

# ACTES DE COLLOQUES

**1<sup>er</sup> Colloque international des sciences de l'éducation et de la formation dans les pays en voie de développement**



**NOVEMBRE 2022**

## Table des matières

<b>Ronde 1 : Enjeux actuels des systèmes éducatifs dans les pays en voie de développement : qualité, imputabilité et gestion de crise .....</b>	<b>3</b>
<b>Ronde 2 : Enseignement à distance, numérique éducatif et innovation pédagogique .....</b>	<b>10</b>
<b>Ronde 3 : Fondement de l'éducation, scolarisation, pédagogique et didactique .....</b>	<b>27</b>
<b>Ronde 4 : Employabilité des jeunes, professionnalisation et développement professionnel .....</b>	<b>43</b>
<b>Ronde 5: Gouvernance, participation, politique éducative et évaluation des systèmes éducatifs .....</b>	<b>53</b>
<b>Ronde 6: Mondialisation, enseignement supérieur, transition scolaire et enjeux de la crise COVID 19 .....</b>	<b>68</b>
MEMBRES DU COMITÉ SCIENTIFIQUE .....	79
MEMBRES DU COMITÉ ORGANISATEUR .....	79
MEMBRES DU COMITÉ D'APPUI TECHNIQUE .....	80

**Pour citer ce document** : CINEEF. (2022, November 30). ACTES du 1<sup>er</sup> Colloque international des sciences de l'éducation et de la formation dans les pays en voie de développement (CINEEF).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7381929>

## **Ronde 1 : Enjeux actuels des systèmes éducatifs dans les pays en voie de développement : qualité, imputabilité et gestion de crise**

## Les inégalités du contexte scolaire et du décrochage interne dans le cycle primaire : Analyse comparative entre le Bénin, le Niger, Haïti et le Gabon

Alladatin Judicaël<sup>1</sup>, Augustin Gnanguenon<sup>1</sup>, Aïcha Goza, Jacques Demba et Roller Pierre

<sup>1</sup>Université Mohammed VI Polytechnique au Maroc

L'école hérite d'inégalités économiques sociales et familiales telles que les inégalités de revenus et de capacités qui conditionnent les conditions de vie des élèves et de leurs familles et peuvent impacter les résultats scolaires et les parcours de scolarité (Bradley & Crowyn, 2002 ; Areepat tamannil, 2010 ; Davis-Kean, 2005 ; Zhan, 2006). En dehors des inégalités de conditions de vie des élèves, le contexte scolaire et les pratiques pédagogiques peuvent aussi être créatrices d'inégalités.

Or, la réalisation de l'objectif de développement durable (ODD4.1) suppose l'accès de tous les élèves à l'école, la maîtrise des apprentissages fondamentaux tout au long du cycle fondamental, l'achèvement des cycles élémentaire et secondaire. De ce fait, l'analyse et l'élaboration de stratégie de réduction des inégalités scolaires notamment vers la fin du cycle primaire reste de nos jours un enjeu crucial des politiques publiques visant à garantir l'achèvement du cycle fondamental et assurer une éducation de base de qualité pour tous les élèves.

Notre communication propose alors de discuter des inégalités du contexte scolaire et du décrochage interne dans le cycle primaire à partir des données collectées dans 4 pays dans le cadre du projet de recherche sur les transitions entre le primaire et le secondaire. Ce projet s'inscrit dans le cadre du programme APPRENDRE mis en œuvre par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) avec l'appui de l'Agence Française de Développement (AFD).

Au total, 1636 élèves ont été enquêtés dans les quatre pays (Bénin, Niger, Gabon, Haïti) impliqués dans cette étude. Les personnes enquêtées sont majoritairement de sexe féminin (55 %) et réparti équitablement dans les milieux urbains (50 %) et ruraux (50 %). Par ailleurs, 1533 familles, 37 enseignants, 25 chefs d'établissements et 13 inspecteurs ont été également enquêtés dans le cadre de cette étude. L'enquête a pris en compte plusieurs thématiques parmi lesquelles le décrochage scolaire, l'encadrement et le suivi parental des élèves, la personnalité des élèves, etc.

**Mots-clés :** inégalité, décrochage, éducation, accrochage, transition primaire-secondaire.

## Usage de l'intelligence artificielle dans le dépistage précoce du décrochage scolaire : élaboration théorique d'une problématique majeure dans le cycle collégial au Maroc.

Mohamadou Salifou<sup>1</sup>, Alladatin Judicaël<sup>1</sup> et Lionel Roche<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université Mohammed VI Polytechnique au Maroc

<sup>2</sup>Université du Québec à Montréal, Canada

Dans les pays en voie de développement, les perspectives de réduction du décrochage au sein du système éducatif sont encore minces, compte tenu de l'ampleur des défis socio-économiques, jugés essentiels au maintien des élèves dans les écoles (Mduma et al., 2019). Le décrochage scolaire fait alors partie des défis auxquels sont confrontées la plupart des écoles de ces pays. La mise en place d'approches de solution pour la maîtrise du décrochage scolaire nécessite une compréhension approfondie des facteurs sous-jacente. Plusieurs chercheurs ont identifié et proposé des causes, des méthodes et des stratégies qui aideront à réduire ou à réprimer ledit problème. Cependant, la plupart des solutions proposées n'ont pas montré de résultats prometteurs et la tendance au décrochage semble se maintenir dans les systèmes éducatifs de plusieurs pays en voie de développement (*au Maroc par exemple, le taux de décrochage est passé de 10,8% en 2010-2011 à 10,4% en 2019-2020 dans le cycle collégial selon les données du ministère de l'Éducation Nationale*). Par ailleurs, pour prévenir le décrochage scolaire les chercheurs ont utilisé les techniques d'apprentissage supervisé et non supervisé, les méthodes d'analyse de survie, la factorisation matricielle et les réseaux de neurone (Hung et al., 2017 ; Liang et al., 2016 ; Elbadrawy et al., 2016). En outre, l'apprentissage automatique a attiré beaucoup d'attention lorsqu'il s'agit de résoudre les problèmes de la société dans différents secteurs, y compris dans le secteur de l'éducation (Elbadrawy et al., 2016 ; Xu et al., 2017). Leur usage pourrait faciliter l'identification des élèves à risque et permettre une planification rapide des interventions (Fei et Yeung, 2015).

Afin d'apporter une contribution à l'analyse et la réduction du phénomène, cette recherche se sert des avancées récentes en sciences de données et en technologies éducatives pour comprendre et modéliser le phénomène de décrochage scolaire en vue d'asseoir les bases d'un dispositif de dépistage précoce de décrochage dans les écoles du cycle secondaire collégial au Maroc.

Sur le plan méthodologique nous empruntons une approche à quatre temps. Nous proposons dans le cadre de ce travail de faire une revue systématique sur les déterminants du décrochage scolaire en Afrique d'une part et sur les diverses options de lutte contre le décrochage scolaire incluant le recours à l'intelligence artificielle d'autre part. Ensuite, nous faisons une adaptation marocaine du questionnaire développé par l'équipe du Québec pour le dépistage du décrochage (Fortin et al., 2007), suivi de l'entraînement d'un modèle prédictif de dépistage précoce pour le décrochage scolaire au cycle collégial au Maroc. Enfin, nous proposons un modèle d'argumentation appliqué au cas de décrochage scolaire en fournissant des justifications des étapes ayant conduit à un résultat et de rendre explicites les arguments qui soutiennent les décisions.

**Mots-clés :** décrochage scolaire, intelligence artificielle, cycle collégial, dépistage précoce.

## Pratiques enseignantes et rendement scolaire des élèves en situation de handicap dans le grand Sud d'Haïti

Vijonet Déméro, PhD

*Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation et gouvernance (LIREG)  
Groupe de recherche en administration et financement de l'éducation (GRAFE)  
Institut Universitaire de Formation des Cadres (INUFOCAD)*

Les pratiques enseignantes constituent aujourd'hui un sujet d'une pertinence psychopédagogique considérable surtout lorsqu'elles sont analysées en rapport avec le phénomène du rendement scolaire dans le contexte des élèves en situation de handicap. Un intérêt grandissant est accordé à leurs multiples facettes et les divers effets qu'elles exercent sur ces élèves. Les études menées depuis plus d'une cinquantaine d'années en Amérique du Nord et en Europe suggèrent un lien causal entre les pratiques enseignantes et le rendement scolaire des élèves en situation de handicap (Talbot, 2012). Certains travaux récents suggèrent que les représentations de l'enseignant du phénomène du handicap constituent aussi un élément clé du succès des élèves, et que ces représentations dépendent elles-mêmes des conditions dans lesquelles il est amené à réaliser sa tâche d'enseignement (Nootens & Debeurme, 2004). Etant une question d'actualité, les pratiques enseignantes auprès des élèves en situation de handicap méritent une attention tout à fait particulière par les conditions d'apprentissage qu'elles créent. C'est en ce sens qu'elles sont à la base d'une problématique qui intéresse beaucoup de spécialistes.

Dans le cadre de cette présentation, l'effet des pratiques enseignantes sur le rendement des élèves en situation de handicap sera analysé. La question de recherche est ainsi formulée : « Quel est l'effet des pratiques enseignantes sur le rendement scolaire des élèves en situation de handicap dans le grand Sud d'Haïti » ? La question soulevée nous invite à envisager les deux réponses anticipées suivantes : (a) les pratiques pédagogiques des enseignants ont un effet négatif sur le rendement scolaire des élèves en situation de handicap et (b) les pratiques pédagogiques inappropriées des enseignants engendrent de nouveaux troubles d'apprentissage et exercent, par conséquent, une influence considérable sur le rendement scolaire des élèves en situation de handicap.

Les objectifs poursuivis sont les suivants : (a) identifier et dénombrer les apprenants en situation potentielle de handicap en relevant les types, signes, comportements et attitudes susceptibles d'être qualifiés comme l'expression d'un certain handicap ; (b) explorer la représentation et les pratiques pédagogiques des enseignants en rapport avec la question du handicap ; (c) identifier les formes de pédagogie utilisées par les enseignants dans leur relation avec les apprenants en situation de handicap ; (d) analyser l'impact de ces pratiques enseignantes sur le rendement scolaire des apprenants en situation de handicap.

Les données analysées provenaient de quatre sources distinctes : (a) l'entretien de groupe avec des enseignants de la première à troisième année fondamentale des écoles sous-étude, (b) l'analyse de contenus des matériels didactiques utilisés par les enseignants et le palmarès de la classe indiquant le rendement scolaire des élèves de la première à la troisième année fondamentale pour les années académiques 2018 à 2021, (c) l'administration de tests psychopédagogiques auprès des élèves potentiellement en situation de handicap, (d) l'observation participante des enseignants et des élèves dans leur relation pédagogique. L'observation in situ a été portée essentiellement sur les facteurs qui exercent un effet direct sur le rendement des élèves. Ces facteurs incluent : l'utilisation de la langue, les mesures disciplinaires, les techniques de gestion de classe, les stratégies d'interventions pédagogiques et l'interaction de l'enseignant avec les élèves dans la relation pédagogique et l'interaction des élèves avec leurs pairs.

Les données analysées ont permis de conclure, à l'évidence, qu'il y a des cas de handicaps et de troubles d'apprentissage ou de troubles du langage. Et les cas potentiels observés appartiendraient à des diverses situations de handicap. La question du handicap peut revêtir, aux yeux de certains observateurs peu avisés, un caractère fétiche, voire mystique. Par exemple, à l'École X un apprenant présente un handicap moteur et l'enseignant indique qu'il aurait été victime d'un problème de fétiche au niveau de la famille. Cependant, d'un autre côté, être témoin d'un acte de grande violence peut être à l'origine d'un certain trouble pouvant affecter négativement le processus d'apprentissage chez l'apprenant, voire d'un certain handicap. Par exemple, pour expliquer le fait d'un élève de 1<sup>er</sup> AF bègue, le directeur de l'École Y indique qu'il l'est devenu après avoir assisté à la scène où un individu menaçait de tuer son père à coups de machette. Les types de handicap les plus fréquents sont les troubles d'apprentissage ou de dys, les troubles de comportement (perturbateur), la déficience, les troubles d'attention, le handicap physique (visuel, surdité), les troubles du langage (aphasie) et les troubles mentaux. Les troubles d'apprentissage ou de dys se manifestent par des traits comme la dyslexie, la dysgraphie, la dysorthographe, la dyscalculie, la dyspraxie et certaines difficultés de compréhension. Il est important aussi de signaler que les troubles d'apprentissage sont présents dans toutes les 83 écoles. En outre, le problème de dyslexie est présent dans tous les cas de figures.

L'observation in situ montre que les pratiques pédagogiques des enseignants sont en général de l'ordre de la routine. Elles ne s'appuient pas sur des procédés d'adaptation par rapport aux apprenants ayant des difficultés d'adaptation scolaire dues à une déficience ou un problème psychomoteur quelconque.

Les enseignants utilisent ainsi des pratiques pédagogiques indifférenciées, c'est-à-dire qu'ils recourent à une même technique ou une seule et même méthode pour enseigner à tous les apprenants sans tenir compte du fait que ceux qui sont en situation de handicap ou qui présentent des difficultés spécifiques ou des troubles d'apprentissage méritent d'être approchés à partir de démarches pédagogiques ou d'une approche didactique adaptées. Cette façon de procéder ne favorise pas un bon processus d'enseignement-apprentissage auprès de ceux qui font montre de certaines difficultés d'apprentissage.

De plus, les données analysées laissent comprendre que les enseignants n'entreprennent guère le développement de mécanismes de redressement en vue d'aider les élèves en situation difficile de remonter la pente. Ils font comme si tous les apprenants étaient au même niveau et qu'une méthode uniforme pouvait leur permettre d'avancer selon un même rythme puisque la classe est composée d'éléments homogènes à tous les niveaux. Ces méthodes incluent : la division de la classe suivant le sexe ou la performance des élèves, l'utilisation du fouet, selon eux, pour dissuader les apprenants distraits en les amenant à s'intéresser aux différentes activités qui ont lieu dans la classe, l'utilisation des châtiments corporels pour contraindre les apprenants ayant contrevenu à des principes établis et l'utilisation des paroles dures pour, pensent-ils, parvenir à fouetter l'orgueil des élèves.

In fine, l'observation et l'analyse de contenus indiquent que les pratiques enseignantes exercent un effet négatif sur le rendement scolaire des élèves en situation de handicap et par conséquent génèrent d'autres formes de handicap telles que les troubles de dys, de comportement et d'apprentissage.

**Mots-clés :** Elèves, handicap, pratiques enseignantes, pratiques pédagogiques, rendement scolaire

## Intégrer la vidéo 360° dans la formation des enseignants.

Lionel Roche

*Université du Québec à Montréal, Canada*

Depuis les expériences pionnières de micro-enseignement menées dans les années 60 (Allen & Eve, 1968), la vidéo est fréquemment utilisée en formation des enseignants (e.g., Major & Watson, 2018 ; Brouwer, 2022). Cependant, depuis une dizaine d'années, un nouveau format vidéo tend à se développer : la vidéo 360° (Roche et al., 2021). La baisse du coût de cette technologie mais aussi une facilité d'usage accrue a contribué au développement récent de ce nouvel outil de formation. Cependant, le champ de recherche relatif à l'usage de la vidéo 360° demeure encore peu mature (Reyna, 2018) et Paraskevaidis & Fokides (2020) soulignent que le potentiel formatif de la vidéo 360° est encore peu exploré.

Notre communication à partir d'une analyse systématique de la littérature rendra compte des menaces, opportunités, forces et faiblesses de l'usage de la vidéo 360° en formation des enseignants afin de pouvoir envisager l'implantation de cette technologie dans les pays en développement. En effet, pour Arslan & Coştu (2021), ce type d'analyse permet de créer un cadre solide d'analyse pour un examen complet des caractéristiques d'un sujet déterminé.

Pour mener à bien notre étude, nous avons eu recours aux bases de données ERIC (Education Resources Information Center), ERA (Educational Research Abstracts Online) et Érudit, complétée par une recherche google scholar.

Nos résultats nous permettent d'envisager 1) les effets formatifs du recours à la vidéo 360°, 2) diverses modalités d'usage de cette technologie et 3) des perspectives pour intégrer cette technologie dans la formation des enseignants dans les pays en développement.

**Mots-clés :** formation, enseignants, vidéo 360°, technologie, usages.

## **Ronde 2 : Enseignement à distance, numérique éducatif et innovation pédagogique**

## Le numérique éducatif au service de l'enseignement supérieur dans les pays en développement : le Master GAGER de l'Université de Ngaoundéré au Cameroun et l'apport du projet REAMOOOC

Talla Tankam Narcisse, Fendji Ebongue Jean Louis et Tchotsoua Michel

Université de Ngaoundéré

Dans un contexte d'enclavement naturel et de crises sanitaires mondiale, avec des ressources humaines qualifiées très limitées, il est possible d'offrir une formation internationale de qualité en utilisant des voies et des technologies du numérique. Cet article de « lesson learned » ou de partage d'expérience, vise à disséminer l'expérience acquise sur la mise sur pied et le l'Administration d'un Master en ligne, à vocation continentale et même au-delà. Ce programme de formation intitulé « Master en Géomatique, Aménagement et Gestion des Ressources (GAGER), forme chaque année et depuis octobre 2010, une vingtaine d'apprenants originaires d'une quinzaine de pays d'Afrique et d'Amérique latine. Il bénéficie, depuis 2014, du soutien de l'Agence Universitaire de la Francophonie et depuis 2017 du projet européen REAMOOOC en termes d'acquis d'expériences.

**Mots-clés :** Plateforme FOAD, Aménagement du Territoire, Gestion des ressources, Géomatique.

## Impacts des crises (pandémie a covid-19) sur la formation universitaire et analyse des reformes numérique au Cameroun

Herman DJOMOU KOUOTIP

Université de Yaoundé I, Cameroun

[hermandjomou@gmail.com](mailto:hermandjomou@gmail.com)

Le regard mondial de L'UNESCO montre que plus d'1,5 milliard d'élèves et d'étudiants dans 165 pays ne sont plus scolarisés à cause du COVID-19 (Unesco, 2020). La pandémie a obligé la communauté universitaire dans le monde entier à explorer de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, notamment au travers de l'enseignement à distance et en ligne. Au Cameroun, l'une des mesures de riposte concerne le secteur éducatif avec la fermeture de tous les établissements publics et privés de formation relevant des différents ordres d'enseignement, de la maternelle au supérieur, y compris les centres de formation professionnelle et les grandes écoles à partir du 18 mars 2020 (Déclaration du premier ministre au soir du 17 mars 2020) jusqu'au 31 mai 2020 (Déclaration spéciale du Premier Ministre le 15 mai 2020 fixant les modalités de réouverture des écoles le 1er juin 2020). L'enseignement supérieur n'échappe pas à cette crise liée à la COVID-19 qui affecte le cursus universitaire de plus de 347.000 étudiants avec non seulement la fermeture des universités publiques et privées nationales mais aussi la mise sur pied des reformes numériques alternatives pour la continuité académique liées à l'enseignement supérieur conformément au respect des mesures barrières.

Cette communication à l'occasion du premier colloque international des sciences de l'éducation dans les pays en voie de développement organisé conjointement par le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Education et Gouvernance (LIREG), l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), l'Institut Universitaire de Formation des Cadres (INUFOCAD) et l'association APPRENDRE, s'articule autour de la résilience universitaire en situation de crises notamment sanitaire, sociale, politique ou environnementale. Ces multiples crises ont considérablement affaibli le système éducatif d'une part et la formation universitaire d'autre part, confronté à des défis structurels et accru la vulnérabilité des filles, des jeunes femmes, des enfants déplacés et handicapés augmentant les risques de décrochage et exposant davantage les étudiants aux risques de protection tels que le travail des enfants, le mariage précoce, les grossesses non désirées, le recrutement par les groupes armés etc. Au regard des nombreuses conséquences liées à la fermeture des établissements et universités qui vont largement au-delà du spectre scolaire et universitaire, il est indispensable de fournir une réponse plurielle appropriée (Béché, 2016) pour réduire l'impact de la COVID-19 sur le système éducatif et plus précisément sur la formation universitaire.

Le plan national de riposte vise également à renforcer la résilience multirisque du système éducatif face aux crises. Après étude de terrain, à travers l'administration d'un mini protocole d'entretien par googleforms auprès de quelques étudiants en cycle de fin d'étude, il en ressort les éléments du tableau suivant :

**Tableau : synthèse des réponses au questionnaire administré en ligne à travers googleforms**

Universités d'Etat du Cameroun tirés	Nombre de réponses d'étudiants	Dénonciations sur l'arrêt des activités académiques pendant la crise COVID-19	Nombre de participations et de satisfactions aux activités à distance
Université de Dschang	32	32	14
Université de Yaoundé I	57	57	18
Université de Douala	11	11	02
Université de Maroua	06	06	03
Université de Buea	04	04	01

Les réformes numériques alternatives que nous suggérons peuvent être les suivantes : Les conférences et soutenances en ligne à l'université à travers la plateforme Zoom, Teams, Jitsi... pendant les périodes de perturbation.

L'instauration d'une mutualisation des cours en face to face et en ligne dans chaque unité d'enseignement (UE) dans toutes les filières facultaires ou des grandes écoles des universités d'Etat au Cameroun,

- La formation en ligne à travers la numérisation des cours, la création des centres de développement du numérique universitaire dans le projet E higher national Education Network dans les universités d'Etat au Cameroun,
- L'implémentation des contenus audio visuels de cours dans les radios et télévision pour élargir les canaux d'accès à la formation,
- L'apprentissage à l'aide des tablettes numériques interconnectées

**Mots-clés :** Pandémie, formation, l'enseignement à distance, réformes numériques, continuité académique

## L'intégration des technologies de l'information et de la communication au cycle primaire en Tunisie, un projet ou un espoir ?

Mourad, Bahloul et Sami Khecharem

Université de Sfax, Tunisie

Durant son histoire, l'école tunisienne a joué un rôle important dans l'édification de l'Etat nation, la promotion sociale et le développement économique. Elle a participé aussi, à la formation de l'homme moderne enraciné dans son identité et ouvert sur les autres cultures. Des réformes successives ont été adoptées pour s'adapter à l'évolution des valeurs, ainsi qu'au changement qui a marqué la construction et la diffusion des connaissances. L'école a changé de missions depuis que la scolarité est devenue obligatoire jusqu'à 16 ans en 1991. Elle devrait dès lors, préparer l'apprenant à la poursuite de ses études. De ce fait, une nouvelle identité professionnelle a été assignée à l'enseignant tunisien Tochan (1993) ce qui a infléchi ses pratiques pédagogiques. A titre d'exemple, le changement du statut de l'enseignement du français en Tunisie et l'adoption d'une nouvelle approche pédagogiques et l'intégration des nouvelles technologies au cycle primaire depuis plus de 17 ans, devraient affecter les pratiques enseignantes non seulement en classe mais aussi assurer la continuité des apprentissages en cas de besoin surtout que articles 10 et 52 de la loi d'orientation de 2002 postulent que l'école devrait acquérir aux apprenants l'aptitude à travailler en groupe et à utiliser les nouvelles technologie comme moyen d'accès au savoir et outil auto formation.

