne éducative dans la décision de changement

Après vérification de l'hypothèse émise, il en ressort des résultats qu'elle est confirmée. Plusieurs éléments peuvent justifier sa confirmation. A la question de savoir si « un changement paradigmatique subite orchestré et piloté par les autorités administratives (sans l'avis de qui que ce soit) peut-il déboucher sur des résultats satisfaisants pour la communauté éducative ? », les données statistiques recueillies révèlent que 94,73% des enseignants consultés répondent négativement à la question posée qui en fait est opposée à l'hypothèse. Les données qualitatives recueillies permettent de trouver certains éléments de réponse. Notamment, il en ressort de prime abord que, la réponse des enseignants est négative à cause de la primauté de la décision gouvernementale. Les enseignants soutiennent à ce sujet que l'autorité administrative ne dispose pas d'une capacité technique et professionnelle suffisante à même de lui permettre de décréter unilatéralement le changement dans un secteur aussi sensible que l'éducation.

Pour le cas du Cameroun, même si de façon générale, la communauté éducative soulevait déjà des insuffisances au sujet de l'obsolescence des programmes d'enseignement, et que le paradigme pédagogique de l'époque présentait déjà des limites importantes (Ndjoh, 2015), cela n'est pas suffisant pour justifier la décision solitaire du gouvernement. De ce fait, l'initiative gouvernementale est pour eux vouée à l'échec, d'autant plus qu'il s'agit d'un changement imposé et non planifié. Pourtant en la matière, parlant du changement des pratiques enseignantes, il faut noter que,

Le changement de pratique ne se décrète pas, mais dépend principalement des enseignants et de l'accueil qu'ils réservent aux nouvelles propositions pédagogiques. Une réforme prescrite, conçue comme un changement planifié décidé à partir d'une autorité centrale, provoque inévitablement des résistances et induit surtout des changements de comportement en surface. Elle aboutit parfois même à des effets inverses à ceux escomptés (Maroy, 2006, p. 15).

Cette déclaration permet de justifier à suffisance l'affirmation de l'hypothèse vérifiée plus haut. Par ailleurs ceci dénote d'une fuite en avant clairement décriée par les experts en la matière (Lafortune, Etayebi, et Jonnaert, 2007) qui expliquent clairement la démarche à suivre lorsqu'il s'agit des réformes en éducation. Pour espérer obtenir les résultats inverses à ceux observés lors de la vérification de l'hypothèse, les réformes éducatives doivent être précédées d'une consultation générale de la communauté éducative, même s'il est vrai que les experts peuvent avoir la primauté sur la décision finale grâce à leur avis motivé. Chaque maillon de la chaîne éducative doit être consulté, les avis récoltés compilés et, un travail d'expertise réalisé par les spécialistes en la matière doit être adressé aux pouvoirs publics en dernier ressort. En effet, les enseignants révèlent que la décision gouvernementale est une étrangéité éducative sachant que les questions de paradigmes et de programmes d'enseignement sont des aspects très techniques pour lesquels, la mutation, la substitution ou l'annulation ne sauraient être entrepris aussi brusquement.

Cette vision des enseignants implique qu'il faut des préalables incontournables à une telle initiative, notamment le sondage, le bilan (présentation des atouts et surtout des insuffisances des mesures de changement), l'établissement d'un diagnostic approfondi, la décision visant l'amélioration du paradigme existant ou la planification de sa substitution, pour ne citer que ceux-là. Les insuffisances relevées pour justifier l'infirmité de l'hypothèse ne peuvent pas se limiter sur le tracé décisionnel des autorités administratives au sujet du changement en contexte camerounais, mais, il faut aussi s'intéresser aux conditions d'implémentation dudit paradigme, qui d'ores et déjà présagent une évolution au forceps.

4.2. Au sujet du respect de la procédure de changement et de la méthode d'implémentation du nouveau paradigme pédagogique

Le travail de terrain réalisé en prélude à la rédaction de cet article et les travaux connexes permettent de présenter comment les autorités camerounaises ont procédé au changement de paradigme pédagogique dans le système éducatif camerounais. En effet, depuis 2012, le Cameroun a acté le passage de la PPO à l'APC avec pour effets immédiats, la refonte des programmes, leur mise en expérimentation pour certains, ou encore leur application pour d'autres. A cette époque, les enseignants ont appris la nouvelle de la substitution de paradigme didactique au même moment qu'une cohorte de curricula était introduite à titre expérimental à la rentrée scolaire de l'année 2012-2013. Ces dispositions étaient introduites par les inspecteurs pédagogiques déployés sur le terrain à cet effet pour des fins de pilotage pédagogique et bien plus pour mettre en marche le changement décrété.

Cependant, des clichés saisissants vont émailler le travail de ces derniers lors de leurs différents déploiements. De prime abord, parlons de l'effectif d'inspecteurs formés pour l'implémentation de l'APC au Cameroun. Selon Nkoumou (2015), le Cameroun aurait formé à l'étranger pas plus de six (6) inspecteurs pédagogiques, ces derniers étant chargés à leur tour de faire autant dans le territoire national. Dès le départ, l'on peut bien noter que cette disposition est déjà une faiblesse remarquable lorsqu'on sait comment est constituée l'inspection pédagogique camerounaise et son impact sur le pilotage pédagogique. En effet, au Cameroun, il n'y a pas de véritable différence entre les inspecteurs et les enseignants pour la simple raison que, depuis sa mise en place, l'environnement éducatif camerounais a constitué son inspection scolaire avec les enseignants chevronnés jouissant d'une solide expérience pédagogique. Cependant, au fil du temps, cette disposition n'a plus été respectée et la nomination au poste d'inspecteur est devenue un moyen de récompense des tiers où l'on note des nominations quelques fois fantaisistes et injustifiables. De même, l'inspecteur pédagogique ne l'est que de nom car, il n'a aucune formation professionnelle supplémentaire lui permettant d'avoir une avance sur les enseignants ordinaires. Or, selon la conception de base de l'UNESCO (1986) au sujet de l'inspection, le pilotage pédagogique est une composante essentielle du pilotage global de qualité de l'éducation.

Toutefois au-delà de cette réalité, il faut noter que les inspecteurs pédagogiques du Cameroun ne sont pas formés en tant que tel et donc, ne sont pas différents de simples enseignants. Ajouté à cela, le non-respect des mesures de départ qui accordaient tout au moins la primauté de l'exercice du pilotage pédagogique aux enseignants expérimentés nommés instamment inspecteurs pédagogiques a contribué à rabaisser la qualité du pilotage pédagogique ; c'est une raison de plus qui justifie la confirmation de l'hypothèse de recherche. C'est pourquoi, s'exprimant au sujet de la fiabilité et l'efficacité du processus de changement, 90% d'enseignants du secondaire la jugent négative.

Même s'il est aussi à noter que ces inspecteurs dans leur large majorité n'ont pas été impliqués lors de prise de décision de changement, cela se répercute en plus sur l'accueil accordé à cette nouvelle mesure importante par les enseignants. Une fois de plus, leur réponse est négative lorsqu'ils s'expriment au sujet de leur implication dans la prise de décision du changement ; 95% d'entre eux révèlent leur mise à l'écart dans cette procédure. Une fois de plus, cette réalité contribue à justifier l'affirmation de l'hypothèse vérifiée plus haut, tout comme la posture de certains spécialistes en la matière (Paquay, 2007; Bouhon, 2008) qui soulignent l'importance 'une bonne planification du changement dans les systèmes éducatifs.

Dans le même sillage de description de la stratégie d'implémentation de la nouvelle approche pédagogique, il convient de noter le problème de la formation continue, autrement dit, les enseignants de terrain doivent être sensibilisés à la connaissance du nouveau paradigme pédagogique. A ce sujet, il ne faut pas perdre de vue le nombre d'inspecteurs qui ont été mieux formés et recyclés à l'étranger pour la question – donc six au total selon Nkoumou – et qui avaient la charge de réaliser soit, la formation de tous les enseignants du pays, soit la formation des autres inspecteurs restés au pays afin que ces derniers participent à leur niveau à cette tâche. Dans cette transaction moins évidente, l'on enregistre des avis négatifs sur la qualité de la formation continue pour laquelle 90% des enseignants expriment leur insatisfaction totale. Au bout de cette battue, dans leur large majorité (92.5%), les enseignants sont pessimistes quant à la réussite du nouveau paradigme pédagogique. C'est pourquoi l'implémentation de l'APC est jugée depuis le haut comme une opération « balbutiante » depuis une décennie déjà.

Pour donner un avis clarifié de cette considération, les enseignants évoquent un ensemble de mesures qui auraient pu contribuer un changement réussi. De ces mesures, on retient l'organisation par les autorités administratives d'un examen approfondi du paradigme précédent avec un bilan assez clair, réalisé par les différentes composantes de la communauté éducative ; l'implication des enseignants praticiens au premier rang des personnes actives devant donner des avis sur l'état des lieux des activités d'enseignement-apprentissage et l'attribution des travaux de synthèse aux experts des questions éducatives pour la production d'un diagnostic final assorti des avis motivés et de propositions concrètes. Cette volonté relève d'une décision politique qui pourrait permettre l'engagement remarquable de toutes les couches sociales car, comme le dit Maroy plus haut, leur mise à l'écart peut entraîner l'effet inverse. De ce fait, sans prétendre que tout ce qui entoure la mise en place de l'APC est un échec total, il convient de noter en filigrane qu'il existe malgré tout, des points positifs dans ce changement. Toutefois, son implémentation aurait été un succès certain si les problèmes de fonds que posait déjà la PPO étaient sérieusement pris en compte. Autrement dit, au-delà de l'obsolescence des instruments de la PPO, les problèmes structurels sont restés les mêmes et plombent de plus belle l'avancée de l'APC, d'où son balbutiement.

5. Conclusion

Tout compte fait, le présent article qui s'investit dans l'analyse de la gouvernance de l'école au Cameroun et de son impact dans les mutations paradigmatiques révèle au grand jour les défaillances structurelles et administratives qui émaillent la gouvernance et le pilotage scolaires. L'implémentation de l'APC depuis 2012 constitue la principale motivation de l'analyse critique de cette gouvernance. Au regard de ses imperfections et de ses effets négatifs sur la qualité de l'éducation, il est important de mentionner que la réalisation des mutations dans le secteur éducatif selon le modèle camerounais ne saurait contribuer suffisamment à atteindre le 4^e ODD de l'ONU à l'horizon 2030.

En effet, si des griefs importants et fondés sont formulés à l'endroit de l'administration de l'école au Cameroun, il n'en demeure pas moins que cette initiative regorge aussi des points positifs. En raison de cet aspect, il serait moins bénéfique de plaider pour la mise à l'écart complète de l'APC. La démarche de changement ayant déjà embrasé tout le système éducatif, il convient de réaliser une évaluation approfondie à mi-parcours. Dans cette dernière, l'occasion serait donnée d'impliquer tout au moins les experts en sciences de l'éducation afin qu'un diagnostic assorti de propositions concrètes soit fait dans l'optique de pallier aux manquements observés jusqu'ici. Dans cet exercice, il convient de noter que le volet du pilotage éducatif devrait être pris au sérieux en termes de réforme académique et administrative de toute l'inspection scolaire. Cela se justifie par sa place stratégique dans tout système éducatif, d'autant plus que tous les pays travaillent actuellement à la réalisation du 4^e ODD de l'ONU dans les délais indiqués. Toutefois, ces mesures quoique nécessaires semblent limitées car le pilotage pédagogique présente quant à lui d'énormes défaillances. Son amélioration en perspective pourrait aider à la prise de bonnes décisions.

Références bibliographiques

- Behrens, M. (Dir). (2007). La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain. Québec : PUQ.
- Bouhon, M. (2008). Enseigner et apprendre en classe d'histoire : cristallisation des représentations des enseignants du secondaire face à la réforme des compétences. Université catholique de Louvain-Unité de didactique de l'histoire.
- Cros, F. et Al. (2010). Les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique. Agence française de développement. Document de travail.
- Daouaga Samari, G. (2018). L'approche par compétences en classe de français au Cameroun : analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré. *Revue TDFLE*, (72). https://doi.org/10.34745/numerev_1281
- Lafortune, L., Etayebi, M. et Jonnaert, P. (2007). Observer les réformes en éducation. Québec : PUQ.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, avril-mai-juin, 1-32.
- Mbom, R.-B. (2016). Application de l'APC et enseignement/apprentissage du français au sous-cycle d'observation : cas de la classe de 6e du CES BIYI-AKUM –ESSEJE. Mémoire de DIPES II, Ecole normale supérieure de Yaoundé.
- MINESEC (2014a). Arrêté no 263/14/MINESEC/IGE du 14 août 2014 portant définition des Programmes d'études des classes de 6e et 5e.

MINESEC (2014b). Arrêté no419/14/MINESEC/IGE du 09 décembre 2014 portant définition des Programmes d'études des classes de 4e et 3e.

Ndagang Nguewo, I. A. (2019). Analyse des problèmes liés au passage de l'APO à l'APC dans l'enseignement de la géographie au secondaire : cas du lycée de Nkolbisson et du collège Monseigneur René Marie Graffin. Mémoire de DIPES II, Ecole normale supérieure de Yaoundé.

Ndjoh Nkouté, J. Y. (2015). Approches didactiques et enseignement-apprentissage de l'histoire au second cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun : enjeux, état des lieux, faiblesses et perspectives. Mémoire de Master en didactique de l'histoire, Université de Yaoundé I.

Ndjoh Nkouté, J. Y. (2021). La mutation des approches didactiques au Cameroun : une analyse critique du passage de la pédagogie par objectif (PPO) à l'approche par les compétences (APC) dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Héritage des tropiques. Revue de recherches historiques et de didactiques des disciplines. Paris, Connaissances et savoirs, 17.

Nkoumou Melingui, G.C. (2015). L'approche par compétences. L'enseignement de l'histoire au Cameroun. Paris : L'Harmattan.

ONU, (2020). Rapport sur les objectifs de développement durable.

Paquay, L. (2007). A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ?. Behrens, M. et Valois, P., (dir) La qualité en éducation, pour réfléchir à la formation de demain. Québec, Presses de l'Université du Québec, 57-98.

UNESCO. (1986). Les personnels de supervision pédagogique : nouvelles fonctions et

UNESCO. (1986). Les personnels de supervision pédagogique : nouvelles fonctions et formation, Volume I. Vue d'ensemble . Paris, Les ateliers de l'UNESCO.

Le pilotage du projet d'établissement, un levier favorisant le leadership pédagogique comme rôle émergent chez les directions de collèges et lycées au Maroc

Denise Bergeron

L'université du Québec à Montréal

bergeron.denise@uqam.ca

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N2.5>

Résumé

L'article présente et utilise certaines données issues d'une recherche que l'auteur a menée au Maroc concernant le pilotage du projet d'établissement. Les objectifs de cette recherche visaient à décrire la représentation des rôles mobilisés associés à de nouvelles responsabilités des directions de collèges et lycées. Ils s'intéressent aux différences dans les divers établissements d'enseignement ainsi qu'aux perspectives qui émergent de ce contexte de changement. Nous ne présentons ici qu'une partie de l'analyse des résultats de cette étude à savoir le leadership pédagogique comme rôle émergent chez les directions de collèges et lycées. Une recherche qualitative interprétative a été choisie comme méthodologie auprès de 38 participants issus de différents milieux et différentes AREF (Académie régionale d'éducation et formation). Les résultats ont mis en évidence l'émergence importante du leadership pédagogique des directions comme levier lors du pilotage du projet d'établissement.

Mots clés : rôles, direction d'établissement, projet d'établissement, représentation sociale, gestion pédagogique, leadership pédagogique, réforme éducative.

Abstract

The article presents and uses certain data from research that the author conducted in Morocco concerning the management of the establishment project. The objectives of this research were to describe the representation of mobilized roles associated with new management responsibilities. They are interested in the differences in the various educational institutions as well as in the perspectives that emerge from this context of change. We present here only part of the results of this study, namely pedagogical leadership as an emerging role in the management of colleges and high schools. Qualitative interpretative research was chosen as the methodology with 38 participants from different backgrounds and different "AREFs". The results highlighted the important emergence of the pedagogical leadership of the school management as a lever during the management of the establishment project.

