

Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education
Educational Research Network for West and Central Africa

REVUE

DE VULGARISATION DU ROCARE

ROCARE



ERNWACA

ISSN 2073-6073

N° 1, Août / August 2016



ERNWACA

OUTREACH

JOURNAL

RÉALISÉ AVEC LE SOUTIEN DE:



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra



UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES
SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**First issue
Of the
ERNWACA outreach Journal
August 2016**

Theme: Quality education in West and Central Africa

Premier numéro
De la
Revue de vulgarisation du ROCARE
Août 2016

Thème: La qualité de l'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre

LA REVUE DE VULGARISATION DU ROCARE

(REVUR)

Qui sommes-nous ?

La revue créée en 2015 par le ROCARE paraîtra pour la première fois en Août 2016. Elle rassemble des articles promouvant l'innovation, la découverte et la recherche en éducation en Afrique menée par des chercheurs africains membres ou non du réseau ROCARE. Disponible en ligne et complètement gratuite, la revue est créée pour être accessible à tous les acteurs de l'éducation intéressés par le développement de la qualité et de l'accès à l'éducation, des politiques éducatives novatrices et de manière générale par les thématiques actuelles de l'éducation en Afrique et dans le monde.

Objectifs et missions

La revue a pour objectif de disséminer des savoirs récents de la recherche en éducation de manière à les rendre accessible aux praticiens, aux agents de développement communautaires, aux acteurs des politiques éducatives, aux étudiants chercheurs, aux enseignants etc. La revue met en avant la recherche africaine en éducation. Elle permet aux lecteurs de mieux s'approprier des connaissances liées aux réformes et aux innovations pédagogiques et de participer à la diffusion de bonnes pratiques observées ou testées lors de recherches.

Grâce à cette diffusion des nouvelles connaissances en éducation mais également d'un regard critique et constructif sur l'éducation en Afrique, la revue contribue au développement et au maintien d'une éducation de qualité pour tous.

La revue permet également de donner la parole à divers acteurs de l'éducation qui œuvrent dans différents domaines : la revue accueille les textes de chercheurs, d'enseignants, d'acteurs politiques, de membres d'organisations (internationales ou non-gouvernementales)...

Consignes aux auteurs :

Pour publier au sein de la revue, l'article proposé doit prendre en compte les quatre directives suivantes :

- Contextualiser la recherche et son ancrage dans la thématique du numéro
- Présenter les résultats de manière synthétique
- Emettre des propositions au niveau des politiques éducatives
- Décrire les conséquences pour les praticiens

L'article doit faire entre **1000 et 1500 mots** et répondre aux exigences éditoriales de la revue. La communication sera évaluée par le comité de rédaction.

L'article doit être écrit dans un langage concis, en visant l'accessibilité au plus grand nombre.

Le présent numéro porte sur :

(1) La qualité de l'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre

Il porte un regard critique sur le développement d'une éducation de qualité dans la région. Il se centre également sur les innovations pédagogiques permettant un plus grand développement ou

accès à l'éducation de qualité pour tous. L'analyse de la thématique se fait également depuis un angle politique.

Prochains numéros :

Les prochains numéros de la revue du ROCARE auront les thématiques suivantes :

(2) Privatisation et décentralisation : les tendances en Afrique

Les deux concepts seront déclinés en fonction de leurs diverses implications : politiques, économiques mais également pédagogiques et même didactique. L'analyse des tendances sera menée par des chercheurs mais également des praticiens issus de diverses communautés éducatives permettant de renouveler son regard vis-à-vis de la privatisation et de la décentralisation.

(3) L'éducation informelle

Un numéro axé sur les enseignants, leurs pratiques, leurs obstacles, mais également leurs réussites et innovations. Une analyse du métier sous différents angles qui peuvent être des sources d'influence : les politiques, les organisations non gouvernementales, les organisations internationales, la société civile...

Note: *ces thématiques sont susceptibles d'être changées.*

About us

The Journal created in 2015 by ERNWACA will appear for the first time on August 2016. It brings together articles promoting innovation, discovery and educational research in Africa conducted by African researchers members or not of ERNWACA network. Available online and completely free, the Journal is created to be accessible to all education stakeholders interested in the development of quality and access to education, innovative educational policies and generally by current thematic of education in Africa and the world.

Objectives and Mission

The Journal aims to disseminate knowledge of recent educational research and make them accessible to practitioners, community development officers, actors of education policies, student researchers, teachers, etc. The Journal promotes African education research. It enables readers to better acquire knowledge related to reforms and educational innovations and participate in the sharing of good practices derived from empirical research.

Through this publication of new knowledge in education, but also with a critical and constructive look on education in Africa, the Journal contributes to the development and sustainability of education for all.

The Journal also help disseminating the views of various education stakeholders working in different fields : the Journal consists of articles from researchers, teachers, politicians, members of organizations (international or non-governmental).

Guidelines for Authors :

To publish in the Journal, submitted articles should consider the following four guidelines :

- Contextualisation of the research based on the theme of the issue ;
- Synthetic presentation of the results ;
- Proposals based on education policies ;
- Implications for practitioners.

Articles should be between **1000 and 1500 words** and meet the editorial requirements of the review. Papers will be evaluated by the Editorial Board. Articles should be clearly written, concise and accessible to a large public.