Or, à travers une étude menée dans une circonscription en Tunisie, nous avons conclu que tous les enseignants ont perdu contact avec leurs élèves durant la période du confinement à cause de la pandémie du COVID19. Pourquoi ces injonctions ministérielles qui font appel à l'usage des technologies n'ont-elles pas transformé leurs pratiques pédagogiques ? Grozier (1979).

Si les travaux de Pernnoud (2001), ont montré que la part des actions pédagogiques des enseignants se fonderaient sur les savoirs théoriques mais sur l'habitus, cet ensemble structuré de schèmes, de perception, d'évaluation, de décision et d'actions et dépassent ainsi, le face à face pédagogique selon Alet (2003), nos entretiens avec un échantillon d'enseignants nous ont apporté un autre regard sur ce sujet en rapport avec les conditions d'exercice du métier, la formation des enseignants et le système d'accompagnement adopté par les autorités pour favoriser l'usage des technologies dans l'institution scolaire. Haddad (2010).

**Mots-clés :** Pratiques professionnelles, innovation, identité professionnelle, FLE, technologies de l'information et de communication

## L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : Un aperçu empirique des universités au Maroc

Zohor Kettani

Doctorante – Chercheuse  
Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales,  
Université Moulay Ismail, Meknès, Maroc

[\\*zohorkettani@gmail.com](mailto:*zohorkettani@gmail.com)

L'éducation n'est pas seulement un droit humain fondamental. C'est un droit dont la réalisation influe directement sur l'exercice de tous les autres droits. Elle contribue au fondement de sociétés pacifiques, justes, égales et inclusives. Lorsque les systèmes éducatifs s'effondrent, la paix, la prospérité et le bon fonctionnement des sociétés ne sont plus assurées [1]. Positionné au sommet de la hiérarchie du système d'éducation et de formation, l'enseignement supérieur constitue un des piliers du développement de tout pays. Il est porteur du projet de la formation des jeunes et de la production du savoir, et est assigné à répondre aux enjeux sociétaux et aux défis auxquels il doit faire face dans un contexte d'internationalisation [2].

Au Maroc, près de 423 établissements d'enseignement supérieur proposent des formations dans différents domaines tels que le commerce, le droit, l'ingénierie, l'informatique, la médecine, et bien d'autres. Il a été indiqué dans un rapport publié récemment par le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique [3] qu'au titre de l'année 2020-2021, le pays compte 12 universités, 1 085 064 étudiants inscrits, 151 315 diplômés, et 15 325 professeurs.

Pour ce qui est des établissements spécialisés en économie et en gestion, objet de notre recherche, ils adoptent un système LMD qui consiste en une licence de trois ans, un master étalé sur deux ans, et un doctorat. Plusieurs établissements assurent ce type de formation, dont notamment 15 Facultés des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, 4 Facultés de l'Économie et de la Gestion, 12 Ecoles Nationales de Commerce et de Gestion, 15 Ecoles Supérieures de Technologie, et 2 Instituts Supérieurs de Commerce et d'Administration des Entreprises. S'ajoutent aussi à cela les établissements privés tels que l'Université Mohammed VI Polytechnique, l'Université Internationale de Rabat, et le réseau HEM.

Aujourd'hui, l'enseignement supérieur évolue dans un contexte complexe, incertain et en pleine mutation. Suite aux retombées de la pandémie Covid-19, à l'évolution vertigineuse des technologies de l'information et de la communication, aux effectifs élevés, à la diversité des attentes des étudiants et à l'hétérogénéité de leurs profils, la communauté universitaire est amenée à innover en termes de pratiques pédagogiques.

Par définition, l'innovation renvoie à l'amélioration d'un contexte existant. Ce concept n'est pas uniquement lié au monde de l'entreprise ou aux inventions technologiques, mais s'applique aussi aux systèmes éducatifs et au domaine de la formation. Comme le souligne à juste titre Béchard et Pelletier [4], l'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité. Parmi les pratiques pédagogiques novatrices recensées au niveau de la littérature, il y a lieu de citer la classe inversée, le design thinking, les médias sociaux, la gamification, et l'auto-apprentissage. De plus, certains auteurs à l'instar de Lalle et Bonaffous [5] expliquent que la révolution de la pédagogie est aussi une révolution des espaces, de la manière d'évaluer les apprentissages et surtout peut-être une révolution en termes de ressources humaines.

Bien que les innovations pédagogiques fassent l'objet de plusieurs débats dernièrement, l'examen de la littérature révèle que peu de travaux s'intéressent à ces pratiques dans le contexte marocain. C'est pourquoi, l'objectif de notre étude est d'explorer la nature des pratiques pédagogiques au niveau des universités marocaines, et plus précisément au niveau des établissements qui dispensent des formations en économie et gestion. En d'autres termes, cette contribution se donne pour ambition d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche suivante : dans quelle mesure les pratiques pédagogiques des établissements marocains spécialisés en économie et en gestion sont-elles innovantes ?

Pour cela, nous avons réalisé une étude qualitative. Cette approche s'engage à multiplier les approches de la réalité sociale, où le répondant devient l'expert, et c'est sa vision de la réalité que le chercheur cherche à interpréter [6]. Ainsi, une série d'entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 120 étudiants dont 36 % étaient issus des Ecoles Supérieures de Technologie, 33 % des écoles de commerce, et 31 % des Facultés de Sciences Juridiques, Economiques et Sociales. Les échanges se sont déroulés en face-à-face, par téléphone et par le biais de Google meet, et la taille de notre échantillon a été fixé suivant le principe de saturation. Par la suite, les réponses collectées ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique de type semi-formatée via un logiciel de traitement des données qualitatives.

Les résultats issus de notre travail de recherche s'articulent autour de trois thèmes essentiels : la perception de la notion « innovation pédagogique » par les étudiants, la nature des pratiques pédagogiques au niveau de leurs établissements, et les facteurs qui ont tendance à freiner l'adoption de ces pratiques innovantes.

En effet, la majorité des étudiants interrogés assimilent l'innovation pédagogique au digital, à la présentation d'exposés ou encore à l'utilisation de QCM comme outil unique d'évaluation. De plus, les pratiques pédagogiques dans ces écoles se limitent aux cours magistraux, travaux dirigés, travaux en groupe, exposés et stages.

Quoique ces derniers soient obligatoires dans les établissements à accès régulé, ils sont souhaitables au niveau de ceux à accès ouvert. Pour ce qui est des enjeux liés à l'innovation dans l'enseignement supérieur, ils sont principalement d'ordre financier, technologique, et humain.

Nous pouvons donc avancer qu'en dépit de l'évolution permanente du monde de l'éducation, le niveau d'innovation pédagogique au sein des établissements spécialisés en économie et en gestion est relativement faible. Et ces constats rejoignent ceux de [7], [8], [9], [10]. Ainsi, les acteurs de l'enseignement supérieur marocain sont invités à accorder une importance particulière à la formation des enseignants aux nouvelles pratiques pédagogiques, réorganiser les espaces d'apprentissage et les programmes d'étude de manière à créer un cadre propice à l'innovation.

Pour conclure, il convient de rappeler que notre travail s'inscrit dans un cadre exploratoire. Pour donner suite à cette recherche, il serait judicieux de mener une étude quantitative confirmatoire en adressant un questionnaire à un échantillon plus large d'étudiants.

**Mots-clés :** Pratiques pédagogiques, innovation, enseignement supérieur, économie et gestion, Maroc

## La transition vers la classe numérique : l'exemple du Club Cedeao en Côte d'Ivoire

Koffi Kouassi Ignace

Lycée Municipal 2 Gadié Pierre (Abidjan, Côte d'Ivoire)

Le contexte éducatif mondial actuel impose une adaptation des approches pédagogiques. Les pays en voie de développement, longtemps arc-boutés sur des pratiques pédagogiques traditionnelles (relevant plus du behaviorisme) ont vu leurs systèmes éducatifs se détériorer au fil du temps car ne correspondant plus aux enjeux d'un monde en pleine mutation avec la forte pénétration du numérique dans les différents segments de la société, particulièrement le monde scolaire. Les enseignants, faute de formation en techno-pédagogie et d'accès à des matériels adéquats, ne sont pas en mesure de s'inscrire dans les nouvelles approches pédagogiques dites actives, qui exploitent le potentiel du numérique pour favoriser un optimum d'apprentissage pour leurs élèves. En réalité, ils ne possèdent pas les capacités de base nécessaires (tant infrastructurelles, didactiques que pédagogiques) pour élaborer des stratégies et approches pédagogiques efficaces afin de relever le niveau de leurs apprenants. Ces derniers, beaucoup plus portés sur l'usage distrayant du numérique, ne perçoivent toujours pas la portée éducative des appareils numériques dont ils disposent.

Aussi, depuis 2019, la pandémie du COVID-19 a contraint tous les acteurs des systèmes éducatifs des différents pays à redéfinir leurs approches pédagogiques en mettant l'accent sur la conception et la mise en ligne de ressources pédagogiques numériques (à travers les canaux traditionnels de la télévision et de la radio et sur des plateformes internet).

Malheureusement cette nouvelle orientation pédagogique qui s'est imposée aux autorités éducatives a été contrariée surtout dans les pays en voie de développement par :

- L'impréparation à définir une méthodologie cohérente et structurée sur le processus de conception, d'élaboration et de mise en ligne des ressources pédagogiques numériques optimales et efficaces ;
- L'incapacité manifeste des enseignants à produire des ressources pédagogiques numériques pertinentes ;
- Le nonaccès des apprenants aux modes de diffusion de certaines ressources produites et mises à leur disposition etc.

Certes au plan national, des efforts ont été déployés pour assurer la continuité des apprentissages mais les moyens mis en œuvre dans cette dynamique n'ont pas véritablement permis d'atteindre les objectifs escomptés car les apprenants et les formateurs n'étaient visiblement pas préparés à cette situation complexe dans nos systèmes éducatifs.

Face à toutes ces contraintes et défis, des initiatives individuelles ou locales ont été engagées pour pallier les insuffisances pédagogiques et didactiques liées à la fermeture des classes et soutenir les actions étatiques. C'est dans cette perspective que nous avons produit et mis en ligne sur notre site web, diverses ressources numériques pédagogiques surtout dans l'immédiat pour les élèves de Terminale qui devaient préparer le Baccalauréat. A partir de nos compétences acquises à travers les formations MOOC, l'auto-formation en techno-pédagogie, nous avons mis en ligne des supports de cours, les leçons de Terminale suivies de tests de connaissances. Les élèves de notre établissement mais de l'ensemble du territoire ont pu découvrir et exploiter nos productions numériques pédagogiques pour renforcer leurs acquis et mieux préparer leur examen. Notre nouvelle approche pédagogique est de plus en plus appréciée par les élèves, en témoigne le nombre croissant de visiteurs sur notre site web.

**Mots-clés :** #clubcedeo ; #cehistgeo ; #Construction et commentaire d'histogramme ; #Parcs et Réserves de Côte d'Ivoire ; #Félix Houphouët-Boigny : L'Histoire d'une Vie

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

Mohamed Sagayar Moussa

Université Abdou Moumouni de Niamey

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

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

## Perspectives et défis de la formation à distance en contexte de pays émergents : Regard sur l'enseignement supérieur à distance à l'épreuve de la précarité en Haïti

France Lafleur<sup>1</sup>, Venus Darius<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

[France.Lafleur@uqtr.ca](mailto:France.Lafleur@uqtr.ca)

<sup>2</sup>Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti French Institute / Alliance Française.

[venus.darius@isteah.ht/](mailto:venus.darius@isteah.ht/) [vdarius@fiarf.us](mailto:vdarius@fiarf.us)

La présentation aborde les enjeux les plus actuels de la FAD dans les pays en voie de développement. Voyant la FAD comme un véritable catalyseur d'une nouvelle méthode d'éducation plus efficace, les différents travaux de plus de 30 collaborateurs présentés s'attachent à réfléchir des manières de faire ou d'agir afin que le numérique soit au service de la pédagogie en tenant compte des caractéristiques uniques du contexte dans lequel il est mobilisé. La présente communication se déroule en deux parties. Nous présentons, dans un premier temps, un résumé des différents travaux du collectif Formation à distance dans les pays émergents : perspectives et défis.[1] Dans un deuxième temps, nous présentons, de façon détaillée, le premier chapitre du livre portant sur l'enseignement supérieur à distance à l'épreuve de la précarité en Haïti. L'expérience de la motivation et de la réussite dans la formation à distance<sup>1</sup>  
Les quatre premières recherches abordées ont porté sur les initiatives de FAD mises sur pied avant et pendant la pandémie.

Celles-ci montrent bien qu'au Cameroun, au Congo et en Haïti, le potentiel de la FAD en éducation est reconnu : elle est employée dans les universités, des programmes sont conçus, des milliers d'étudiants y sont formés, des plateformes sont mises en place (Pr@tic). Des enjeux et des freins sont toutefois clairement identifiés : fracture numérique, manque d'électricité, rareté des connexions internet fiables, littératie numérique inégale, méconnaissance des ressources disponibles, formation des maîtres au numérique ainsi qu'au soutien motivationnel et socioaffectif en FAD, usage du numérique variable en FAD, inégalités des ressources des universités, politique éducative défailante, etc. Ainsi, si plusieurs initiatives sont déployées, la FAD y demeure à l'image des pays : émergente, inégale, sous-développée au regard du potentiel de changement qu'elle représente.

### L'adaptation aux défis techno pédagogiques en enseignement à distance<sup>2</sup>

Les travaux ensuite explorés se sont davantage penchés sur les changements pédagogiques induits par la FAD, et ce, en contexte pré-pandémique et pandémique. Les travaux de Sellami sur la FAD tunisienne en temps de covid à l'Université virtuelle de Tunis (UVT) a révélé un usage fréquent de la médiatisation des supports de cours utilisés en présentiel, mais aussi une plus grande ouverture à la FAD de la part des étudiants à la suite de la pandémie. Appréciée et plus propice à la relation avec l'enseignant, à la rétention de la matière de même qu'au développement d'une littératie numérique, la FAD a conquis bien des étudiants et favorisé une demande accrue pour des cours hybrides. Cette métamorphose des opinions est aussi soulevée par les travaux portant sur la différenciation culturelle dans les méthodes et stratégies pédagogiques dans le monde éducatif, et notamment en FAD. On y souligne combien la FAD, introduite dans des pays souvent marqués par des historiques au passé colonial, bouscule les mœurs et la relation traditionnelle, et généralement hiérarchique, existant entre le maître et l'apprenant, en encourageant également les communautés d'apprentissage et en délaissant le par cœur. Avec le déploiement de la FAD, la réflexion sur les approches didactiques et les stratégies pédagogiques utilisées auparavant ne deviendra que plus nécessaire, car transposer aveuglément est rarement gagnant en FAD. C'est là une réflexion qui s'impose possiblement aussi pour les plateformes d'apprentissage et d'enseignement de type système de gestion de contenus. Dans un contexte où l'accès à l'ordinateur est très ardu et son emploi, méconnu, promouvoir l'égalité d'accès et l'équité dans la réussite est un grand défi. Il nécessite possiblement de mettre de côté ordinateur et Moodle. Le téléphone intelligent, possession presque universelle, est une voie que se proposent d'explorer les auteurs de cette septième recherche. Chose, certaine, comme le soulignent bien les auteurs de la recherche portant sur le passage pandémique de l'apprentissage des langues en ligne au Ghana, la FAD peut créer certaines frustrations. Après avoir interrogé 21 apprenants ayant reçu des cours asynchrones (43%), synchrones (33%) ou les deux (24%), il apparaît que les connexions sont défailtantes, un manque de préparation du professeur ou un manque d'interaction soient très frustrants pour les apprenants. Favoriser l'engagement requiert donc que le professeur soit formé aux approches interactives en apprentissage en ligne, mais aussi au partage de contenus de cours multimédias pertinents.

Les occasions de transformation des pratiques grâce à l'expérimentation des plateformes<sup>3</sup>  
La FAD, c'est désormais indéniable, n'est pas qu'un changement de modalité, mais bien en changement de paradigme pour l'enseignant comme pour l'apprenant.

Les deux derniers travaux exposent ainsi précisément deux cas de pratiques transformées par leur passage en FAD. Pour le programme colombien de doctorat en génie, la covid a chamboulé les plans, étudiants, professeurs et gestionnaires témoignent : la FAD permet de faire profiter de l'expertise départementale (réseau) au plus grand nombre, sa flexibilité dans le choix de la modalité pour l'étudiant est appréciée. La comodalité exige de tenir compte des étudiants en présence et à distance, ce qui complique la conception pédagogique des cours et rend la préparation du professeur centrale au succès des cours. Enfin, même si les interactions en présence semblent essentielles sur le plan socioaffectif, si le professeur encourage l'interaction et l'engagement des étudiants, les cours offerts en télé présence sont davantage intéressants. En ce qui a trait à l'enseignement des langues en ligne au Ghana du point de vue des enseignants, la plupart ont trouvé ardue la transition à l'enseignement à distance. Ce constat s'appuie sur l'idée que la facilité de l'enseignement est un aspect central du travail que ne facilitent pourtant pas la mauvaise connectivité du réseau, la consommation de données (coûts élevés), le manque de gadgets appropriés pour travailler, la lenteur du processus d'enseignement, le savoir-faire technique inadéquat, les réactions d'étudiants décourageants, le manque d'interactivité et de spontanéité, la difficulté à contrôler l'assiduité des élèves, évaluation formative difficile et la correction des copies des apprenants (charge de travail). Il revient donc aux institutions de soutenir l'apprentissage en ligne adéquatement et d'investir les ressources requises.

Regard sur l'enseignement supérieur à distance à l'épreuve de la précarité en Haïti  
Pour le développement de cet aspect de la communication, nous nous basons sur nos récents travaux, notamment le premier chapitre du livre sur la Formation à distance dans les pays émergents : perspectives et défis [2] et une communication scientifique sur Formation à distance et persévérance universitaire en Haïti [3]. Il en ressort que les facteurs qui entravent la Formation à distance au niveau de l'enseignement supérieur en Haïti sont de trois ordres : structurel, infrastructurel et conjoncturel.

Les Facteurs structurels sont caractérisés par la faiblesse des dispositions prises dans les universités et les instituts supérieurs pour favoriser la documentation (bibliothèque/ médiathèque...) et l'usage des matériels et technologies numériques. Les facteurs infrastructurels, pour leur part, renvoient à des défis qui sont le reflet du niveau du développement du pays, à savoir la défaillance de l'énergie électrique et de la connectivité, et le manque de matériels de qualité en Technologie de l'information et de la communication (TIC) et numériques. En ce qui a trait aux facteurs conjoncturels, ils se rapportent à l'insécurité généralisée qui gangrène le pays et aux méfaits de la pandémie de COVID-19, même quand le dit fléau cause moins de dégâts que prévus [4]. Ce dernier groupe de facteurs, qualifié de conjoncturel, est pertinent dans la mesure qu'il entraîne la démotivation des étudiants en ligne et limite leur déplacement en vue de régulariser leur service d'Internet et effectuer les recherches appropriées à leurs études.

Malgré les défis de la Formation à distance dans l'enseignement supérieur en Haïti, il faut, néanmoins, souligner les avantages des professeurs et des étudiants concernés à leurs niveaux respectifs, notamment la possibilité de prendre part à la formation sans le moindre déplacement et à coût réduit.

Sans oublier la contribution en enseignement et encadrement de plusieurs professeurs des universités étrangères et également le fait de certaines de celles-ci qui mettent leurs ressources matérielles et techniques à la disposition des étudiants haïtiens.

**Mots clés :** Formation à distance, pays émergents, enseignement supérieur, défis, opportunités

## Visages, cœurs et pouces : explorer l'utilisation des emojis dans les communications virtuelles Enseignant-apprenant : étude du cas jordanien.

Ahmad MOUSA

*L'université de Petra-Amman-JORDANIE*

De nos jours, les ressources numériques occupent une place importante dans nos pratiques en classe de langue. Le recours à la Toile ou à tout autre support pédagogique en ligne est désormais un phénomène qui mérite d'être analysé et étudié en profondeur.

En effet, de nombreux étudiants, en Jordanie comme ailleurs, considèrent que la communication synchrone et asynchrone enseignant-apprenant et apprenant-apprenant joue un rôle primordial pour bien maîtriser la langue cible. Echanger des messages via des plateformes telles que Moodle et Microsoft Teams, sans oublier les médias sociaux comme WhatsApp et Facebook, cela répond de plus en plus aux besoins langagiers et communicationnels des apprenants des langues étrangères.

Au fil du temps, des visages, des cœurs et des pouces sont apparus sous forme de petites images colorées que l'on nommait déjà Emojis et émoticônes.

Les Emojis, petites images numériques ou icônes utilisées pour exprimer une idée ou une émotion dans la communication électronique, ont considérablement changé notre façon de communiquer en ajoutant des nuances et des émotions aux mots écrits sur les petits écrans. En effet, l'Emoji est devenu un langage facultatif global qui sert à illustrer, voire même à remplacer les mots que nous nous envoyons numériquement (Sternbergh, 2014 : 3).

Ce phénomène est répandu, avec un taux d'utilisation qui s'élève à plus de 90 % parmi les internautes. Ces derniers sont de plus en plus nombreux à incorporer des emojis dans les textes, les mails et les messages instantanés, et les enseignants ne font pas exception (Kaye, Malone et Wall, 2017).

Pourtant, le manque d'indices vocaux et du langage corporel pourrait entraîner beaucoup de malentendus. D'où la nécessité de mettre en place des limites éthiques qui maintiennent des communications formelles et informelles saines et utiles via l'Internet (Schwartz, 2015).

Cet article essaiera d'analyser la perception de l'utilisation des emojis auprès de quatre apprenants et deux enseignants, dans l'objectif de savoir si nous parlons vraiment emoji sans faire recours aux mots (Sternbergh, 2014).

Les fonctions des emojis seront également analysées, tout en suggérant, à la fin de cet article, des changements significatifs, voire révolutionnaires, de nos pratiques pédagogiques en classe, en raison de la présence non négligeable des emojis dans notre vie quotidienne.

**Mots-clés :** Communication non-verbale, Facebook, Emojis, Enseignement.

## Consolider l'innovation pédagogique et l'implémentation du Certificat en Pédagogie Universitaire (CPU) au sein de l'Université d'Antananarivo, à Madagascar.