Keywords: roles, school management, school project, social representation, pedagogical management, pedagogical leadership, educational reform

1. Introduction

C'est dans le cadre de la réforme actuelle amorcée depuis 4 ans au Maroc qu'a été introduit le projet d'établissement comme le pivot central de l'amélioration des apprentissages des élèves dans l'école. Cet outil incontournable est géré par le responsable de l'établissement d'enseignement, la direction. Dans ce contexte de changement, cette dernière a été confrontée à plusieurs enjeux organisationnels qui sont venus grandement modifier ses tâches et ses rôles dans ce qui concerne la gouvernance et la gestion pédagogique de son établissement d'enseignement. La problématique liée à ce contexte de réforme, est issue d'un dysfonctionnement identifié comme majeur dans le Plan d'urgence à savoir une gouvernance hésitante et peu responsabilisante dans les organisations scolaires. Certains constats concernant la situation actuelle des directions de collèges et lycées marocains dans la reconnaissance de leur statut de direction, comme autorité en place et responsable du projet d'établissement (PÉ) y sont présentés. Le pilotage du projet d'établissement relève maintenant de la gestion de la direction d'établissement d'enseignement et cette gestion est nouvelle dans la mesure où un nouveau modèle est introduit et marque une rupture avec un modèle traditionnel. Le projet d'établissement devient un outil stratégique dans l'implantation d'un changement, ce qui entraîne des modifications importantes dans les pratiques professionnelles, notamment dans les représentations des rôles dans ce nouveau cadre opérationnel qui placent les directions des établissements d'enseignement au cœur de l'activité pédagogique. La nouvelle autonomie conférée à la direction par une décentralisation d'un certain nombre de responsabilités et de pouvoirs implique nécessairement des modifications notoires dans le style de gestion à adopter et le développement de nouvelles capacités, habiletés, qualités, compétences lors du pilotage du projet d'établissement. Ce contexte précisant de nouvelles obligations apporte des transformations qui amènent les directions à exercer de nouvelles fonctions auxquelles ils ont été insuffisamment préparés.

Le contexte éducatif marocain dans le cadre des réformes actuelles, présente de nouvelles exigences envers les directions d'établissement d'enseignement dans le cadre du pilotage du projet d'établissement et la situation actuelle de ces directions les situent dans une nouvelle dynamique managériale et pédagogique, ce qui nous amène à nous poser des questions importantes qui ont orienté cette recherche.

- Selon la méthode É.P.A.R (méthode choisie par le MEN) qui précise l'état des lieux, la priorisation des actions, la mise en œuvre des actions et la régulation, comment les tâches liées au pilotage du projet d'établissement ont-elles été élaborées ?
- Comment le contenu des représentations des rôles chez les directions de collèges et lycées oriente leur mobilisation
- Dans quelle mesure les directions d'établissements d'enseignement se sont-elles approprié leurs nouveaux rôles pédagogiques nécessaires au pilotage du projet d'établissement ?
- Comment le projet d'établissement est-il un vecteur de la mobilisation de la représentation des nouveaux rôles chez les directions de collèges et de lycées marocains

En tenant compte de la problématique d'implantation de la nouvelle réforme, des changements importants ont été apportés au système éducatif marocain ayant des répercussions jusque dans l'établissement d'enseignement.

Nous notons principalement une nouvelle imputabilité attribuée aux directions des établissements d'enseignement quant à l'amélioration des apprentissages des élèves.

Les questions précédentes ont orienté le but général de la recherche entreprise au Maroc afin de mieux comprendre la représentation des rôles joués, exercés, mobilisés par les directions de collèges et lycées lors du pilotage du projet d'établissement.

La question générale de recherche qui en découle est la suivante :

Comment, dans le cadre des nouvelles politiques éducatives au Maroc, les directions de collèges et de lycées se représentent-elles leurs rôles mobilisés issues de nouvelles tâches complexes lors du pilotage du projet d'établissement ?

La question principale de la recherche a orienté celle-ci vers trois objectifs :

- Décrire les représentations des rôles mobilisés chez les directions de collèges et de lycées marocains issus des activités menées dans le cadre d'une mobilisation lors du pilotage du projet d'établissement.
- Analyser les écarts, s'il y a lieu, entre les différentes représentations des rôles afin de dégager des propositions nouvelles concernant l'exercice des rôles chez les directions d'établissements d'enseignement marocains dans le cadre de la gestion du projet d'établissement
- Porter un regard prospectif en ce qui concerne l'exercice et la mobilisation des rôles chez les directions d'établissements d'enseignement marocains dans le cadre de la gestion du projet d'établissement qui est un aspect nouveau de la gestion d'un établissement d'enseignement au Maroc.

Le cadre conceptuel utilisé dans la recherche est multi référencé et s'appuie sur des travaux de recherche qui se sont intéressés au concept de rôle chez le directeur d'établissement selon sa représentation et selon le contexte dans lequel la direction exerce, joue, mobilise les dits rôles. La théorie de Katz et Kahn (1966, 1978) a été choisie comme base essentielle. Ce cadre théorique est complété par l'approche actionniste de Silverman (1974) et l'approche stratégique proposée par Crozier et Friedberg (1992). La perspective conceptuelle de modèles décrits par des auteurs tels que Mintzberg (1984) et Brassard et Brunet (1986), vient compléter les approches théoriques précédentes et constitue l'axe majeur conceptuel autour duquel gravite les autres concepts. Afin de préciser la démarche de la recherche, les concepts de représentation, de représentation sociale, de perception, de projet d'établissement viennent compléter le cadre conceptuel.

La méthodologie utilisée pour répondre à la question de recherche est de nature interprétative. Ce choix se justifie par le fait que le modèle du projet d'établissement (PÉ) et sa gestion sont nouveaux dans le système éducatif marocain. Lors de nos rencontres avec les directions, sous forme d'entretiens semi-dirigés, nous avons utilisé un questionnaire validé à plusieurs égards qui nous a servi de guide et nous a permis d'obtenir des informations pertinentes concernant le sujet de notre recherche. Certains choix ont été faits, concernant l'échantillon (participants) et les critères qui y sont liés, afin d'apporter plus de clarté à tout le processus et pour une meilleure compréhension des rôles mobilisés lors du pilotage du projet d'établissement. Les diverses composantes méthodologiques de la recherche, à savoir le type et la stratégie de recherche, les sources de données ainsi que les éléments relatifs à la collecte des données, au traitement et à l'analyse de celles-ci, y seront brièvement décrites, de même que l'opérationnalisation et l'instrumentation de la méthodologie retenue.

Les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données recueillies font état des différentes étapes concernant le pilotage du projet d'établissement tout en portant un regard sur les différentes tâches exigées de la part des directions d'établissement dans tout ce processus. Ils font ressortir tous les aspects spécifiques relevant de leur gestion du projet d'établissement. Dans ce contexte opérationnel, nous avons présenté les différentes représentations des rôles mobilisés par les directions de collèges et lycées et nous avons décrit les différences notoires qui émergent de l'exercice de ces rôles. C'est cette deuxième partie des résultats qui fait l'objet de cet article et dont nous en présenterons l'analyse.

Nous montrons comment le projet d'établissement est à la fois un levier et un vecteur de la représentation des rôles chez les directions d'établissement. Nous faisons ressortir les aspects des rôles mobilisés qui ont émergé dans ce nouveau contexte, selon la représentation qu'en ont fait les directions rencontrées. Nous précisons certaines conditions favorisant une gestion du projet d'établissement plus cohérente tout en maximisant les rôles mobilisés chez les directions d'établissement d'enseignement.

En conclusion générale, nous dégagons un certain nombre de constats de cette recherche et nous proposerons des recommandations concernant le processus d'amélioration des apprentissages des élèves et de leur réussite au cœur des collèges et lycées marocains. Dans ce cadre défini, nous ciblerons tout l'aspect de l'émergence du leadership pédagogique comme levier central lors du pilotage du projet d'établissement.

2. Méthodologie de recherche

2.1 Le type de recherche

S'inscrivant dans le paradigme interprétatif, une méthodologie qualitative a été choisie dans le cadre de cette recherche afin d'analyser les représentations des rôles mobilisés chez les directions de collèges et lycées marocains lors du pilotage du projet d'établissement. Selon Strauss et Corbin (2004), la recherche qualitative est :

Tout type de recherche qui amène des résultats produits ni par des procédures statistiques ni par d'autres moyens de quantification. Il peut s'agir de recherches concernant la vie d'individus, des expériences vécues, des comportements, des émotions et des sentiments tout comme le fonctionnement des organisations. La partie la plus importante de l'analyse est une interprétation (Strauss et Corbin, 2004, p. 28).

Le choix méthodologique de la recherche qualitative répond à cette visée, car elle traite les données difficilement quantifiables, elle recourt à une méthode d'analyse souple et davantage inductive (recherche exploratoire) et finalement, elle se concentre sur le sens que les personnes donnent à l'action. (Deslauriers, 1993). C'est aussi dans cette perspective qu'Anadón (2006) cible le point de vue des acteurs, le sens qu'ils accordent à leurs actions, dans une situation interactive qui vient influencer leur perception.

En somme, l'étude de la représentation des rôles mobilisés chez les directions de collèges et lycées marocains dans le cadre du pilotage du projet d'établissement nécessite, selon la conception de divers auteurs notamment Deslauriers et Kérisit (1997), Van Der Maren (1995) ou Trudel (2001), d'opter pour une approche méthodologique qui tient compte du contexte dans lequel se déroulent les différentes activités et du sens que chacun lui donne et de l'expérience qui la construit.

2.2.Choix méthodologique

À notre connaissance, aucune recherche n'a été faite sur le sujet dans les pays africains ou maghrébins, et pourtant, l'intérêt est de plus en plus grand dans les pays développés, comme dans les pays dits en développement, pour l'autonomisation des établissements d'enseignement, mais aussi pour une bonne gouvernance favorisant la qualité de l'éducation et la réussite des élèves. Comme la direction d'établissement d'enseignement est au centre des changements de la réforme au Maroc, par les rôles importants qu'elle exerce dans tout le processus de mise en œuvre du projet d'établissement (PÉ), il apparaît essentiel de bien circonscrire tous les aspects de la représentation des rôles mobilisés par celle-ci dans ce contexte.

Dans les textes des politiques éducatives marocaines, on constate que le concept de rôle est peu présent et qu'il est souvent confondu avec la tâche ou la fonction organisationnelle occupée par les directions d'établissements d'enseignement. Comme le concept de rôle est multidimensionnel, qu'il revêt un caractère complexe, surtout dans le cadre d'un pays en développement où des personnes devront exercer de nouveaux rôles, le choix d'une méthodologie qualitative descriptive de type interprétatif, permettant une collecte de données centrée sur l'individu et favorisant la construction de connaissances par la description et l'interprétation qu'en feront les différents participants lors des entretiens semi-dirigés nous apparaît pertinent.

La méthodologie qualitative, descriptive a utilisé principalement des entretiens semi-dirigés qui ont permis l'émergence de données susceptibles de rejoindre les objectifs fixés afin de se « rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques » (Van der Maren, 2004, p. 103). Ce qui est recherché appartient au vécu quotidien des individus et est constitué essentiellement d'interactions entre eux et leur environnement.

Ce type de recherche, comme mentionné précédemment, vise à comprendre les visions de la réalité des personnes et la façon dont elles se comportent et agissent. Cette perspective oblige les chercheurs à comprendre les phénomènes à partir de discours, d'actions et de documents ; elle les amène à s'interroger sur la façon dont les individus interprètent et donnent un sens à leurs paroles et à leurs actes, ainsi qu'à d'autres aspects du monde avec lesquels ils sont en relation (y compris les autres personnes). Les chercheurs choisissent, dans la mesure du possible, les participants en fonction de leur contribution potentielle au développement et à l'avancement des connaissances dans le domaine étudié. C'est cette orientation que nous avons choisie dans le cadre de cette recherche.

La démarche revêt un caractère descriptif visant à rendre compte du caractère complexe du phénomène étudié et d'en faire une description approfondie qui tient compte de la dynamique propre à la population ciblée (Duhamel et Fortin, 1996 ; Mucchielli, 2004).

La recherche qualitative a développé des indicateurs pour juger de sa validité et de sa fidélité. La validité signifie que la méthode de recherche utilisée a été capable de répondre à la question posée, alors que la fidélité désigne la capacité de reproduire la recherche en obtenant les mêmes résultats. (Deslauriers, 1991 ; Lapierre, 1997). Lincoln et Guba (1985), proposent les quatre indicateurs suivants qui nous serviront à juger de la validité et de la fidélité de nos données. Ce sont :

1) La crédibilité : le chercheur démontre les résultats obtenus, et s'ils sont crédibles aux yeux des personnes ayant participé aux travaux de recherche. La crédibilité est assurée par les activités menées sur le terrain.

2) La transférabilité : le chercheur doit spécifier le contexte à partir duquel les concepts pourraient s'appliquer.

La recherche qualitative prétend qu'il est impossible de généraliser à partir d'un échantillon, mais il faut plutôt penser en termes de transférabilité d'un contexte à un autre.

3) La fiabilité : on atteint cet objectif en demandant à un autre chercheur (les membres du comité de thèse) de faire une sorte d'expertise de la recherche semblable à ce que fait un expert dans le cadre d'un bilan. Il n'invente rien il regarde ce qui est vérifié, et s'assure que les procédures en usage ont été bien suivies.

4) La validation : en corollaire au critère précédent, l'expert passe les données en revue, mais, en plus de contrôler si les procédures ont été suivies, il les vérifie et atteste que les résultats obtenus concordent avec les données recueillies (Deslauriers, 1991).

En bref, la méthodologie qualitative descriptive de type interprétatif vise à saisir le sens que les individus donnent à leurs expériences en fournissant une description détaillée des phénomènes vécus. Elle implique d'utiliser notamment des entretiens semi-dirigés qui permettent l'émergence de données se rapprochant des représentations transmises par les acteurs choisis dans le cadre des rôles exercés et mobilisés lors du pilotage du projet d'établissement. Elle correspond à des indicateurs permettant de juger de sa fiabilité et de sa validité.

2.3. Les participants

Les participants à notre recherche proviennent de deux catégories de directions d'établissement d'enseignement au Maroc : les directions de collèges et les directions de lycées. Elles sont issues de trois académies régionales de l'éducation et de la formation (AREF), où l'on retrouve des établissements d'enseignement, autant en milieu rural, semi-urbain qu'urbain. Les deux catégories de directions comptaient des femmes et des hommes, mais ces derniers étaient majoritaires dans le contexte du système éducatif marocain au moment de la collecte de données. Le recrutement des directions d'établissements d'enseignement marocains a été fait en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale au Maroc, sa direction responsable du projet d'établissement (direction de la vie scolaire), les différents directeurs d'académies régionales de l'éducation (AREFs), ainsi que les directions provinciales responsables des établissements dans leur circonscription.

Les AREFs ont été choisies de façon aléatoire en fonction du nombre d'établissements, collèges, lycées, où on avait mis en œuvre le projet d'établissement.

Nous désirions une répartition la plus égale de directions dans le milieu rural, semi-urbain et urbain, ainsi que de femmes et d'hommes représentés dans l'échantillon de recherche. Les directions ont été sélectionnées dans les différentes AREFs en fonction des critères suivants : le nombre d'années à la direction d'un collège ou d'un lycée (ce nombre pouvait varier, mais un minimum de cinq ans était requis, soit dans le même établissement ou dans un ou d'autres établissements d'enseignement), une base de formation sur le projet d'établissement lors de leur participation aux communautés d'apprentissage et la mise en œuvre du projet d'établissement depuis au moins deux ans. La recherche appartenant au paradigme interprétatif tend à privilégier un échantillonnage de type intentionnel, non probabiliste c'est-à-dire que les personnes sont choisies en fonction de leur expertise, de leur pertinence par rapport à l'objet d'étude et parce qu'elles sont capables et intéressées à verbaliser sur le sujet (Savoie Zajc, 2004). Dans la présente recherche, les personnes sélectionnées répondent aux critères mentionnés précédemment et elles étaient au nombre de trente-huit(38).

2.4. La collecte de données

La démarche méthodologique menant à la collecte de données a été effectuée en trois sections. La première concerne principalement l'élaboration du guide d'entretien semi-dirigé individuel et sa validation ; la deuxième porte sur les modalités de collecte de données des entretiens ; et la troisième concerne le traitement des données à l'aide du logiciel NVIVO.11.

2.4.1 L'élaboration de l'instrument de collecte de données

Afin de répondre adéquatement aux objectifs de notre recherche, l'instrument de collecte de données choisi est un canevas d'entretien comprenant quatre volets en lien avec les rôles mobilisés chez les directions d'établissements d'enseignement dans le cadre du pilotage du projet d'établissement :

1. Les tâches et les activités annuelles reliées au processus de réalisation du projet d'établissement selon la méthode É.P.A.R. ;
2. La représentation des rôles interpersonnels, des rôles informationnels et des rôles décisionnels ainsi que des rôles mobilisés dans le cadre du pilotage du projet d'établissement (PÉ)
3. Les nouvelles activités de gestion liées au projet d'établissement, certains aspects prospectifs, notamment le rôle de leader pédagogique ;
4. La formation continue visant à appuyer les directions dans le processus d'amélioration du projet d'établissement.