The current issue is on:

1. Quality education in West and Central Africa

This issue critically examine the development of quality education in the region. It also focus on pedagogical innovations to further development and access to quality education for all. The thematic analysis is also done from a political angle.

Next issues :

Next edition of the Journal will consist of the following themes :

2. Privatization and decentralization trends in Africa

The two concepts will be examined in relation to their various implications : political, economic, but also educational and even didactic. Trends analysis will be conducted by researchers but also practitioners from various educational communities to renew its relation to privatization and decentralization.

3. Informal education

An edition on teachers, their practices, obstacles, but also their successes and innovations. An analysis of the job (teaching) from different angles that can be sources of influence : political, non-governmental organizations, international organizations, civil society organisations.

Notes: *these themes can be modified*

REVUE DE VULGARISATION DU ROCARE / ERNWACA OUTREACH

COMITE DE LECTURE:

**Comité Scientifique Régional du ROCARE
Université de Genève**

CONCEPTION ET MISE EN PAGE

**Secrétariat Exécutif du ROCARE
Aboudou TRAORE**

Chargé de Communication et Webmaster

TABLE DES MATIÈRES:

A propos de la revue / About the journal - - - - -	6 - 9
1. ABOUHANIFA Said , Analyse des pratiques enseignantes Cas des professeurs stagiaires en situation d'enseignement au CRMEF de Settat- Maroc - - - - -	12 - 18
2. TCHAGNAOU Akimou et BAOUTOU A. B. Bahama , La formation initiale des enseignants au service d'une éducation de qualité au secondaire 1 au Togo - - - - -	19 - 24
3. MIAN Bi Sehi Antoine , Les usages des TIC pour la formation continue des enseignants en Côte d'Ivoire : cas de l'Université de Vacances de l'ENS d'Abidjan - - - - -	25 - 28
4. ASSOGBA ADJE Mélanie et Dr SOULE Bio Goura , Facteurs de soutien à la santé en milieu scolaire et rétention des élèves au Nord Est du Bénin- - - - -	29 - 33
5. Dr KONATE Bourema , Evaluation des apprentissages scolaires au Mali : nécessité de changement de paradigme - - - - -	34 - 37
6. TCHOKOTE Emilie Clarisse , Stratégies de coping et vécu du sentiment d'efficacité personnelle chez l'enseignant du supérieur : de l'enseignement en français pour l'enseignement en anglais - - - - -	38 - 41
7. N'GUESSAN Gnagoran Kouakou Daniel , Scolarisation en Côte d'Ivoire : l'expérience des écoles confessionnelles islamiques intégrées - - - - -	42 - 45
8. MATARI Hermine , Le LMD à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Libreville: entre inquiétudes et perte du caractère professionnalisant - - - - -	46 - 51
9. OGA Armelle et Dr SOULE Bio Goura , Les résultats au Brevet d'Etude du premier Cycle (BEPC) dans le Borgou de 2005- 2015: entre performance exigée et performance acceptée - - - - -	52 - 55
10. NZINO MUNONGO Victorine Ghislaine et TAMAJONG Elizabeth Vukeh , Le système éducatif au Cameroun : de l'imposition d'une culture au développement des facultés de la personne humaine - - - - -	56 - 60

ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES : CAS DES PROFESSEURS STAGIAIRES EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT AU CRMEF DE SETTAT- MAROC

SAID ABOUHANIFA
Centre Régional
des Métiers de
l'Éducation et de la
Formation (CRMEF)
Settat, Maroc

RÉSUMÉ

Nous présentons les résultats d'une recherche conduite auprès des professeurs stagiaires de mathématiques du cycle secondaire au Maroc, en formation qualifiante visant à analyser leurs performances en situation pratique d'enseignement dans les établissements de stages (lycées). Cette analyse donne lieu à un constat : le grand écart entre le dire et le faire.

Mots clés: Formation qualifiante, réflexion critique, connaissances mathématiques, professeurs stagiaires, analyse des pratiques.

1. INTRODUCTION

Au Maroc, la formation qualifiante des enseignants au centre régional des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) aura un impact sur la qualité de l'éducation, quand elle sera en mesure de permettre de repenser les croyances sur la profession et d'adopter de nouveaux comportements. Cette formation se compose de trois grandes fonctions : les fonctions relatives aux valeurs et aux finalités éducatives à développer chez le professeur stagiaire, les fonctions relatives aux apprentissages, planification, mise en œuvre et évaluation des apprentissages et les fonctions relatives à l'amélioration des pratiques professionnelles.

Au terme de cette formation qualifiante, qui dure une année, les professeurs stagiaires doivent acquérir des compétences professionnelles dans les domaines suivants :

- La consolidation de leur connaissance des concepts et notions, des démarches et méthodes et l'acquisition des savoirs didactiques et pédagogiques en termes de planification et d'évaluation des apprentissages ;
- La mise en œuvre, l'analyse des lacunes des élèves afin d'y remédier ;
- La gestion de la conduite de la classe et la prise en compte de la diversité des élèves : autorité, relation pédagogique et gestion de la classe.