Ny Rindralaina RAFANOMEZANTSOA

Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Education, Université Catholique de Louvain, Belgique

L'adoption du système LMD (Licence-Master-Doctorat) dans l'enseignement supérieur malgache a accru l'importance de la formation initiale et continue des enseignants. Ceux-ci doivent accompagner les apprenants dans l'acquisition de compétences plutôt que dicter des connaissances. Pour rendre plus efficaces les approches pédagogiques, la création du Plan Sectoriel de l'Education du Ministère et d'une Cellule d'Appui Pédagogique & TICE prône le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants. Des séries de séances de sensibilisation et de formation, le plan d'équipement en matériel de diffusion pédagogique, les ateliers TICE et les journées pédagogiques ont permis de poser les bases d'un accompagnement pédagogique. Pour stabiliser les actions visant à améliorer l'enseignement et les apprentissages des étudiants, les partenaires belges (ARES) et malgaches ont créé le Certificat en Pédagogie Universitaire (CPU). C'est un programme de formation en enseignement et apprentissage actifs pour les enseignants.

L'état actuel de la recherche sur l'efficacité d'un système éducatif montre que la formation initiale et continue des enseignants joue un rôle déterminant dans la qualité des apprentissages des étudiants. Notre thèse de doctorat en Sciences de l'éducation s'inscrit dans le cadre de la consolidation de la formation CPU au sein de l'Université d'Antananarivo. Cette recherche est basée sur la mise en œuvre d'une démarche de suivi-évaluation pour renforcer l'implémentation du CPU. L'objectif consiste à suivre les travaux de l'équipe des formateurs, à récolter des données auprès des responsables d'établissements et de parcours, afin d'identifier la perception et la compréhension de l'innovation pédagogique, les éventuels obstacles, leur nature et la pertinence des stratégies adoptées pour les lever. De plus, il s'agit d'identifier les stratégies de travail que les étudiants développent dans le cadre des dispositifs d'apprentissage révisés. Comment procèdent-ils pour se réapproprier des démarches d'apprentissage novatrices ? Quel est l'impact des pratiques pédagogiques des enseignants sur l'appropriation des savoirs, le développement des compétences ? Dans notre communication, nous expliquerons l'intérêt de notre recherche doctorale dans la consolidation de l'implémentation du dispositif de formation CPU au sein de l'Université d'Antananarivo. Par ailleurs, nous toucherons quelques mots sur la première démarche méthodologique que nous avons choisie d'exploiter et cela, pour connaître la nature des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants.

**Mots-clés :** Innovation pédagogique, Créativité, Formation professionnelle, Pratiques pédagogiques, Réussite universitaire

## Mon innovation pédagogique en 120 secondes

Mireille ESSONO EBANG

*Ecole normale supérieure de Libreville (ENS)*

En novembre 2019, l'idée nous est venue d'organiser un concours d'innovation pédagogique à l'endroit des enseignants et des futurs enseignants de français du pays. Notre objectif était de donner aux enseignants participants, de la maternelle au supérieur, la possibilité de contribuer à la redynamisation de l'enseignement du français et à la valorisation de nouvelles approches pédagogiques avec ou sans le numérique. Mais l'arrivée de la pandémie du Covid-19 et l'imposition de l'enseignement à distance en 2020 nous ont contraint à intégrer le numérique comme un des critères de sélection des propositions dans les éditions annuelles qui ont suivies. S'il est vrai que nous avons relevé une faible participation des enseignants dans le pays pour la première édition (9 vidéos reçues), trois ans plus tard, la participation des enseignants a doublé pendant que l'intérêt du public pour ce concours s'est accru (plus de 1700 votant en ligne). La pandémie semble avoir rendu le concours plus attractif. Toutefois, comment matérialiser ces innovations dans un contexte où perdure la fracture numérique (Duarte, 2021). Ces innovations pédagogiques ont-elles un impact qualitatif dans le système éducatif du Gabon ? Dans cette communication, nous analyserons les grilles d'évaluation des trois premières éditions réalisées via Jotform. Nous analysons particulièrement les perceptions des finalistes sur le concours. La présentation des résultats permettra de comprendre l'incidence de la pandémie sur les pratiques enseignants développant un nouveau rapport à l'apprendre (Peraya, 2021).

**Mots-clés :** Innovation pédagogique ; Enseignants ; Numérique ; Rapport à l'apprendre

## Conception d'un environnement numérique d'apprentissage (ENA) pour le perfectionnement des enseignants communautaires au Cameroun, RCA et Tchad. Le cas du projet PARI

Marcelline Djeumeni Tchamabe,

ENS de Yaoundé, Cameroun

[marcelline.djeumenitchamabe@gmail.com](mailto:marcelline.djeumenitchamabe@gmail.com)

Vrangoude Emmanuel Rodrigue,

ENS de Bangui, RCA

[emmanuelrodriguevrangoude@gmail.com](mailto:emmanuelrodriguevrangoude@gmail.com)

En Afrique subsaharienne, L'ODD4 qui vise une éducation de qualité pour tous sera très difficile à atteindre. En effet, environ 8% d'enfants n'y ont pas la chance d'accéder au primaire. Pour ceux qui ont la chance d'y accéder, seuls 72% d'entre eux achèvent le cycle primaire. Seulement 51% des enfants qui achèvent le cycle primaire accèdent au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et 43% d'entre eux achèvent ce dernier. La transition primaire-collège s'est détériorée passant de 84% en 2011 à 72% en 2018. Des rapports institutionnels et de recherche expliquent cette situation par les déficits d'enseignants qualifiés. Dans ce contexte le perfectionnement des enseignants est un enjeu crucial (Banque Mondiale 2010, 20011 et 2013 ; RESEN 2019). La situation nécessite d'aller très vite, le levier de ce changement est l'utilisation d'un environnement numérique en formation continue des enseignants pour un changement global.

Mais comment concevoir ce dispositif pour que l'enseignant, en chef d'orchestre Charlier (2006) puisse prendre en main son perfectionnement professionnel pour la réussite de tous en élèves ? La conception d'un environnement numérique d'apprentissage est un processus complexe qui est compris à la fois comme un processus décisionnel, informationnel et collectif. Sous l'angle collectif, concevoir un outil numérique, implique un véritable réseau d'acteurs (Humbert, 2010)

Au plan décisionnel, les nombreux modèles de conception laissent entrevoir de nombreux moments durant lesquels la solution imaginée est examinée au regard de son adéquation avec la demande (besoins, attentes, contraintes, etc.) et avec les contraintes et objectifs inhérents au projet lui-même (respect des normes, des délais, limites financières, etc.). Sous l'angle informationnel, en effet, cette troisième caractéristique vient d'une part de la nécessité de réduire l'incertitude inhérente à sa dimension décisionnelle et, d'autre part, de la nécessité de coordonner l'action des individus dans le temps et dans l'espace. Il s'agit en effet d'acquérir des connaissances sur l'environnement du produit, en recherchant, collectant et diffusant les informations. Ainsi, dans le cas de la conception d'un ENA, pour les trois (3) pays du projet PARI, nous adoptons une approche qualitative pour collecter les données auprès des acteurs de la réalisation de l'ENA. Les résultats des études préalables, l'analyse préliminaire de l'activité des futurs utilisateurs et des processus de l'organisation visée par le projet montrent que certaines orientations sont vitales pour l'utilisation de l'ENA par les acteurs, leur maintien et leur pérennité dans le temps.

**Mots-clés :** ENA, approche qualitative, enseignants communautaires non formés, projet PARI, perfectionnement professionnel.

## Analyse comparative des référentiels de compétences numériques des enseignants.

Mourad BENALI

*Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation de la région de l'oriental du Maroc*

La transition numérique de la société et le développement du travail en réseau multiplient les sources de savoirs accessibles. Devant cette panoplie de défis, les systèmes éducatifs sont principalement concernés, puisque d'une part, les technologies peuvent avoir une incidence sur la façon dont l'éducation est dispensée, et d'autre part car l'éducation a un rôle à jouer dans la préparation des jeunes à un monde axé sur ces technologies. Ainsi, le rôle des enseignants va bien au-delà de la transmission des connaissances. Leur rôle est aujourd'hui également de guider les étudiants dans la sélection et la hiérarchisation des informations disponibles, afin d'élaborer une connaissance fondée sur l'esprit critique et la démarche scientifique.

Selon la Commission Européenne en 2018, 70 % des enseignants de l'Union européenne souhaiteraient pouvoir bénéficier de développement professionnel en ce qui concerne les compétences liées aux TIC et seuls 20 à 25 % des étudiants sont formés par des enseignants qui ont confiance dans le numérique et sont favorables à son utilisation. Les enseignants qui utilisent le numérique pour introduire de réelles innovations dans l'enseignement font plutôt figure d'exception et ne représentent pas la norme. Les travaux de Cutri, Mena & Whiting (2020) et Van der Spoel al., (2020) révèlent, entre autres, de grandes différences dans le sentiment de compétence des enseignants lié à leur usage du numérique dans l'enseignement en général.

Dans cette lignée, un certain nombre de cadres de référence ont été développés, aux niveaux national et international, pour décrire les différentes facettes des compétences numériques que les enseignants doivent maîtriser. Sur la base d'une recherche documentaire approfondie, plus de vingt référentiels ont été identifiés parmi des référentiels professionnels ou scolaires, des référentiels académiques ou encore des recensions scientifiques publiées. Après avoir éliminé un ensemble de similitudes et de chevauchements, onze cadres de référence qui étaient les plus récents et issus de gouvernement ou organismes internationales ont été sélectionnés. Les autres modèles ont été écartés parce qu'ils n'étaient pas suffisamment détaillés, ou parce qu'ils étaient d'une portée plus globale et d'une orientation sensiblement différentes de notre contexte. Nous présentons brièvement ces onze référentiels.

Notre avons procédé à une analyse comparative des référentiels de compétences numériques sélectionnées via une identification des similarités et des différences des domaines et sous domaines qui y sont inclus. A cet effet, le Cadre Européen pour les compétences numériques des éducateurs a été identifié comme point de référence et noyau de cette analyse. Notre choix est justifié par la validité transnationale de DigCompEdu. Il est le fruit de dialogues et de débats d'experts et de professionnels suite à des analyses et synthèses de cadres et référentiels existants à l'échelle nationale, régionale et internationale.

Notre analyse comparative des différents référentiels de compétences numériques des enseignants révèle que DigCompEdu s'avère un cadre scientifiquement solide à des fins de soutien du développement de compétences numériques spécifiques des enseignants. Ce modèle mérite d'être utilisé à large échelle au niveau des établissements d'enseignement vu qu'il permet une représentation assez précise des compétences numériques.

**Mots-clés :** Compétence, Numérique, Enseignant, Apprentissage, Référentiel



## **Ronde 3 : Fondement de l'éducation, scolarisation, pédagogique et didactique**

## Etude 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”

Léonce O. A. AFFOLABI<sup>1</sup>, Eugène OKE<sup>2</sup>, Joachim HOUNKPATIN<sup>3</sup>, Kossivi ATTIKLEME<sup>4</sup>

<sup>1,2,2,4</sup>Laboratoire de Didactique des Disciplines (LDD)/Université d'Abomey Calavi/Bénin

\* [leonce.affolabi@imsp-uac.org](mailto:leonce.affolabi@imsp-uac.org)

### Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet du programme 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).

Cependant en didactique des sciences étudie l'application que font deux enseignants en Science de la Terre, des prescriptions institutionnelles dans un contexte d'implémentation de l'Approche Par Compétences (APC) sur le thème “naissance et évolution des paysages”. La question de recherche se formule ainsi : 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 ? En mobilisant les concepts de la didactique des sciences et le cadre théorique de la Double Approche Didactique et Ergonomique (DADE) [1], [2] et [3], un recueil de données suivi d'un traitement en référence à la DADE, montrent que les enseignants que nous avons observés, respectent les prescriptions des programmes d'étude scolaire 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 : Mise en situation, Réalisation, Retour et projection. Il en est de même pour les stratégies privilégiées dans le programme d'étude des SVT de la classe de 4<sup>ème</sup> et du guide pédagogique de cette classe. Le tableau 1 ci-après présente les tâches et stratégies d'enseignement-apprentissage prévues par ces enseignants observés.

**Tableau 1 - Tâches et stratégies d'enseignement/apprentissage prévues par ces enseignants**

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

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 ont des difficultés à prendre en compte ces conceptions pour situer leurs ambitions pédagogiques. Les stratégies de travail (individuel, groupe et collectif) 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 utilisant particulièrement la dévolution et les variables didactiques ;
- L'organisation et à la conduite des confrontations entre él' «es 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.

**Mots-clés :** Géologie, compétence, interprétation, difficultés, apprentissage.

## Initiation à la science et à la technologie à l'école primaire. Critique d'un enseignement déficient

Dr. Cheikh FAM,

*Auteur de livres et d'articles sur des problématiques liées à l'éducation et aux changements climatiques, Titulaire d'un M.S. en science de l'environnement (Hankuk University of Foreign Studies, South Korea) et Chercheur au laboratoire d'études et de recherches sur le Genre, l'Environnement, la Religion et les Migrations (GERM) de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis du Sénégal.*

[xalima009@yahoo.fr](mailto:xalima009@yahoo.fr)

Ces dernières années, dans le débat officiel sur l'école sénégalaise, un accent particulier est mis sur la valorisation et la vulgarisation de l'enseignement de la science et des « filières scientifiques de plus en plus désaffectées en faveur des filières littéraires » (Sané, 2012 : 67-77). À l'élémentaire, dans les classes où il est pratiqué, l'enseignement de la science est « de type vertical » (Reeler, 2015 : 56-67) avec, au tableau, un maître qui parle en tournant le dos aux élèves qui écrivent (Donckèle, 2003 : 99-119). Pourtant, une rénovation de l'apprentissage de la science est proposée dans la réforme du curriculum de l'éducation de base dont le socle programmatique intègre une « Initiation à la Science et à la Technologie » (IST) (Sy et Potvin, 2020 : 1-8) à côté des savoirs dits « fondamentaux », à savoir lire, écrire et compter. Qu'entend-on par « science » (Charpak, 2011) ? Comment la science est-elle enseignée ? Comment devrait-elle être enseignée (Collet, 2008 : 69-77) ? Comment y intéresser les enseignants et les élèves ? Quels sont les facteurs favorisant de l'enseignement de la science ? Quelle est la place de l'expérimentation scientifique dans la formation des enseignants ? Comment penser le lien entre science et technologie ? Les réponses à ces questions constituent les justifications scientifique et sociopolitique de notre recherche, laquelle procède d'une approche anthroposituacionniste s'appuyant sur des entretiens, des constats et des observations de situations d'enseignement-apprentissage. Ainsi, à l'occasion de séances d'animation pédagogique et de visites de classes au primaire et au moyen-secondaire, nos investigations nous ont permis d'apprécier la réalité de l'enseignement de la science dans des proportions dont, jusque-là, nous ne soupçonnions pas l'importance. En se fondant sur l'expérience de terrain, cette contribution montre donc que la désaffectation des filières scientifiques aux niveaux secondaire et supérieur est la conséquence d'une initiation primaire déficiente à la science et à la technologie, marquée par l'usage d'approches pédagogiques inadaptées.

Partant d'une tradition durkheimienne de (1) clarification conceptuelle, la structure de cette contribution repose sur les points relatifs (2) aux approches verticale, horizontale et globale de l'enseignement de la science ; (3) à l'autorité et la discipline comme facteurs favorisant cet enseignement et (4) à la manière dont l'expérimentation scientifique et technologique est prise en compte dans la formation initiale et continue des enseignants.

**Mots clés :** approche anthroposituacionniste, approche pédagogique, expérimentation, interdisciplinarité, science

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

Régine Dondon <sup>1,2</sup>

*1 Laboratoire COVACHIM-M2E, Université des Antilles*

*2 Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Guadeloupe*

[Regine.Dondon@univ-antilles.fr](mailto:Regine.Dondon@univ-antilles.fr)

Le jardin créole aux Antilles est une unité spatiale de production agricole qui a traversé l'histoire de ces territoires depuis l'époque amérindienne, et résisté aux changements des modes de vie [1]. L'adjectif créole se réfère à son mode cultural hérité des périodes précoloniale et coloniale, et à sa fonction première, active de nos jours, de satisfaction de l'autoconsommation. Il s'apparente au jardin lakou en Haïti [2], et trouve une affiliation en Dominique et à Sainte-Lucie [3]. Dans les sociétés antillaises, l'agriculture est fortement structurante et pourvoyeuse d'emplois, et a historiquement souffert de la survalorisation de la culture citadine et des opportunités socio-économiques qui lui sont rattachées. De plus, la culture en sciences exactes et naturelles y est faiblement représentée, d'où l'intérêt de construire des ressources pédagogiques autour du jardin créole, et d'inscrire ce pan de culture scientifique dans le champ transversal qu'est l'Éducation au Développement Durable. Le jardin créole, espace organisé selon un corpus de normes caractéristiques, bénéficie d'une reconnaissance depuis 2012 comme modèle d'agro-écologie [4,5], et cette distinction pourrait se renforcer en modèle de développement durable, compte-tenu des contributions dans les domaines économique et social [3,6] en sus du domaine environnemental. Ce patrimoine permet l'autosuffisance alimentaire, le commerce de végétaux, mais aussi le maintien de l'activité physique, du lien intergénérationnel et social, et de la mémoire collective. Au-delà de l'espace caribéen, il répond aux grands enjeux sociaux et environnementaux contemporains puisque la réduction des déchets au sein du foyer, l'approvisionnement en produits locaux, sains, et en circuits courts, la préservation et une meilleure connaissance des ressources naturelles trouvent des réponses dans ses attributs. Le recours aux méthodes préventives ou curatives alternatives se traduit par l'usage de plantes médicinales, et de ressources alimentaires précises [3,7,8,9]. Documenter scientifiquement ces choix permet la sécurisation de pratiques traditionnelles fortement ancrées [10], et leur enrichissement par de nouvelles données.

Le potentiel scientifique de ce patrimoine n'est pas totalement connu, à l'instar des dynamiques agro-écologiques, de la caractérisation physicochimique, pharmacologique, organoleptique et nutritionnelle des plantes cultivées. Aux Antilles, le jardin créole s'affirme de plus en plus dans les espaces sociaux, notamment scolaires puisque nombre d'évènements culturels sont organisés autour de cette thématique, moult élèves découvrent au sein de leurs établissements les enjeux de cette pratique culturelle dans le contexte pédoclimatique propre à ces territoires. Ces appropriations et valorisations significatives dans le champ scolaire amènent différentes questions sur la pertinence de l'affiliation des espaces cultivés au "jardin créole" au regard des spécificités de cet agrosystème, ainsi que sur la nature, les modalités et le potentiel formatif des projets pédagogiques repérés [11,12].

Ce travail, inscrit dans la médiation scientifique, a pour but de rechercher et valider scientifiquement des savoirs scientifiques issus du jardin créole, et de mettre en exergue, selon une méthodologie explicite, leurs fonctions de réponses à diverses problématiques dans plusieurs champs dont les sciences de la vie et de la terre, les sciences chimiques, pharmacologiques, ainsi que l'alimentation et la santé [13]. Il s'agit de montrer en quoi le jardin créole est un thème inspirant pour construire des ressources pédagogiques destinées aux niveaux primaire et secondaire, et comment procéder à l'élaboration de ces ressources. Un exemple relatif au cycle 2 est proposé. Il donne à comprendre en quoi le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S4C), opérant dans les cycles 2, 3 et 4, offre au projet un cadre pertinent : les quatre domaines de ce socle sont concernés. Les langages scientifiques sont mobilisés autour de la recherche des termes exacts pour décrire, après observation, la morphologie du végétal, sa localisation, expliquer son appartenance à l'une des trois catégories de plantes du jardin créole, relater les effets physiologiques constatés. Le domaine des méthodes et outils pour apprendre est l'axe dans lequel intervient la démarche scientifique, en tant que méthode de construction du savoir à partir d'une observation ou d'une situation donnée problématisée. Le troisième domaine, relatif aux systèmes naturels et techniques est particulièrement convoqué puisque le jardin créole se conçoit comme un agrosystème dans lequel l'intervention anthropique à visée modificative est réduite au minimum (faible utilisation d'intrants phytosanitaires, recyclage des biomasses résiduelles, renforcement de la biodiversité fonctionnelle, mobilisation des services écosystémiques et des synergies). Enfin, le dernier domaine se réfère à la formation de la personne et du citoyen, car les projets mis en oeuvre dans les établissements scolaires antillais, ainsi que les ressources pédagogiques proposées ici ont matière à irriguer des éducations transversales comme l'éducation à la santé, à la citoyenneté et au développement durable [14,15]. La pertinence du projet vis-à-vis du S4C étant vérifiée, il s'agit dans un second temps de mettre en place une démarche d'acquisition de compétences des programmes du cycle ciblé. Elle vise à articuler les compétences pour permettre la mise en recherche des élèves dans le scénario pédagogique conçu. Certaines de ces compétences peuvent être travaillées sous l'angle de la démarche scientifique, pilier de l'enseignement des sciences, ce qui renforce la robustesse de cette méthodologie de construction de ressources pédagogiques sur le jardin créole.

Dans la ressource proposée en cycle 2, sous la bannière de l'exploration du monde du vivant, de la matière et des objets, les compétences "Reconnaître le monde du vivant", "Se repérer dans l'espace et le temps", "Comprendre les organisations du monde" ont matière à être développées à travers la thématique du jardin créole. La ressource a pour objectifs d'amener l'élève à reconnaître la plante Aloe vera [16] en la discriminant visuellement d'autres espèces morphologiquement proches, à appréhender le repérage spatio-temporel en catégorisant cette plante dans l'ensemble des plantes médicinales, en s'appuyant sur le lien intergénérationnel. Enfin, la familiarisation avec l'organisation du monde qu'est le patrimoine jardin créole peut permettre une entrée vers la compréhension plus large des principes agro-écologiques, et des causalités dans un écosystème.

La double visée didactique et pédagogique de ce travail, adossée aux savoirs issus de la recherche, se veut à la fois une nouvelle entrée pour les élèves, et une contribution à la professionnalisation des enseignant.es soucieu.x.ses d'intégrer l'Education au Développement Durable dans leurs corpus de savoirs enseignés.

**Mots clés :** Jardin créole, éducation, chimie, science et société, Education au Développement Durable

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

Mériem Belhaddioui

Université Moulay Ismail, École Normale Supérieure, Meknès

[m.belhaddioui@umi-ac.ma](mailto:m.belhaddioui@umi-ac.ma)

Au Maroc, depuis que le développement des compétences est visé par l'enseignement supérieur, la participation active des étudiants devient une condition inhérente à toute intervention éducative. Ce qui explique le changement de référentiel, à l'université, qui va porter sur les modes de transmission et d'acquisition du savoir ainsi que sur les pratiques enseignantes. Suite à l'avènement de la pandémie de la Covid-19, les technologies numériques interpellent ces pratiques afin d'assurer la continuité pédagogique. C'est dans ce sens que le ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a lancé un nouveau défi qui est d'enseigner et évaluer à distance.

Dans le cadre de la transition urgente et nécessaire vers l'enseignement à distance suite à la propagation du corona virus, et comme tous les pays du monde, le Maroc a essayé de garantir la continuité pédagogique pour tout apprenant, tous niveaux confondus.