Le but des entretiens était de saisir le point de vue de chaque participant, concernant les tâches et les rôles mobilisés dans le cadre du pilotage du projet d'établissement. Étant donné la complexité de certains thèmes, il nous a fallu une méthode de collecte de données assurant une certaine souplesse, sans perdre la rigueur scientifique, dans le but de favoriser une interaction entre la chercheuse et les participants. e. s afin d'éclaircir certains points. Nous avons fait le choix de l'entrevue semi-dirigée qui favorise une interaction verbale souple qui permet une compréhension riche du phénomène étudié dans un cadre de construction conjointe avec l'interviewé. L'entretien de recherche qualitatif a été privilégié en raison de la question de recherche puisque cette technique permet de recueillir des données liées aux attitudes, aux perceptions, aux représentations ou à l'expérience (Boutin, 2008, 2000).

Nous avons élaboré un canevas d'entrevue et l'avons soumis à la critique d'experts, dont des professeurs en administration scolaire. Il a aussi été soumis à des responsables marocains du ministère de l'Éducation nationale. Cette pratique a permis d'améliorer le canevas et d'assurer ainsi la pertinence ou la validité des données recueillies. Les questions posées aux participants. e. s sont ouvertes et neutres pour ne pas suggérer les réponses (Savoie-Zajc, 2000). Le but étant de faire en sorte qu'elles ou ils ne se sentent pas obligés. e. s de répondre dans un sens ou un autre, ou encore qu'il faille leur fournir des explications qui auraient certainement conditionné leurs réponses.

2.4.2 La réalisation des entretiens semi-dirigés individuels

Le canevas validé par les experts a servi lors des entretiens semi-dirigés. Les entretiens se sont déroulés au Maroc dans les espaces mis à notre disposition par le MEN au niveau des directions régionales. Durant plus de trois semaines, nous avons rencontré les directions de collèges et de lycées marocains, dans diverses régions du territoire des trois AREF retenues.

Les entretiens, d'environ 60 minutes, se subdivisaient en trois parties : l'ouverture, l'entrevue proprement dite, et la clôture, selon le modèle recommandé par Savoie-Zajc (2000).

Après avoir rappelé le principe de l'anonymat, avoir obtenu le consentement de la personne interviewée, lui avoir fait part des aspects éthiques de la recherche, la chercheuse présentait globalement les sujets qui seront abordés lors de l'entretien et offrait la possibilité à chaque participant d'intervenir afin de préciser sa pensée. L'entrevue se terminait par un retour sur les sujets abordés et une invitation à ajouter des compléments d'information si le répondant le jugeait nécessaire. Il s'agissait de clore l'entretien en se préoccupant de l'interviewé et de son état après avoir livré des expériences personnelles (Savoie-Zajc, 2000) ou avoir transmis des données de nature délicate. Les entretiens individuels menés dans le cadre de notre recherche peuvent être qualifiés de semi-dirigés : quelques questions de départ suscitaient les réflexions et les commentaires de chaque personne, des précisions pouvant être demandées par la suite. Nos interventions visaient surtout à nous assurer d'une bonne compréhension du propos du participant, en répétant ou en reformulant certaines phrases, ou encore en demandant des explications supplémentaires. Cependant, nous avons choisi de considérer cette recherche comme un processus interactif lors des entretiens semi-dirigés, aussi ne voulions-nous pas nous confiner dans l'attitude du chercheur qui tire de l'information de ses sujets, mais ne leur apporte rien en retour par souci de « neutralité ». C'est pourquoi, lorsqu'un participant nous interrogeait sur une situation précise que nous connaissions ou sur un concept à nuancer, nous lui répondions de la manière la plus nuancée possible en gardant une attitude ouverte et neutre, sans chercher à influencer sa réponse. Nous avons aussi mis à la disposition des participants un glossaire permettant de clarifier certains concepts abordés lors des entretiens semi-dirigés.

Avec l'accord des participants, les entretiens ont été enregistrés de manière à éviter la prise de notes et à accorder plus d'attention aux réponses. La confidentialité et l'anonymat étaient requis pour chaque personne rencontrée.

2.4.3 Les modalités de traitement et d'analyse des données

La recherche a pour objectif de comprendre et d'analyser, dans les propos des directions de collèges et lycées marocains la représentation de leurs rôles mobilisés lors du pilotage du projet d'établissement. « La tâche de l'analyste consiste, dans ce mélange d'informations, à dégager la façon dont la personne vit son rapport au monde, l'interprétation qu'elle donne à son expérience (Morin, 1996, p. 19) » L'analyse vise à découvrir la logique sous-jacente à la pratique de la personne, à comprendre la structure des influences et à en tirer une interprétation cohérente.

Ainsi, pour l'analyse des propos tenus en entretien par les répondants, l'analyse thématique a été privilégiée, car « cette analyse est qualifiée de polyvalente, pouvant s'exercer de manière inductive, en partant du corpus pour générer des thèmes, ou encore, de manière déductive en ayant, préalablement à l'analyse, identifié les thèmes à repérer » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p. 6).

L'analyse thématique du contenu est l'une des techniques qui s'intéresse justement au contenu manifeste. Nous l'avons choisie parce qu'elle présuppose que les énoncés d'un discours sont des unités complètes en elles-mêmes et sur lesquelles peuvent être portées des opérations. Effectivement, à travers la conception que nous avons de nos interlocuteurs, nous considérons que leur discours exprime clairement leur perception et leur représentation au sujet des thèmes discutés.

Ainsi conçu, le contenu du message fait l'objet d'un certain nombre d'opérations qui peuvent avoir pour but, comme le souligne Van der Maren (1995), de condenser, de résumer, d'éclairer, de systématiser le contenu de la pensée d'un ou de plusieurs informateurs ou encore d'examiner l'évolution et l'importance relative de différentes énonciations réparties dans le temps et dans l'espace. L'analyse thématique nous permet donc d'identifier le contenu du texte par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directrices et des termes pivots.

Ainsi, au regard de l'approche privilégiée dans cette recherche, l'analyse des données a été effectuée en trois étapes. Premièrement, un travail de transcription a été réalisé après les entretiens dont les propos ont été enregistrés. Cette phase consiste à mettre sous forme écrite ce qui a été partagé par les participants, les verbatim. Cela permet selon Paillé et Mucchielli (2003) « d'être relativement à l'écoute de catégories autres que celles qui nous sont propres » (p. 30). Ainsi, une première analyse sommaire a été effectuée afin de rechercher le sens derrière les représentations des rôles exercés et mobilisés par les directions rencontrées.

La seconde partie du travail transposition de la première, c'est-à-dire que les différentes transcriptions sont annotées, catégorisées et commentées. Celle-ci a été réalisée à l'aide du logiciel de traitement de données qualitatives NVIVO 11 et consiste en une réduction des « informations en petites unités comparables, en noyaux de sens pouvant être rassemblés » (Deslauriers, 1991, p. 82). Autrement dit, « il s'agit de la "décontextualisation" impliquant que des parties d'entretiens ou des épisodes d'observation soient physiquement détachées de leur tout originel et regroupés par thèmes » (Wanlin, 2007, p. 8). Cette phase consiste à sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but de créer des catégories ou des thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet en particulier. Le « sujet » regroupant les extraits reliés à ce thème s'appelle un code dans le langage de l'analyse qualitative » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p. 7). Comme le mentionnent Paillé et Mucchielli (2003, p. 31), les catégories de la transposition réfèrent « à la sensibilité théorique du chercheur, à ses connaissances et à l'orientation théorique de son projet de recherche ». Concrètement, « à chaque fois qu'un des thèmes est repéré, l'analyse place l'ensemble des extraits rattachés à ce thème à un même endroit [...] l'extrait est sorti de son contexte » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p.7).

L'analyse de contenu consiste à appliquer, au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique, mais en ne dénaturant pas le contenu initial (Bouillaguet, 1997). Cette deuxième opération consiste surtout à procéder aux étapes de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées. Elle comporte deux procédés clés :

- L'opération de catégorisation consiste en l'élaboration ou en l'application d'une grille de catégories, c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique, et en la classification des données du corpus dans celles-ci (Bardin, 2013). Il s'agit donc de la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation, puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères définis afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes (Bardin, 2013).
- Le codage où l'on applique les catégories au corpus, et donc où l'on remplit les grilles d'analyse, selon, d'une part, l'unité d'enregistrement retenue, c'est-à-dire le « segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse » (Robert, Bouillaguet, 1997, p. 30). (Wanlin, 2007, p. 8)

Pour atteindre les objectifs et répondre à la question de recherche, les caractéristiques des propos de chacune des personnes interrogées ont été distinguées, et ce, d'après diverses variables. Ainsi, un traitement vertical de chaque entrevue a été effectué, soit de mettre à jour la logique interne du discours. Ce traitement vertical des données a par la suite permis, d'effectuer des regroupements horizontaux entre les entrevues, c'est-à-dire, d'effectuer des comparaisons afin de cibler les caractéristiques propres à la problématique et procéder à la dernière étape de traitement des données (la reconstitution). « En effet, chaque structure, chaque document aux structures différentes est ainsi “défait” ou déstructuré pour construire une nouvelle structure qui les intègre. C'est la dernière étape de l'analyse qui témoigne de cette reconstruction... » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p. 8).

Nous avons utilisé une grille de codage comprenant des rubriques, des catégories et codes. Les rubriques reprennent les éléments du cadre conceptuel : représentation sociale, rôles mobilisés, projet d'établissement. Chaque rubrique se décline en catégories qui précisent le sujet abordé et pour lesquelles le texte devrait fournir des informations. Dès lors, tous les passages du texte qui comportent une information correspondant à une de ces rubriques seront considérés comme significatifs et retenus comme unités à analyser. Puis, ce sont les codes qui précisent les différentes facettes du thème. Lorsque le code n'était pas suffisamment explicite, nous avons ajouté une courte définition. Finalement, un exemple tiré du verbatim complète le tout. Notons que la grille de départ a évolué au fil des analyses pour tenir compte des propos plus personnels tels des récits d'évènements, des propositions d'amélioration, des exemples illustrant les représentations des rôles mobilisés.

L'élément codé est toujours une unité de sens. Pour qu'un codage soit efficace, on s'attend à ce qu'il soit assez discriminant, c'est-à-dire qu'un même extrait ne puisse pas être codé dans plusieurs rubriques concurrentes, malgré parfois certaines interfaces. La rigueur exige aussi que le codage soit réalisé d'une manière constante ou standardisée (fidèle) (Van der Maren, 2004). Il faut s'assurer que les mêmes codes soient associés de manière systématique aux mêmes « unités de sens ». Après la transcription des entretiens, nous avons procédé à plusieurs relectures des verbatim associés aux catégories établies afin de peaufiner le codage et de préciser des sous-catégories qui venaient nuancer certaines rubriques.

La dernière étape d'analyse des données se résume en un travail de reconstitution qui prend la forme « d'un récit argumenté autour des principales catégories d'analyse, avenues de compréhension, pistes d'interprétation » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 30). Cette étape a conduit à effectuer une interprétation et comprendre les divers éléments et caractéristiques propres à l'objet de recherche, principalement la représentation des rôles mobilisés par les directions de collèges et lycées marocains dans le contexte du pilotage du projet d'établissement. Les entretiens réalisés ont permis de mettre en lumière la réalité vécue par les directions rencontrées tout en cernant les tâches nouvelles issues du pilotage du projet d'établissement dans lesquelles se sont exercés les différents rôles mobilisés. Des catégories d'abord proches du discours recueilli, puis plus formelles, c'est-à-dire liées au cadre conceptuel, ont été construites ; et enfin, à la lumière du procédé de traitement des données, on peut déjà affirmer comme Trudel (2001) « que l'analyse des entretiens choisie s'inscrit dans une approche phénoménologique centrée sur le vécu, l'expérience, la perception des acteurs, la subjectivité. Selon cette perspective, le témoignage des acteurs quant à leur expérience singulière, unique et particulière porte en lui-même la vérité de ses propos » (Trudel, 2001, p. 96).

Afin d'assurer la validité de l'analyse des données, au-delà d'un contrôle de la saturation des données (Deslauriers, 1991 ; Savoie-Zajc, 2004), deux techniques ont été utilisées. D'une part, un contrôle sur le matériel résidu a été effectué. Plus spécifiquement, « il s'agit de s'assurer que les interprétations formulées demeurent pertinentes même au regard d'une partie du corpus qui n'a pas été retenue lors du codage initial » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 127). D'autre part, une recherche de preuves contraires a également été privilégiée, « cette tactique consiste pour l'essentiel à se demander s'il existe des données ou connaissances qui contredisent une conclusion ou qui sont incompatibles avec elle » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 127), notamment à l'intérieur du corpus.

2.5 Les limites de la recherche

Toute recherche et toute méthodologie choisie comportent un certain nombre de limites. Dans notre recherche, nous avons formulé nos questions dans une optique d'une compréhension approfondie des concepts en jeu et d'une précision de ces derniers. Cependant il se peut que dans un contexte où la langue officielle du pays est l'arabe et où le français est une langue seconde parlée, qu'il y ait quelques biais, malgré l'utilisation d'un traducteur connaissant les concepts clés de la recherche. C'est pourquoi nous nous sommes assurés de questionner à nouveau en utilisant des questions indirectes s'il était nécessaire pour apporter plus de précisions.

Il peut exister d'autres limites observées lors des entretiens, notons :

1) la qualité de l'échange entre la chercheuse et le participant qui revêt un caractère important dans le processus de l'entretien. La richesse de l'information découle, en quelque sorte, de la capacité de l'intervieweuse à manifester de l'intérêt et de la sympathie par rapport au sujet abordé, et à établir un bon contact avec le répondant ;

2) le langage utilisé demeure un puissant filtre et constitue une autre limite à prendre en considération (Savoie-Zajc, 2000). Afin de réduire les impacts négatifs lors d'entretiens, l'intervieweuse a porté une attention particulière à la reformulation, à l'énoncé de bilans et à la validation par le répondant de ses propos (Van der Maren, 1995).

En terminant, Van der Maren (1996, p. 412), mentionne que deux biais guettent les analyses interprétatives des données. « D'abord la projection par laquelle l'analyste choisit la théorie interprétative en fonction de sa propre expérience, tenant celle-ci comme un garant de la validité et de la généralité de la théorie ». Autrement dit, les analyses interprétatives se voient souvent reprocher le subjectivisme de l'analyste et les interprétations globalisantes par lesquelles elles parviennent à tout expliquer en recourant à des arguments ad hoc post hoc. Dans cette recherche l'analyse interprétative a voulu répondre à des objectifs les plus neutres possibles, compte tenu du contexte, de la réalité des directions de collèges et lycées marocains qui sont très éloignés de celle du chercheur. L'analyse de données s'est effectuée de la manière la plus objective en assurant un traitement unique à l'échantillon représentatif que nous avons et qui présentait une population de directions d'établissement d'enseignement différentes de celles de nos systèmes éducatifs en Amérique.

3. Analyse des Résultats

La réforme éducative engagée au Maroc a placé le projet d'établissement au cœur même de l'école, et la direction du collège ou du lycée comme pilote d'un changement majeur concernant la dimension pédagogique. Dans ce contexte de renouveau, le projet d'établissement a requis, de la part de la direction et des participants, une nouvelle adaptation en favorisant notamment l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques et en situant la pédagogie au centre des rôles exercés par les directions.

La direction est devenue le pivot central du pilotage de celui-ci, ce qui a requis de sa part de modifier sa posture traditionnelle de direction et d'adopter une nouvelle posture au regard des nouveaux rôles. Cependant, toutes les directions rencontrées n'ont pas encore développé également les nouveaux rôles émergents que nous présentons, car cette posture est relativement nouvelle et son encadrement n'est pas encore bien défini. Ce sont surtout certaines directions de lycées qui ont fait état des activités innovatrices qu'elles ont mises en place afin d'exercer les rôles importants en lien avec une gestion pédagogique du projet d'établissement et exceptionnellement, quelques directions de collèges qui ont développé ces nouveaux rôles.

Les représentations individuelles des rôles mobilisés chez des directions de collèges et lycées dépendent de la façon dont chaque individu perçoit cette nouvelle réalité, le contexte pédagogique et cet aspect oriente l'action sur le rôle tout en donnant un sens aux conduites, aux comportements des acteurs que ce sont les directions. Les stratégies développées par certaines directions favorisent le changement de pratiques de gestion et orientent les actions vers de nouvelles pratiques pédagogiques, car chaque établissement proposait les orientations à suivre selon un consensus au sein de leur personnel. C'est dans ce cadre de changement que l'on peut noter certains rôles émergents chez des directions marocaines comme agent de changement, accompagnateur pédagogique, leader pédagogique et superviseur pédagogique.