Vu que le développement professionnel des enseignants est une garantie fondamentale d'une éducation de qualité, il doit être associé à toutes les étapes de la formation qualifiante de l'enseignant et de la recherche pédagogique. L'analyse démontre par ailleurs que cette formation n'a pas un grand impact sur les pratiques en classe. Par conséquent, les pratiques des professeurs stagiaires, en tant qu'enseignants débutants, doivent favoriser un enseignement de qualité (Abouhanifa, 2014). Le rapport OECD (1994) définit la qualité de l'enseignant articulée autour de cinq dimensions :

- La connaissance des grands domaines et contenus ;
- Les aptitudes pédagogiques, y compris l'acquisition et la capacité d'utiliser un répertoire de stratégies d'enseignement ;
- La réflexion et la capacité à l'autocritique, marque du professionnalisme de l'enseignant ;

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

PAGE 12

ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES : CAS DES PROFESSEURS STAGIAIRES EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT AU CRMEF DE SETTAT- MAROC

- L'empathie et l'engagement à la reconnaissance de la dignité de l'autre ;
- Les compétences de gestionnaire, les enseignants devant assumer une série de responsabilités de direction, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe.

SAID ABOUHANIFA
Centre Régional
des Métiers de
l'Education et de la
Formation (CRMEF)
Settat, Maroc

Dans notre contexte, cette formation est souvent en décalage entre ce qui est attendu à partir du référentiel de formation et du référentiel du métier, et la préparation que les enseignants reçoivent. L'ensemble de ces difficultés dégagées nous a amenés à nous interroger sur la façon dont les professeurs stagiaires utilisent leurs connaissances mathématiques et didactiques dans leurs enseignements de même que sur leur niveau de réflexion critique face à leurs pratiques. A cette fin, au cours d'une année de formation, lors des séances de mises en situation professionnelle MSP dans les lycées, nous avons demandé à chacun des 64 professeurs stagiaires (PS) qui suivent cette formation, à partir des éléments d'une grille d'observation construite à cette fin, d'analyser la séance de classe de leur pair en action d'enseignement. Une analyse catégorielle réalisée à partir d'une grille nous a permis de balayer les textes transcrits et de repérer les répétitions fréquentielles thématiques. Elle englobe la totalité des textes recensés et nous en avons effectué un décompte par fréquence de présence d'unités définies. Nous avons découpé ensuite les textes en unités de sens puis nous avons classé ces unités en catégories selon des regroupements analogiques.

2. VERS UNE CARACTÉRISATION EFFECTIVE D'UN ENSEIGNANT QUALIFIÉ

Les PS de mathématiques n'ont pas, après leur formation, les outils nécessaires pour rendre les leçons attrayantes et susciter l'intérêt de leurs élèves. Dans d'autres contextes, plusieurs auteurs ont observé un contrôle inadéquat des connaissances mathématiques chez les futurs enseignants (Morin, 2003, 2008; Cornell, 1999; Fennema et Franke, 1992; Morris, 2001; Putt, 1995; Sanders et Morris, 2000). Morris (2001) affirme que les futurs enseignants ne sont pas conscients des implications que leurs lacunes peuvent avoir sur leurs futurs élèves. Ma (1999) affirme que plusieurs futurs enseignants ont eu une compréhension inadéquate des notions mathématiques qu'ils ont enseignées. La présentation d'une recension d'écrits de Bednarz, Gattuso et Mary (1996) et de Kagan (1992) met en valeur le fait que les programmes de formation ont peu d'impact sur les représentations que les futurs enseignants se sont construites.

Selon cette procédure, et en se référant aux deux modèles, Portugais, (1995) et Fennema, (1992), les trois objets d'observation ont donc été examinés, à savoir, les connaissances mathématiques, les connaissances didactiques et la réflexion critique.

Le premier objet d'observation examiné a été les connaissances mathématiques. Par connaissances mathématiques, nous référons à tout énoncé

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 13

ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES : CAS DES PROFESSEURS STAGIAIRES EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT AU CRMEF DE SETTAT- MAROC

SAID ABOUHANIFA
Centre Régional
des Métiers de
l'Éducation et de la
Formation (CRMEF)
Settat, Maroc

faisant référence à l'objet de savoir. Cet énoncé peut être juste ou erroné. S'il s'avère erroné en fonction de la norme de référence en mathématiques, nous devons dans ce cas, déterminer s'il provient d'une erreur ou d'une conception erronée.

Le deuxième objet d'observation concerne les connaissances didactiques, lesquelles ont été examinées en fonction de deux objets d'observation secondaires : la transposition didactique et l'approche didactique utilisée.

Enfin quant à la réflexion dans l'action, ce type de réaction est une réflexion effectuée en cours de l'acte d'enseignement/apprentissage qui amène le PS à apporter une modification à son action.