En effet, le e-learning représente une solution didactique inévitable dans le monde de l'éducation et la formation, notamment au supérieur, fait évoluer les rôles des acteurs et exige la mobilisation de compétences spécifiques.

D'ailleurs, l'enseignement d'une langue, notamment le FLE, nécessite une réflexion approfondie et une architecture pédagogique et didactique afin de développer les compétences linguistiques des apprenants qui s'articulent autour de l'intégration des nouvelles technologies qui ont pris une place de plus en plus importante dans l'univers de l'éducation en général et dans le monde universitaire en particulier.

Leur application dans le domaine de la formation a conduit à la création d'un nouveau phénomène appelé l'enseignement en ligne. Dans cette même perspective, nous nous intéressons, à un acteur principal dans cette forme d'enseignement qu'est l'enseignant. Dans ce cadre, le métier d'enseignant intervient dans un contexte techno pédagogique.

Autrement dit, outre sa compétence dans sa discipline scientifique, l'enseignant doit faire preuve de compétences numériques par rapport aux technologies constitutives de l'environnement de formation.

De ce fait, les enseignants sont considérés comme des acteurs majeurs de cette expérience inédite puisqu'ils se sont mis au travail de manière spontanée, chacun avec ses moyens et compétences technologiques dont il dispose, pour produire, animer des cours en ligne, digitaliser puis partager des supports, en se basant parfois sur un accompagnement offert par l'université.

À travers cette réflexion dont l'intérêt crucial est de contribuer au développement professionnel des enseignants du supérieur dans le cadre du e-learning, nous cherchons à répondre aux questions suivantes : Quelles sont les méthodes et les pratiques adoptées pour enseigner à distance ? Quels matériel didactique et outils utilisés pour développer les compétences des étudiants en matière de FLE ? Les enseignants ont-ils été préparés, formés et accompagnés afin d'affronter cette situation imprévisible ? Quelles sont les contraintes qu'ils ont rencontrées ? Quelles remédiations ont-ils proposé ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes appuyés sur une approche qualitative basée sur des études de cas notamment des professeurs de la langue française et de communication affiliés à l'Université Moulay Ismail. Il s'agit de recueillir des informations concernant leurs représentations, leurs pratiques d'enseignement via la plateforme de l'université ainsi que les défis à relever.

Après une phase d'enquête sur terrain et la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de ces enseignants, les résultats ont montré que des efforts colossaux ont été déployés afin de garantir une continuité pédagogique des cours.

En effet, 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 et le rôle des technologies d'information et de communication dans la classe de FLE à l'université : ils ont essayé de transformer leurs cours interactifs à des cours plutôt magistraux et les ont simplifiés davantage de façon à ce que les étudiants puissent les comprendre et apprendre en autonomie. Parmi leurs pratiques : l'enseignement via la plateforme (Moodle), l'envoi des notes de cours par courriels ou dans des groupes WhatsApp.

Toutefois, la transformation des cours interactifs en cours à distance a rencontré des difficultés, voire des problèmes logistiques et matériels. L'enseignement à distance est très compliqué, car le matériel n'est pas accessible et la connexion risque de faire défaut ; ce qui n'aide pas à concevoir des cours variés afin de les diffuser sur la plateforme qui se bloquait ainsi, de temps à autre.

Au cours des entretiens réalisés avec les enseignants qui assurent les modules de français/communication appartenant à l'université Moulay Ismail, nous avons constaté qu'ils sont tous insatisfaits de cette expérience ; enseigner la langue à distance.

De ce fait, nous avons relevé la pondération de la balance des insuffisances et des limites de cette expérience que les enseignants ont qualifiée de momentanée et très passagère. Ajoutons à cela, les comportements des étudiants qui constituent un frein dans la mesure où il y a un manque d'engagement et un fort désintérêt de leur part face aux efforts fournis par l'enseignant.

Pour remédier à ces insuffisances, les enseignants étaient unanimes dans leurs propositions pour réussir un enseignement à distance réussi : il s'agit dans un premier temps de faire engager et impliquer tous les acteurs de la formation (enseignants, personnel administratif, étudiants et responsables dans un projet collectif de formation à distance. Dans un deuxième temps, élaborer un plan de continuité pédagogique prenant comme base 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 de FAD. Mais encore, instaurer un dispositif d'enseignement hybride prenant en compte les besoins en ressources humaines en technopédagogie, en accompagnement et en formation des enseignants et des étudiants.

**Mots-clés : crise sanitaire ; enseignement supérieur ; enseignement à distance ; pratiques enseignantes ; FLE.**

## **Le statut du français dans le système éducatif burundais. Analyse d'un facteur d'échec scolaire**

Constantin Ntiranyibagira

Université du Burundi

[Constantin.ntiranyibagira@ub.edu.bi](mailto:Constantin.ntiranyibagira@ub.edu.bi)

Le paysage linguistique burundais compte quatre principales langues à statut inégal (le kirundi, le français, le kiswahili, et l'anglais). Le kirundi est la langue maternelle pour une très grande majorité de Burundais, tandis que le français, le kiswahili et l'anglais sont respectivement parlées d'une manière particulière selon le cadre socioprofessionnel pris en compte [1]. En plus des quatre, d'autres langues sont parlées au sein de petites communautés d'immigrés. Depuis l'indépendance (1962) jusqu'en 2014 (date de la promulgation de la loi portant statut des langues au Burundi qui devrait être contraignante à partir de 2017), le kirundi et le français ont été les seules langues officielles du pays [2]. La loi de 2014 a changé la situation statutaire des langues dans l'ordre suivant : elle a érigé l'anglais au rang de troisième langue officielle, et le kiswahili est devenu une langue de communication régionale. La même loi stipule que le kirundi, le français, et l'anglais sont des langues enseignées et d'enseignement selon le niveau d'enseignement, tandis que le kiswahili a hérité du statut de langue enseignée. Consécutivement à cette politique linguistique qui ambitionne de promouvoir à tout prix le multilinguisme social et scolaire, l'enseignement des matières non linguistiques s'en trouve négativement affecté. En effet, jusqu'en 4<sup>e</sup> année de l'école fondamentale (4<sup>e</sup> année de l'école primaire, dans l'ancien système), toutes les matières non linguistiques sont enseignées en kirundi. Depuis la 5<sup>e</sup> année, les mêmes matières sont exclusivement dispensées en français. Cette situation occasionne un sérieux problème d'installation des ressources par l'enseignant, puisqu'il se pose alors une question fondamentale du niveau de compétences linguistiques des apprenants, mais aussi, et surtout celui des enseignants [3].

Il devient ainsi pratiquement impossible d'enseigner un cours non linguistique en français à des apprenants qui n'ont appris le français que pendant quelques heures par semaine. On assiste donc à un double blocage : d'abord au niveau purement linguistique par rapport à la transmission du savoir, ensuite au niveau de la manipulation du métalangage disciplinaire.

Malheureusement, ce bas niveau en français observé à l'école fondamentale (de la 1<sup>ère</sup> année à la 9<sup>ème</sup> année) et post-fondamentale (de la 1<sup>ère</sup> année à la 3<sup>ème</sup> année, après la 9<sup>ème</sup> année) continue à constituer un obstacle majeur à l'épanouissement des apprenants jusqu'aux études universitaires. Beaucoup d'étudiants échouent à cause de leur bas niveau de compétences linguistiques en français [4].

**Mots-clés:** éducation, français, échec scolaire, Burundi.

## Réforme éducative et Approche Pédagogique Par Compétences (APC) : le Bénin à la recherche d'un système éducatif de qualité

Éric Maxime Alabi<sup>1</sup>, Naïma Marengo<sup>2</sup> et Sabrina Labbé<sup>2</sup>,

<sup>1,3</sup> *l'Université Toulouse - Jean Jaurès*

<sup>2</sup> *Institut National Universitaire Champollion*

Dès les indépendances, 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 (Agbodjogbé, 2013). Parmi celles-ci, l'introduction et la mise en œuvre du modèle pédagogique centré sur l'Approche Par Compétences (APC) se présente comme une réforme majeure du système scolaire au Bénin. L'objectif visé par cette réforme est de doter le pays d'un système scolaire assez performant pour atteindre les Objectifs de Développement Durable (ODD) de l'Organisation des Nations Unies (ONU) d'ici 2030 dont le Bénin est partie prenante. Il s'agit de promouvoir un système scolaire pourvoyeur de compétences adaptées aux besoins de développement économique du Bénin. Ainsi, de la méthode traditionnelle puis de la Pédagogie Par Objectif (PPO), le pays est passé à l'Approche Pédagogique par les Compétences (APC). Si le curriculum scolaire et les contenus notionnels à enseigner n'ont subi que quelques ajustements, le changement semble se situer au niveau de l'approche et de la démarche pédagogiques. En effet, contrairement à l'approche traditionnelle, l'APC met l'accent sur l'autonomie de l'élève dans la construction de la connaissance.

Mais ce changement de paradigme ne va pas de soi chez les acteurs en général et les enseignants en particulier. Les enseignants interrogés pointent du doigt un programme pédagogique exogène et imposé qui vient bousculer leur conception traditionnelle de l'éducation. Ainsi, comme toutes les réformes précédentes « 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).

L'objectif de notre contribution est d'identifier les obstacles qui entravent la mise en œuvre des réformes scolaires au Bénin. L'étude se focalise sur le terrain de l'enseignement secondaire au Bénin et spécialement l'enseignement de français. Le point de départ de cette réflexion réside alors dans 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 aux réformes ? Se situant dans une perspective pluriméthodologique (Abric, 2011), cette recherche a pris en compte deux méthodes qui se complètent mutuellement : l'entretien et l'observation (Arbriou, 2010, Ratinaud, 2003).

Si l'observation a permis de rendre compte de l'écart entre la pédagogie prescrite et la pédagogie réelle, l'analyse lexicale automatisée du discours des enseignants nous a révélé une vision toujours traditionnelle de l'éducation avec une conception dissymétrique de la relation enseignant-élève.

Dans un contexte où le partage des connaissances et des meilleures pratiques pédagogiques entre les différents pays apparaît comme un moyen favorable à la mise en place de stratégies pédagogiques plus performantes, l'analyse des résultats donne à voir des éléments à contre-courant. En effet, dans cette recherche les enseignants du Bénin semblent réclamer plutôt un projet éducatif plus endogène et moins vertical.

**Mots-clés :** réformes, APC, représentations, pratiques professionnelles, prescriptions

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

Myriam Kettani\*<sup>1</sup>, Fabienne Serina-Karsky<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Centre MyPsy (Maroc) ; Faculté d'Éducation et de Formation - Institut Catholique de Paris

<sup>2</sup>Faculté d'Éducation et de Formation - Institut Catholique de Paris

\* [m.kettani@icp.fr](mailto:m.kettani@icp.fr), [myriam.kettani@mypsy.ma](mailto:myriam.kettani@mypsy.ma)

L'éducation durant la petite enfance joue un rôle fondamental dans notre devenir à l'âge adulte et par extension dans le devenir de notre société. Les recherches en psychologie et en neurosciences montrent en effet que les expériences vécues durant cette période, sont profondément inscrites en nous et déterminent en grande partie notre fonctionnement à l'âge adulte [1] [2]. Nous proposons ici, à travers une approche socio-historique, d'explorer plus avant les fondamentaux qui sous-tendent l'éducation du petit enfant et la façon dont ils ont été appliqués par des pédagogues ayant œuvré en leur temps dans ce champ.

On dit souvent des tout-petits que ce sont des « éponges », qu'ils captent tout. C'est dû au fonctionnement de leur cerveau qui a priori est ouvert à toutes les possibilités, de telle sorte que toute perception du bébé crée une connexion dans son cerveau. Il va y avoir ainsi, durant les cinq premières années de vie, un foisonnement de connexions cérébrales.

Puis par la suite, le cerveau va commencer à faire le tri (élagage synaptique) pour ne garder que les connexions correspondant non pas aux meilleures expériences, mais aux expériences auxquelles le jeune enfant aura été le plus fréquemment exposé : c'est le processus de plasticité cérébrale [3]. Ainsi, durant la petite enfance se construisent les fondations de notre cerveau d'adulte.

L'attachement qui se construit durant la petite enfance va également avoir un rôle très important dans notre devenir à l'âge adulte. L'attachement correspond à un besoin d'autrui primaire, inné et qui a une fonction d'autoprotection. Il se manifeste par la tendance permanente du bébé à rechercher et à maintenir la proximité, la relation, l'échange avec autrui [4]. Le lien d'attachement se construit avec une (ou des) personne spécifique, qui prend soin du bébé et répond régulièrement à ses besoins. Cette personne avec qui se construit le lien d'attachement, généralement la mère, le père et/ou tout autre caregiver de l'enfant, s'appelle la figure d'attachement.

Un lien d'attachement sécurisant requiert que la figure d'attachement soit suffisamment disponible (disposée et accessible pour l'enfant), sensible (perçoit, interprète et répond suffisamment rapidement et adéquatement aux besoins de l'enfant) et que ses réponses soient stables (continuité et cohérence des réponses dans le temps). Lorsque le lien à la figure d'attachement est sécurisant, la figure d'attachement constitue une base de sécurité à laquelle l'enfant pourra se référer pour explorer sans crainte le monde qui l'entoure. L'attachement a donc également une fonction de socialisation et d'autonomisation. C'est ce que l'on nomme la balance sécurité/exploration de l'attachement. Un attachement sécurisé est en faveur du développement de la confiance en soi, de l'autonomie, de la curiosité intellectuelle, de la prise d'initiatives, de la qualité de la communication, etc. Au fur et à mesure, la qualité des interactions quotidiennes avec la figure d'attachement va être intériorisée par l'enfant sous forme de modèles internes opérants. Ceux-ci correspondent à un modèle mental de la structure de relation à autrui incluant des représentations suffisamment stables de soi et de l'Autre dans la relation, et permettant d'anticiper, d'interpréter et de guider les interactions avec le partenaire. Les modèles internes opérants se construisent progressivement durant les trois premières années et sont consolidés autour de l'âge de trois ans. Ils constitueront ensuite un modèle de relation activé dans les relations aux autres, tout au long du parcours de vie y compris à l'âge adulte. L'attachement représente donc un enjeu important pour les relations à autrui tout au long de la vie.

Ainsi, les personnes qui éduquent l'enfant durant la petite enfance (dont les parents en priorité mais aussi les professionnels de la petite enfance) ont 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 psycho-sociales fondamentales pour son devenir. L'éducation durant la petite enfance constitue ainsi un pilier dans l'édification du capital humain et semble être une condition au développement de notre société.

Cette éducation basée notamment sur la confiance et l'autonomie est celle que prônent les pédagogues du mouvement international de l'Éducation nouvelle qui se constitue à l'orée du XX<sup>e</sup> siècle. En plaçant l'enfant au centre du système éducatif, les pédagogues instaurent ce que le psychologue suisse Edouard Claparède nomme la révolution copernicienne, principe qui va servir de base à la formation des professionnels et qui participe à ancrer dans le domaine préscolaire une attention particulière à l'environnement et aux pratiques éducatives susceptibles de répondre au bien-être du jeune enfant. Les mots clés sont dès lors : la liberté enfantine, l'enfant actif, l'autonomie de l'enfant, learning by doing pour reprendre la célèbre formule du pragmatiste américain John Dewey. Cette nouvelle façon de considérer l'enfant, portée par des pédagogues tels Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestin Freinet, s'inspire de pédagogues plus anciens dont Friedrich Froebel, qui s'intéresse plus particulièrement à la petite enfance et crée ce qu'il nomme les jardins d'enfants. C'est ainsi que l'on va retrouver parmi les professionnels de la petite enfance participant activement au mouvement de l'Éducation nouvelle, les jardinières d'enfants, qui passent progressivement du froebelisme au montessorisme [5].

Les jardins d'enfants qui fleurissent en France dans l'entre-deux guerres, tant dans des œuvres sociales que dans de petites écoles nouvelles ou encore dans les lycées bourgeois de l'Éducation nationale, proposent un environnement d'accueil sécurisant et épanouissant. Ils sont portés par des femmes, Émilie Brandt, Marie-Aimée Niox-Château [6], 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. 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 [7].

Il est donc fondamental d'investir dans l'éducation des jeunes enfants qui deviendront les citoyens de notre société de demain. Ceci 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 [8] [9] [10].

**Mots clés :** Petite enfance ; Parents ; Professionnels de l'éducation en milieu préscolaire ; Communauté éducative ; Éducation nouvelle.

## École, opéra du peuple: parcours scolaires et imaginaires sociaux à Madagascar

François MAMY ELIZARA

Université d'Antananarivo, Madagascar

Cette question de « représentation sociale » de l'école porte en effet des connotations particulières, à la fois philosophiques et psychosociologiques, voire anthropologiques, par le fait que l'école n'arrive plus à assurer sa fonction primaire de mobilité sociale ascendante tant acclamée par les sociologues de l'éducation. Le substantif « opéra », ici utilisé en rapport avec les réponses des participants d'enquête, reflète cette idée de l'« école difficile », une « surcharge curriculaire » et parfois même de l'« école décontextualisée » dans laquelle l'écolier n'arrive à rien saisir tout au long de son parcours scolaire, ne serait-ce par le biais de la langue d'enseignement qu'est le Français Langue Étrangère, « langue des colons » comme disait un de nos participants. On dirait dans ce sens qu'il se retrouve dans un vaste théâtre qu'est l'école, avec laquelle l'élève se contente de jouer son rôle d'« acteur-récepteur » ou « acteur passif » dans cette logique de « mise en scène pédagogique ». Il ne fait que toiser le principal acteur éducationnel, l'enseignant de jouer son rôle dans les diverses séquences et séances d'enseignement/apprentissage. Ce sentiment fait penser que l'élève ne fait que regarder l'« opéra scolaire » et la « mise en scène pédagogique ». Et après, que faire ? Y aurait-il un avenir prometteur ? Du côté de l'élève, les observations de classe que nous avons eu l'occasion de faire permettent d'attester cette difficulté de transmission des savoirs formels consignés dans les programmes scolaires quasiment décontextualisés pour une majorité de la population résidant dans les zones rurales. De là naquit toute sorte de représentation sociale de l'école en occurrence de l'« école à perte de temps », « école surchargée », ou bien une « école hétéroclite », « école disparate » et « école à mobilité stagnante » sans réelle adéquation formation-emploi, d'où une « école disloquée », une « école suffoquée » et « une école compartimentée » qui n'arrivent même pas à répondre aux besoins sociaux, aux besoins du « Peuple Malagasy Souverain » comme stipulés dans la rhétorique de la Constitution de la quatrième République de Madagascar. Si l'État malgache impose des programmes scolaires, quel sera l'impact aux jeunes écoliers et à la société globale, une société paradoxale ? Entre instabilité diachronique et sinuosité critique, cette communication tire à l'aide des travaux de terrain dans les écoles primaires une piste de réflexion de comment l'école malgache s'identifie, se réalise et se perpétue dans cet art de transmission des savoirs qu'est la fameuse « pédagogie » en rapport avec les imaginaires sociaux. De ce fait, s'avère-t-il opportun à travers une analyse diachronique de voir les confins historiques de l'éducation à Madagascar afin de déboucher à une lecture croisée non seulement de la loi portant système éducatif à Madagascar, mais aussi de comprendre comment la pédagogie se construit et l'école se noue avec la « représentation sociale » dans un cadre de ce qu'il convient d'appeler le « rituel scolaire ».

**Mots-clés :** École, Pédagogie, Représentation, Culture, Perception

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

Patient Bienvenu MOUZINGA-KIMBAZA<sup>1</sup>

Université Marien Ngouabi, Brazzaville, Congo,

[Patient.mouzinga-kimbaza@umng.cg](mailto:Patient.mouzinga-kimbaza@umng.cg)

La question de la socialisation des élèves vivant avec handicap, placés en situation d'éducation spécialisée constitue, à travers le monde, un problème éducatif préoccupant [3]. On ne saurait douter des efforts consentis à l'échelle mondiale pour accroître les possibilités d'adaptation de ces élèves, ainsi que l'acuité des difficultés communicationnelles auxquelles sont confrontés les éducateurs spécialisés et les autres personnels intéressés par l'enfance inadaptée. À bien regarder, dans une démarche éducative et sociale globale, les enfants à besoins spécifiques sont soumis à un apprentissage spécifique, en vue de leur autonomisation progressive. Les stratégies d'intervention dans un tel contexte reposent essentiellement sur la résolution des déficiences, limitations d'activités et restrictions de participation. Pour trouver leur potentielle réalisation, ces stratégies requièrent de connaître, en détail, les modalités du fonctionnement psychique de chaque élève, en vue de l'élaboration d'un projet de vie ajustée à la problématique conflictuelle profonde de celui-ci. Cette connaissance est offerte, en partie, par l'utilisation des outils de diagnostic fiables. Il se trouve que dans ce champ d'intervention, de nombreuses techniques sont utilisées à visée de compréhension diagnostique de ces élèves en mal d'adaptation. Or, peu d'outils d'investigation diagnostique sont directement appliqués à ces élèves, pour accéder à certaines dimensions profondes de la personnalité, dont est pourtant tributaire l'action pédagogique. C'est justement dans ce cadre que nous proposons le Rorschach, test de personnalité à efficacité clinique scientifiquement démontrée [4], comme une alternative pour la mise en évidence de déséquilibres, d'insuffisances et de fragilités rencontrés chez ces élèves en souffrance, en vue de la conception et l'application des techniques éducatives accommodées à leurs problématiques conflictuelles. Ce test se veut un précieux instrument de connaissance de la personnalité dont « la sensibilité, la fidélité et la validité sont régulièrement confirmées et précisées » [5]. L'expérience consiste à présenter, les unes après les autres, les dix images fortuites que comporte ce test, en demandant au sujet : « qu'est-ce que cela pourrait être ? » [6] de sorte que son protocole de réponses corresponde à la structure de sa personnalité [4]. Pour en soutenir la lecture, l'étude de cas que nous présentons dans cette contribution a été réalisée à l'Institut Psychopédagogique de Brazzaville, auprès d'un élève présentant des difficultés de l'expression ; son comportement global est jugé inadapté par ses parents (agitation, crise de colère, agressivité verbale, impulsivité, opposition, etc.). Une fois la production protocolaire obtenue au terme d'une heure, la cotation a été faite grâce au Nouveau Manuel de cotation des formes au Rorschach parce que cet ouvrage a pour visée « d'offrir à tous les utilisateurs du test de Rorschach, psychologues et étudiants, une base actualisée de données essentielles » [1]. L'évaluation du fonctionnement psychique a été réalisée suivant un schéma interprétatif allant de la clinique de la passation à l'organisation défensive, en passant par l'analyse des processus de pensée et du traitement des conflits.