Le rôle d'accompagnateur pédagogique est relativement nouveau pour les directions de collèges et de lycées marocains, et pour certains, il n'est pas complètement assumé, demandant encore des formations continues adéquates pour un développement professionnel complémentaire. Cependant, toutes les directions rencontrées ont démontré un engagement ferme envers l'amélioration des apprentissages des élèves au regard de leur implication pédagogique dans le projet d'établissement. C'est dans cette optique que nous présentons surtout le rôle de leader pédagogique qui se situe au centre de la gestion pédagogique du projet d'établissement.

Afin d'exercer un leadership ayant de l'influence, les directions rencontrées se voient jouer à la fois un rôle de soutien, un rôle d'accompagnateur, un rôle de rassembleur auprès d'une équipe faisant consensus autour d'idées partagées sur les décisions à prendre pédagogiquement. Tout en étant à l'écoute du milieu, des innovations pédagogiques permettant ainsi d'améliorer les stratégies pédagogiques pour une meilleure réussite des élèves, les directions rencontrées se sont engagées dans des tâches complexes et des rôles nouveaux pour elle. Le rôle de leader pédagogique fait partie de ceux-là et peut prendre plusieurs dimensions, car il est souvent polysémique. Le leadership pédagogique comprend chez les directions, une vision large du leadership qui englobe l'apprentissage notamment. Le cadre actuel où les directions ont à gérer le projet d'établissement est orienté vers l'amélioration des apprentissages des élèves au regard de l'amélioration des pratiques pédagogiques et des compétences des enseignants.

Ainsi, le leadership pédagogique pourra être interprété comme un ensemble d'activités accomplies par la direction elle-même, ou déléguées à d'autres acteurs du milieu scolaire, visant la réussite des élèves.

Cependant, les directions doivent également avoir la capacité d'établir leur appréciation (et non une évaluation) de l'enseignement afin d'en discuter de manière constructive avec les différents intervenants, et surtout avec les enseignants, dans le but d'améliorer les apprentissages des élèves.

En somme, le sens donné au leadership pédagogique de la direction d'école semble très large et représente assurément une responsabilité complexe. Le point de vue à cet égard est partagé selon les directions rencontrées ; parfois le leadership est partagé et participatif, parfois il constitue un engagement envers les actions menant à la réussite des élèves.

Le leadership pédagogique se traduit à travers une collégialité pédagogique qui laisse place au professionnalisme de la direction d'établissement d'enseignement et des enseignants, lesquels participent au processus décisionnel en mettant à profit leur expertise liée à leurs compétences professionnelles. Bien que les compétences des directions aient été citées comme centrales dans le développement de leur leadership, celles-ci ne font actuellement pas partie d'aucune formation spécifique à court terme, même si elles sont requises dans l'implantation d'un changement majeur comme l'exercice du rôle de leader pédagogique.

Le souci d'atteindre les objectifs du projet d'établissement ainsi que la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques se traduisant dans des stratégies innovantes ont surtout permis à des directions de lycées marocains d'instaurer des moyens afin d'assurer leur leadership pédagogique, en considérant que la supervision pédagogique constituait un moyen efficace afin de prendre les meilleures décisions en lien avec la réussite des élèves. C'est pourquoi la supervision pédagogique s'est inscrite comme une fonction importante du suivi du projet d'établissement à l'interne de l'établissement d'enseignement.

Le rôle de superviseur pédagogique, en lien avec le leadership pédagogique, dépasse largement celui d'accompagnateur pédagogique. C'est un rôle qui permet d'utiliser différents modes de supervision afin d'assurer les meilleures conditions de réussite des élèves. On peut parler de visites de classes, de révision de méthodes d'enseignement, etc. Ce rôle est relativement nouveau pour les directions de collèges et de lycées au Maroc et nous notons qu'il y a certaines directions qui ne se sont pas encore totalement engagées dans ce processus de supervision. Cependant, la plupart assurent un contrôle sur l'ensemble des résultats des élèves afin de réduire les écarts en lien avec les résultats souhaités et de chercher des solutions adéquates aux problèmes rencontrés.

La majorité des directions rencontrées ont reconnu l'effet très positif du projet d'établissement sur la persévérance scolaire, sur l'amélioration des apprentissages des élèves et, notamment, sur le développement de nouvelles pratiques pédagogiques. Plusieurs ont situé le leader pédagogique au centre du projet d'établissement, car les directions visent le développement des jeunes tout en poursuivant les valeurs éducatives du pays. Elles ont aussi souligné la place importante de l'inspection pédagogique en complémentarité dans la réalisation du projet d'établissement et la réussite des élèves. Cependant, la situation évolutive vers des rôles émergents reste encore un élément clé d'amélioration du pilotage du projet d'établissement et demeure un aspect à délimiter au niveau des tâches et rôles pédagogiques entre la direction du collège ou du lycée et les inspecteurs pédagogiques.

Dans le cadre de cette étude, c'est par le partage de ces rôles que les directions d'établissement marocaines se sont représenté les situations réelles et ont ainsi interprété leur réalité tout en apportant un sens spécifique à leur vision globale du projet d'établissement. Les multiples interactions avec plusieurs acteurs sociaux ont démontré comment elles comprenaient leur milieu et pouvaient expliquer leur agir cohérent et pertinent. Le tableau synthèse suivant présente les rôles mobilisés émergents chez certaines directions de collèges et de lycées marocains selon leurs représentations partagées. On peut déjà y noter la prédominance du rôle de leader pédagogique

Tableau 3.1 Synthèse des rôles émergents partagés par les directions de collèges et de lycées marocains

Dir.	Rôles			
	Agent de changement	de Accompagnateur Leader pédagogique	pédagogique	Superviseur pédagogique
D1 L	√	√		√
D2 L		√		
D5 L	√	√		√
D6 L		√		√
D7 C		√		√
D9 L		√		
D11 L		√		
D12 L		√		
D13 L		√		√
D15 L		√		√
D16 C		√		
D19 L	√	√		√
D22 L		√		
D23 L	√	√		√
D25 L	√	√		
D26 C		√		
D27 L		√		
D28 C		√		
D29 C		√		
D30 L		√		
D31 C		√		
D32 L		√		√
D33 L		√		
D34 C		√		
D36 L		√		
D38 L		√		√

Note. Légende : D + numéro = Direction et le numéro des 38 directions rencontrées ; C = Collège ; L = Lycée.

La gestion du projet d'établissement a contribué à préciser des tâches plus complexes pour les directions de collèges et de lycées marocains qui ne faisaient pas partie de leur fonction auparavant. Ces directions, engagées dans la réforme du système éducatif, ont adopté de nouveaux rôles exigeant souvent de l'innovation, de la créativité et de l'engagement de leur part.

Le changement de type de gestion, qui a marqué une rupture avec le passé plus traditionnel du cadre de gestion des établissements d'enseignement, a fait émerger une connaissance récente des rôles exercés lors du pilotage du projet d'établissement, mais a aussi mis en évidence des rôles en lien avec la gestion pédagogique du projet d'établissement.

Un nouveau modèle de gestion s'est imposé par le pilotage du projet d'établissement et cette approche récente, dans un contexte éducatif marocain en évolution, a exigé de la part des directions de collèges et de lycées d'assurer différents rôles, comme nous l'avons présenté précédemment. De nouvelles dimensions en divergence avec leurs rôles traditionnels précédents ont suscité l'apport de rôles émergents qui ont eu un impact sur toute la gestion pédagogique du projet d'établissement dans certains établissements d'enseignement et plus précisément le rôle de leader pédagogique.

4. Discussion

Le projet d'établissement peut être à la fois source et conséquence d'un changement sociétal. Cette orientation vise à la fois à remédier aux difficultés rencontrées par l'établissement pour maintenir son équilibre interne sans remettre en cause le système tout en développant de nouvelles pratiques visant l'amélioration des apprentissages des élèves. De ce point de vue, le projet d'établissement et les exigences de sa démarche, à savoir l'engagement des acteurs, le travail d'équipe, l'implication de nouveaux partenaires, la participation à la décision, etc., introduisent un changement important dans la culture organisationnelle de l'établissement.

Le projet d'établissement est caractérisé à la fois par sa spécificité, les valeurs qu'il préconise, les objectifs à atteindre et les stratégies utilisées en lien avec ces derniers. Ces caractéristiques inhérentes à celui-ci sont décrites de façon générale dans les documents officiels du ministère de l'Éducation nationale du Maroc et plus précisément dans la Stratégie nationale du projet d'établissement.

Nos données font ressortir cependant une spécificité de tâches diverses accomplies selon les établissements d'enseignement concernant les différentes étapes du pilotage du projet d'établissement. La démarche adoptée a nécessité un changement et même une transformation surtout dans la sphère pédagogique. Un nouveau modèle de gestion s'est imposé et cette approche récente, dans un contexte éducatif marocain en évolution, a exigé de la part des directions de collèges et de lycées d'assurer différents rôles. De nouvelles dimensions en divergence avec leurs rôles traditionnels précédents ont suscité l'apport de rôles émergents qui ont eu un impact sur toute la gestion pédagogique du projet d'établissement dans certains établissements d'enseignement. Ces rôles n'étaient pas prédominants dans notre étude, mais néanmoins ils revêtaient une grande importance pour l'ensemble des directions de collèges et lycées dans la gestion pédagogique du projet d'établissement.

Ces rôles sont nouveaux dans le contexte actuel de l'établissement d'enseignement marocain et ne sont pas tous exercés également par les directions de collèges et lycées, car ils sont étroitement associés à un changement pédagogique où les principaux acteurs ne les ont pas totalement intégrés dans leur fonction de direction.

Procéder à un nouveau changement ciblant l'amélioration des apprentissages des élèves par la gestion efficace du projet d'établissement requiert un certain leadership, comme l'ont souligné précédemment plusieurs directions.

Afin de motiver les différents acteurs impliqués dans une action pédagogique concertée, les directions ont reconnu qu'elles devaient posséder des qualités, des capacités et des compétences pour mener à bien le projet d'établissement, mais certaines sont allées plus loin en reconnaissant qu'elles devaient intervenir auprès des enseignants afin d'améliorer les pratiques éducatives et qu'à ce titre, elles pouvaient exercer un leadership pédagogique. Voici un témoignage d'une direction de lycée sur le sujet :

Un leader pédagogique, c'est vrai, il doit avoir une action sur la réussite des élèves. Je le considère comme un catalyseur qui provoque un travail qui est rapide et utile. Comme moi par exemple, je n'ai pas une idée sur toutes les matières, mais je peux avoir une idée sur la matière en général. Je dois [amener] ces enseignants à mieux enseigner en communiquant avec eux pour déterminer leurs besoins, pour déterminer comment améliorer l'enseignement de cette matière en partant des besoins et en regardant ce qu'on a comme matériel, comme points forts, comme points faibles dans l'établissement. (Directeur de lycée)

Ce type de leadership spécifiquement appliqué dans des établissements d'enseignement reste encore un concept qui peut manquer de clarté ou est sujet à une subjectivité liée à la représentation que peut se faire chaque direction.

Dans notre recherche, le concept de leadership pédagogique n'est pas encore suffisamment bien conceptualisé par les acteurs concernés et constitue un nouveau rôle en émergence et en développement. Nous observons que certaines directions de lycées démontrent des capacités à mobiliser ce rôle le trouvant essentiel dans la gestion pédagogique du projet d'établissement. Cependant les données recueillies tendent à montrer selon leur perception que la plupart des directions ne disposent pas de toutes les compétences requises pour faire face à ce processus de changement et cela se traduit dans la représentation de leur rôle de leader pédagogique. Une rupture presque totale avec leurs pratiques habituelles amène quelquefois des tâtonnements et des hésitations à adopter de nouveaux rôles. À cette limite plus personnelle, s'ajoute aussi celle reliée à l'autorité dont disposent les directions étant dans une posture parfois inconfortable avec les rôles exercés par les inspecteurs responsables de l'évaluation pédagogique dans la classe.

Dans notre étude, plusieurs directions en sont encore aux balbutiements du développement de leur leadership pédagogique, certaines d'entre elles faisaient surtout de l'accompagnement pédagogique, ce qui ne nécessite pas de choix pédagogiques précis à mettre en œuvre. Tout en reconnaissant l'importance d'exercer ce rôle, plusieurs obstacles les empêchent de l'assumer dans sa plénitude. Notons ceux dont elles nous ont parlés, à savoir leur statut dans l'établissement d'enseignement, leur expertise liée à tous les aspects pédagogiques, les exigences administratives de leur supérieur, sans compter les défis inhérents aux nouvelles tâches plus complexes dans le cadre de la réforme, etc.

Pour assurer ce rôle central dans la gestion du projet d'établissement, les directions doivent démontrer des compétences reliées à la gestion pédagogique et ces compétences ne sont pas encore totalement développées chez les directions rencontrées. Il faut aussi reconnaître que toute crédibilité de la direction est souvent reliée au poste qu'elle occupe. Actuellement, elles sont des enseignants principaux et selon les politiques en place, le MEN n'a pas encore reconnu officiellement un statut différent aux directions de collèges et lycées, ce qui les place dans une situation parfois inconfortable face aux enseignants.

Le leadership pédagogique se traduit parfois à travers une collégialité pédagogique qui laisse place au professionnalisme de la direction d'établissement d'enseignement et des enseignants, lesquels participent au processus décisionnel en mettant à profit leur expertise liée à leurs compétences professionnelles.

Cependant, dans le cadre de notre recherche, bien que les compétences des directions aient été citées comme centrales dans le développement de leur leadership, actuellement, celles-ci ne font pas partie d'aucune formation spécifique à court terme, même si elles sont requises dans l'implantation d'un changement majeur comme celui de l'exercice du rôle de leader pédagogique.

Pour exercer le rôle de leader pédagogique et conduire un processus de changement qui implique de manière pérenne la participation de tous les acteurs concernés dans la communauté éducative, il faut s'assurer du développement des capacités et des compétences des directions concernées, mais aussi de leur pouvoir d'agir afin d'améliorer la qualité de l'enseignement dans la classe. Ce rôle de composition et de chef d'orchestre favorise l'harmonisation des pratiques professionnelles et pédagogiques.

La direction, en tant que leader pédagogique, doit avoir une bonne expertise de l'ensemble du curriculum, afin d'assurer une appréciation de l'enseignement donné et de pouvoir en discuter pour assurer une bonne régulation dans le projet d'établissement. Plusieurs directions ont indiqué que cet aspect pouvait parfois leur poser problème, car elles ne considèrent pas maîtriser toutes les connaissances curriculaires. Le développement de ces connaissances et des connaissances pédagogiques exige l'engagement de la direction dans son propre développement professionnel, mais aussi dans celui des enseignants. Les directions de collèges et lycées doivent maîtriser ces éléments clés du projet d'établissement afin d'en faire un suivi efficace. Cependant, dans la situation actuelle, il est à noter que ce dernier aspect, relève plus des inspecteurs et vient confronter l'exercice du rôle de leader pédagogique.

Remarquons que le processus relié à une supervision pédagogique favorisant des échanges multiples et des questionnements pertinents, et la compréhension de processus méthodologiques et pédagogiques font partie, pour quelques directions de lycées, des atouts nécessaires à l'exercice de leur leadership pédagogique. Le leadership pédagogique des directions de collèges et de lycées marocains est donc une pièce centrale du processus de transformation des établissements concernés dans la visée d'une meilleure réussite des élèves et l'amélioration de la qualité de l'enseignement passera précisément par la mise en place d'une supervision pédagogique assurée par la direction afin d'apporter une meilleure cohérence dans les pratiques pédagogiques.

Nos résultats ne présentent pas l'exercice du rôle de leader pédagogique dans toutes ses dimensions et surtout en ce qui concerne l'instauration d'une supervision pédagogique officielle en lien avec les résultats désirés dans le projet d'établissement. Il reste à préciser la délimitation entre le rôle pédagogique exercé par la direction de collège et lycée au regard du projet d'établissement et celui de l'inspecteur si on veut s'assurer à la fois de l'exercice du rôle de leader pédagogique et d'une bonne supervision pédagogique.

Le rôle de leader pédagogique reste un rôle en émergence, car il est peu ou pas représenté chez plusieurs directions de collège et lycée marocains, les directions de collèges et lycées faisant surtout de l'accompagnement pédagogique. Cependant, ils reconnaissent que le pilotage du projet d'établissement requiert des rôles reliés à la gestion pédagogique, mais que ce processus est évolutif et dépendra de plusieurs conditions pour la direction de collèges et lycées. Nos résultats mettent en lumière que les directions de collèges et lycées, malgré les obstacles présents, sont engagés dans un processus de mobilisation de tous les rôles requis dans le pilotage du projet d'établissement.