3. ANALYSE DES PRATIQUES DES PS SUIVANT LES OBJETS D'OBSERVATIONS

3.1. Rapport au savoir et activité mathématique

L'analyse a montré qu'une très large majorité des PS (85%) qui réussissent bien en mathématiques n'ont pas connu de problèmes importants au niveau de l'objet d'enseignement tandis que les 15% de ceux qui présentent des difficultés quant à la maîtrise des connaissances mathématiques, ont aussi commis des erreurs mathématiques dans l'enseignement des notions visées. Les PS interrogés ont confirmé que cette dernière catégorie de PS n'a pas fait attention lorsqu'elle a été en situation d'expliquer l'objet mathématique. A ces PS, il leur a manqué la composante de validation de la réponse de l'élève. Ils ont ajouté qu'en plus des difficultés et les erreurs qu'ils ont commises dans le raisonnement mathématique, ils ont eu du mal à donner un rythme cohérent à leurs enseignements, étant contraints de trouver des exemples et des schémas convenables pour bien expliquer le cours aux élèves.

3.2. Les connaissances didactiques

3.2.1. *L'élève est acteur de l'apprentissage*

Les PS interrogés par rapport à la question de création de situations qui placent l'élève au centre de ses apprentissages, ils donnent l'impression de la tendance à vouloir plutôt créer des leçons qui sortent de l'ordinaire en inventant des activités qui permettent d'impliquer l'élève dans la recherche et en utilisant les situations accrocheuses. Mais, celles-ci comportent des lacunes importantes au plan didactique. En effet, le choix d'une activité motivante pour les élèves n'est pas automatiquement valable sur le plan didactique.

3.2.2. *Stratégies de construction des connaissances chez l'élève*

- Le PS crée les situations à partir des connaissances de l'élève.

En phase de construction d'une nouvelle connaissance mathématique, les PS ont amorcé leurs pratiques à partir des gains précédents que possèdent les apprenants. Ceux-ci indiquent qu'ils ont été conscients de l'importance de relier

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES : CAS DES PROFESSEURS STAGIAIRES EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT AU CRMEF DE SETTAT- MAROC

et de faire les liens entre les connaissances antérieures et les apprentissages nouveaux.

- Le PS suscite une activité réflexive chez l'élève.

Une très large majorité des PS tient à ne pas transmettre les connaissances toutes prêtes, mais ils essaient de les rendre sous forme de situations-problèmes portant des obstacles à franchir et des énigmes, et de les formaliser selon des positions exigeant l'activité de penser chez l'élève. Dans leurs pratiques, ils n'utilisent pas des activités qui nécessitent des démarches inductives et parfois, le PS ne donne pas le temps nécessaire aux élèves de faire des recherches.

- La place de l'erreur de l'élève chez le PS.

Presque la moitié des PS interrogés n'ont pas accordé une place importante à l'erreur des élèves. Mais, ils en profitent pour attirer leur attention sur la source de l'erreur commise en essayant de la dédramatiser, toute chose qui peut les encourager à participer.

3.2.3. Signification que donne l'élève à son apprentissage

Des PS se contentent de transmettre des connaissances comme des vérités absolues, sans émettre d'hypothèses. Pour d'autres, peu importe que les expériences réussissent ou non, que les élèves comprennent les exercices ou non. L'important est de transmettre les connaissances mathématiques et d'avancer dans la présentation du contenu prescrit dans le programme, sans question ni problématisation. L'élève se trouve contraint de s'approprier le sens des activités proposées par le PS.

3.3. La réflexion dans et sur l'action

La réflexion dans l'action renvoie à la façon dont le PS exploite la situation avec ses élèves et qui lui permet de construire et de résoudre le problème dans l'indétermination de ses essais et erreurs qu'il analyse en cours de résolution. Il donne accès à cette réflexion dans l'action par l'intermédiaire d'un épisode de l'événement passé. L'idée même de reconstruire l'épisode d'une résolution de problème et de l'apprécier avec le recul du temps correspond à ce que Schön (1983) considère comme une réflexion sur l'action, c'est-à-dire un regard distancié sur un problème qu'il est nécessaire de reconstruire à titre de cas, en vue de lui donner un sens dans sa pratique. L'épisode inclut le sens que le PS a donné à l'événement avec le recul du temps.

CONCLUSION

La plupart des PS ont révélé que la prestation assurée par leurs collègues favorise une approche didactique en accord avec les critères de l'approche socioconstructiviste. Soulignons que d'autres PS ont tenu à travailler avec la méthode classique dans leurs présentations sous la contrainte de temps. Comme ces PS n'ont pas été formés de façon formelle à l'approche réflexive dans le centre de formation, il semble que nous n'avons pas tenus à les questionner au

SAID ABOUHANIFA
Centre Régional
des Métiers de
l'Education et de la
Formation (CRMEF)
Settat, Maroc

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 15

ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES : CAS DES PROFESSEURS STAGIAIRES EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT AU CRMEF DE SETTAT- MAROC

SAID ABOUHANIFA
Centre Régional
des Métiers de
l'Éducation et de la
Formation (CRMEF)
Settat, Maroc

sujet de leurs pratiques didactiques et mathématiques. Ils imaginent rarement qu'ils auront la possibilité de changer leur style didactique surtout quand ils ne réussissent pas dans le positionnement des difficultés qu'ils ont commises face à cette pratique.

Nous retenons que les réponses apportées par les PS supposent une curiosité professionnelle. Comme on pouvait le prévoir, certains PS sont critiques à la situation privilégiée de l'observateur et s'opposent quand il s'agit d'être acteur.