Au moyen d'entretiens cliniques semi-structurés, les données cliniques et projectives recueillies montrent bien, au regard des caractéristiques quantitatives et qualitatives du protocole, une articulation fragile entre les réalités psychiques interne et externe. L'abord perceptif témoigne d'une représentation de soi confortée ( $R=11$ ,  $F\% = 60\%$ ,  $F\%$  élargi =  $70\%$ ,  $F+\% = 33\%$ ,  $F+\%$  élargi =  $42.8\%$ ,  $Ban=2$ ,  $TA : G-D-Dd$ ). Toutefois, des failles dans l'organisation de la pensée transparaissent à travers l'évocation des contenus à symbolisme agressif (planche III : « feu ») ; aussi à partir de l'évocation d'un contenu paysage (planche IX : « cours »), on peut également le voir à travers la répétition du contenu « dessin » aux planches II, VI, V et VII : cela sous-tend également des tendances imaginaires dans le maintien de l'épreuve de la réalité. Ensuite, aux planches bilatérales, les relations d'objet font médiation d'un type de relation fusionnelle, compte tenu de la résonance intime qui se révèle de type extratensif, mais aussi à partir des réponses couleur (planches II « rouge », III « rouge », VIII « jaune » et X « jaune ») ; l'on a pu noter une conflictualisation psychique fragile mobilisant des défenses archaïques. Le conflit psychique paraît relever d'un compromis extra-psychique lorsqu'on examine le rapport des déterminants kinesthésiques et sensoriels ( $TRI-1 = 0 K\Sigma / 3C$  ;  $TRI-2 = 1kan / 0E$  ;  $RC\%=20\%$ ). Une « extratensivité » confirme bien l'hyperactivité identifiée chez cet élève que son père décrit comme un enfant très agité. Les affects semblent prévaloir sur les représentations qui paraissent quelque peu appauvries par l'absence des kinesthésies humaines bien campées. Le conflit psychique s'active au travers d'une angoisse diffuse qui, selon certains indices, semble être de type d'anéantissement (planche VI, « Zô » qui signifie un grand arbre). Ainsi, le projet d'orientation devra mêler les procédés cognitivo-comportementaux basés sur le jeu et les renforcements positifs, sur fond d'exercices psychoéducatifs et de prise en charge orthophonique. Les éducateurs spécialisés devront donc tenir compte de ce type de fonctionnement mental dans les diverses étapes de la progression pédagogique. L'intérêt est essentiellement fondé dans l'intention de soutenir les élèves en situation de handicap, dont les besoins fondamentaux ne sont pas toujours comparables à ceux d'enfants adaptés [2]. Il reste cependant à noter les limites de ce test dans la clinique diagnostique de l'enfant congolais vivant avec le trouble de l'expression. La révision des critères diagnostiques, en lien avec la culture, en tant que variable contextuelle fondamentale, se révèle nécessaire dans l'appréhension du vécu du handicap et la production du conflit psychique. Dès lors, une réévaluation de ce test d'essence occidentale s'imposerait.

**Mots-clés :** Elève, diagnostic, handicap, personnalité, Rorschach.

## **Ronde 4 : Employabilité des jeunes, professionnalisation et développement professionnel**

## Les entraves à la professionnalisation des enseignants du secondaire chez les élèves professeurs comme frein à la formation professionnelle.

AHLONSOU Mahougnon Laurent

Université d'Abomey-Calavi (UAC)/Bénin

L'article traite des entraves à la professionnalisation des enseignants du secondaire chez les élèves professeurs issus de la formation professionnelle au Bénin. L'objectif général est d'analyser les représentations sociales des entraves à la professionnalisation des enseignants du secondaire chez les élèves professeurs. La nature de la recherche est quantitative et qualitative. Elle s'appuie sur la théorie du noyau central (Abric, 1976 ; Yapo, 1992 et 2016) des représentations sociales. La population cible est constituée des élèves professeurs des ENS de Porto-Novo, de Natitingou et de l'ENSET de Lokossa. La technique d'échantillonnage est le choix raisonné et a permis d'interroger 150 élèves professeurs. Les outils d'analyse et d'interprétation des données sont l'analyse prototypique, l'analyse de similitude, l'analyse catégorielle et l'analyse de contenu. Les résultats révèlent que les items « mauvaises-conditions-travail (60,67%) », « absence-vocation (54%) », « non-revalorisation-FE (45,33%) » et « manque-conscience-professionnelle (39,33%) » déterminent les entraves à la professionnalisation des enseignants chez les normaliens. Ainsi l'ombrage de la formation professionnelle est caractérisé par deux facteurs : les facteurs d'inconfort (« mauvaises-conditions-travail » et « non-revalorisation-FE ») et les facteurs d'inaptitude (« absence-vocation » et « manque-conscience-professionnelle »). Quant à l'organisation qualitative, elle fait apparaître trois champs sémantiques. L'un se présente sous forme de dyade entre « absence-suivi-évaluation » et « absence-politique-éducative ». Les deux autres champs sémantiques sont articulés autour des items « mauvaises-conditions-travail » et « manque-formation-adéquate ». Il est à noter que la structure sociocognitive des normaliens diffère d'un enseignant à un autre.

**Mots-clés :** Entraves, professionnalisation des enseignants, élèves professeurs, formation professionnelle, représentations sociales.

## Penser la professionnalisation des universités africaines: cas des universités publiques du Mali

Dr. Tiefing Sissoko

Enseignant-chercheur à l'Université LSH de Bamako

Directeur Collection « Enseignement supérieur et sociétés africaines », L'Harmattan, Paris (France)

[tiefing.sissoko@heras-conseil.com](mailto:tiefing.sissoko@heras-conseil.com)

Les fonctions attribuées à l'université ont connu d'importantes évolutions au cours de l'histoire et selon les contextes politiques spécifiques. Le modèle qui s'est imposé en Europe – surtout en France – depuis le XX<sup>e</sup> siècle, largement répandu par la suite, est celui qui place l'éducation au cœur des politiques de promotion et de lutte contre les inégalités. Émile Durkheim y voit une double fonction : socialisation et autonomisation. L'autonomie est entendue au sens de capacité de jugement de soi, des normes et de la société. Quant à la socialisation, elle décrit le processus d'acquisition de ces normes. Ces deux fonctions font l'objet de recherches protéiformes en sciences de l'éducation.

Cette référence théorique est une bonne entrée en matière pour interroger les universités africaines dans leur pré/disposition à accomplir ses promesses qui peuvent être de deux ordres : d'abord favoriser le développement des capacités cognitives nécessaires à la réflexion et à l'autonomie et ensuite doter l'Etat et les économies d'un capital humain nécessaire à la survie dans le monde du XXI<sup>e</sup> siècle et pour le futur.

Depuis 1962, date à laquelle le Mali s'est doté de structures de formation de haut niveau, l'enseignement supérieur a connu d'importantes réformes présentant aujourd'hui une offre universitaire portée par cinq universités publiques :

- L'Université des lettres et des sciences humaines de Bamako (ULSHB)
- L'Université des sciences sociales et des sciences de gestion de Bamako (USSGB)
- L'Université des sciences techniques et technologiques de Bamako (USTTB)
- L'Université des sciences juridiques et politiques de Bamako (USJPB)
- L'Université de Ségou (US)

Les statiques proposées par la Direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (DGESRS, 2019) présentent un effectif de 84 324 étudiants inscrits dans les universités publiques maliennes selon les pourcentages suivants : ULSHB, 25,8% ; USSGB, 30% ; USTTB, 13,1% ; USJPB, 12,9% ; US, 5,9%. On voit ici que les effectifs les plus nombreux sont présents à l'ULSHB et à l'USSGB. Quelques articles publiés au Mali tentent d'expliquer l'attrait pour ces deux filières en raison de la facilité supposée des filières de ces universités. Par ailleurs, depuis 2015, date à laquelle une cellule statistique a été créée, on observe une augmentation des effectifs étudiants d'environ 15% par an. Ce taux est très élevé quand on le compare à ceux des pays ayant une longue histoire universitaire. Mais, en comparant cette évolution à celle constatée dans la sous-région, on observe les mêmes tendances. Le monde universitaire malien et africain se massifie. Et dans ce contexte de massification la pression sociale quant au retour sur investissement est élevée. Cette dimension prend encore plus d'ampleur quand on sait qu'un an après la formation, 9 diplômés sur 10 sont à la recherche d'un premier emploi (Sissoko, 2021).

C'est dans cette deuxième perspective que s'inscrit cette communication. Son but est d'analyser les approches de la professionnalisation et leur prise en compte dans les contextes universitaires maliens pour favoriser l'insertion professionnelle des diplômés. Il s'agit ici de comprendre les mécanismes socio-organisationnels nécessaires à l'engagement d'une démarche de professionnalisation des universités. La question se pose de savoir comment les universitaires maliens perçoivent-ils le concept de professionnalisation ? Et, de façon supplémentaire, quels sont les signaux de mobilisation des outils de la professionnalisation dans les pratiques universitaires ? On peut faire l'hypothèse que derrière les discours dominants d'employabilité des étudiants ou d'un lien à construire entre formation et emploi, survivent des pratiques traditionnelles privilégiant un fonctionnement par trop disciplinaire et par la quasi-absence des acteurs économiques dans les instances de gouvernance rendant difficile l'engagement d'une démarche de professionnalisation.

Méthodologiquement, pour saisir ces enjeux de la professionnalisation dans les universités publiques, il faut s'intéresser aux contextes universitaires et à l'organisation des filières universitaires sur des plans opérationnels et stratégiques.

L'approche privilégiée ici est la mise en perspectives de recherches et d'études réalisées sur la professionnalisation des filières universitaires des vingt dernières années et leur prise en compte par les politiques locales. De façon supplémentaire, un questionnaire a été envoyé aux étudiants en fin du parcours Licence pour comprendre l'ampleur des préparations et des accompagnements vers le marché du travail. Plus de 1000 étudiants ont répondu à l'enquête dont l'ULSH (35%), l'USSGB (27%), l'USTTB (7%), l'USJPB (19%), l'US (11%). La répartition des répondants par université montre une très forte représentativité par rapport à la population globale. Les résultats obtenus pourront contribuer à la définition de schémas de recherches et d'approches théoriques susceptibles d'être mobilisées sur les contextes universitaires africains.

**Mots clés :** Professionnalisation, employabilité, socialisation, emploi, formation

## Employabilité des jeunes : le rôle des soft skills dans l'inclusion socio-économique.

Rachid Boutannoura

Université Cadi Ayyad (Maroc)

Cette communication propose un arrêt sur la politique universitaire du Maroc ces dernières années qui a intégré les Soft Skills dans les programmes de l'enseignement universitaire. Afin d'améliorer l'employabilité et de réduire l'exclusion sociale des jeunes au Maroc, différentes institutions (facultés de droit, d'économie, de sciences et techniques, écoles de commerce, de technologie, d'ingénieurs, etc.) forment aujourd'hui les jeunes aux compétences comportementales dites Soft. Construite à partir d'une revue quasi-systématique de littérature sur les compétences comportementales, notre contribution explore les méthodes traditionnelles et nouvelles qui promeuvent le développement de compétences comportementales, puis les différentes approches de l'employabilité chez les jeunes adultes (par exemple, l'apprentissage continue, l'e-learning, la participation à des workshops de connaissance de soi, l'implication dans les activités para universitaires, etc.). Sloane (2011) a suggéré de séparer les Soft Skills des Hards Skills : alors que ce dernier ensemble de skills concerne les compétences techniques et dépend fortement de la tâche, le premier ensemble, en revanche, identifie les compétences personnelles et interpersonnelles qui peuvent être appliquées à différentes activités et développées tout au long de la vie. Les compétences comportementales sont également reconnues comme des facteurs d'innovation, qui sont fortement liés aux processus de formation et de développement orientés pour favoriser l'employabilité (Sartori et al., 2013). Comme l'affirment Sartori et al. (2018, p. 2), "ces compétences sont un concept clé dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie et de la gestion du changement", dans lequel, d'une part, les parcours de formation basés sur les compétences ont été étudiés pour faciliter le développement de l'employabilité dans des environnements spécifiques, et d'autre part, ils ont été considérés comme des antécédents pour la mise en place de processus d'apprentissage tout au long de la vie qui ne se limitent pas seulement à la dimension professionnelle (Velde, 2001).

À l'issue de cet état de l'art, nous soulignons la nécessité d'identifier toutes les approches possibles susceptibles de soutenir les décideurs, car elles peuvent avoir un impact différent sur le développement des compétences clés, le renforcement de l'employabilité des jeunes et la lutte contre l'exclusion sociale caractéristique de notre paysage socio-économique actuel. L'objectif de cette taxonomie d'approches possibles est de créer une base critique pour les politiques du Maroc dans l'enseignement supérieur. Il s'agit également d'un appel aux systèmes éducatifs et professionnels, non seulement pour faciliter l'employabilité, mais aussi pour renforcer les politiques d'apprentissage tout au long de la vie visant à lutter contre l'exclusion sociale, en particulier chez les jeunes.

**Mots-clés :** Soft skills, Employabilité, Inclusion socio-économique.

## **Dispositifs d'éducation / formation, et réinsertion sociale du jeune détenu de la prison centrale de Kodengui-Yaoundé : une analyse du lien entre les dispositifs de formation/éducation en prison et récidive chez les jeunes détenus.**

Cyrille Ivan Chaffi W. \*

Université de Yaoundé I  
Faculté des Sciences de l'Éducation

[cyrille.chaffi@univ-yaounde1.cm](mailto:cyrille.chaffi@univ-yaounde1.cm)

Pour différentes raisons il arrive que les jeunes détenus récidivent et se retrouvent encore dans les maisons d'arrêts. Cette récidive est le plus souvent mal vécue parce qu'il manque aux jeunes détenus des dimensions pour être en sécurité et se réaliser après sa peine. Bien entendu il est possible que des compensations puissent contribuer à lui apporter un certain équilibre social à sa sortie de prison. Mais dans bien des cas, le vide éducatif demeure et fragilise le sujet face à lui-même et à son existence. Dans les prisons camerounaises aujourd'hui, on observe que 80% de jeunes détenus sont des repris de justice, qui ont récidivé. Or le rôle de la maison d'arrêt est de rééduquer le détenu afin que ce dernier retrouve sa place dans la société et vive sans risque de récidive. La prison est perçue alors comme un espace où on perd non seulement sa liberté, mais aussi et surtout, le détenu est exclu de sa communauté et des activités liées à la vie dans celle-ci. On observe que dans les prisons camerounaises il n'existe pas un continuum de l'éducation pour les jeunes détenus et cette absence constitue un facteur favorisant la non-réinsertion des détenus après la prison. Au Cameroun, on pense que la perte momentanée du droit à la liberté de mouvement entraîne la perte du droit à l'éducation (De Maeyer, 2008, p.2). Les jeunes détenus, en plus de souffrir du manque d'éducation, ont un vécu carcéral marqué non seulement par le stress, l'anxiété de l'environnement, mais et surtout par le souci du « que vais-je devenir ». L'étude a reposé sur un devis mixte avec un questionnaire administré à 34 jeunes détenus récidivistes et un guide d'entretien administré à 03 administrateurs, tous de la prison centrale de Yaoundé. Ces répondants ont été choisis selon la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Les données qualitatives ont été traitées grâce à la méthode d'analyse de contenu thématique, et les données quantitatives avec la statistique descriptive et inférentielle.

Les résultats des analyses permettent de constater d'une part, la relation significative existante entre l'absence du dispositif d'éducation/ formation, le vécu des détenus et leur réinsertion sociale, ce qui entraîne un désespoir qui nécessite un accompagnement psycho-éducatif. Par ailleurs, on note que le passage en prison des jeunes détenus, augmente le risque de récidive car ne facilite pas la réinsertion et la réadaptation socio-éducative de ceux-ci. Face à tout ceci, il convient donc de : Développer des curricula sur les cours d'éducation civique et morale, permettre que les jeunes détenus soient instruits ou poursuivent leur instruction pour ceux ayant une instruction de base. D'affecter ou de former les enseignants à cet effet, développer des curricula de formation professionnelle afin d'outiller les jeunes détenus à un savoir-faire, sensibiliser les populations en vue d'une bonne réinsertion socio-éducation des jeunes détenus, créer des centres d'accueil et de formation pour les ex jeunes détenus.

**Mots clés :** désespoir appris, dispositifs de formation, récidive, réinsertion sociale, représentations sociales.

## Modalités d'accompagnement et réalisation du choix professionnel chez les étudiants du département des arts et archéologie de l'Université de Yaoundé I

Ntamack Emmanuel Sidoine

Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives (CRFD/SHSE),  
Université de Yaoundé I, Cameroun

[ntamackemmanuel Sidoine@gmail.com](mailto:ntamackemmanuel Sidoine@gmail.com)

Cette communication analyse les facteurs inhérents aux modalités d'accompagnement qui rendent compte de la réalisation du choix professionnel chez les étudiants du département des arts et archéologie de l'université de Yaoundé I. En s'appuyant sur la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) de Lent, Brown et Hackett (1994 ; 2000) et celle de Lent (2008) pour atteindre l'objectif suscité, la recherche s'est inscrite dans le paradigme compréhensif et s'est appuyée sur une méthodologie qualitative. Les entretiens ont été menés auprès de quinze (15) participants recrutés par convenance après avoir défini les critères de leur recrutement. Constitués de treize (13) étudiants des filières art du spectacle cinématographique (ASC) et art plastique et histoire de l'art (APHA), d'un (1) enseignant dudit département et d'un (1) conseiller principal d'orientation scolaire, universitaire et professionnel (CPOSUP) de ladite faculté, les données recueillies à l'aide du guide d'entretien et de focus group, ont été analysées à l'aide de l'analyse de contenu thématique. Les principaux résultats auxquels nous sommes parvenus révèlent que malgré le fait que les étudiants sont abandonnés à eux dans le processus de réalisation de leur choix professionnel, ils manifestent la croyance en leur capacité à exercer un contrôle sur les événements qui affectent leur vie.

**Mots-clés :** accompagnement, intervention d'accompagnant, choix professionnel, buts

## Analyse réflexive de pratiques de formation des professeurs du moyen- secondaire à l'évaluation des enseignements-apprentissages, quelles innovations en contexte sénégalais pour une éducation de qualité ?

Dr Djibrirou Daouda BA

Faculté des Sciences et Technologie de l'Education et de la Formation (FASTEF), Université Cheikh Anta DIOP

[djibrirouba@yahoo.fr](mailto:djibrirouba@yahoo.fr)

Le souci d'une éducation de qualité est indissociable de l'évaluation des acquis des élèves. Et pour l'UNICEF « Il ne suffit pas seulement de garantir l'accès à l'éducation. Encore il faut garantir la qualité de l'enseignement ». C'est pourquoi, au Sénégal, la question de la réforme des évaluations est d'actualité avec les formats rénovés d'épreuves du BFEM, le Bac-UEMOA etc. Il s'agit d'une entrée par l'évaluation pour innover tant dans l'approche que par les outils pédagogiques utilisés dans l'exécution des programmes scolaires encore basés sur la pédagogie par les objectifs (PPO) alors que l'approche par les compétences (APC) s'invite dans les débats et s'impose dans les pratiques, de plus en plus.

C'est pourquoi, la réforme du système éducatif doit cibler la qualité en se focalisant sur la formation de citoyens capables de participer au développement socioéconomique de leur pays dans le contexte de la mondialisation plutôt que se limiter aux aspects quantitatifs. Or l'évaluation vise à accroître en permanence la qualité de l'éducation et de l'enseignement. Mais peut-on relever ces défis et faire face aux enjeux de qualité du système éducatif sans repenser et adapter la formation des enseignants ?

Cet article entre à la fois dans le domaine de l'ingénierie pédagogique et de l'ingénierie de la formation. La démarche a pour fondement théorique le constructivisme et le socioconstructivisme en partant de l'expérience personnelle et du savoir-faire individuels et collectifs des formés. Quant à l'analyse réflexive des pratiques, elle consiste à prendre comme objet de pensée ses pratiques personnelles et contextualisées pour les comprendre, les comparer entre elles et d'autres pratiques de manière à les formaliser et extraire des savoirs pour ses pratiques ultérieures (d'où l'usage ici de la première personne). Aborder sous cet angle la problématique est aussi une façon de capitaliser mon expérience personnelle. En fait, je me suis rendu compte de la réalité du besoin de formation sur l'évaluation pour des enseignements-apprentissages de qualité. J'ai constaté que des choses qui me semblaient banales comme la hiérarchisation taxonomique des consignes, réaliser une table de spécification pour évaluer ce qu'on a réellement enseigné, élaborer un barème cohérent ou simplement concevoir une grille de correction sont loin d'être simples pour beaucoup d'enseignants. Il s'agit donc de toucher, au-delà du thème principal à tous les champs thématiques répertoriés dans le référentiel (français) de compétences professionnelles : responsabilité éducative, coopérer, maîtrise disciplinaire et didactique, expertise dans les apprentissages, intégration du numérique et développement professionnel.

Il ressort de l'analyse que l'innovation doit d'abord se faire au plan institutionnel, avec des référentiels officiels des compétences de l'enseignant à former mais aussi des formateurs d'enseignants eux-mêmes, ce qui n'existe pas encore.

L'ingénierie de la formation doit faire l'objet d'une attention particulière. Les maquettes de formation disciplinaires et professionnelle doivent s'adapter aux innovations de l'heure afin de promouvoir l'éducation de qualité pour tous les enfants. Par exemple le référentiel des compétences numériques des enseignants de l'UNESCO, les outils TICE pour le formateur sont des domaines où la marge de progression semble intéressante.

**Mots-clés :** Ingénierie de la formation, évaluation, TICE, réflexivité, qualité

## Le développement professionnel des enseignants du secondaire en République du Bénin

Raphael R. Kélani

*ENS de Natitingou (UNSTIM), Bénin*

Les enseignants sont les catalyseurs de la réussite du système éducatif d'une nation. Leur développement professionnel constitue un moyen primordial pour atteindre les objectifs de l'éducation. En effet, le développement professionnel des enseignants (DPE) a été, depuis le temps des anciens Grecs, une partie du système éducatif. Il est considéré ici comme un processus d'apprentissage où l'enseignant se perfectionne pour améliorer ses pratiques de classe. Le but de cette recherche est triple. D'abord, il s'agit de décrire les différents types de DPE mis en œuvre dans l'enseignement secondaire en République du Bénin, d'étudier la qualité de ces formations continues et d'investiguer l'apprentissage acquis par ces enseignants tout le long de ce processus.

La conception méthodologique a adopté l'approche qualitative descriptive. Ainsi, les données ont été recueillies à travers une recherche documentaire, des interviews et des observations de classe. Au total, huit inspecteurs de l'enseignement secondaire (IES) et huit conseillers pédagogiques dont un par matière enseignée ont accepté d'être interviewés. Deux observations de classe par discipline avec deux différents enseignants ont été réalisées.