5. Conclusion

Le projet d'établissement constitue un concept clé et est un moteur de l'innovation pédagogique dans les établissements où il est mis en œuvre. Il devient un levier de l'amélioration des apprentissages des élèves qui constitue un grand défi pour les organisations scolaires.

Les représentations sociales des rôles mobilisés par les directions de collèges et lycées marocains ont contribué à mieux cerner l'approche choisie pour mener à bien le projet d'établissement et de constater comment les directions rencontrées se représentaient leurs rôles lors du pilotage du projet d'établissement. Ainsi il a été mis en évidence que le statut officiel des directions non reconnu comme autorité légale leur attribuant des pouvoirs et des responsabilités définies dans la gestion de leur établissement, un manque de marge de manœuvre et aussi le peu de formation en gestion ont été des facteurs qui ont limité l'action de certains rôles. Les rôles émergents d'agent de changement, de leader pédagogique et de superviseur pédagogique sont apparus comme des rôles secondaires dans notre étude, étant exercés et mobilisés par une minorité de direction, surtout des directions de lycées. Malgré cette observation, nous constatons que ces rôles sont centraux dans une gestion pédagogique du projet d'établissement. Leur représentation a aussi varié d'une direction à une autre tout dépendant de l'expérience des directions, des stratégies qu'elles ont choisies, mais aussi des compétences déterminantes en lien avec la gestion pédagogique du projet d'établissement, ces dernières étant en général peu développées. En ce sens, les compétences requises pour intervenir dans des situations de plus en plus complexes et l'impact des décisions en lien avec la gestion pédagogique des directions selon leur degré d'appropriation peuvent être en cause dans la représentation qu'elles nous ont partagées.

Des conditions reliées au ministère de l'éducation, à la direction, à l'établissement d'enseignement devront être présentes dans le contexte souhaité afin de réaliser le projet d'établissement jusque dans la classe en assurant ainsi une coordination à tous les paliers, mais un engagement majeur de la part des autorités envers les établissements d'enseignement précisément envers la direction qui est responsable de toute la gestion du projet d'établissement. Ceci constituerait un appui incontestable dans le processus de réussite chez les élèves des collèges et lycées marocains. La gestion du projet d'établissement représente en soi un facteur de régulation des pratiques pédagogiques qui peuvent assurer une amélioration des apprentissages des élèves.

Accroître l'impact positif du projet d'établissement passe par plusieurs étapes. La première concerne la formation continue adéquate des directions en poste, formation qui viendrait renforcer leurs capacités et leurs compétences dans la gestion du projet d'établissement, dans la gestion des ressources humaines, financières, pédagogiques, dans l'exercice de leurs rôles, notamment celui de leader pédagogique et de superviseur pédagogique, etc. Elle passe aussi par la formation de tous les intervenants dans le projet d'établissement, notamment les enseignants et les inspecteurs. Le bon pilotage du projet d'établissement pourra se faire notamment sous l'égide d'une direction compétente qui maîtrise toutes les étapes de la gestion de celui-ci. Une formation initiale est aussi nécessaire pour les nouvelles directions, car comme celles en poste, elles sont perçues comme des leviers premiers, des agents capables d'influencer les conditions locales d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent une détermination et une représentation plus précise des rôles exercés

La deuxième étape concerne le statut de la direction. Afin de reconnaître la direction comme pierre angulaire d'une bonne gouvernance et d'une gestion efficace du projet d'établissement, le poste de direction doit se distinguer de celui d'un enseignant, il doit être mieux défini en tant que rôles à exercer, responsabilités et compétences requises. Mieux préciser les rôles de chacun c'est aussi s'assurer des compétences de base pour les exercer. C'est aussi reconnaître les compétences essentielles des directions au regard de la mise en œuvre du projet d'établissement ou celles-ci peuvent intervenir afin d'améliorer la réussite des élèves de son établissement. Pour le MEN, les directions sont le pivot central d'une réalisation du projet d'établissement et leurs rôles dans la sphère pédagogique se doivent d'être distingués clairement.

D'autre part, la gestion du projet d'établissement ne pourra pas se déployer efficacement sans une précision des rôles pédagogiques dédiés aux directions d'établissement d'enseignement et aux inspecteurs qui interviennent dans ces milieux. Nous n'avons pas étudié les conflits de rôles et les situations d'ambiguïté dans l'exercice des rôles, cependant, cet aspect nous est apparu comme un élément essentiel à envisager pour une gestion plus efficace du projet d'établissement et un engagement de tous les acteurs concernés. Délimiter de façon précise les rôles de chacun pourra concourir certainement à une meilleure gestion pédagogique du projet. Une bonne conduite du changement requiert l'appropriation de l'esprit du changement, de la volonté d'innover et de la méthode dans l'action et la gestion à toutes les échelles et dans diverses composantes de l'établissement d'enseignement.

Une bonne conduite du changement repose sur de hautes compétences humaines au niveau de la gestion, de la communication et de la mise en œuvre des mesures appropriées. Ces compétences doivent pouvoir rendre compte régulièrement des réalisations de la réforme et évaluer ses résultats. Parmi les qualités requises des responsables de la conduite du changement, figure leur capacité d'impliquer régulièrement tous les acteurs, au sein des établissements et pour le MEN au niveau régional et national. L'ensemble de ces mesures combinées aidera à réunir les conditions de réussite de la conduite du changement et de la réalisation de la réforme escomptée. Un leadership pédagogique stimulant et des capacités de gestion efficaces et efficaces dans la gestion du projet d'établissement vont concourir à une meilleure réussite des élèves marocains. Plusieurs concepts restent encore à être étudiés dans le contexte de réforme au Maroc et plus précisément en ce concerne les directions d'établissement d'enseignement dans un processus évolutif des mesures mises en place, dans le déploiement de la délégation de pouvoir en lien avec les divers niveaux de responsabilités et de la marge de manœuvre attribuée à cette dernière, etc. Les directions d'établissement d'enseignement marocaines restent un sujet de recherche très actuel dont plusieurs aspects n'ont pas tous été étudiés dans le cadre de la réforme implanté au Maroc.

Références bibliographiques

- Anadón, M. (dir.). (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouillaget, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de L'Université du Québec.
- Brassard, A. et Brunet, L. (1986). *Les rôles des directions d'école au Québec (2e partie) — L'exercice des rôles et L'efficacité organisationnelle*. Montréal : Université de Montréal.
- Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2013). *Le pilotage du changement*. Ste-Foy : PUQ
- Collerette, P., Delisle, G. et al. (1997). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Ste-Foy : PUQ.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système : les contraintes de faction collective*. Paris : Éditions du Seuil.
- Descheneaux, F., Bourdon, S.,(2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR NVIVO, Les cahiers pédagogiques pour la recherche qualitative*.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P., Keresit, M. (1997). *Le devis de recherche qualitative*. Dans J. Poupart et al. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-112). Montréal : Gaétan Morin.
- Duhamel, F. et Fortin, M.-F. (1996). *Les études de type descriptif*. Dans M.-F. Fortin, *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. Montréal.
- Fortin, R. et Gélinas A. (1999). *Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directrices et directeurs d'école*. Dans *Former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans l'action*. Paris : De Boeck Université.
- Katz, D. et Kahn, R. (1978). *The social psychology of organization*. New York: John Wiley and Sons.
- Mintzberg, H. (1984-2019). *Le manager au quotidien*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

- Mintzberg, H. (1984). *Le management au quotidien : les dix rôles du cadre*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Morin, E. M. (1996). *Psychologies au travail*. Montréal : Gaétan.Morin.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110–138
- Paille, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke
- Silverman, D. (1974). *La théorie des organisations*. Paris : Dunod
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publication. Inc.
- Trudel, D. (2001). *Analyse de la pratique des psychoéducatrices et des psychoéducateurs auprès des familles*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal and techniques Newbury Park, CA
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal
- Wanlin, P. (2007). *Recherches Qualitatives Hors Série numéro 3. Actes du Colloque bilan et prospectives de la recherche qualitative*. Université de Luxembourg

Étude didactique des pratiques de classes de deux enseignants dans le secondaire au Bénin en Science de la Terre sur le thème “naissance et évolution d’un paysage”

Didactic study of the classroom practices of two secondary school teachers in Benin in Earth science of the theme “Birth and evolution of a landscape”

Léonce O. A. AFFOLABI*1, Sègbégnon Eugène OKE**2, Joachim HOUNKPATIN3,
Kossivi ATTIKLEME4

1,2,3,4Laboratoire de Didactique des Disciplines (LDD)/Université d'Abomey Calavi/Bénin.
*leonce.affolabi@imsp-uac.org **eugene.oke@imsp-uac.org

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N2.6>

Résumé

Ce travail étudie l'application que font deux enseignants, des prescriptions institutionnelles dans un contexte d'implémentation de l'Approche Par Compétences (APC) sur le thème “naissance et évolution d'un paysage”. La question de recherche qui nous guide est : Comment l'enseignement-apprentissage de ce thème est-il mis en œuvre par les enseignants ? En mobilisant la Double Approche Didactique et Ergonomique (DADE) de Robert et Rogalski (2002), Robert (2006 et 2008), nous avons fait un recueil de données suivi d'un traitement. Les résultats montrent que les enseignants observés respectent les prescriptions des programmes d'études scolaires et des guides pédagogiques lorsqu'elles ne nécessitent pas une personnalisation ou une contextualisation de leur part.

Mots clés : géologie ; enseignement ; apprentissage ; interprétation ; difficultés.

Abstract:

This work studies the application made by two teachers of Earth Sciences of institutional prescriptions in a context of implementation of Competency-Based Approach (APC) on the theme “birth and evolution of landscape”. The research question that guides us is: How is the teaching-learning of this theme implemented by teachers? By mobilizing the Double Didactic and Ergonomic Approach (DADE), of Robert and Rogalski (2002), Robert (2006 and 2008), we collected data followed by processing. The results show that the teachers observed respect the prescriptions of school curricula and teaching guides when they do not require personalization or contextualization on their part.

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

1. Introduction

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

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

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

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

Agbodjogbé (2013) a analysé l’implémentation des Nouveaux Programmes d’Études (NPE) d’Éducatons Physique et Sportive (EPS) et des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au Bénin dans le cadre de la réforme curriculaire selon l’Approche Par Compétences. Cette étude a été menée dans une approche comparative de transposition didactique de trois (3) enseignants en SVT et trois enseignants en EPS.

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

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

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

2. Approche méthodologique

2.1. Fondement de la méthodologie de recherche

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

- les deux premières composantes cognitive et médiative, visent à caractériser les activités (possibles ou effectives) que l'enseignant suscite chez les élèves. La composante cognitive s'apprécie en étudiant les tâches prévues pour les élèves lors de cette séance (nature, agencement et fonction) et les objets de savoirs qu'elles mettent en œuvre sur la naissance et l'évolution d'un paysage relatif au thème général : « Sol, avenir de l'homme ». La composante médiative englobe les choix d'organisation du travail des élèves dans la classe, l'accompagnement offert par l'enseignant pendant le déroulement en classe. Cet accompagnement assure une fonction d'étayage qui se manifeste notamment par l'enrôlement dans la tâche, les aides apportées et le repérage des savoirs en jeu. Les analyses du projet de cours et du déroulement de la séance ne permettent pas d'accéder à l'intégralité des trois autres composantes. Pour cela d'autres dispositifs de recueil de données sont nécessaires comme les entretiens pour accéder aux raisons de l'enseignant qui fondent ses pratiques.

- la composante institutionnelle concerne les programmes et les ressources imposées, les préconisations des conseillers pédagogiques et des inspecteurs qui constituent des contraintes de nature institutionnelle relatives à l'enseignement-apprentissage sur la naissance et l'évolution des paysages.

- la composante sociale caractérise la façon dont l'enseignant fait avec les choix collectifs des collègues de l'établissement, les habitudes professionnelles des enseignants de la discipline. Dans notre étude, elle caractérise aussi les réalités sociales et culturelles de l'établissement scolaire qui fondent les pratiques enseignantes en situation de classe.

- la composante personnelle exprime ce qui est propre à l'enseignant, ses connaissances, ses conceptions sur les objets de savoir en jeu, sur la discipline, ses convictions sur l'enseignement de la naissance et l'évolution des paysages, l'impact de son parcours personnel sur son travail.

2.2. Le recueil des données

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

L'activité laisse des traces observables qu'il est possible de saisir avec des observations instrumentées (audio, vidéo) ou non et des recueils d'outils de travail (cahiers, fiches, images de tableau).

Pour accéder aux raisons qui justifieraient les constats observés dans la mise en œuvre d'une séance de cours sur la naissance et l'évolution des paysages selon les enseignants observés en Science de la Terre, nous avons été amenés à conduire des entretiens semi-directifs avec ceux-ci. Les données collectées à cet effet, sont recoupées, regroupées en unités de sens (mise en commun des questions qui sont semblables dans le guide d'entretien)

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

2.3. Le traitement des données

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

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

3. Analyse et résultats de l'étude

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

Nous nous limitons aux séances observées pour chacun des deux enseignants dans ce qui suit.

3.1. Composante institutionnelle

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

Tableau n°1 : Planification des activités dans la classe de 4^{ème} pour le thème général

"Sol, Avenir de l'Homme"

Activités	Contenus	Durée d'exécution du guide	Durée actuelle proposée	Informations relatives à l'exécution des activités
Activités 1 & 2	Mise en situation	2h	2h	RAS
Activité 3	Collecte de données par observation, exploitation de documents pour élaborer une réponse à la question : "quels sont les éléments caractéristiques d'un paysage ?"	2h x 2	2h + 1h	En prélude à l'exploitation de document prévu pour cette activité les apprenants doivent produire des données et de matériels à l'issue d'une exploration du milieu

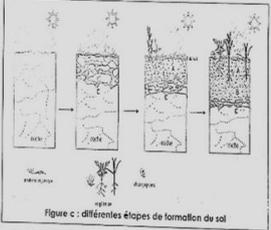
Activité 4	Collecte de données par observation, expérimentation et exploitation de documents pour élaborer une réponse à la question : Comment les roches du sous-sol influencent-elles l'aspect des paysages ?	2h x 3	2hx 3	L'objectif à viser est d'établir la relation de cause à effet (nature du sol, type de végétation et climat)
Activité 5	Collecte de données par exploitation de résultats expérimentaux, de documents pour construire une réponse à la question : « Comment évolue un paysage ? »	2hx 2	2hx 2	Quelques données recueillies au cours de l'exploration de l'environnement participent de l'appropriation partielle du concept de l'évolution d'un paysage
Activité 6	Structuration et intégration des acquis	1h	1h	RAS
Activité 7	Hétéro évaluation proposée aux élèves.	2h	2h	RAS
Activité 8	Objectivation des savoirs construits et de la démarche suivie	1 h	1h	RAS
Activité 9, 10, 11	Réinvestissement des apprentissages	3h + 2 h	3h + 2 h	L'enseignant devra lancer les premières activités du réinvestissement à la fin de l'activité 8

Selon le programme d'étude, c'est la compétence disciplinaire n°1 (CD1) qui est visée dans le déroulement de cette séquence : « Élaborer une explication à des faits et à des phénomènes naturels en mettant en œuvre les modes de raisonnement propres aux Sciences de la Vie et de la Terre » (PE p. 61).

Les contextes de réalisation de la CD1 exigent à l'enseignant de faire recours à des stratégies variées dont le travail individuel, le travail en groupe et le travail collectif ou la plénière (PE, p. 50).