Il nous semble que la formation professionnelle des PS qui favorise un enseignement de qualité, gagnerait à s'articuler autour des axes suivants :

- Proposer une formation sur la conduite de classe, autour des questions essentielles comme la gestion des relations, l'autorité, renforcement des acquis de base de la discipline mathématique, la prise en compte des difficultés, l'acceptation de la différence, de l'hétérogénéité et valoriser l'enseignement scientifique et technologique par la recherche scientifique.
- Permettre aux PS de connaître les dernières recherches en matière de fonctionnement cognitif, notamment pour concevoir sérieusement l'acte d'apprendre qui devrait être une préoccupation prioritaire par rapport à celle d'enseigner.
- Aux PS débutants dans le métier ainsi qu'à ceux qui souhaitent voir leurs pratiques évoluer, présenter des outils didactiques facilitant le travail par la coopération et leur laisser la possibilité d'inventer ce qu'ils ont envie de changer aux projets qu'ils désirent faire vivre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abouhanifa, S. (2014). Enjeux de la formation des enseignants stagiaires au CRMEF et exigences du métier de l'enseignement. *Revue Akwass*, N. double 2 et 3. Fès. Maroc.

Bednarz, N. Gattuso, L. & Mary, C. (1996). Formation à l'intervention d'un futur enseignant en mathématiques au secondaire. *Bulletin de l'association mathématique du Québec (AMQ)*, 35(1), 17-30.

Cornell, C. (1999). I hate math ! I couldn't learn it, and I can't teach it ! *Childhood education*, 75(4), 225-230.

Fennema, E. et Franke, M.L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D.A.Grouws (dir.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 147-164). New York [NY] : *The National Council of Teachers of Mathematics*.

Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES : CAS DES PROFESSEURS STAGIAIRES EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT AU CRMEF DE SETTAT- MAROC

- Ma, L. (1999). Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morris, H. (2001). Issues raised by testing primary teachers' mathematical knowledge. *Mathematics teacher education and development*, 3, 37-47.
- Morin, M.P. (2003). *Enseigner les mathématiques au primaire : le quoi ou le comment ?* Québec : Éditions Bande didactique.
- Morin, M.P. (2008). Les connaissances mathématiques et didactiques chez les futurs maîtres du primaire : quatre cas à l'étude. *Canadian journal of education* 31, 3: 537-566.
- OECD (1994). *Quality in Teaching*. Paris: OECD.
- Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne: Peter Lang.
- Putt, I.J. (1995). Pre-service teachers ordering of decimal numbers: When more is smaller and less is larger! *Focus on learning problems in mathematics*, 17 (3), 1-15.
- Sanders, S.E. & Morris, H. (2000). Exposing student teachers' content knowledge: empowerment or debilitation? *Educational studies*, 26 (4) 397-408.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York [NY]: Basic Books.

SAID ABOUHANIFA
Centre Régional
des Métiers de
l'Éducation et de la
Formation (CRMEF)
Settat, Maroc

ANNEXES

Grille d'observation des pratiques d'enseignements

Lors des séances des MSP, nous demandons à chacun des professeurs stagiaires (PS) d'analyser la séance de classe (la prestation) de son collègue à partir des éléments de « cette grille » et de produire une fiche technique du déroulement de la séance en question. (Chaque PS aura la possibilité de faire l'expérience plusieurs fois).

1. Évaluation de la prestation au regard des connaissances mathématiques :
 - a. La prestation du PS ne démontrant aucune difficulté concernant l'objet de savoir mathématique (justifier de la réponse)
 - b. La prestation du PS démontre que l'élève véhicule une conception erronée concernant l'objet de savoir mathématique (justification).
2. Les connaissances didactiques et pédagogiques

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 17

ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES : CAS DES PROFESSEURS STAGIAIRES EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT AU CRMEF DE SETTAT- MAROC

SAID ABOUHANIFA
Centre Régional
des Métiers de
l'Education et de la
Formation (CRMEF)
Settat, Maroc

- a. Qui est l'acteur de l'apprentissage ?
 - Le PS construit- il des situations qui placent l'élève au centre de ses apprentissages ?
 - b. L'apprenant réalise-t-il ses apprentissages sur la base de ses propres connaissances ?
 - Le PS construit-il ses situations à partir des connaissances de l'élève ?
 - Le PS suscite-t-il une activité réflexive chez l'élève ?
 - Par ses interventions, le PS accorde-t-il une place importante à l'erreur de l'élève ?
 - c. Quelle signification l'apprenant peut-il donner à l'apprentissage ?
 - Les situations d'enseignement/apprentissage sont-elles élaborées à partir de situations qui ont du sens pour les élèves ?
 - Par ses interventions, le PS favorise-t-il la compréhension des élèves ?
3. La réflexion dans et sur l'action :
 - a. La prestation démontre que le PS favorise une approche didactique en accord avec les critères de l'approche constructiviste (justification)
 - b. La prestation démontre que le PS s'inscrit dans cette approche, mais ne réussit pas toujours, ce qui sous-tend que pour une situation, il ne rencontre pas un ou des critères de l'approche constructiviste (justification)

La réflexion dans et sur l'action en fonction de sa présence pour juger de sa qualité à travers les deux indicateurs suivants :

- La réaction est-elle cohérente par rapport à l'objet de savoir ?
- Cette réaction est-elle pertinente par rapport aux difficultés de l'élève ?