Les résultats ont montré qu'il est institué et organisé au bénéfice des enseignants du secondaire au Bénin cinq modèles de DPE intitulés : (1) la journée pédagogique nationale de réflexion et de concertation ; (2) l'animation pédagogique de zone ; (3) l'animation pédagogique hebdomadaire ; (4) la remédiation groupée ou remédiation groupée de zone ; et (5) la formation de recyclage. L'exécution de ces différents types de DPE, sur tout le territoire national, répond aux caractéristiques des DPE efficaces mises en exergue par les chercheurs. En effet, ils sont efficaces car la plupart de ces DPE se déroulent périodiquement sur toute l'année scolaire, sur le site des collèges ; ils sont soutenus et intenses plutôt que d'être de courte durée. Au cours de ces DPE, les activités développées se focalisent sur les contenus des matières enseignées, la didactique de cette matière et sont en rapport avec les programmes d'études prescrits. Des groupes d'enseignants intervenant dans la même promotion et enseignant la même matière, collaborent activement en participant aux activités proposées par les formateurs. Ils ont l'opportunité de s'impliquer dans les activités, observant et interagissant avec des collègues souvent du même collège, présentant des mini-cours et discutant du travail des apprenants au lieu de rester assis à suivre passivement des exposés.

Enfin, à travers les observations de classe, il est remarqué que ces enseignants s'efforcent de mettre en œuvre les nouvelles connaissances et compétences acquises au cours de ces DPE dans leurs classes respectives.

À l'issue de cette étude, il est recommandé que de futures recherches explorent l'auto-efficacité des enseignants après leur participation à ces DPE et la relation entre ces DPE et la réussite des apprenants.

**Mots-clés :** développement professionnel, enseignement secondaire, caractéristiques, qualité de la formation, République du Bénin

## Mécanismes alternatifs pour le développement professionnel et la formation continue des enseignants au Bénin. L'expérimentation du EHZU Learning Lab à Cotonou, Bénin.

Claire Hazoumé

Le système éducatif béninois fait face à trois crises principales :

- l'accès : en 2019, le taux net d'inscription à l'école primaire est de 93%, mais 38% seulement atteindront la classe de CM2 (UNESCO, 2019)
- la qualité : en 2019, 38% des élèves seulement ont le niveau requis en lecture et 62% en mathématiques. (PASEC, 2019)
- la pertinence : notre système ne dote pas toujours cette génération des compétences nécessaires pour façonner l'avenir (créativité, communication, collaboration, etc.).
- Les enseignants sont des éléments clefs de la qualité de l'éducation. Pourtant, au Bénin :
  - 73% des enseignants ont le niveau Bac, les autres ont un niveau BEPC,
  - La moitié d'entre eux n'ont pas de diplôme professionnel,
  - 75% estiment que leurs possibilités de formation professionnelle actuelles sont moyennes ou mauvaises,
  - 1/3 des élèves de maternelle et 1/4 des élèves du primaire sont inscrits dans le secteur privé. En raison d'un niveau d'exigence moins important, les enseignants des écoles privées sont souvent moins qualifiés (moins de diplômés et de certifications professionnelles) que ceux des écoles publiques.

En Septembre 2020, convaincus que le meilleur moyen de fournir une éducation de qualité est d'améliorer les capacités des enseignants et du personnel encadrant, notre école a fondé un laboratoire d'apprentissage (learning lab) avec pour mission de :

- les coacher sur des compétences non couvertes par la formation initiale ou continue (créativité, neurosciences, outils digitaux, etc.),
- leur fournir les ressources nécessaires pour innover (compétences, matériel, temps, etc.),
- bâtir des communautés d'éducateurs pour l'apprentissage et le partage des connaissances,

- accompagner les écoles et les leaders d'établissements prêts à favoriser l'innovation.

Cet article présente les résultats de cette expérience sur une année scolaire.

**Mots-clés :** Formation continue, enseignement primaire et maternel, innovation pédagogique, développement professionnel, didactique

## Se former à l'enseignement au Gabon : enjeux et défis

Raymonde MOUSSAVOU<sup>1</sup>, Eugénie EYEANG<sup>2</sup>, Mireille ESSONO EBANGS<sup>3</sup>

*École normale supérieure du Gabon*

Depuis une dizaine d'années, dans certains pays de la francophonie, des insuffisances en matière de formation à l'enseignement sont notées (Pasec, 2020 : 13). Au Gabon, les programmes de formation à l'enseignement restent axés sur la transmission de savoirs disciplinaires (Nzey, 2019) et portent peu sur les interventions didactiques. En effet, d'une part, quel est l'impact des réformes éducatives sur la formation de formateurs dans ce pays ? D'autre part, quels défis doivent relever les enseignants en formation initiale ? Nous explorons ces préoccupations dans deux options méthodologiques qualitatives compréhensives croisées. De façon réflexive, nous mettons d'abord à profit nos travaux sur la formation initiale des enseignants et ses enjeux dans trois disciplines (Moussavou, 2021 ; Eyeang, 2021 et Essono Ebang, 2021). Cette première exploration montre que les réformes du système éducatif gabonais mettent en exergue des enjeux professionnels, épistémologiques et socio-culturels en discussion, notamment dans le domaine de la didactique des disciplines. Ensuite nous analysons les discours des enseignants en formation. De leurs points de vue, ils sont confrontés aux difficultés de différents ordres alors qu'ils doivent réaliser un parcours professionnel exemplaire de courte durée. Autrement dit, se former à devenir professionnel de l'enseignement au Gabon implique relever des défis majeurs, compte tenu des enjeux structurels liés aux institutions.

**Mots-clés :** Apprentissage- Formation initiale - Didactique des disciplines - Analyse réflexive.

## **Ronde 5: Gouvernance, participation, politique éducative et évaluation des systèmes éducatifs**

# Gouvernance des systèmes éducatifs en temps de crise : les enjeux de l'autonomie, de l'éthique et de la redevabilité

Youssef NAIT BELAID

Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Mohammed V (Rabat-Maroc)

[y.naitbelaid@um5r.ac.ma](mailto:y.naitbelaid@um5r.ac.ma)

Comme partout dans le monde, les réformes scolaires et éducatives sont souvent complexes à engager. Au Maroc, des progrès substantiels ont été réalisés dans le développement du système éducatif et ce, depuis la mise en place de la CNEF de 2000. En témoigne une nette amélioration du taux de scolarisation dans les différents cycles. Des taux qui avoisinent 71,3% pour le préscolaire, 99,9 % pour le primaire (dont 100% de filles), 94,7 % pour le cycle secondaire collégial (dont 92,7% de filles), et 71,1% pour le secondaire qualifiant (dont 70,9% de filles)<sup>1</sup>.

## 1. Les réformes éducatives au Maroc au péril des incertitudes

En dépit des réalisations susmentionnées, un certain nombre de défis importants continuent à entraver le processus de développement humain du pays. Nous pouvons citer, à titre d'exemple, les limites de la gouvernance et les liens ambigus entre les objectifs et les ambitions du système éducatif, les moyens alloués et les résultats attendus.

En effet, la gouvernance est aujourd'hui un des enjeux clés relatifs à la transparence et à l'efficacité des politiques publiques à l'échelle internationale<sup>2</sup>. C'est dans ce contexte de complexité grandissante que le système éducatif Marocain a, lui aussi, connu des mutations au cours des dernières décennies. Il en résulte l'adoption de nouveaux modes de gouvernance, basés sur des pratiques de rationalité managériale inspirées du Nouveau Management Public<sup>3</sup>.

Depuis la CNEF, le système éducatif marocain s'est engagé dans un cycle de réformes dont les plus importantes sont le cadre stratégiques (2004), le Programme d'Urgence (2009-2012), la Vision stratégiques (2015-2030), les Mesures Prioritaires (2016), les Projets Intégrés (2017), la Loi-cadre 2019, le Nouveau Modèle de Développement (2021) et la Feuille de route (2022). Ce processus se caractérise « légitimation des réformes » et par un habillage rhétorique important, rappelons-nous du triptyque : « équité, qualité, promotion », et de l'éloge du « projet d'établissement intégré ». Nous pouvons aussi dire qu'au Maroc, l'obligation de la réforme se trouve en permanence justifiée. C'est donc une logique de « célébration de la réforme » (Bourdieu) que les responsables adoptent constamment. Par conséquent, l'effort de communication se fait beaucoup plus sur la légitimation des réformes que sur leurs résultats réels<sup>4</sup>. Ajoutons à cela la congruence entre les clivages politiques et les clivages éducatifs et ses conséquences sur le caractère fragmentaire des réformes. La fragmentation des réformes est ainsi concomitante au poids des logiques politico-administratives qui consistent à adopter, mettre en œuvre, puis abandonner des réformes (exemple : la pédagogie de l'intégration, les établissements d'excellence, le système de Bachelor...).

## 2. La gouvernance du système éducatif marocain : les leçons de la crise pandémique COVID-19 (éthique et redevabilité)

A l'instar des systèmes éducatifs du monde entier, le Maroc a été pris au dépourvu avec l'obligation de gérer l'accès aux services éducatifs, dans une situation pandémique qualifiée d'urgente et imprévisible. La gestion de la crise COVID-19 et ses conséquences sur l'éducation et la formation permet de distinguer deux principales périodes :

- La première période allant du 16 mars jusqu'au fin juillet 2020 : Une période maquée la fermeture brusque des écoles et ses conséquences sur l'apprentissage en présentiel chez environ 900.000 enfants du préscolaire, huit millions d'élèves du primaire et du secondaire, et un million d'étudiants du supérieur. Cette période se caractérise par le défi de la "continuité pédagogique" et par la mise en place et la gestion de l'enseignement à distance.
- La seconde période à partir du 03 septembre 2020 avec un défi majeur de réouverture des écoles en pleine pandémie, et l'adoption de trois modèles d'enseignement : présentiel (situation épidémiologique normale), distanciel (auto-enseignement en cas d'évolution inquiétante de la pandémie) et hybride (alternance des modèles présentiel et distanciel).

D'aucuns stipulent que malgré les logorrhées du discours officiel sur les acquis du dispositif de la « continuité pédagogique » et son corolaire « l'enseignement à distance », ce dernier, loin d'être la solution miracle, a révélé une amplification inouïe des inégalités sociales en matière d'éducation. L'enseignement à distance a montré un certain nombre d'écueils qui ont affecté la pleine jouissance du droit à l'éducation<sup>5</sup>.

En effet, l'enseignement à distance, tel qu'il est mis en place, ne peut pas réussir qu'en ignorant les disparités de l'offre scolaire (public/privé), du milieu (urbain, périurbain, rural, rural reculé), du genre (garçon/fille) et celles relatives l'apprentissage des langues (mono/bi/plurilinguisme).

Les insuffisances structurelles au sujet de l'utilisation des moyens technologiques processus d'apprentissage à distance, (téléviseurs, ordinateurs, smartphones, tablettes .. ), problème de la connectivité Internet qui n'était pas disponible pour tous les étudiants et élèves ( beaucoup d'entre eux vivent dans le monde rural ou dans des régions éloignées et sont issus de familles pauvres). Selon le HCP, le pourcentage des élèves qui n'ont pas bénéficié des services de l'enseignement à distance atteint (29%) dans les zones rurales contre (29%) les zones urbaines.

### 3. L'autonomie des établissements scolaires : parent pauvre du management du système d'éducation et de formation

L'autonomie des établissements scolaires reste l'objet de débats parfois vigoureux, entre les acteurs du système éducatif. Les débats scientifiques sur l'autonomie des établissements se basent sur l'idée que cette autonomie est un moyen efficace pour contrer les inégalités de territoire (montagnard, rural reculé, péri urbain, urbain). Par conséquent, l'autonomie des établissements scolaires est élément indissociable toute réforme qui se veut systémique.

Les recherches ont montré que les directeurs d'établissement peuvent faire une différence dans les performances des écoles et des élèves s'ils jouissent d'une plus grande autonomie<sup>7</sup>.

Au Maroc, la question de l'autonomie des établissements est à traiter essentiellement en termes de responsabilité et non pas uniquement en sous l'angle de la responsabilisation. En outre, le principe de reddition de comptes (accountability) (de l'établissement scolaire) devrait s'associer à d'autres aspects relatifs à la mobilisation et d'implication de toutes les parties prenantes. Les analyses faites les organisations internationales telles que l'OCDE (résultats du programme PISA) indiquent que dans les systèmes éducatifs où les personnels de direction ont plus de responsabilité en matière de gouvernance, sont les systèmes éducatifs où les élèves ont de meilleurs résultats en science ou en mathématiques.

**Mots clés :** Gouvernance, réformes, autonomie, éthique, redevabilité

## Analyse de l'activité réelle des chefs d'établissement au Maroc : Éléments théoriques d'une problématique centrale de la qualité du système éducatif marocain

Insaf AL-CHIKH<sup>1</sup>; Judicaël ALLADATIN<sup>1</sup> et Lionel ROCHE<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université Mohammed VI Polytechnique au Maroc

<sup>2</sup>Université du Québec à Montréal, Canada

Aujourd'hui, les professionnels du monde entier sont confrontés à des changements techniques, sociaux, économiques et organisationnels rapides et massifs. Les chefs d'établissement sont également concernés, ils doivent faire face à de nouveaux défis (Alvoid & Black, 2014), notamment dans les pays en voie de développement comme le Maroc. Dotés de tâches importantes, les chefs d'établissement sont responsables du fonctionnement global de l'école en tant que leaders pédagogiques et organisationnels, de la formation intégrale des élèves, ainsi que du bien-être spirituel du corps enseignant et du personnel, des parents et des parties prenantes. De ce fait, il apparaît nécessaire de repenser la formation initiale afin d'augmenter leur niveau de préparation au métier. Cependant, il n'est pas possible de parler de la formation sans un minimum d'analyse des tâches qu'elle implique et des activités concrètes qui la caractérisent (Perrenoud, 1993 ; Béguin & Cerf, 2004 ; Leblanc et al., 2008). Notre travail vise à contribuer à la littérature limitée sur l'analyse de l'activité des directeurs d'école au Maroc.

Pour cela, l'étude sera divisée en deux parties : dans la première partie, nous définirons

d'abord ce qu'est l'analyse de l'activité dans le cadre de la formation professionnelle. Nous expliquerons ensuite son utilité dans ce contexte. Finalement, nous discuterons des différentes méthodes pour la mettre en œuvre. La deuxième partie se concentrera sur la compréhension et la caractérisation du travail du chef d'établissement au Maroc, ainsi que sur l'identification des différentes tâches et responsabilités qui déterminent et sur lesquelles il est possible d'intervenir pour les analyser.

**Mots-clés :** Chef d'établissement, administration, analyse de l'activité, formation, Maroc.

## 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

*Institut des sciences, des techniques et des études avancées d'Haïti*

Depuis une décennie, les réformes développées dans le système éducatif marocain se sont faites relativement rapidement et ont entraîné, au fil des années, certains dysfonctionnements systémiques. La Charte nationale de l'éducation et le Plan d'urgence qui ont suivi les analyses du système éducatif, ont précisé des lacunes majeures et ont ciblé des mesures d'amélioration pouvant se déployer dans l'ensemble. Ces mesures touchent plusieurs angles de celui-ci. Notons des mesures structurelles, opérationnelles, organisationnelles, mais aussi d'ordre pédagogique dans un cadre de décentralisation des activités, des pouvoirs, etc. C'est dans ce cadre de changement que le projet d'établissement a été introduit comme le pivot central de l'amélioration des apprentissages des élèves dans l'école. Il est devenu l'outil stratégique incontournable géré par le responsable de l'établissement d'enseignement, la direction. Dans ce cadre de réforme, cette dernière a été confrontée à plusieurs aspects organisationnels qui sont venus grandement modifier ses tâches et ses rôles dans l'établissement d'enseignement et plus spécifiquement en ce qui concerne la gouvernance et la gestion pédagogique.

Piloter un nouveau projet d'établissement, de sa conception à sa mise en œuvre et à sa régulation, suscite des modifications importantes des rôles de la direction d'établissement et par ricochet ceux des autres responsables pédagogiques du système éducatif marocain qui interviennent dans l'établissement d'enseignement. Comme les directions des établissements d'enseignement ont l'obligation de mettre en place le projet d'établissement comme dispositif de gestion central pour une bonne gouvernance afin de favoriser les conditions d'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves, cette situation les place dans une nouvelle dynamique managériale donnant une perspective inédite aux différents rôles qu'ils ont à mobiliser et très souvent sans avoir reçu une formation en gestion de l'éducation.

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

La démarche adoptée au Maroc a nécessité changement et même transformation surtout dans la sphère pédagogique.

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, de développer des nouvelles compétences. De nouvelles dimensions en divergence avec leurs rôles traditionnels précédents ont suscité l'émergence de nouveaux rôles qui ont eu un impact sur toute la gestion pédagogique du projet d'établissement.

Pour certaines directions, malgré le peu de marge de manœuvre, des tâches pédagogiques peu définies, elles ont dépassé le simple cadre administratif de la gestion de projet et ont mobilisé des rôles informationnels, interpersonnels, mais surtout décisionnels dans la sphère pédagogique. Ce sont les rôles émergents. Parmi ceux-ci nous retrouvons l'agent de changement, l'accompagnateur pédagogique qui migrera vers le leader pédagogique.

Dans la recherche que nous avons menée au Maroc, 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 représentation 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 leur rôle de leader pédagogique. C'est pourquoi certaines d'entre elles opteront pour un accompagnement 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. Dans cette même perspective, Gather-Thurler (2010) fait remarquer l'importance accordée au leadership pédagogique en précisant que les directions doivent accorder la priorité à ce rôle et cela de façon presque identique chez chaque direction.

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 de la direction afin d'assurer une meilleure cohérence dans les pratiques pédagogiques.

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.

Dans la communication que nous présentons, nous traiterons de l'importance du projet d'établissement comme outil central et stratégique dans le dossier de la réussite scolaire, mais aussi comme vecteur de l'émergence d'un nouveau rôle, celui de leader pédagogique chez les directions de collèges et lycées au Maroc. Ce type de leadership reste encore lié à une certaine subjectivité de sa représentation par les directions concernées. Néanmoins on verra comment il reste essentiel lors de toutes les étapes du pilotage du projet d'établissement.

**Mots-clés :** projet d'établissement, rôles, leadership pédagogique, gestion pédagogique, direction de collèges et lycées marocains.

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

Dr NDJOH NKOUTE Jules Yvon,

Faculté des Sciences de l'Education (FSE), Université de Yaoundé I.

[yvonnkoute@yahoo.fr](mailto:yvonnkoute@yahoo.fr)

Suite à l'ensemble des changements paradigmatiques survenus au Cameroun depuis 2012 ([1] 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.), et dans la perspective de l'amélioration de la qualité de l'éducation, on pourrait se poser les questions suivantes : 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 ? ([2] ONU, Objectifs de développement durable 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 ([3] Ndjoh Nkouté, J. Y. (2021). « Pratiques d'enseignement-apprentissage et développement de l'esprit critique chez les élèves du premier cycle du secondaire général dans l'espace francophone. Le cas du Cameroun ». Thèse de Doctorat Ph. D. en didactique de l'Histoire, Faculté des Sciences de l'Education, Université de Yaoundé I).

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 (en 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 ([4] Nkoumou Melingui, G.C. (2015). L'approche par compétences. L'enseignement de l'Histoire au Cameroun. Paris, L'Harmattan). De même, la décision d'adoption de nouveaux paradigmes implique la mise en place d'un dispositif efficace de passage de l'ancien paradigme au nouveau visant à atteindre les objectifs escomptés. Ainsi, dans un cadre corrélationnel de gouvernance de l'éducation et des modèles pédagogiques, l'objectif poursuivi dans cette communication est de questionner le cas camerounais pour le cas spécifique du changement en cours de mise en place depuis 2012, même si des rétrospectives peuvent être faites sur les années antérieures à cette dernière.

Par ailleurs, Il est aussi question d'étendre ledit questionnement aux autres pays en voie de développement, afin de ressortir les atouts des changements opérés et les failles possibles qui pourraient se présenter dans ces différents environnements. A terme, il est question de répondre à la question de savoir « quels sont les acteurs indispensables au changement paradigmatique en éducation et quelle démarche adopter pour des résultats probants conformes aux ODD ? ». En fin de compte, il est question de mener une analyse de la situation précédente appuyée par une réflexion en termes de perspectives à envisager pour parvenir à des changements ordonnés, coordonnés et bien planifiés, gage de prise de décisions productives et prédisposées à offrir une éducation de qualité, en même temps capable de répondre efficacement aux exigences du 4<sup>e</sup> ODD de l'ONU consacré à l'éducation.

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

## Management des structures éducatives et enjeux de l'efficacité des systèmes éducatifs au Cameroun

M. Herman DJOMOU

Université de Yaoundé 1,  
[hermandjomou@gmail.com](mailto:hermandjomou@gmail.com)

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

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

La plupart des quelques 10 caractéristiques ou groupes de caractéristiques identifiées comme facteurs contribuant positivement à l'efficacité de l'école sont étroitement associées à l'organisation et à la politique mise en œuvre au niveau de l'établissement :

- Un leadership exceptionnel dans le domaine pédagogique, soutien des enseignants, suivi des résultats, définition d'orientations claires.

- Une organisation de l'enseignement, constitution des groupes, soutien, coordination des programmes et des méthodes.
- Un accent mis sur l'apprentissage des élèves, l'organisation du temps, la priorité donnée aux apprentissages fondamentaux.
- Le climat de l'établissement, la cohésion des enseignants, la concertation sur les décisions, une approche pragmatique des problèmes.
- Une culture d'établissement, une vision claire de la mission, l'accent mis sur l'amélioration des résultats.
- Un niveau élevé d'attentes et d'exigences à l'égard des élèves et des enseignants, une stimulation intellectuelle.
- Un suivi rigoureux des progrès des élèves et des résultats de l'établissement.
- Une préoccupation de la formation et du perfectionnement professionnel des personnels.
- Des relations partenariales avec les parents, leur implication dans la vie de l'école.

Le management des structures éducatives demande les postures d'**administrateur**, de **manager**, de **leader** et d'**éthique professionnelle**.

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

**Mots-clés :** Administrateurs, chefs d'établissement, formation continue, leadership, l'autonomie individuelle

## Effacité de l'enseignement primaire au Sénégal (1991-2019)

SENE Aliou

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF),  
Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)

[liguelac@gmail.com](mailto:liguelac@gmail.com)

Généralement la mise en place d'un système éducatif de qualité constitue l'un des meilleurs moyens pour un pays d'assurer son développement socio-économique [1] inclusif, harmonieux et une démocratie citoyenne. Au Sénégal, des réformes importantes ont été entreprises dans le système éducatif pour être en phase avec les recommandations du forum mondial de l'éducation, tenu à Dakar en 2000 ainsi que les Objectifs du Millénaire pour le Développement, notamment les objectifs 2 et 3 visant respectivement à parvenir en 2015 à une éducation de qualité pour tous et à une élimination des inégalités entre les sexes.

Ces réformes ont été inscrites dans les documents cadres de politique économique, à savoir le Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté, devenu actuellement Document de Politique Economique et Sociale (DPES) et le Plan Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF). Elles ont visé, notamment au niveau de l'enseignement primaire la construction de salles de classes supplémentaires, le recrutement de volontaires pour une meilleure rationalisation des ressources, l'augmentation des structures de formation et d'encadrement, la mise en place d'un système de formation continue et diplômante des maîtres [2], l'instauration du curriculum basé sur l'approche par compétence [3].