Le tableau n°2 ci-après présente un extrait des supports documentaires des enseignants P1 et P2

Tableau n°2 : Extraits des supports documentaires des enseignants E₁ et E₂

Extraits du support documentaire de P ₁	Extraits du support documentaire P ₂
<p>3) Comment vit-il et évolue un paysage ?</p> <p>Séquence 2, Quel est le processus de formation d'un sol ?</p> <p>Le sol a un rôle très important dans la vie sur la terre car il soutient les plantes ou sont les premiers maillons d'une chaîne alimentaire. Dans le but de comprendre la formation d'un sol, on met à la disposition la documentation que voici.</p> <p>Support : document 1</p> <p>Document 1 : organisation du sol</p> <p>Un sol est une couche d'épaisseur recouvrant une roche. La formation du sol (pédogenèse) commence dès le début de l'altération de la roche-mère qui affleure en surface sous l'action des précipitations et la variation de la température. Les produits de cette réaction donnent naissance à la fraction minérale du sol. Peu à peu, les premiers végétaux puis les animaux favorisent cette fraction et y ajoutent des matières organiques (feuilles, racines, cadavres d'animaux etc.) formant la litière. Cette litière est décomposée par les êtres vivants (bactéries, champignons) et mélangée à la fraction minérale du sol pour former l'humus. L'humus se forme la fraction organique du sol.</p> <p>Le sol apparaît, s'approprie et se différencie en strates superposées, les horizons, qui forment le profil pédologique. Sur une coupe de sol, les principaux horizons sont : l'horizon A ou horizon humifère très riche en humus ; l'horizon B ou horizon éluvial ou horizon lessivé pauvre en élément minéraux ; l'horizon C ou horizon d'accumulation riche en élément minéraux venant de la surface et la zone d'altération de la roche-mère.</p>  <p>Figure c : différentes étapes de formation du sol</p> <p>Au Bénin, il existe cinq catégories de sols. Les sols minéraux et peu évolués se trouvent dans les zones où la roche affleure. Ce sont des sols peu fertiles. Les sols ferrugineux qui sont des sols souvent cultivés. Les sols ferrallitiques sont rouges et se trouvent sur les plateaux de terre de bari. Ces sols sont très fertiles. Les sols hydromorphes sont des sols noirs gorgés d'eau.</p> <p>Consigne : exploiter les informations du document 1 pour expliquer le processus de formation d'un sol. Pour cela :</p> <ul style="list-style-type: none"> -relève les différentes fractions d'un sol tout en précisant leur origine respective ; -identifie les différents horizons d'un sol évolué -dépêce les différents types de sol retrouvé au Bénin -explique enfin la formation d'un sol. 	<p>II- Réalisation</p> <p>Question de recherche n°3 : comment naît et évolue un paysage ?</p> <p>Objectifs pédagogiques : à la fin de cette question de recherche, l'apprenant doit être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -de dégager les étapes de la dégradation d'une roche-mère et les facteurs en causes -d'établir la relation entre la dégradation, la roche-mère, les facteurs climatiques et la formation du sol <p>Séquence n° 1 : la naissance d'un paysage</p> <p>Contexte de réalisation : Exploitation de documents</p> <p>Objectif pédagogique : Dégager les étapes de la dégradation d'une roche-mère et les facteurs en cause</p> <p>Support : voir support didactique, page 41 à 43</p> <p>Consigne : voir support didactique</p>

Il ressort que l'élève doit exploiter des résultats de travaux pratiques de laboratoire, des faits d'observation et des documents pour construire une réponse à la question de recherche : "quel est le processus de la formation d'un sol ?" (GP, p.19).

Nous avons constaté que dans leurs pratiques de classe, les deux enseignants tentent de respecter les démarches et les stratégies prescrites.

Le matériel prévu est celui présenté dans le guide pédagogique. Cependant, cela n'a pas permis à l'enseignant P1 de dérouler une véritable séance de construction de savoir scientifique. En effet, cet enseignant a eu des difficultés à amener les élèves, après avoir défini la problématique, à formuler des hypothèses pour en choisir la plus plausible à vérifier. L'hypothèse n'ayant pas pu être vérifiée, il y a eu par la suite d'autres difficultés dans la mise en relation des résultats obtenus avec d'autre problématique. Il en est de même pour l'enseignant P2. Mais ici, son cas pourrait se justifier par des difficultés d'organisation de l'activité et de conduite de classe. Le support prévu ne fournit pas toutes les informations pour rendre les élèves autonomes dans la prise en charge individuelle du travail.

3.2. Composante cognitive

Au cours de l'entretien ante-séance, les enseignants ont exprimé l'objet d'apprentissage de la séance du jour que nous avons suivi : "l'objet d'apprentissage de ce jour porte sur la diagenèse dans le processus de la formation d'un sol par exploitation de documents" (P1). Ils ont également exprimé les tâches et l'organisation du travail prévu qui sont présentées dans leurs fiches de cours, comme le montre le tableau n°3 : extraits des supports documentaires des enseignants P1 et P2 (voir section 3.1).

Globalement, les contenus abordés par ces deux enseignants en Science de la Terre sont conformes aux prescriptions officielles. Mais les supports qu’ils utilisent ne sont pas suffisamment étayés pour permettre la prise en charge individuelle du travail par les élèves.

3.3. Composante médiative

Nous abordons ici les tâches, les stratégies et le matériel prévus pour la séance et les scénarios mis en œuvre par ces enseignants observés. Nous rappelons ici que le cheminement proposé dans le Guide pédagogique suggère les tâches à travers des stratégies privilégiées d’enseignement/apprentissage que nous résumons dans le tableau n°3 ci-après.

Tableau n°3 : Tâches et stratégies privilégiées d’enseignement/apprentissage

Tâches : Activité de construction de nouveau savoir sur la naissance et l’évolution d’un paysage.	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter l’objectif de l’activité - Fournir le matériel (support) - Clarifier le support et la tâche - Lancer le travail individuel - Organiser le travail de groupe - Organiser la plénière
Organisation et stratégies pour la séance du jour	Brainstorming, travail individuel (TI), travail de groupe (TG) et travail collectif (TC).
Matériel prévu pour la séance	Support contenu dans le manuel “ <i>Réussir en SVT</i> ” de la classe 4 ^{ème} .

L’enseignante P1 a mis en œuvre le scénario progressivement. En résumé, la séance de classe suivie a connu trois épisodes que voici :

Épisode 1 : Présentation de l’objectif de l’activité du jour et rappel des acquis de la séance précédente en brainstorming.

Épisode 2 : Construction de savoir sur le processus de formation d’un sol en travail individuel et travail de groupe.

Épisode 3 : Organisation de la plénière

Cette séance s’est déroulée en deux étapes :

Première étape : Consignation de deux productions par deux élèves au tableau. Cette étape a duré 15 minutes. L’enseignant et les autres élèves suivent.

Deuxième étape : validation d’une production

Cette deuxième étape de la séance est marquée par :

- La lecture de la production
- La parole monopolisée par l’enseignant
- L’orientation des échanges sur les corrections syntaxiques et de la production sur le modèle de production de texte explicatif exigé par les évaluations sommatives, mais pas forcément pour les apprentissages.

On y voit des interactions limitées à des reformulations, sans débat d'idées ni de confrontation d'arguments.

L'enseignant P2, a mis en œuvre le scénario du cours dans une progression semblable à celle de P1.

Par ailleurs, le travail individuel des élèves chez P2 a été marqué essentiellement par deux lectures successives du document-support à exploiter pour réaliser la tâche avec quelques réponses.

Ces lectures ont permis aux élèves n'ayant pas de manuel de suivre, mais aussi à l'enseignant de réaliser le schéma des étapes de la diagenèse que voici pour combler le déficit d'informations.

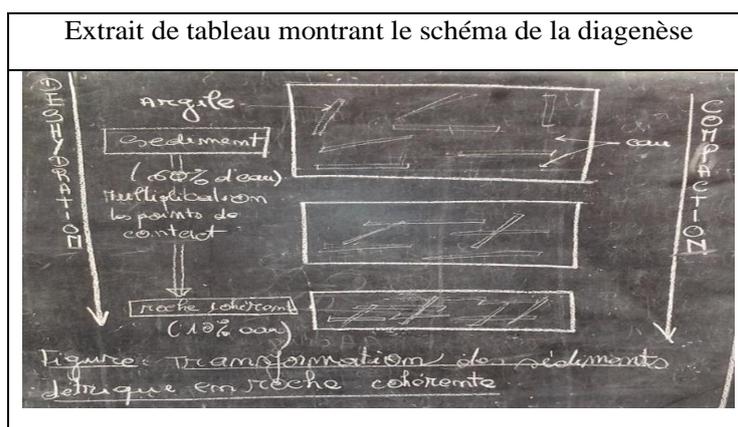


Figure : modélisation des différentes étapes de la diagenèse

4. Résultats et discussions

4.1. Des composantes de la DADE vers leur combinaison

Les enseignants observés tentent de respecter le programme d'étude en vigueur. Ils ont prévu une activité de construction de nouveaux savoirs avec le matériel tels que recommandé dans le guide pédagogique. Cependant la préparation de la fiche souffre encore d'insuffisances, notamment en ce qui concerne la pertinence des supports à exploiter pour la résolution du problème posé. Par ailleurs, l'appropriation des techniques d'exploitation des documents n'a pas été effective chez les élèves. Ceci pourrait se justifier par les difficultés de ces derniers à collecter les données essentielles dont le traitement permettra de résoudre le problème posé, pour la construction de nouveaux savoirs sur la naissance et l'évolution des paysages.

L'analyse du déroulement de la séance montre que ces enseignants mettent en œuvre leur fiche pédagogique en invitant les élèves à réaliser la tâche à travers diverses stratégies (brainstorming, travaux individuel et collectif). Mais ils ne favorisent pas suffisamment les interactions entre élèves pour leur permettre d'établir des relations de cause à effet entre :

- la composition chimique et la nature de la roche-mère ;
- la composition chimique, la fertilité et la productivité végétale du sol ;
- la roche-mère, les facteurs climatiques et la formation du sol.

La conception de la démarche d'Enseignement/Apprentissage/Évaluation (E/A/É) de ces enseignants mérite donc des améliorations.

4.2. De la combinaison des composantes vers les pratiques enseignantes

Ces enseignants observés en ST se réfèrent aux prescriptions institutionnelles contenus dans les programmes d'études et dans les guides pédagogiques. L'analyse des cahiers de texte, des fiches des enseignants et des cahiers d'élèves montre que ces enseignants essaient de respecter les démarches d'E/A/É. Des efforts sont faits dans la conception et la conduite des activités. Cependant l'appropriation du programme d'étude, du guide pédagogique, des démarches et stratégies, et en particulier les compétences transversales méritent d'être améliorées. Par ailleurs, le rapport au savoir de ces enseignants observés suscite quelques réflexions. En effet, une bonne maîtrise des connaissances notionnelles et techniques à développer pour un enseignement constitue, un facteur essentiel dans la bonne gestion de la plénière en situation de classe. Ce qui n'a pas toujours été le cas pour ces enseignants observés. Ils ont du mal à favoriser chez leurs élèves la capacité à défendre leurs idées en argumentant et, à intégrer aussi des arguments venant de leurs pairs pour comprendre et apprendre.

4.3. Discussions

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

5. Synthèse et quelques implications des résultats de l'étude

Les enseignants que nous avons observés, respectent les prescriptions des programmes d'études et des guides pédagogiques lorsqu'elles ne nécessitent pas une personnalisation ou une contextualisation de leur part. Ces enseignants semblent être habitués à la mise en application de la succession des phases d'enseignement préconisées. Il en est de même pour les stratégies privilégiées dans le programme d'étude des SVT de la classe de 4^{ème} et du guide pédagogique de cette classe.

Les enseignants observés font l'effort de vouloir prendre en compte les conceptions des apprenants sur les savoirs en jeu. En effet, dans le déroulement des séances d'enseignement, ils rencontrent des difficultés à prendre en compte ces conceptions pour situer leurs ambitions pédagogiques. Les stratégies de travail préconisées sont utilisées de façon très déséquilibrée : les unes sont utilisées abusivement au détriment des autres. Dans les travaux en plénière, la gestion des débats est difficile : les étayages d'enrôlement dans le jeu de questions-réponses ne sont souvent pas pertinents, et c'est l'enseignant qui formule les savoirs à retenir au lieu de les co-construire avec les apprenants.

Tout cela nous fait penser que la qualité des apprentissages gagnerait par l'amélioration des pratiques enseignantes à travers la formation des enseignants pour le renforcement de leurs capacités. Il nous semble nécessaire de former les enseignants à :

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

Références bibliographiques

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

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

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

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

- Agbodjogbé B. (2013). L’implémentation des nouveaux programmes par compétences au Bénin : des textes officiels aux pratiques d’enseignement. Analyses didactiques en Éducation Physique et Sportive et en Sciences de la Vie et de la Terre en classe de 5e, Thèse de science de l’éducation, Université de Toulouse2 — Le Mirail.
- Agbodjogbé B., Amade-Escot C. and Attiklèmè K. (2013). “La réforme des curriculums par compétences au Bénin”, Éducation et socialisation [online], 34 | 2013, Online since 05 December 2013, connection on 15 September 2022. URL; <https://journals.openedition.org/edso/419>; DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.419>
- Oké E. (2012). Étude des activités d’enseignants et d’élèves en classe de physique par l’analyse des interactions verbales : Étude de cas en 3ème et 2nde (Thèse de doctorat). Institut de Mathématiques et de Sciences Physiques, Université d’Abomey-Calavi.
- Robert A. (2006). Une méthodologie pour décrire des déroulements de séances de classe à partir de vidéo dans des recherches sur les pratiques d’enseignants de mathématiques au collège et au lycée. Dans M.-J. Perrin Glorian et Y. Reuter (dir.). Les méthodes de recherche en didactique (p. 191-202). Villeneuve d’Asq : Presse Universitaire du Septentrion.
- Robert A. (2008). Une double approche didactique et ergonomique pour l’analyse des pratiques d’enseignants de mathématiques. Dans F. Vandebrouck (dir.), La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants (p.59-65). Toulouse, France : Octarès.
- Robert, A., Rogalsky, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. Revue canadienne de l’enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies, 2 (4), 505-528.
- Sossa, B. (2018). Des pratiques d’enseignement des mathématiques au Bénin : contraintes et marges de manœuvre dans des études de cas en seconde scientifique (Thèse de Doctorat). Institut de Mathématiques et de Sciences Physiques, Université d’Abomey-Calavi.

Les pratiques d'enseignement à distance du français à l'université marocaine : entre considérations théoriques et réalités

The practices of teaching French from Distance at The Moroccan universities: between theoretical considerations and realities

Mériem BELHADDIOUI

Professeur Assistant. Sciences de l'éducation, (ENS) Meknès-Université Moulay Ismail
belhaddioui.m@gmail.com

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N2.7>

Résumé

Dans le cadre de la transition urgente et nécessaire vers l'enseignement à distance suite à la propagation du corona virus, cet article propose une analyse de la perception des enseignants de langue française et de communication, à l'université Moulay Ismail- Meknès - Maroc, sur leurs pratiques d'enseignement à distance, leurs contraintes et leurs difficultés rencontrées ainsi que sur les remédiations proposées. Après une phase d'enquête sur terrain et la réalisation d'entretiens semi-directifs, les résultats ont montré que les pratiques mobilisées par les enseignants sont différenciées ainsi que les modalités d'organisation des formations et des supports. , nous pensons que l'efficacité recherchée de l'enseignement à distance pourrait être obtenue à deux conditions : une réorganisation institutionnelle, pédagogique et matérielle ; des dispositifs de formation à distance et une amélioration de l'accompagnement en formation continue des enseignants et étudiants. (le résumé doit également indiquer la méthodologie mise en œuvre et le principal résultat obtenu)

Mots clés : Covid 19 ; université ; enseignement à distance ; pratiques enseignantes ; langue française.

Abstract

In the context of the urgent and necessary transition to distance education following the spread of the corona virus, this article offers an analysis of the perception of teachers of the French language and communication, at the University Moulay Ismail- Meknes - Morocco, on their distance learning practices, their constraints and their difficulties encountered as well as on the proposed remedies. After a phase of field investigation and the realization the semi-directive interviews, the results showed that the teaching practices mobilized are differentiated as well as the modalities of organization of training and support. We believe that the desired effectiveness of distance education could be obtained on two conditions: an institutional, pedagogical and material reorganization of distance education systems and improved ongoing training support for teachers and students.

Keywords: Covid-19; university; distance learning; teaching practices; French language.

1. Introduction

L'enseignement d'une langue nécessite une réflexion approfondie et une architecture pédagogique et didactique afin de développer les connaissances et les compétences des apprenants. Cependant, avec les changements continus de la société dans laquelle nous vivons, l'éducation s'est modernisée au fil du temps et a engendré une nouvelle méthode d'enseignement différente de l'enseignement traditionnel à savoir l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement du français, et ce, à l'université.

D'ailleurs, l'utilisation du numérique dans l'enseignement de la langue, notamment dans les universités, ne date pas d'hier. Cela fait plusieurs années que ce processus a été mis en marche à des cadences variables. Cependant, à cause de la propagation du corona virus au printemps de 2020 qui a exigé un confinement total dans tous les pays du monde, l'enseignement à distance a été une obligation pour maintenir la continuité de l'enseignement.

À cet effet, que ce soit en présentiel ou à distance, la création de bons contenus nécessite des efforts du personnel enseignant pour assurer un enseignement de qualité. Or, l'enseignement à distance demande des efforts redoublés, car il s'agit d'une nouvelle expérience pour les enseignants et les apprenants.

Dans ce sens, le présent travail s'intéresse à l'enseignement du français à distance à l'université au Maroc, et plus particulièrement, à l'université Moulay Ismail -Meknès. Cette recherche vise à répondre aux questions suivantes : Quelles sont les pratiques enseignantes à distance ? Quels sont les outils et les méthodes adoptés ? Quelles ont été les contraintes rencontrées ? Quelles remédiations les enseignants ont-ils proposées ?