4. Comment sont utilisées les connaissances mathématiques et didactiques dans le cadre d'une séquence ou d'une séance d'enseignement et comment le PS a-t-il manifesté une analyse critique face à sa pratique d'enseignement ?

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS AU SERVICE D'UNE EDUCATION DE QUALITE AU SECONDAIRE 1 AU TOGO.

RESUME

La pratique de l'enseignement a longtemps été présentée comme une vocation, un sacerdoce. Son exercice repose sur les qualités morales que le bon enseignant se doit de posséder et d'afficher. C'est en cela qu'il doit être un modèle. La complexité de l'enseignement en général et au premier cycle de l'enseignement secondaire en particulier, requiert que le formateur soit suffisamment outillé pour exercer son métier avec professionnalisme et efficience.

AKIMOU TCHAGNAOU

A. BAHAMA BAOUTOU

Institut National
des Sciences de
l'Education Université
de Lomé

L'étude vise à identifier les qualités des enseignants formés et les faiblesses des enseignants non formés tout en analysant leur impact sur les résultats des élèves. Elle est réalisée au sein de deux complexes scolaires publics au Togo à partir de données issues de l'exploitation d'un questionnaire, d'une grille d'observation et d'un guide d'entretien.

Les principaux résultats révèlent que les enseignants formés définissent bien les objectifs pédagogiques, transmettent aisément les connaissances, impliquent les élèves dans les apprentissages, alternent les évaluations. On note également que leurs élèves obtiennent des résultats significativement meilleurs à ceux de leurs collègues non soumis à un enseignement dispensé.

Mots-clés : système éducatif, formation initiale, didactique, psychopédagogie

ABSTRACT

Teaching has long presented as a vocation, a calling. Its exercise is based on the moral qualities that the good teacher must possess and display. This is why it should be a model. The complexity of education in general and that of the secondary one in particular assumed that the trainer is sufficiently equipped to do their job with professionalism and efficiency.

The study aims to identify the qualities of teachers trained and weaknesses of untrained teachers while analyzing their impact on student outcomes. It is performed in two public complex in Togo from a questionnaire, an observation grid and an interview guide.

The main results show that well trained teachers define the educational objectives, easily transmit knowledge, involve students in learning, alternate assessments and students are performing more than their untrained colleagues.

Keywords: education system, initial training, teaching, psychology

INTRODUCTION

L'enseignement a, de tous les temps, été une préoccupation majeure. A travers l'histoire de la formation des enseignants, on peut relever des évolutions notables : enseigner est une vocation, un sacerdoce. Cependant, il ne suffit pas d'entrer en classe pour savoir enseigner comme le relève Delaire (1988).

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 19

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS AU SERVICE D'UNE EDUCATION DE QUALITE AU SECONDAIRE 1 AU TOGO.

AKIMOU TCHAGNAOU

A. BAHAMA BAOUTOU

Institut National
des Sciences de
l'Education Université
de Lomé

Enseigner, c'est d'abord maîtriser ce que l'on est supposé enseigner et bien plus apprendre à enseigner ce que l'on a maîtrisé. L'enseignement est un métier qui s'apprend.

En situation d'enseignement-apprentissage, plusieurs facteurs sont susceptibles d'influencer la réussite scolaire chez l'élève. Parmi ces facteurs, on note ceux liés aux élèves, aux enseignants, à l'institution, à l'origine sociale de l'élève, à la politique, etc.

L'étude propose de s'intéresser aux facteurs liés à l'enseignant en l'occurrence la qualification et les compétences requises qu'il est censé avoir avant de s'engager dans l'enseignement vu la complexité du métier.

Le travail s'articule autour des points suivants : la problématique, la méthodologie, les résultats et la discussion.

1. PROBLÉMATIQUE

La question de la qualité de l'éducation ne cesse de constituer un objet de débat entre les spécialistes et chercheurs en éducation. Pour beaucoup d'auteurs, la qualité se réfère aux résultats obtenus, c'est-à-dire à un niveau satisfaisant d'acquisitions des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés, à de faibles disparités des acquis entre les élèves et à des taux d'achèvement du cycle élevés (Corriveau, 2009 ; CONFEMEN, 2008).

L'analyse du système éducatif togolais révèle de nombreux problèmes relatifs à la qualité de l'éducation. Ces problèmes sont liés aussi bien à la qualité des intrants, à la qualité du processus qu'à la qualité du produit éducatif (MEPS, 2013). En effet, l'accroissement rapide des effectifs a entraîné des problèmes liés à l'efficacité du système éducatif togolais. Cet accroissement des effectifs dont le Taux d'Accroissement Moyen Annuel (TAMA) est de 6% (MEPS, 2013), a entraîné l'augmentation des besoins en infrastructures et équipements scolaires et en personnel dont les conséquences sont les faibles taux d'encadrement pédagogique et de réussite scolaire.