Dès lors, de nombreuses questions se posent. Dans cette optique, on peut se demander s'il y a une corrélation significative entre les résultats scolaires et les moyens mobilisés ? Les objectifs fixés par les autorités éducatives pourront – ils être atteints ?

Nous avançons l'hypothèse selon laquelle que l'enseignement élémentaire du Sénégal a enregistré des progrès appréciés par les partenaires au développement. Cependant, cet enseignement garant de l'éducation pour tous, reste toujours marqué par des insuffisances. Pour vérifier une telle hypothèse, nous avons eu recours à des matériaux provenant de l'observation directe, d'échanges (in)formels avec quelques enseignants et acteurs du système. Notre méthodologie s'est aussi appuyée sur l'exploitation des données issues principalement de la direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE), du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (PASEC), du mémoire de fin de cycle rédigé en juillet 2012 par Ndatar Sène, et Oumarou Altine Yacouba pour l'obtention du diplôme d'ingénieur des travaux statistiques. La DPRE publie des rapports annuels nationaux sur la situation de l'éducation. Cette direction du ministère de l'éducation nous a aussi fourni la plupart des données relatives aux dépenses éducatives [4].

Le cadre chronologique dans lequel s'inscrit cette étude part de 1991 à 2019. En 1991, le PASEC a été créé par les Ministres de l'Education des pays membres de la CONFEMEN dans le but d'assurer un pilotage des systèmes éducatifs pour une évaluation participative, cherchant à impliquer tous les acteurs concernés dans le processus. L'évaluation PASEC du Sénégal s'effectue au niveau des classes de 2<sup>ème</sup> (cours préparatoire CP) et 5<sup>ème</sup> année du primaire (cours moyen 1<sup>ère</sup> année CM1) en français et mathématiques. Quant à l'année 2019, elle montre que la plupart des pays du PASEC font face à un faible accès à une éducation préscolaire, limité à seulement un tiers des élèves environ. Ainsi, l'objectif de cette recherche est d'examiner l'efficacité interne, en termes de performances scolaires pour faire ressortir la capacité d'accueil et d'accès des élèves par le système du cycle primaire du Sénégal. L'analyse de l'efficacité de ce cycle se fait sous l'angle de recherche de relations entre les ressources mobilisées (inputs) et les résultats scolaires (outputs) obtenus [5]. Cette analyse vise aussi l'examen de l'adéquation entre les résultats et les objectifs que les autorités éducatives avaient fixés. Ces résultats sont appréhendés à travers les indicateurs de performance du secteur de l'éducation comme le Taux Brut de Scolarisation, le Taux d'Achèvement au Primaire, le Taux de Redoublement [6], le Taux d'Abandon, le Coefficient d'Efficacité Interne, le Taux de Réussite au CFEE, au niveau national ou régional. Les résultats scolaires concernent aussi les acquisitions scolaires des élèves, notamment dans les disciplines scientifiques et littéraires. Cela donnerait une idée plus précise au niveau de la qualité des enseignements-apprentissages.

Ainsi, l'analyse des ressources et indicateurs scolaires en exploitant les archives du PASEC de 1991 à 2019 au Sénégal montre que l'Etat constitue la principale source de financement de l'Education primaire avec une part en moyenne annuelle de 74%. Les ménages occupent la deuxième place, elles financent les droits liés à la scolarité, les transports, des livres et parfois des entretiens et constructions d'infrastructures scolaires, soit environ 21% du financement global. Et enfin examen de l'indice de disparité sur la scolarisation a donné un avantage en faveur des garçons jusqu' en 2007 date à partir de laquelle la tendance s'est renversée en faveur des filles [7]. Concernant les acquisitions

scolaires, en 2006-2007, les élèves du Sénégal ont réalisé des performances moyennes finales en maths/français insuffisantes lors des tests du PASEC. Ainsi, nous formulons la recommandation suivante:

Des politiques éducatives plus adéquates peuvent être appliquées dans les régions comme Diourbel, Kaffrine, Louga, Tambacounda... pour améliorer le TBA au CI et le TBS et le TAP. Pour l'amélioration de l'achèvement, la lutte contre les abandons serait nécessaire.

**Mots clés :** Efficacité, éducation, enseignement, primaire, performance.

## La culture organisationnelle levier stratégique pour la qualité de l'éducation

Khalid Boutannoura

*Université de Sherbrooke – Sciences d'éducation*

Les aspirations, pour une éducation de qualité sont manifestes. Une éducation pour tous un chacun. Une éducation qui contribue au développement socioéconomique. Certes les défis sont multiples au niveau mondial et notamment en pays en développement ! Par ailleurs, on aspire à une éducation qui mise sur le facteur humain et qui apporte le support nécessaire pour faire face aux phénomènes de la pauvreté, du chômage, de décrochage et de l'échec scolaire. Encore, une éducation qui rend l'école plus attractive, inclusive, connectée à la vie et à son milieu surtout s'elle est centrée sur le potentiel de la personne, chaque personne, son estime, sa réussite et son accomplissement

Hypothétiquement, une culture organisationnelle éducative forte contribue à non seulement la réussite éducative et l'accomplissement de l'élève mais encore à la réussite et à l'accomplissement de l'éducateur et ceux-ci de l'école également. Par ailleurs, quels sont les éléments principaux d'une culture organisationnelle éducative forte ?

L'objectif, ainsi, de ce travail visera à identifier ces éléments. Dans un premier temps l'identification du sens et du contenu éducatif voulu communément.

(Finalité, connaissances, compétences, meilleures pratiques.) Deuxièmes, expliquer le quoi et le pourquoi du choix de la culture organisationnelle comme outil stratégique pour promouvoir et partager un bon contenu éducatif.

Au plan méthodologique, le cadre d'analyse de la culture organisationnelle pour évaluer la qualité de l'éducation par rapport à la littérature et en comparaison au modèle de la réussite de la Finlande.

Théoriquement, la culture organisationnelle est ensemble de connaissances, de manières de penser, de sentir et d'agir afin de faire face des situations et résoudre des problèmes. Elle reflète un sens commun, elle se crée, s'acquiert, se partage et s'entretient. C'est un outil pour évaluer et faire évoluer une organisation vers sa mission.

Quant au contenu on passera à travers des concepts tels que l'éducation et le sens de vie, la réussite scolaire, réussite éducative, le développement de la personne, l'Épanouissement de la personne, apprendre à apprendre.

On parlera de la culture organisationnelle éducative (COE Centrée sur la personne, la raison d'être de l'école, l'appréciation du potentiel de chaque élève. Le rôle et de l'éducateur pour accompagner l'élève dans son cheminement de l'accomplissement. Une COE Centrée sur la responsabilité de l'école inclusive, citoyenne, universelle et résiliente !

Le terme la communauté pratique utilisé dans la littérature de la culture organisationnelle concerne par En plus de l'élève, l'éducateur, on pense aux parents, aux dirigeants, aux décideurs, aux chercheurs et toute autre partie concernée par la qualité de l'éducation.

Le résultat escompté. C'est que la culture organisationnelle éducative est un levier stratégie qui sert non seulement à évaluer la qualité du contenu éducatif, mais surtout il sert à faire évoluer continuellement ce contenu éducatif, de la réussite et de l'accomplissement, au niveau de la place attribuée à chaque élève, son épanouissement et son accomplissement. Il s'agit de l'accomplissement de l'élève, de l'éducateur et de l'école qu'on aimera discuter à travers le choix de la culture organisationnelle éducative.

## **Le management de la qualité totale dans les établissements d'enseignement secondaire qualifiant.**

Jihane Mouken

*Centre d'orientation et de planification éducative à Rabat*

Notre communication intitulée le management de la qualité totale dans les établissements d'enseignement secondaire qualifiant analyse un modèle descriptif du management total de la qualité (TQM) dans les établissements scolaires secondaires (ESS), la revue de littérature a permis d'identifier les principaux facteurs du management total de la qualité TQM dans ces établissements à savoir : leadership et valeurs, management des ressources humaines et de l'environnement, stratégie, ressources, innovation et évaluation.

Nous avons pu mesurer l'effet de ces facteurs sur la qualité du management des ESS en se basant sur les variables explicatives des deux modèles construits à savoir : « effet directeur et effet établissement ».

Le modèle effet directeur se compose des variables suivantes : leadership et valeurs, gestion des ressources humaines et gestion de l'environnement alors que la stratégie, les ressources, l'innovation et l'évaluation sont les variables explicatives du modèle effet établissement. D'autre part la variable expliquée intitulée la qualité du management des ESS se compose des sous variables suivantes : résultats de la planification, résultats de la réussite, résultats des ressources, satisfaction du personnel et engagement des parties prenantes.

Les données ont été collectées par le biais d'une enquête menée auprès de 20 directeurs des lycées de Rabat et 17 de ceux de Témara et ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS20.

L'analyse des statistiques descriptives a révélé que les facteurs du management total de la qualité les plus influents sont respectivement : la stratégie, le leadership, les valeurs, le management des ressources humaines, l'évaluation, les ressources, l'innovation et le management de l'environnement.

Concernant le premier modèle « effet directeur », les principaux résultats ont révélé que :

- Le management des ressources humaines contribue à l'amélioration *des résultats de la réussite et des ressources et à la satisfaction du personnel pédagogique.*
- Le leadership influence positivement *les résultats des ressources et l'engagement des parties prenantes.*
- La promotion des valeurs humaines et professionnelles influence positivement *les résultats de la planification, la satisfaction du personnel pédagogique et l'engagement des parties prenantes.*
- L'ancienneté du directeur dans l'établissement a un effet positif sur *les résultats de la réussite et l'engagement des parties prenantes.*
- L'âge du directeur a un effet positif sur *la satisfaction du personnel pédagogique et l'engagement des parties prenantes.*
- Alors que les principaux résultats du deuxième modèle sont :
- La stratégie contribue à l'amélioration des résultats de *la planification et des ressources.*
- Les ressources financières et technologiques et les locaux de l'établissement ont un effet positif sur *les résultats de la planification et l'engagement des parties prenantes.*
- L'innovation en apprentissage et l'innovation relationnelle ont un effet positif sur les résultats de la planification, de la réussite et des ressources ainsi que sur *la satisfaction du personnel pédagogique et l'engagement des parties prenantes.*
- Et enfin, la taille de l'établissement a un effet négatif sur les résultats de la planification.

**Mots-clés :** qualité, management de la qualité totale TQM, facteurs du TQM

## Enjeux démographiques de l'éducation en Afrique de l'Ouest : Un état des lieux

Alladatin Judicaël<sup>1</sup>, Anselme Houéssigbé Justine Gbaguidi et Appoline Fonton

<sup>1</sup>Université Mohammed VI Polytechnique au Maroc

L'évolution de la démographie en Afrique de l'Ouest a eu et continue d'avoir des répercussions sur divers secteurs de développement des pays concernés dont le secteur de l'éducation. Les indicateurs de l'évaluation du secteur éducatif tels que le taux de scolarisation, le taux d'alphabétisation, les ratios élèves-enseignants, etc. montrent que dans cette partie de l'Afrique subsaharienne, l'atteinte de l'ODD 4 reste un enjeu majeur. Cette communication explore à partir des données statistiques provenant notamment des bases de données de l'UNESCO, les principaux enjeux démographiques des systèmes éducatifs des pays d'Afrique de l'Ouest. Ensuite, partant du fait qu'il semble que la situation sanitaire en lien avec la crise de la Covid19 rajoute ou exacerbe les difficultés dans un secteur éducatif déjà mal en point, nous proposons quelques pistes de solutions pour l'amélioration des systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest.

**Mots-clés :** éducation, Afrique, enjeux démographiques, indicateurs scolaires

## Politique de scolarisation en Côte d'Ivoire : contraintes et perspectives

M. Ané Landry TANOH

Université Alassane Ouattara à Bouaké

L'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants constitue une préoccupation pour tous les acteurs du système éducatif dans de nombreux pays en développement surtout ceux d'Afrique subsaharienne. La Côte d'Ivoire a fait de la politique éducative une priorité dans son programme de développement durable depuis 1960. Malgré cette volonté d'assurer une scolarisation universelle, tous les enfants en âge scolaire ne sont pas scolarisés. Selon l'Institut National de la Statistique (2016), le taux net de scolarisation au primaire était de 75 % et 40 % au secondaire. C'est pourquoi, cet article ambitionne d'identifier les contraintes liées aux réformes éducatives mises en place et les perspectives pour une éducation durable de tous les enfants.

En s'appuyant sur une synthèse de la recherche documentaire et des entretiens réalisés auprès de 228 acteurs du système éducatif dans les régions du nord, il révèle des contraintes démographiques, budgétaires traduites par un déficit de ressources financières, humaines et infrastructurelles. De plus, les résultats indiquent des contraintes d'accessibilité liées à une insuffisance de l'offre scolaire, une hausse continue des dépenses des ménages par enfant, aux difficultés de mise en œuvre de la gratuité, de l'obligation scolaire et de mesures d'allègement des charges, au manque de suivi-évaluation et d'application effective des dispositions pratiques et légales des acteurs. Toutefois, des stratégies novatrices peuvent être expérimentées et évaluées pour une scolarisation universelle.

**Mots-clés :** Côte d'Ivoire, politique de scolarisation, contraintes, perspectives et scolarisation universelle

## Participation parentale au suivi scolaire et résultats des élèves à Lomé au Togo

BAWA Ibn Habib,

Département de Psychologie Appliquée à l'Université de Lomé

Plusieurs études montrent que la plupart des parents s'impliquent davantage dans le suivi scolaire de leurs enfants lorsque ceux-ci sont au cours primaire. Mais, une fois ces enfants devenus adolescents au secondaire, les parents sont de moins en moins présents dans leur accompagnement. Cette communication vise à montrer que la participation parentale au suivi scolaire influence les résultats des adolescents togolais. Pour cela, cent quatre-vingt-seize élèves de classes de 3<sup>e</sup> ont répondu au questionnaire d'Epstein, Connors et Salinas (1993) dans sa version française et validée en contexte francophone par Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte (1995) et au questionnaire sociodémographique. Des analyses de variances, il ressort que la participation parentale au suivi scolaire et surtout à travers le soutien affectif est un facteur de réussite scolaire. Par contre, la participation parentale au suivi scolaire ne dépend pas du sexe de l'adolescent ni de la taille de la famille. L'étude suggère des recommandations spécifiques aux parents concernant l'encadrement de l'enfant.

**Mots-clés :** Participation ; Parents ; suivi scolaire ; échec ; réussite

## Repenser l'offre de formation à distance ; une avenue à considérer pour l'accessibilité à l'éducation

Valérie Boudreau<sup>1</sup>, Martin Maltais<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université Laval, [valerie.boudreau.4@ulaval.ca](mailto:valerie.boudreau.4@ulaval.ca)

<sup>2</sup>Université du Québec à Rimouski, [martin\\_maltais@uqar.ca](mailto:martin_maltais@uqar.ca)

Le contexte lié à la COVID-19 et la nécessité pour une majorité d'établissements d'enseignement de passer à une pratique d'enseignement à distance montrent l'importance de mieux comprendre les pratiques concernant le soutien sur le plan motivationnel des étudiants à distance et de mieux intervenir à ce sujet. Une réalité qui se pose également dans les pays en voie de développement où, depuis une vingtaine d'années, des efforts toujours plus importants sont consentis pour offrir des formations aux personnes qui y vivent et qui ont des contraintes de déplacements ou des difficultés à accéder à des espaces de formation et à du personnel en présence.

Cette proposition de communication fait suite au chapitre de livre La motivation dans l'encadrement des étudiants à distance en contexte de pays émergent : le cas de l'Institut universitaire de formation des cadres de Port-au-Prince publié en novembre dernier et à la communication du même titre qui sera présentée en mai dans le cadre du congrès de l'ACFAS. Elle considère les pratiques d'encadrement d'étudiants à distance des établissements universitaires comme étant une politique institutionnelle (Maltais, 2012), au sens de ligne d'action (Lemieux, 2002) en la reconstituant sommairement et de façon exploratoire. Dans un deuxième temps, elle présente l'ébauche d'un projet de recherche susceptible de reconstituer plus largement la politique d'encadrement à distance dans d'autres établissements universitaires d'Haïti.

**Mots-clés :** Formation à distance (FAD), motivation, accès à la formation, numérique, innovation

## **Ronde 6: Mondialisation, enseignement supérieur, transition scolaire et enjeux de la crise COVID-19**

## Impact de la mondialisation sur les enjeux de l'éducation

Sofiane Harrache

Université Mohammed Debaghine Sétif 02, Algérie

[Harrache.sofiane@yahoo.fr](mailto:Harrache.sofiane@yahoo.fr)

La complexité des phénomènes économiques, sociaux et environnementaux dans les pays en voie de développement est le résultat d'une globalisation économique et de l'évolution des nouvelles technologies de communication et d'information. Ces évolutions ont conduit à des changements au niveau de l'économie et des sociétés qui ont profondément transformé les modes de vie et les organisations sociales. Différentes crises se sont multipliées depuis la fin des années 1980, affectant ces pays émergents et leurs économies. Ces enjeux économiques, démographiques, culturels et sociaux interpellent l'ensemble de la communauté intellectuelle et universitaire. C'est pourquoi l'éducation, la formation et l'innovation demeurent des piliers centraux pour les pays confrontés à des environnements instables et complexes pour un investissement à long terme. L'idéal serait la promotion de l'apprentissage professionnel, comme une solution du développement durable, pour faire face aux mutations économiques et sociales. En fait, ces mutations sociales et économiques doivent contribuer à la redéfinition des politiques à engager et du type de la formation universitaire à offrir.

Notre questionnement central est le suivant : Comment réformer l'université et investir dans la formation universitaire pour répondre aux besoins de la société en tenant compte de l'évolution des marchés du travail et de la dynamique des transformations sociales et économiques de ces pays ? Dans quelle mesure les formations universitaires professionnelles contribuent-elles au développement économique, sociale et culturel dans les pays en voie de développement dans une perspective de professionnalisation durable.

Le point de départ de cette contribution réside dans le constat d'une crise économique, sociale et culturelle et l'urgence d'intervenir pour faire face à l'ampleur des changements sociaux qui affectent désormais ces pays. Les formations universitaires se présentent comme une des voies prometteuses de développement en Afrique et pour la formation un « écocitoyen » respectueux de son environnement. L'Université et l'Ecole doivent adopter une politique responsable et promouvoir une éducation et une formation en menant des conduites de changement et d'accompagnement des transformations.

Notre contribution s'inscrit dans l'axe des réformes de la formation universitaire. Elle met en relation les mutations socio-économiques et politiques qui pèsent sur les échanges quotidiens de la société, les besoins actuels et futurs des populations et du marché du travail selon l'état de l'offre et de la demande, et l'éducation la formation dans les pays en voie de développement. Dans une conjoncture économique pourtant difficile, marquée par d'importantes mutations structurelles, les décideurs et les autorités officielles doivent se responsabiliser face à l'ensemble des événements qui ont pu accroître leur situation de grande dépendance et de vulnérabilité sociale et économique.

Les formations académiques et professionnelles traduisent les limites des modèles d'organisation et de production de connaissances et les offres de formation adoptée dans ces pays.

En fait, ces modèles de formation ne sont pas adaptés aux besoins exprimés sur le marché du travail et ne tient pas compte de la réalité sociale et économique de ces pays.

C'est pourquoi il est important de s'interroger sur le type de formation à offrir dans une optique de développement durable. Cette contribution se subdivise en trois parties. Dans la première partie, nous posons le problème et nous précisons le contenu du concept de développement durable en tant que processus. En exposant cette approche du développement durable, nous démontrons que le concept la formation professionnelle peut être appréhendé au travers une approche récente à savoir l'approche par les compétences. Cela permet de prendre en compte la dynamique de l'offre et de la demande de formation tout en permettant aux apprenants la construction et le développement des compétences tout au long leur parcours professionnel.

Dans la deuxième partie, nous nous sommes attachés à définir et à saisir l'articulation entre ces trois pôles « formation », « emploi » et « développement » dans les pays en voie de développement en considérant les traits caractérisant ces pays en voie de développement. De plus, nous nous interrogeons sur le type de formation à offrir en tenant compte des mutations socio-économiques de ces sociétés.

Dans la troisième partie, nous essayons de démontrer qu'une formation universitaire professionnelle (licence ou master professionnel) est une voie susceptible de répondre aux besoins exprimés sur le marché du travail permettant un développement durable de ces pays sur plusieurs plans : économique, social et culturel. Nous montrons que la qualité des formations universitaires professionnelles repose sur le développement des compétences et sur le transfert des savoir et de savoir-faire. Ces formations exigent des partenariats étroits entre les divers acteurs : représentants du monde professionnel, représentants des universités, et d'autres représentants des collectivités locales.

Nous insistons dans cette contribution sur le rôle que peuvent jouer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la formation professionnelle des étudiants en les accompagnant de manière individualisée à travers la formation à distance.

D'une part, l'université doit reconquérir l'harmonie entre le développement durable, la société et les êtres humains par la formation adéquate, par la réflexion interdisciplinaire et par la collaboration avec différents acteurs. D'autre part, elle doit mettre l'innovation pédagogique et les nouvelles technologies de communication et de l'information au service de la formation.

Pour contribuer à des réflexions enrichissantes et pour comprendre et mieux saisir les enjeux actuels et futurs de la formation universitaire, les responsables doivent œuvrer à nourrir de nouveaux projets en matière de formation universitaire en valorisant les initiatives pédagogiques innovantes et en adoptant des propositions d'action qui traduisent la complexité de la mission au niveau des contenus d'enseignement et des méthodes pédagogiques.

## Inégalités d'accès à l'éducation au Cameroun

Armand MBOUTCHOUANG KOUNTCHOU, Poutong Rais Herman et Tekam Oumbé Honoré

Université de Dschang

L'objectif de cet article est d'analyser les inégalités d'accès à l'éducation au Cameroun. De manière spécifique, l'étude évalue et identifie les déterminants des écarts de scolarisation suivant les dimensions spatiale (urbain versus rural), économique (riche versus pauvre) et de genre (fille versus garçons). Les données secondaires utilisées proviennent de la quatrième Enquête Camerounaise auprès des Ménages (ECAM 4) réalisée en 2014 par l'Institut National de la Statistique. L'analyse est restreinte aux individus en âge de scolarité de 3 à 24 ans et à l'année scolaire ou académique 2013/2014. La démarche empirique retenue se décline en deux étapes. Dans un premier temps, l'estimation d'un modèle Probit simple pour apprécier les déterminants de scolarisation des élèves ou étudiants. Dans un second temps, la méthode de décomposition de Yun (2004) permettant d'identifier la contribution de chaque déterminant à l'explication des écarts de scolarisation entre les différents sous-groupes.