À cette fin, cette étude présentera deux points d'ancrage : le premier est une démarche qui permet d'articuler un cadre théorique multiréférencé, alliant l'enseignement à distance et les pratiques enseignantes, le tout dans une perspective d'enseignement-apprentissage des langues. Le deuxième point d'ancrage, est une étude qualitative réalisée, à partir des entretiens semi-directifs auprès de huit enseignants de langue française et de communication dans des établissements universitaires de l'Université Moulay Ismail-Meknès-Maroc. La recherche aboutira, à la fin, à des résultats analysés et discutés pour finir avec une conclusion et des perspectives.

2. Fondements théoriques

2.1. Enseignement à distance et pédagogies

Quelle que soit la modalité d'enseignement, à distance ou en présentiel, l'enseignant conçoit son enseignement à la base de méthodes pédagogiques qui peuvent être diversifiées pour s'adapter au nouveau mode d'enseignement. En effet, l'intégration des TIC a influencé clairement la méthodologie de l'élaboration des contenus didactiques. Pour cela, plusieurs méthodes pédagogiques peuvent être mobilisées et appliquées conjointement.

À titre d'exemple, l'enseignement des langues, via les TIC, privilégie l'apprentissage collaboratif. De ce fait, la pédagogie de projet, apparue dans les années 80, a pour principe d'apprendre par la pratique selon l'expression de John Dewey « learning by doing ». Elle est conçue comme une pratique pédagogique active qui se base sur la réalisation d'une production concrète. En effet, elle permet à l'apprenant de construire son propre apprentissage en réalisant ses propres expériences, en résolvant ses problèmes et en cherchant des solutions concrètes, ceci entraînera un apprentissage efficace et durable.

Dewey (1947) fait remarquer : « On identifie la liberté au pouvoir de concevoir des projets, de les traduire en actes [...]. Un authentique projet trouve toujours son point de départ, dans l'impulsion de l'élève [...] Le projet suppose la vision d'un but ». (P. 497).

Quant au projet pédagogique, il est un outil et une activité pratique qui permettent à l'apprenant de se confronter à la réalité de la discipline et d'exploiter les ressources numériques dans un but éducatif correspondant à un ou plusieurs objectifs d'apprentissage.

Enfin, la théorie constructiviste et socioconstructiviste sont des approches qui favorisent l'étayage et l'interaction entre les acteurs de l'enseignement apprentissage. D'ailleurs, il est important de granulariser le cours pour faciliter l'enseignement ainsi que l'apprentissage. Il s'agit de découper un objectif pédagogique en divers objectifs spécifiques afin de faciliter et de simplifier l'apprentissage. Cela permet ainsi d'éviter la surcharge cognitive et rendre l'assimilation des connaissances plus souple.

2.2. Les pratiques de l'enseignement à distance et les rôles de l'enseignant

Les auteurs (Peraya et Peltier, 2020) précisent que le modèle d'ingénierie sur lequel se base l'enseignement à distance comprend deux aspects fondamentaux : la planification et la médiatisation. Il ne s'agit absolument pas d'une simple transposition des pratiques antérieures (Peltier, 2020), comme l'a souligné Perrenoud (1998) en disant :

J'ai ainsi l'exemple de ces enseignants : – qui distribuent des PDF à leurs élèves de collège et leur demandent de les recopier sur leur cahier pour les mémoriser plus facilement; – qui s'enregistrent pendant quatre heures et qui diffusent sur les réseaux ce que précédemment ils animaient en amphi, sans savoir s'ils sont regardés et par qui; – qui, dans le secondaire, convoquent à heure fixe des élèves pour des visio-conférences synchrones de plus d'une heure et qui s'étonnent de ne mobiliser que le dixième de leur classe, tout en concluant [à] l'impossibilité d'enseigner à distance sans augmenter l'inégalité scolaire. (p. 4)

Pour l'enseignant, penser ses pratiques professionnelles autrement, c'est ne plus planifier son enseignement autour d'étapes successives autour des activités de découverte, d'entraînement, d'approfondissement ou d'évaluation. Il s'agit pour lui de penser et agir selon une inversion de paradigme en se demandant s'il est possible pour les apprenants d'apprendre à distance : il est question de faire appel à de nouvelles pratiques qui leur permettent d'atteindre les objectifs que les enseignants se sont donnés en matière de connaissances et de compétences. C'est dans ce sens, que nous proposons les caractéristiques de l'enseignement à distance qui se résument comme suit :

- L'accessibilité : l'enseignement à distance se distingue par sa flexibilité. Cette méthode rend l'apprentissage plus accessible au grand public en offrant des scénarios d'enseignement et d'apprentissage qui tiennent compte des restrictions propres à chaque apprenant. Elle est considérée par la souplesse tant dans l'espace que dans le temps. Le fait de proposer des formations à distance contribue grandement à briser les barrières spatio-temporelles ce qui est tout particulièrement pertinent dans les pays où la population est géographiquement dispersée.

- La contextualisation : l'enseignement à distance permet aux apprenants d'étudier dans leur environnement direct. Elle maintient également un contact immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement et favorise l'intégration des connaissances scientifiques et pratiques ainsi que leur transfert.

- Interaction et travail collaboratif : le processus d'apprentissage dépend principalement des interactions entre l'apprenant et le tuteur, ainsi que l'apprenant et ses pairs. Ces interactions peuvent également faire partie d'un environnement de travail collaboratif, qui repose sur un échange entre les apprenants tout au long d'une activité d'apprentissage, où chaque apprenant participe activement à la résolution conjointe de la tâche à accomplir. C'est dans ce sens que les cours proposant des interactions synchrones via un système de visioconférence ou de vidéoconférence, peuvent contribuer à satisfaire les besoins des apprenants d'être socialisés. Avec l'enseignement à distance, le rôle de l'enseignant doit être redéfini puisqu'il est en quelque sorte modernisé (Marchand, 2001, p.27). « Placer l'apprenant au centre de l'apprentissage, c'est supposer qu'il n'y est pas encore vraiment et que c'est plutôt l'enseignant qui joue jusqu'ici le premier rôle » (Audet, 2012, p.50). En effet, l'enseignant doit repenser son rôle et revoir sa façon d'enseigner au terme de ses fonctions d'accompagnement et d'animation pédagogique.

Ensuite, le cours à distance n'est pas manipulé par l'enseignant au même degré qu'en présentiel. L'enseignant devient plus un accompagnateur des démarches d'apprentissage des apprenants qui ne sont pas présents en classe. Il doit, donc, encadrer ses pratiques par des dispositifs « pédagogiques basés sur des méthodes plus incitatives et interactives, soutenus par de nouveaux rôles des acteurs, enseignants et apprenants, et finalisés au développement des compétences humaines, sociales et professionnelles de ces acteurs » (Lebrun, 2011, p.139).

Même si le mode d'enseignement diffère, le rôle de l'enseignant reste primordial dans la réussite des apprenants. Sauf qu'il doit développer de nouvelles habiletés d'autoformation et d'autogestion pour optimiser l'utilisation des technologies au profit de la pédagogie. (Marchand, 2001, p.31). C'est dans ce sens que les transformations des pratiques sont définies, pour leur part, par des ajustements, des adaptations et des changements (Coulomb et al, 2020, p.3, notamment en ce qui concerne le contexte de pandémie qui a eu comme effet de déstabiliser les routines préétablies par les enseignants.

Ainsi, les pratiques de l'enseignement à distance peuvent-elles varier en fonction des objectifs pédagogiques, des ressources disponibles et des besoins des apprenants. Il est à noter que leur efficacité dépend de plusieurs facteurs, notamment la conception pédagogique, la qualité du contenu, l'engagement des apprenants, le soutien technique et la communication efficace entre les enseignants et les apprenants.

3. Méthodologique de recherche

3.1. Éléments de problématique

Les acteurs de l'enseignement, notamment les enseignants du supérieur, ont été donc bousculés par la pandémie mais ont dû réagir afin de réussir le pari de l'enseignement à distance et assurer la continuité pédagogique non seulement pendant le confinement, mais aussi après le confinement puisque les cours ne s'assuraient pas totalement en présentiel.

De même, les enseignants de l'université Moulay Ismail ont tenté également de s'adapter face à cette urgence pédagogique. Des questions émergent : Quels sont les pratiques, les méthodes et les outils qu'ils ont adoptés pour enseigner à distance ? Quelles ont été les contraintes qu'ils ont rencontrées ? Quelles remédiations ont-ils proposées ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mené une enquête de terrain qui porte sur les pratiques des enseignants en classe de langue dans les établissements de l'université Moulay Ismail à Meknès, et ce en période de confinement. À cette fin, nous avons préparé une grille de questions pour réaliser des entretiens semi directifs destinés à huit enseignants de langue française et de communication aux caractéristiques sociodémographiques variées au niveau du sexe, âge, années d'expériences, filières et niveaux pris en charge, ainsi que les modules assurés).

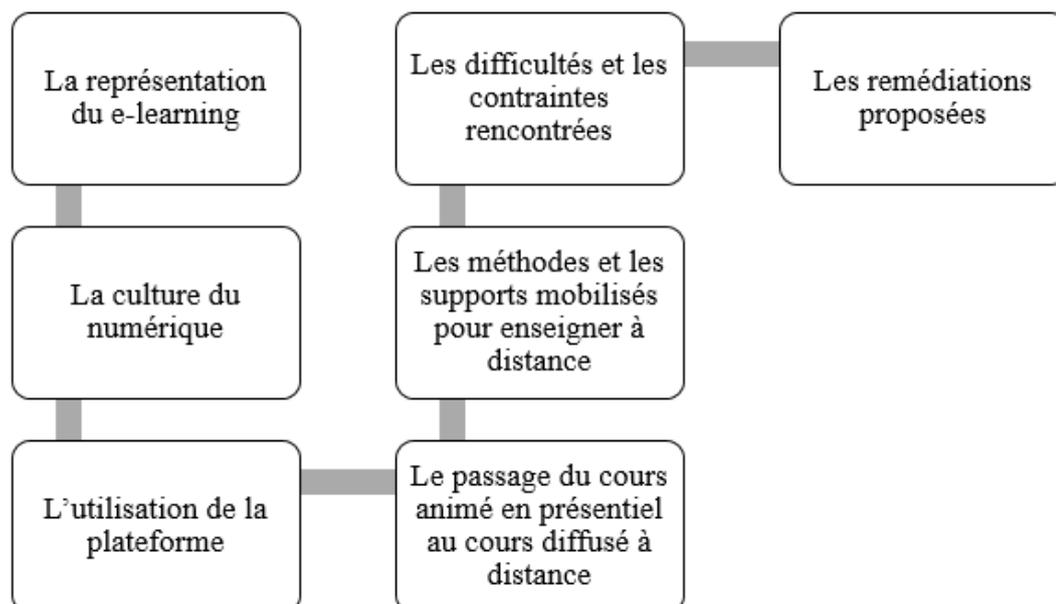
3.2. Méthodologie de traitement et d'analyse des données

Après la collecte des données nécessaires, nous avons choisi la méthode de l'analyse de contenu conçue par Laurence Bardin (2013) pour traiter les réponses des huit enseignants. Selon cette auteure, l'analyse de contenu apparaît comme un « ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs quantitatifs et/ou qualitatifs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (et de réception) de ces messages. » (Bardin, 2003, p.207).

D'ailleurs, l'analyse thématique est l'une des types d'analyse de cette méthode. Elle est définie comme étant « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre d'après des critères préalablement définis » (Ibid, p.209). Autrement dit, elle consiste à découper l'entretien, classifier et dénombrer par fréquence la présence d'items de sens présents selon des catégories à partir de l'analyse des réponses des enseignants.

Nous présentons les items ressortis de la transcription des entretiens réalisés auprès de huit enseignants comme suit :

Figure 1 : Les items ressortis de la transcription des entretiens semi-directifs



4. Résultats

4.1. Le vécu expérientiel de l'enseignement à distance

L'expérience de l'enseignement à distance est considérée enrichissante du point de vue de l'enseignant (E2). Il énonce : « l'usage de la plateforme m'a permis de prendre davantage conscience de la dimension pédagogique des contenus que je mets à la disposition de mes étudiants ». En effet, l'enseignement à distance a modifié la pratique de l'enseignant dans la mesure où la compétence réflexive est devenue plus fondamentale et développée. Il est obligé de se mettre à la place de l'étudiant au moment de la conception du cours pour faciliter l'apprentissage puisque l'étudiant est absent. D'ailleurs, la plateforme a permis d'intégrer facilement des supports autres que ceux écrits, et de repenser la manière de concevoir un cours à distance. L'enseignante 4 commente :

Au fil de l'eau, nous avons appris que nous devons planifier stratégiquement nos cours et utiliser des vidéos et des audios pour alimenter nos cours et faire économie des informations inutiles et rigides que l'on peut améliorer et transmettre de manière attractive.

Elle ajoute que l'enseignement à travers la plateforme offre la possibilité d'avoir des retours puisqu'elle intègre des outils pour écouter les étudiants. Dans le même sens, l'enseignante (E6) considère que l'expérience est louable puisqu'elle constitue un plus pour le maintien de contact avec les étudiants. Elle commente : « la plus-value c'est de pouvoir interagir dans cette intersection entre la technique et le culturel et pouvoir attirer la curiosité de l'étudiant ». Il ajoute que l'enseignement à distance a modifié sa façon d'enseigner à savoir sa relation avec ses étudiants ainsi que son choix des contenus.

Or, l'enseignement à travers la plateforme oblige les enseignants à rédiger les cours et à donner des explications et des exercices comme le signale l'enseignante 7) : « avant, l'enseignant se contente de parler, maintenant il rédige. Ça facilite, on ne peut pas oublier des paragraphes ». Elle ajoute que la correction des exercices est plus objective et facile dans ce mode d'enseignement. En revanche, elle affirme qu'il est vrai que l'enseignement à distance a développé le côté professionnel, à savoir les pratiques enseignantes à l'ère du numérique, mais le côté relationnel généré par le présentiel a pris coup comme le confirme l'enseignante (E6) en déclarant : « Rien ne peut remplacer le présentiel en termes d'enseignement. »

Dans le même sens, l'enseignant (E1) qualifie l'expérience du passage du présentiel au distanciel d'« ennuyeuse et mauvaise » puisque la présence physique est absente. Il commente : « Mon cours, je le manipule en fonction des émotions. ». En effet, c'est ce contact entre étudiants et enseignant qui aide ce dernier, dans la construction de son cours, il l'adapte selon les réactions des étudiants, ce qui ne peut pas le faire en mode distanciel. Meirieu (2020)¹ fait remarquer à ce sujet que :

La classe n'est pas une juxtaposition d'élèves à qui l'on fournit des travaux individuels, c'est un espace symbolique de construction du collectif et de l'apprentissage du « faire société ». On y arrive avec ses singularités et l'on y accède à des savoirs communs en découvrant les règles qui permettent de travailler ensemble et de s'enrichir les uns des autres.

¹ Meirieu, P. (2020) « L'école à distance n'est pas l'école ». *Educ'France*. [En ligne]. Consulté le 23 mai 2022, à l'adresse <https://www.lunion.fr/id150833/article/2020-05-16/philippe-meirieu-lecole-distance-nest-pas-lecole>

L'enseignant 1 ajoute également que le cours à distance ne lui permet pas une aisance dans la conception du cours : « ce mode ne permet pas cette intimité du cours, tout le monde a accès à ce cours. Je ne peux pas parler à l'aise ni spontanément. » De plus, l'enseignement à travers la plateforme ne garantit pas que les cours sont adaptés au niveau des étudiants. Il signale : « C'est en présentiel que l'enseignant peut savoir les besoins des étudiants ainsi savoir comment présenter le cours et l'adapter ». Il souligne également le grand effort fourni pour préparer les cours à distance :

C'est une expérience épuisante, je préfère 100 cours normaux et ne pas écrire un seul. Un seul cours à distance me prenait quatre jours pour le préparer, puisque je dois me mettre à la place de l'étudiant pour simplifier, donner des exemples et ouvrir beaucoup de parenthèses au sein du cours écrit.

De ce fait, l'enseignement à distance a modifié la manière de concevoir les cours, comme l'a signalé l'enseignante (E5) : « il faut transformer des cours interactifs à des cours théoriques ». Elle ajoute ainsi qu'elle a dû réfléchir comment installer un savoir-faire au niveau de la langue à distance qui nécessite de l'interaction et de la pratique. L'enseignante (E5) qualifie le passage du cours en présentiel au cours distanciel par le changement radical. Elle commente : « je me sentais comme un poisson hors eau. Je ne suis pas habituée au cours magistral sec, mais je me trouve dans un cours en présentiel plein de vie ».