Le profil des enseignants constitue un élément important dans l'analyse et l'évaluation de l'action pédagogique. L'étude réalisée par Akakpo & Gogoli (2014) présentant les normes académiques exigées pour enseigner au secondaire au Togo, révèle que :

« Le profil académique désigne le diplôme de formation générale des enseignants. Ce profil doit être nettement supérieur au niveau auquel ils enseignent. Au Togo, il faut la Licence pour le premier cycle du secondaire, la maîtrise ou la licence et plus pour le second cycle du secondaire » (Akakpo & Gogoli, 2014 : p.31).

L'analyse de la situation au Togo révèle que le niveau de qualification des enseignants du premier cycle du secondaire est critique. Les données du MEPS montrent que près de la moitié des enseignants du premier cycle

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

PAGE 20

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS AU SERVICE D'UNE EDUCATION DE QUALITE AU SECONDAIRE 1 AU TOGO.

de l'enseignement secondaire (secondaire I) n'ont pas le niveau requis pour enseigner (licence et formation initiale).

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la théorie de « l'effet-maître ». Du point de vue théorique, les performances des élèves varient d'un enseignant à l'autre ou d'un groupe d'enseignants à l'autre. En effet, Bressoux (2006) fait une classification des enseignants en deux catégories, à savoir, les enseignants efficaces et les enseignants peu efficaces. Selon l'auteur, les enseignants peu efficaces sont ceux qui ne sont pas formés et les enseignants efficaces sont ceux qui sont formés.

Le choix de ce sujet tient à l'actualité du problème de la qualité des enseignements-apprentissages.

2. MÉTHODOLOGIE

Le cadre d'étude est constitué de deux écoles du 1^{er} cycle du secondaire général à savoir le lycée A et le lycée B à Lomé. Le 1^{er} établissement se trouve au centre ville et le second à la périphérie et les deux sont des complexes scolaires.

La population de cette étude est constituée des enseignants et des Chefs d'établissements. Un échantillon de la population d'étude est donc réalisé à travers la technique d'échantillonnage par grappe. Au total, 76% des enseignants desdites disciplines des deux établissements intervenant au secondaire 1 ont été interrogés soit un échantillon de 35 (19 sur 25 enseignants au lycée Bè-Klikamé et 16 sur 21 au lycée Sogbossito). Les fiches statistiques des examens du deuxième trimestre ont été retenues pour analyser les notes des élèves.

La collecte de données est réalisée à partir des recherches documentaires, des enquêtes par questionnaires et des observations de classes. Les logiciels Excel et SPSS sont utilisés pour le traitement des données présentées dans la rubrique des résultats.

3. RÉSULTATS

Les données révèlent que :

- 19 soit 54,3% des enquêtés sont du lycée Bè-Klikamé et 16 soit 45,7% du lycée Sogbossito. Dans l'ensemble, seulement 14 soit 40% des enseignants enquêtés ont suivi une formation initiale.
- Tous les enseignants formés font systématiquement des interrogations orales et écrites en classe. Par contre les enseignants non formés en font moins : 38 % en interrogations orales et 19% d'entre eux n'évaluent pas leurs élèves en classe.
- Le niveau d'utilisation des trois domaines de connaissance dans les évaluations est élevé et presque équilibré chez les enseignants formés à raison de 85,7% pour les connaissances cognitives, 100% pour les

AKIMOU TCHAGNAOU

A. BAHAMA BAOUTOU

Institut National
des Sciences de
l'Education Université
de Lomé

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 21

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS AU SERVICE D'UNE EDUCATION DE QUALITE AU SECONDAIRE 1 AU TOGO.

AKIMOU TCHAGNAOU

A. BAHAMA BAOUTOU

Institut National
des Sciences de
l'Education Université
de Lomé

connaissances de type psychomoteur et 92,8% pour les connaissances de type socio-affectif. Par contre, leur utilisation par les enseignants non formés est faible et déséquilibrée.

- Les élèves de la plupart des enseignants qui ont suivi une formation initiale obtiennent de bonnes notes. Ainsi 92,9% des enseignants enquêtés formés ont des élèves qui ont obtenu une note comprise entre 10 et 15 et 100% entre 16 et 20. Par contre, 19% des enseignants enquêtés non formés ont des élèves qui ont obtenu une note comprise entre 10 et 15 et 23,8% entre 16 et 20.

Par ailleurs, les observations de classe que nous avons effectuées confirment les données du questionnaire. Les enseignants formés ont plus de facilité dans la transmission des connaissances aux élèves par rapport à leurs collègues non formés. Au niveau des objectifs pédagogiques, les enseignants formés définissent adéquatement les objectifs pédagogiques en respectant les domaines du savoir. Ils conduisent bien leur classe en impliquant les élèves dans le processus enseignement-apprentissage. Ce qui n'est pas le cas de la plupart des enseignants non formés. Ce qui revient à dire que la formation initiale est l'un des facteurs déterminant de la qualité de l'enseignement.

4. DISCUSSION

La présente étude a permis d'identifier les qualités des enseignants formés et les faiblesses des enseignants non formés et aussi d'analyser l'impact de leurs pratiques pédagogiques sur les résultats des élèves. Les principaux résultats corroborent ceux obtenus par une étude réalisée par la République du Mali qui a identifié les qualités d'un bon enseignant comme l'amour du métier, le respect de la pédagogie, le bon niveau de base, les compétences spécifiques comme l'amour pour les enfants, les compétences physiques et intellectuelles et les bons comportements et attitudes sociales (ponctualité, patience, courage). Il a un faible niveau d'instruction et de formation (République du Mali, 2010).