Les résultats obtenus renforcent le corpus de connaissances théoriques et empiriques sur les inégalités d'accès à l'éducation. D'une part, les déterminants de la scolarisation au Cameroun sont quasi-identiques à ceux établis dans la littérature concernant d'autres pays en développement. A titre illustratif, les caractéristiques des enfants telles que l'âge, le sexe, le lien de parenté avec le chef du ménage contribuent significativement à la scolarisation des individus. Aussi, les caractéristiques des parents ou des ménages telles que le niveau d'éducation des parents, leur religion et le niveau de vie du ménage sont également des déterminants majeurs. Ces résultats confirment les théories sociologiques qui expliquent la décision des parents à scolariser leurs enfants. En outre, le rôle de la demande d'éducation induite par l'offre est vérifié car la distance à l'école et le milieu de résidence s'établissent comme des déterminants significatifs d'accès à l'éducation.

D'autre part, l'on établit la contribution de plusieurs facteurs dans l'explication des écarts de scolarisation selon le milieu de résidence, le niveau de vie et le genre. Dans le premier cas, l'accès à l'éducation est de 15% plus élevé en milieu urbain qu'en milieu rural. Cet écart est expliqué à hauteur de 13,9% par la distance à l'école la plus proche du ménage. Dans le deuxième cas, même si la distance à l'école contribue significativement à l'explication du gap de 15,9% de la scolarisation entre les enfants issues des ménages riches et ceux des ménages pauvres, c'est le niveau d'éducation du chef de ménage qui joue le rôle le plus important.

Le fait pour les parents d'avoir des niveaux d'études supérieur et secondaire réduirait respectivement de 19,1% et 22,6% l'écart d'accès à l'éducation. Dans le troisième cas, on note que l'écart d'accès à l'éducation entre filles et garçons est faible et ne se situe qu'à 4,5%. Ceci se justifie par l'accent des politiques éducatives en faveur de la jeune fille implémentée ces dernières décennies. Cependant, l'âge contribue significativement à l'explication de cet écart.

Ces évidences permettent de renforcer les politiques en vue de réduire les inégalités d'accès à l'éducation et promouvoir l'égalité de chances à travers l'ODD 4 à l'horizon 2030.

**Mots-clés :** Accès à l'éducation, Inégalités, Décomposition Oaxaca-Blinder, Cameroun, Sous-groupes.

## La revitalisation de l'enseignement supérieur face à une mondialisation de l'offre de formation en Afrique francophone

Abdoul kafid TOKO KOUTOGUI,  
*Université Mohammed VI Polytechnique*

Selon la Banque mondiale, seulement, 9 % (Tertiary Education, s. d.) de la cohorte d'âge traditionnel pour l'enseignement supérieur poursuivent leurs études de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. Il s'agit là du taux de scolarisation régional le plus faible au monde. En dehors de cette problématique d'accessibilité à la formation supérieure, une inadéquation grandissante entre la formation et l'emploi dans un contexte de digitalisation progressive des métiers semble exister. Le rapport *Future of Work in Africa 2020* réalisé par la banque mondiale souligne d'ailleurs que seulement 4% (Zeufack et al., 2021) de la population d'Afrique Subsaharienne dispose des compétences dans le numérique pour les métiers du numérique. Le défis de l'enseignement en assurance-qualité (Campbell et Rozsnyai, 2002, p. 32) devient plus énorme avec la pénétration progressive de internet en Afrique qui démocratise l'accès à l'éducation supérieur. Il est plus facile pour un jeune d'Afrique francophone de suivre des MOOC offerts par les universités internationales ou des universités en ligne comme openclassrooms. A ces facteurs s'ajoute la mobilité internationale des étudiants.

Dans ce contexte, les programmes de formation supérieure en Afrique répondent-ils toujours au besoin des jeunes Africains ? Ces programmes sont-ils assez compétitifs face à l'offre grandissant des cours en ligne offerts par les universités hors de l'Afrique dans un contexte de mondialisation ? Existe-il une complémentarité entre l'offre de formation locale en Afrique et celle internationale ? Ce sont autant de question indispensable à l'amélioration du système éducatif supérieurs en Afrique, facteur indispensable au développement car plus le capital humain composé par les individus arrivant à l'université est important, plus le niveau du PIB par tête est élevé et que ce dernier est impacté en fonction du niveau de qualité des systèmes d'enseignement supérieur et de l'économie des pays (Elkhalfi et al., 2021).

Notre étude se base sur un échantillon de jeunes détenteurs d'au moins diplôme d'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne Francophone qui nous permet d'analyser l'adéquation entre offre de formation et emploi, de pouvoir identifier les comportements de consommation des formations non locales.

Nous essayons dans la dernière partie de cette étude d'appréhender les aspirations en termes de formations et de mobilité étudiante des jeunes d'Afrique francophone, facteur important dans la migration des talents.

**Mots-clés :** qualité, enseignement supérieur Afrique mondialisation.

## Offre et demande scolaire dans la sous-préfecture de Botro

Amenan Linda Rachelle KOFFI<sup>1</sup>, Ané Landry TANO<sup>1</sup>, Bi Tozan ZAH<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Département de Géographie/Université Alassane Ouattara à Bouaké/Côte d'Ivoire,

<sup>2</sup>Département de Géographie/Université Alassane Ouattara à Bouaké/Côte d'Ivoire,

\*[rachellekoffi97@gmail.com](mailto:rachellekoffi97@gmail.com)

L'engagement des pouvoirs publics ivoiriens de rendre l'école obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans et créer les conditions favorables à cette éducation avait pour but l'amélioration significative des indicateurs de scolarisation et la résolution des problèmes éducatifs. Pour y parvenir, ils ont mis en œuvre des mesures d'incitation à la scolarisation à travers la distribution gratuite de kits scolaires, la construction d'écoles, le recrutement et la formation des enseignants, etc. En dépit de tous ces efforts consentis, l'on constate une insuffisance des offres de scolarisation face à la forte demande scolaire dans certaines régions du pays. Cet article se propose d'analyser la problématique de la scolarisation au primaire et au secondaire dans la sous-préfecture de Botro, au centre de la Côte d'Ivoire. En s'appuyant sur la synthèse des données documentaires et les entretiens réalisés auprès des acteurs du système éducatif, il ressort que le Taux Brut de Scolarisation (TBS) au primaire demeure faible comparativement à la moyenne nationale 2019/2020. Ce taux se situe à 69% contre 103,3% pour la moyenne nationale. Par contre au secondaire, le TBS s'élève à 55% contre 50,2% comme moyenne nationale la même année. Par ailleurs, les ratios écoliers/classe et écoliers/enseignant restent inférieurs comparativement à la moyenne nationale. Ils se situent respectivement à 41 et 39 contre 43 et 42. Au secondaire, le ratio élèves/classe reste supérieur à la moyenne nationale et est de 79 contre 65. Cette situation est liée à l'insuffisance de l'offre scolaire et aux caractéristiques socioéconomiques des ménages.

**Mots clés :** Botro, offre, demande, scolarisation, inégalités

## La covid-19 et les innovations pédagogiques : enjeux et défis de l'accès à l'enseignement à distance des élèves des régions périphériques du Sénégal (Kédougou, Tambacounda).

Mouhamadou Lamine Diallo

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation  
Université Cheikh Anta Diop de Dakar

[mouhamadouamine9.diallo@ucad.edu.sn](mailto:mouhamadouamine9.diallo@ucad.edu.sn)

L'usage des technologies éducatives s'est révélé très novateur notamment dans le contexte de la crise sanitaire, Covid 19. En effet, la fermeture des établissements scolaires, en mars 2020, suite à l'apparition des premiers cas de Covid 19, l'Etat du Sénégal à l'instar des autres pays a adopté des stratégies de résilience dans le secteur éducatif en s'appuyant sur les TIC: il s'agit du téléenseignement. Le prolongement de la crise sanitaire a rendu le e-learning indispensable pour les différents acteurs de l'éducation : décideurs, enseignants, élèves, parents. Aujourd'hui, le concept apprendre à la maison est à la mode. L'approche consiste à dispenser des cours simultanément à travers des émissions télévisées et sur des plateformes dédiées aux enseignements apprentissages. C'est ainsi que Canal Education a été mis en place dans le cadre d'un partenariat quadripartite entre le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), la Radiodiffusion Télévision du Sénégal, l'Université Virtuelle du Sénégal et la Société de Télédiffusion qui a diligenté la mise à disposition du canal 20 de la Télévision numérique terrestre (TNT). Lancé le 14 avril 2020, Canal Education, appelé « la chaîne de tous les savoirs » est un outil d'enseignement à distance à la disposition des enseignants et des apprenants. Les contenus et les supports (Figure 1) du Projet du Ministère de l'Éducation nationale pour le développement du Téléenseignement (PROMET) sont développés par les services techniques du Ministère (SIMEN, IGEF, IA, IEF, DRTS)<sup>1</sup>. Une étude statistique montre cependant que l'usage de ces innovations pédagogiques est pour le moment très faible (Figure 2).

**Figure 1 : plateforme éducative du MEN**



**Figure 2 : Activités éducatives menées depuis la fermeture des classes**



Source : <http://apprendre.education.sn/> source : [1] ANSD2,2020. CODADE) [Suivi de l'impact sur le bien-être des ménages, bulletin n°1, Septembre 2020.

La plateforme (Figure 1) dispose de 5 ressources, dont 4 3, accès direct et 2 qui nécessitent une inscription (imaginecole et SENKAGGU). Paradoxalement, seulement 2% des activités éducatives ont concerné ces outils pendant la période ciblée (Figure 2). Les facteurs explicatifs sont nombreux et divers [2] M. S. Jimbira, E. B. Cissé, 2018. L'usage d'internet dans les classes populaires sénégalaises, le cas de marabouts, marchands ambulants et femmes de ménage. Cairn.info (2018/2 n° 208-209), pp. 173 à 193. La fréquence de l'utilisation de l'internet dans les ménages est plutôt en rapport avec le commerce et l'échange, la participation à des groupes de discussion et l'affichage social en public à des fins de reconnaissance. Pour les périphéries nationales (Kédougou, Tambacounda), il faut ajouter des contraintes structurelles liées à l'absence d'électricité, les faibles revenus des populations, l'inaccessibilité de l'internet à haut débit et une faible prise de conscience des parents. Une compilation des chiffres de l'ANSD de 2019 a permis de dénombrer que plus de 245 000 élèves de primaire, du moyen et du secondaire, ont été lésés par le nouveau système éducatif pendant la pandémie. Or ils sont soumis à la fin de l'année aux mêmes épreuves d'examen avec les autres élèves à l'échelle nationale. Cette marginalisation en plus de comporter des risques d'aggravation des disparités économiques, sociales et culturelles avec le centre, explique les faibles taux de réussite très souvent notés dans les régions périphériques (moins de 50%).

**Mots clés :** Covid 19, innovation pédagogique, apprendre à la maison, région périphérique

## Impact de la Covid 19 sur la dispensation des cours a la faculté de médecine de l'université Felix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)

YMBA Maïmouna, N'DOLI Stéphane Désiré Eckou

Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)

La pandémie de la Covid 19 a eu pour effet la fermeture des établissements scolaires ainsi que des universités. La Côte d'Ivoire comme de nombreux pays, se sont tournés vers l'apprentissage à distance afin d'éviter la propagation du virus et rattraper les heures d'apprentissage perdues. Ainsi, l'université Félix Houphouët-Boigny (FHB) d'Abidjan a lancé son programme de cours en ligne le lundi 11 mai 2020. C'est la faculté des sciences médicales qui a donné le ton de ce programme, le but étant de permettre aux étudiants de «suivre les cours bien que loin de l'université ». s. Plus d'un an après quel bilan fait-on ? Quels sont les moyens techniques et technologiques qui ont été mis en place ? Dans quelles conditions les étudiants reçoivent-ils les cours ? L'objectif de cette étude est de montrer les conditions de dispensation des cours dans cette faculté en période de pandémie. A partir d'une enquête par sondage, recueillie auprès de 50 étudiants et de 10 enseignants, il est à noter que cette manière de dispenser les cours est confrontée à plusieurs problèmes notamment : la connectivité, les appareils et technologies, les infrastructures, l'environnement d'apprentissage et les capacités de formation des enseignants. L'apprentissage à distance est nouveau dans la sphère universitaire ivoirienne qui mérite encore d'être bien compris par le système universitaire.

**Mots-clés :** Pandémie covid 19 ; apprentissage ; étudiants, faculté de médecine ; Côte d'Ivoire

## Le genre, un outil pour un enseignement/apprentissage égalitaire entre filles et garçons

Mislol DEXAI

Université Bordeaux-Montaigne et de l'UEH

Cette communication se base sur l'analyse des résultats d'une recherche doctorale menée en 2019 portant sur Les inégalités filles / garçons dans l'enseignement secondaire haïtien. Regards croisés sur l'enseignement des sciences et des lettres.

Considérée comme le troisième vecteur fondamental de réduction de la pauvreté et des inégalités, l'éducation devrait permettre l'émancipation et le développement humain. Pourtant, l'accès à certaines connaissances et certains savoirs persiste à être demeuré inégal entre les individus au sein des populations, d'abord, en fonction des catégories sociales puis, en fonction des catégories du genre. Une image qui se permet de se dessiner dans quasiment tous dans les systèmes éducatifs mais s'aggrave davantage dans ceux des pays ayant un faible niveau de développement humain. Dans le système éducatif haïtien, le plus fort taux de la population y atteignant l'éducation supérieure et universitaire est masculine. D'ailleurs l'accès y est particulièrement plus difficile pour les femmes qui forment le plus souvent le groupe majoritaire de la société (elles représentent soit 52% de la population). Et, quant à l'accès aux savoirs et aux connaissances supposément prestigieux, comme les connaissances scientifiques par exemple, il reste largement l'apanage des hommes. Les pratiques pédagogiques des enseignant-es privilégient une éducation scientifique à l'avantage des élèves masculins. En effet, les différences et les inégalités de genre sont construites et renforcées par l'école à travers les pratiques pédagogiques qu'elle laisse appliquer. Car celles-ci reposent sur un schéma selon lequel l'enseignant-e, sous l'influence sociale de la dichotomie genrée, admet que certaines disciplines d'enseignement scolaires sont plus appropriées à un sexe plutôt qu'à un autre. Embrasser les domaines non scientifiques est ainsi dans la norme pour l'élève-fille. Cela lui permet, entre autres, d'avoir accès à des choix de carrière plus adaptés, faciles et plus rapides. C'est en effet une stratégie anticipatoire « des bénéfiques, des coûts et des risques » (Boudon, 1973) ou un « choix de compromis » (Duru-Bellat, 1995). Puisque les dispositifs encore mis en place à l'école d'aujourd'hui qui devraient répondre à l'objectif l'égalité entre filles et garçons, demeurent peu efficient. Alors, les questions d'importance sont les suivantes : comment remédier à un tel enjeu ? Comment améliorer la qualité de l'école en Haïti afin de la rendre égalitaire au regard du genre en vue de favoriser un épanouissement scolaire, professionnel et universitaire égalitaire entre les filles / femmes et les garçons / hommes dans le système éducatif haïtien ?

**Mots clés :** les filles et les disciplines scolaires prestigieuses, orientation différenciée et in- égalitaire, Ecole et pédagogie in - égalitaire, genre formation des enseignant-e-s.

<sup>1</sup> Les filles tendent généralement à limiter leurs ambitions scolaires et professionnelles pour se diriger vers des métiers à l'aspect social et relationnel car déjà trop préoccupées de concilier ceux-ci avec leurs futurs rôles sociaux traditionnels en tant que femmes.

## L'obligation scolaire et la transition école-collège au burkina faso : difficultés et suggestions d'amélioration des performances des élèves

Jean-Claude BATIONO <sup>1</sup>, Innocent KIEMDÉ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Enseignant chercheur à l'École Normale Supérieure,

<sup>2</sup>Doctorant en didactique des sciences expérimentales à l'Université Norbert ZONGO/Koudougou,

[jclaudebationo@gmail.com](mailto:jclaudebationo@gmail.com)

L'obligation scolaire au Burkina Faso a entraîné un grand effectif dans les écoles avec pour corolaire la baisse de la qualité des enseignements. Les statistiques annuelles montrent que le taux d'accès à la scolarisation est moyen. Par contre, sur le plan qualitatif, le taux d'achèvement est peu reluisant (63% en 2019). En conséquence, le taux d'admission en 6<sup>ème</sup> reste faible : le taux brut d'admission est de 49,9% contre 26,2% en 2019. Ces statistiques révèlent que malgré un fort taux brut d'alphabétisation au primaire, dès la classe de 6ème la scolarité des élèves fait face à des obstacles. De cette situation découle la question relative à la transition école-collège qui, en tant que moment clé de la scolarité, marqué par le changement d'établissement, est souvent difficilement vécu par les apprenants comme une rupture sur les plans affectif et pédagogique. Cette étude tente de mettre en lumière le rapport entre obligation scolaire, difficultés dans l'enseignement-apprentissage des contenus scolaires et transition école-collège. Il ressort des résultats obtenus que les facteurs agissant comme obstacles à la scolarisation universelle ou contre la transition école-collège sont de plusieurs ordres : l'insuffisance du soutien financier de l'Etat au profit de l'Education, l'insuffisance des infrastructures, l'insuffisance de matériel didactico-pédagogique, l'inexistence des bibliothèques ou leur pauvreté en documents, la performance des élèves, la performance des enseignants, la discontinuité entre les pratiques pédagogiques du primaire et du collège, etc. Face à ces difficultés, les acteurs proposent des actions à entreprendre en vue d'une meilleure transition école-collège et de l'atteinte des objectifs de la loi d'orientation du Burkina Faso. Ces actions sont entre autres : la formation des enseignants à la pédagogie des grands groupes, à la pédagogie différenciée, la construction/mise à disposition de bibliothèques scolaires, la formation des enseignants à la maîtrise de l'ensemble des contenus et stratégies d'enseignement voire la didactique des disciplines scolaires.

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

## Un défi de vie? Comprendre les processus psychosociaux de l'enfant pendant la transition primaire-secondaire : Éclairages à partir des données du projet TRANSCO

Gnanguenon Augustin et Alladatin Judicaël

Université Mohammed VI Polytechnique au Maroc

Passer de l'environnement de l'école primaire à l'école secondaire est à la fois une étape importante et un défi auquel sont confrontés la plupart des élèves. Les défis que présente cette transition sont dus à la disparité entre les cultures de l'école primaire et secondaire (Zeedyk et al., 2003). Bien que la majorité des enfants réussissent à faire face à ce changement, un nombre considérable d'élèves le vivent comme une période d'anxiété. Jindal-Snape & Miller (2008) considère la transition primaire-secondaire comme « a challenge of living » (un défi de vie), en raison des différents changements environnementaux et sociaux. En effet la transition primaire-secondaire peut être caractérisée par une discontinuité de l'emplacement physique des écoles, l'aliénation des groupes de pairs et l'insécurité dans les relations avec les enseignants (Ashton, 2008).

Le passage primaire-secondaire est d'autant plus difficile pour les élèves vulnérables ayant des difficultés scolaires ou des troubles de comportement. La majorité des élèves qui présentent des troubles du comportement ont des lacunes importantes sur le plan des habiletés sociales (Fortin et al., 2001). Ce qui peut affecter considérablement leur capacité d'interaction avec leurs camarades de classe ou leurs enseignants. Pour Indal-Snape & Millerde, l'estime de soi est très déterminant dans la réussite scolaire. Il peut affecter considérablement la capacité de résilience de l'élève face aux adversités scolaires et sociales lors de la transition primaire-secondaire.

Cette communication ambitionne présenter la relation entre les facteurs psychosociaux et la résilience lors de la transition primaire-secondaire. L'état psychosocial des élèves est mesuré à travers l'estime de soi, l'habileté sociale, le style éducatif des parents et la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants.

L'étude se base les données de projet Transco Bénin, une étude longitudinale qui explore les divers facteurs de la réussite de la transition primaire secondaire auprès d'une cohorte de 470 élèves inscrits au CM2 durant l'année académique 2020-2021.

Cette étude cible particulièrement 349 de ces élèves qui sont effectivement inscrits au secondaire au cours de l'année 2021-2022. Plus de 59 % d'eux sont des filles avec un âge compris entre 10 et 17 ans. L'estime de soi des élèves a été mesurée suivant l'échelle de Rosenberg. Les résultats affichent une faible estime de soi de plus de 52 % des élèves. Le fait d'être fille ou garçon n'affecte l'estime de soi. Toutefois, l'adoption du style éducatif démocratique ou permissif des parents influence l'estime de soi des élèves.

**Mots-clés :** transition, estime de soi, habileté sociale, primaire-secondaire, Bénin.

## MEMBRES DU COMITÉ SCIENTIFIQUE



**Dr Judicaël Alladatin**  
Professeur, Maroc



**Dr Nathalis Wamba**  
Professeuse, New York,  
États-Unis d'Amérique



**Dr Martin Maltais**  
Professeur, Québec,  
Canada



**Dre Appoline Fonton**  
Enseignante-Chercheuse,  
Maroc



**Dr Nelson Sylvestre**  
Professeur, Port-au-Prince,  
Haïti



**Dr Lionel Roche**  
Professeur, Maroc



**Dr. Bah Clément**  
Enseignant-chercheur,  
Bénin



**Dre Ndeye Massata Ndiaye**  
Enseignante-chercheuse,  
Sénégal

## MEMBRES DU COMITÉ ORGANISATEUR



**Dr Judicaël Alladatin**  
Maroc



**Dr. Vijonet Déméro**  
Haïti



**Dr Martin Maltais**  
Canada



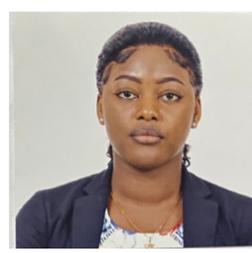
**Dre Ndeye Massata Ndiaye**  
Sénégal



**Dr. Nathalis Wamba**  
États-Unis



**Valérie Boudreau**  
Responsable du  
programme, Canada



**Rose Magneline Jean  
Baptiste**  
Responsable de la logistique, Haïti

## MEMBRES DU COMITÉ D'APPUI TECHNIQUE



**Mohamadou Salifou**  
Doctorant, Maroc



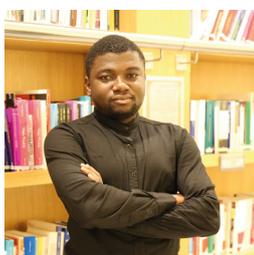
**Insaf Al-chikh**  
Doctorante, Maroc



**Augustin Gnanguenon**  
Data scientist, Doctorant  
ISE/UM6P



**Manal Zarik**  
Assistante chef projet  
digital



**Abdoul Kafid TOKO K.**  
Chef de projet web, Maroc



**Rabha Barjit**  
Assistante de recherche et  
doctorante à l'ISE/UM6P



**Essèlonou Eric ASSOGBA**  
Spécialiste en communication et  
design graphique, Bénin

## NOS PARTENAIRES