De plus, les étudiants ont besoin d'outils linguistiques de base à savoir la conjugaison, l'orthographe surtout pour les filières dont la langue française est secondaire, loin de leur spécialité. Ce qui rend l'enseignement plus difficile quand on parle de la conception des cours à distance sans la présence des étudiants.

Malgré tous ces embarras, l'enseignante qualifie que l'expérience de l'enseignement à distance était enrichissante puisqu'elle considère que ce passage du cours présentiel à celui à distance est une forme d'apprentissage. Elle déclare : « il [l'enseignement à distance] a permis de développer la façon de faire un cours magistral, de s'asseoir et de parler », cela exige de grands efforts de scénarisation et de conception des cours en version numérique.

En outre, l'enseignante 8 estime que l'enseignement à distance est une expérience utile parce qu'elle lui a permis de développer de nouvelles compétences nécessaires qui se rapportent au monde du numérique. Elle déclare : « ça m'a permis en quelque sorte de rénover : c'était au départ une revisite forcée de mes façons habituelles ensuite on y prend goût et ça devient une occasion d'utiliser d'autres ressources, vidéo, audio et d'autres outils. ».

4.2. Le choix des activités et des supports

En majorité, les huit enseignants interviewés ont adopté principalement les cours écrits sous forme de fichiers PDF, Word ou bien Power Point et des activités sous forme d'exercices académiques. Trois enseignants sur huit, ont utilisé seulement les documents écrits. L'enseignant (E2) affirme qu'il a transmis ses cours sous forme de PDF mais sans aucune interaction.

En revanche, l'apprentissage du français demande un accompagnement. Le texte est peu privilégié, les étudiants préfèrent les vidéos pour voir l'enseignant parler sauf que les vidéos n'étaient pas à sa portée parce qu'il n'y avait pas de studio à la faculté. L'enseignant (E1) ajoute : « j'ai proposé des cours écrits, des PDF des TD et des TD corrigés. Les vidéos facilitent, mais ni l'écrit ni l'oral ne permettent de développer les compétences d'analyse, de critique et d'interprétation dans le cadre de la langue française ».

D'ailleurs, les enseignants (6 et 8) ont utilisé, en plus des cours écrits, des vidéos et des exercices interactifs, l'audio est aussi utilisé par l'enseignant (E8). L'enseignante (4) a utilisé des formats en JPG (des images) surtout pour les modules de l'art. Les exercices ont été sous forme d'illustrations, l'enseignant a animé aussi des visioconférences.

Pour l'enseignante 5 (5), les cours ont été sous forme de vidéos, elle les filmait au studio de la faculté des sciences économiques et juridiques. Elle ajoute qu'elle était contre les supports audio que certains enseignants adoptaient. L'audiovisuel est plus privilégié puisqu'il y a du verbal et du paraverbal, cela motive pour suivre le cours. Par contre, le support audio demande un public plus mature et autonome tel celui du doctorat par exemple.

4.3. Les difficultés et les contraintes rencontrées par les enseignants

Les contraintes rencontrées par les enseignants sont signalées en premier lieu au niveau pédagogique : il s'agit de l'absence de l'interaction entre enseignant et étudiants comme le signale chacun des enseignants (E1, E2, E3, E4, E5 et E7).

En revanche, l'enseignant (E3) déclare qu'il n'a pas apprécié le fait d'obliger les enseignants de passer par la plateforme, il ajoute « qu'il fallait laisser aux enseignants la liberté de communiquer et d'interagir directement avec les étudiants ». En effet, le manque d'interaction impacte directement la qualité de l'enseignement puisqu'il est considéré l'un des piliers de l'enseignement.

En deuxième lieu, apparaissent les contraintes rencontrées au niveau didactique à savoir la difficulté de choisir le support adapté aux niveaux et aux besoins des étudiants. L'enseignant n'est pas sûr que les étudiants aient bien compris et maîtrisé le support proposé. De plus, la difficulté de concevoir un cours sans la présence de l'étudiant est aussi gênante, car il consiste à rédiger un cours, presque parfait, qui anticipe les difficultés que l'étudiant peut rencontrer. Dans ce sens, l'enseignante 5 déclare : « À distance, je ne peux pas vérifier ou évaluer l'impact du cours ou bien encore la compréhension du support ».

En troisième lieu, les enseignants interviewés citent les contraintes d'ordre matériel ou logistique. En effet, la connexion est médiocre au sein des établissements. Les enseignants donc, se démotivent même pour mettre en ligne les cours. D'ailleurs, même la plateforme ne fonctionnait pas tout le temps, les enseignants n'arrivaient pas à poster les cours sur la plateforme parce qu'elle se bloquait régulièrement.

Ainsi, le manque de matériel concerne-t-il les étudiants qui ne possèdent pas tous, des ordinateurs et une connexion pour pouvoir accéder aux cours déposés. Il y a certains étudiants qui n'arrivent même pas à manipuler un ordinateur. Cette idée est marquée par ce qu'énonce Meirieu (2020)² : « Dans le domaine pédagogique, comme dans bien d'autres, la crise du coronavirus a agi comme un révélateur des inégalités : il faudra s'en souvenir ».

En quatrième lieu, l'effectif des étudiants pose un grand problème surtout au niveau des facultés, ce qui ne permet pas un suivi des étudiants pour s'assurer s'ils ont compris et corrigé les exercices. De ce fait, le résultat est le suivant « l'enseignement s'est réduit à des cours que les étudiants reçoivent sur leur compte académique de la plateforme et dont il est impossible de vérifier s'ils les lisent ou pas », déclare l'enseignant 3

² <https://www.lunion.fr/id150833/article/2020-05-16/philippe-meirieu-lecole-distance-nest-pas-lecole>

En cinquième lieu, nous citons les comportements qui freinent la continuité de ce nouveau mode d'apprentissage à savoir leur désintérêt par leur manque d'engagement envers les cours. Et c'est encore pire pour les nouveaux étudiants, qui sont, non seulement non engagés, mais n'arrivent pas à apprendre en autonomie car ils sont encore dépendants de leurs enseignants.

En dernier lieu, la langue demeure un handicap pour les étudiants. Les enseignants estiment que ces derniers ont un niveau bas de langue surtout ceux qui sont de spécialité autre que le français. Sans oublier aussi les contraintes d'ordre psychologique qui génèrent un malaise à cause de la crise sanitaire et affectent directement la qualité de l'enseignement-apprentissage.

4.4. Les remédiations proposées

L'enseignant 1 estime que la remédiation peut être juste au niveau technique en utilisant plus d'outils qui permettent plus ou moins plus d'interactions.

Il est nécessaire également de fournir aux étudiants le matériel nécessaire pour qu'ils puissent tous accéder aux ressources pédagogiques. Dans ce sens, l'enseignante 4 propose dans ses propos de « donner aux étudiants des tablettes ainsi que des forfaits internet avec connexion ».

L'enseignante 5 propose à son tour, de fournir une salle équipée avec des moyens logistiques très développés ; ainsi que des caméras pour voir les étudiants à condition que leur nombre doit être restreint.

Ensuite, il faut un suivi dans la mesure où l'accès à la plateforme est assuré par des spécialistes pour résoudre les problèmes d'ordre techniques proposant par exemple d'allumer la caméra et le micro à l'improviste pour vérifier la présence des étudiants, comme le souligne l'enseignante 4 dans ses propos : « Ceci permet une visibilité, par rapport à l'engagement des étudiants ».

D'ailleurs, l'enseignante 7 propose des tuteurs pour aider les enseignants dans l'accompagnement des étudiants. Elle ajoute aussi, qu'il faut travailler en petits groupes. L'enseignante s'attarde également sur l'importance d'avoir des partenariats, avec des centres de langue à titre d'exemple, ce qui permet un partage d'expériences et depuis, une amélioration des pratiques enseignantes. De plus, elle insiste que la formation continue pour les enseignants et les étudiants, est désormais nécessaire pour garantir un bon enseignement-apprentissage à distance.

L'enseignante 8 déclare, par la suite, qu'il faut une bonne scénarisation avec une adaptation des supports à ce type d'apprentissage. Elle propose ainsi de concevoir tout un campus virtuel qui facilite l'accès aux ressources pédagogiques.

Enfin, l'enseignant 3 fait remarquer que : « si l'on veut vraiment passer de l'enseignement traditionnel à l'enseignement à distance, il faudra d'abord une volonté politique de le faire, et une modernisation globale du pays (administration, économie, société...) ». Donc, pour un enseignement à distance efficient « il faut revoir, peut-être, tout un système », déclare l'enseignante (E8).

5. Discussion

L'adoption des TIC dans l'enseignement des langues vivantes à l'université occupe une grande place dans le système pédagogique. En effet, la maîtrise des langues est une compétence essentielle pour chaque étudiant dans la poursuite de son parcours de formation et l'intégration du marché du travail. En effet, l'utilisation efficace des plateformes ou d'autres outils techniques nécessite que les enseignants possèdent une culture et des connaissances du monde numérique. Cependant, le besoin des formations continues ou d'autoformation se fait jour et peut même être considéré comme une urgence. C'est une question qui peut entretenir les nouveaux modèles d'enseignement actuels et futurs, notamment la nouvelle génération 3.0 qui a vu le jour au sein d'un environnement technologique.

S'agissant de cette étude, les enseignants ont eu du mal à s'adapter à l'enseignement à distance via la plateforme UMI. Son utilisation a abouti à son premier degré : il s'agit d'un dépositaire de cours. En revanche, certains enseignants utilisent les réseaux sociaux mais rarement les plateformes de visioconférence.

Si la plateforme est l'outil principal de l'enseignement à distance en confinement, alors l'après confinement est plutôt un complément à l'enseignement présentiel, car la reprise des cours s'est faite selon un mode mixte à savoir un enseignement hybride (Desrosiers, 2013). De plus, les supports stockés sur la plateforme UMI sont généralement des supports écrits sans aucune interaction ; ce qui n'est pas privilégié dans l'enseignement du français.

En effet, l'enseignement à distance généralement et l'enseignement à travers la plateforme spécifiquement, n'ont pas permis de combler l'absence physique de l'enseignant et par là l'interaction. Cette dernière est considérée comme l'un des piliers de l'apprentissage et de l'enseignement du français. En fait, c'est par l'interaction que le cours et l'apprentissage se construisent. De plus, qu'elle soit verbale ou non verbale, voire para verbale, elle permet à l'enseignant de manipuler son cours. C'est à la base des feedbacks des étudiants que l'enseignant puisse adapter son cours et réagir face aux difficultés que rencontrent les étudiants. Dans le même sens de réflexion, « l'engagement de l'étudiant dans un cours en FAD est lié au sentiment d'appartenance au cours/programme — d'où les différentes modalités de la FAD permettant de développer un sentiment d'appartenance, d'interactions et de communauté d'apprentissage. » (Capres, 2019, p. 9).

En outre, l'enseignement de la langue a besoin du soutien des enseignants pour expliquer et outiller les étudiants, car l'apprentissage des langues requiert un sens de l'analyse et de l'interprétation. Or, ces supports écrits ne permettent pas aux étudiants de développer ces compétences. D'autre part, certains enseignants essaient également de proposer des cours audiovisuels, des capsules vidéo et même des exercices interactifs pour aider les étudiants à apprendre et à développer leur sens de l'autonomie. (Freund, 2016 ; Landry et al., 2005 ; Melançon et al., 2013).

Dans l'absence de ces éléments, l'enseignant, a redoublé l'effort pour concevoir un cours raisonnablement structuré, simple et à la portée des étudiants. En fait, c'est un défi de transformer un cours pratique interactif en un cours sans interaction. Cette transition est considérée comme une expérience d'apprentissage pour les enseignants, car ils ont préparé des cours bien structurés pouvant constituer une base de données que tout étudiant de la plateforme peut utiliser.

En plus de la transformation des cours interactifs en cours à distance, les enseignants ont rencontré des difficultés et des problèmes logistiques car le matériel et la connexion n'étaient pas accessibles. (Alladatin et al, 2020). Ajoutons à cela, les comportements des étudiants qui constituent aussi un frein dans la mesure où ils ne s'engagent pas dans leur apprentissage et expriment ainsi leur désintérêt face aux efforts fournis par l'enseignant.

Face à ces problèmes, des remédiations sont proposées, tout d'abord, un remède technique : fournir aux enseignants et aux étudiants le matériel nécessaire pour leur permettre d'enseigner et d'apprendre à distance. Ensuite, afin de pallier l'absence physique, il est important d'assurer un suivi auprès des étudiants et de les accompagner par des visioconférences par exemple. Enfin, la formation continue est l'une des mesures assez importantes à concevoir pour que l'enseignement à distance se réalise dans des conditions adéquates.

Conclusion et perspectives

La transition forcée de l'enseignement en présentiel vers l'enseignement à distance, suite à la Covid 19, a poussé les enseignants à s'adapter à cette situation et à leur donner l'opportunité de réfléchir sur la place des TIC en classe de langue à l'université. En effet, les enseignants de Français et de communication ont essayé de transformer leurs cours interactifs à des cours plutôt magistraux en les simplifiant davantage de façon à ce que les étudiants puissent apprendre en autonomie.

Toutefois, on note un manque de communication des informations nécessaires autour de ces pratiques ainsi qu'un déficit de formation et d'accompagnement des enseignants et des étudiants pour une bonne maîtrise des outils requis dans le cadre des cours en ligne.

Il serait intéressant d'une part, de penser à améliorer significativement la plateforme de cours en ligne, d'autre part d'instaurer un dispositif d'enseignement hybride en prenant en compte les besoins en ressources humaines et la formation des enseignants et des étudiants. Mais encore, d'élaborer un plan de continuité pédagogique, à partir duquel on fait appel à l'investissement des universités pour soutenir les enseignants et les étudiants dans la perspective de développer leur savoir-enseigner et leur savoir-apprendre en contexte d'enseignement et de formation à distance.

Références bibliographiques

- Alladatin, J., Gnanguenon, A., Borori, A. & Fonton, A. (2020). Pratiques d'enseignement à distance pour la continuité pédagogique dans les universités béninoises en contexte de pandémie de COVID-19 : les points de vue des étudiants de l'Université de Parakou. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3), 163–177. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-16>
- Altet, M. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 2002, n° 138, pp. 85-93.
- Audet, L. (2012). Profil, bilan et perspectives. Consulté le 10 mai 2021 : http://archives.refad.ca/pdf/LAudet_Memoire_PPB_v20120227.pdf
- Bardin, L. (2013). Premier chapitre. L'analyse catégorielle. Dans : L. Bardin, *L'analyse de contenu* (pp. 207-209). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.
- Capres (2019). Formation à distance en enseignement supérieur. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/fad>

- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. & Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(4), 1–13. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.682>
- Desrosiers, C. (2013). Environnement numérique d'apprentissage. Analyse de pratiques pédagogiques d'enseignantes et d'enseignants du réseau collégial recourant à des environnements numériques d'apprentissage en enseignement hybride et propositions de stratégies optimales d'utilisation [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/9670>
- Freund, F. (2016). Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride en Lansad – Le juste milieu entre contrôle et autonomie. *Alsic*, 19(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2972>
- Gagnon, C. et Beaucher, C. (2016). Les élèves en formation professionnelle. Dans Auteurs. (dir.). *Enseigner en formation professionnelle. Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces* (pp. 18-46). Chenelière.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2011). Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain. *Distances et savoirs*, 9(2011/4), 493-514. <http:// Cairn.info/revue-distances-et-savoirs>
- Lebrun, M. (2000), *Courants pédagogiques et technologies de l'éducation*. Institut de pédagogie universitaire et des multimédias. <https://fr.calameo.com/books/000710360c396f61d2b5>
- Marchand, L. (2001a). Avantages et contraintes de la e-formation. In *Atelier du REFAD. E formation en milieu éducatif et en entreprise : spécificités, avantages et limites*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
- Marchand, L. (2001). L'apprentissage en ligne au Canada : frein ou innovation pédagogique ? *Revue Des Sciences de l'éducation*, 27(2), 403. <https://doi.org/10.7202/009939ar>
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K. et Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, (20), 63-78. <https://doi.org/10.7202/1005337ar>
- Melançon, J., Lefebvre, S. et Thibodeau, S. (2013). Sources d'influence de l'autoefficacité relative à un enseignement intégrant les TIC chez des enseignants du primaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 70-93. <https://doi.org/10.7202/1015060ar>
- Meirieu, P. (2020) « L'école à distance n'est pas l'école ». Educ'France. [En ligne]. Consulté le 23 mai 2022, à l'adresse <https://www.lunion.fr/id150833/article/2020-05-16/philippe-meirieu-lecole-distance-nest-pas-lecole>