Cependant, les résultats obtenus révèlent aussi que certains élèves des enseignants non formés parviennent à obtenir de meilleurs résultats. Cela pourrait être une résultante des cours de répétition souvent sollicités par des parents. La performance des élèves dépend donc de plusieurs facteurs dont la plus importante est la formation pédagogique des enseignants. Cette formation est fondamentale pour tout enseignant pour plus d'efficacité et d'efficience des systèmes éducatifs. Selon Pelpel (2005), « Si enseigner est une tâche difficile, ce n'est pas pour autant une mission impossible. Celui qui choisit d'en faire son métier doit acquérir les compétences spécifiques lui permettant de l'aborder dans les meilleures conditions possibles ».

5. PROPOSITIONS

- L'institution d'une formation initiale obligatoire d'une durée d'au moins deux ans.

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS AU SERVICE D'UNE EDUCATION DE QUALITE AU SECONDAIRE 1 AU TOGO.

- Le renforcement des potentialités de l'institution de formation telle que l'Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Atakpamé par plus d'élèves enseignants à former.
- Une reconnaissance officielle de la formation des enseignants du secondaire (FES) qui se fait à l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE).
- L'accélération de la formation continue de tous les enseignants d'une manière permanente et périodique.
- L'auto-formation des enseignants est capitale à travers les TICs

AKIMOU TCHAGNAOU

A. BAHAMA BAOUTOU

Institut National
des Sciences de
l'Education Université
de Lomé

CONCLUSION

En somme, la formation des enseignants est une entreprise où l'institution et l'individu doivent jouer, l'un et l'autre, des rôles tout aussi importants bien que différents. Si l'institution doit rendre possible cette formation, elle n'aura de sens que si elle débouche effectivement sur une autoformation.

Les principaux résultats révèlent que la plupart des enseignants formés définissent bien les objectifs pédagogiques, transmettent aisément les connaissances, impliquent les élèves dans les apprentissages, alternent les évaluations formatives en utilisant fréquemment les trois domaines de savoir et leurs élèves obtiennent de bons résultats plus que la plupart de leurs collègues non formés.

Bref, les résultats de cette étude permettront aux autorités politiques, aux acteurs et aux chercheurs d'accorder plus d'importance à la formation des enseignants qui a un impact capital sur les performances professionnelles des formateurs et sur la qualité des extrants.

BIBLIOGRAPHIE

- Akakpo, S. Y. , & Gogoli, E. A. (2014). *Exigences de formation et de qualification professionnelle et profil actuel des enseignants du secondaire au Togo*. Lomé: CNT/EPT.
- Bressoux, P. (1995). « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet- école et effets classes en lecture ». *Revue française de sociologie*, n° 2, 273- 294.
- CONFEMEN, (2008). *Évaluation des systèmes éducatifs : pour un meilleur pilotage par les résultats*, Document de réflexion et d'orientation, CONFEMEN, Dakar.
- Delaire, G., (1988). *Enseigner ou la dynamique d'une relation*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Duru-Bellat, M., (2003). *Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. Carrefours de l'éducation*, (2), 182-106.

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 23

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS AU SERVICE D'UNE EDUCATION DE QUALITE AU SECONDAIRE 1 AU TOGO.

AKIMOU TCHAGNAOU

A. BAHAMA BAOUTOU

Institut National
des Sciences de
l'Education Université
de Lomé

Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris, Hachette

MEPS (2004). *Annuaire National des Statistique Scolaire*, Lomé, MEPS.

MEPS (2013) *Annuaire National des Statistique Scolaire*, Lomé, MEPS.

Paquay, L. (1994, « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, n° 15, pp 7-32, [en ligne], URL : ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/...et.../RR016-02.pdf

Pastiaux, G. et P. (1997). *Précis de pédagogie*. Paris: Nathan.

PASEC, (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : les facteurs de réussite*, Lomé, rapport de PASEC

Pelpel, P. (2005). *Se former pour enseigner*. Paris: Dunod

République du Mali (2010). *Profil de l'enseignant de qualité au Mali*, Bamako, MEN

République Togolaise (1975). *La Réforme de l'enseignement au Togo*, Lomé, MENRS

République Togolaise (2010). *Plan Sectoriel de l'Education 2014-2025, Relever le défi du développement économique, social et culturel*, Lomé

Schmitz, V.KJ. (2005). La communication pédagogique dans l'enseignement. *Bulletin d'Informations Pédagogiques*, (58), 3-7

Soudima, T. A. (1999). *Les cours particuliers*, Lomé, Université du Bénin, mémoire pour l'obtention de la maîtrise en Sciences de l'Education

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

PAGE 24

LES USAGES DES TIC POUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN CÔTE D'IVOIRE : CAS DE L'UNIVERSITÉ DE VACANCES DE L'ENS D'ABIDJAN

RÉSUMÉ

La présente recherche a pour objectif de documenter les usages du numérique pour la formation continue à distance des enseignants à l'Université de Vacances (UNIVAC) de l'École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan. Il ressort de l'analyse des données qualitatives et de la revue documentaire que les TIC sont peut utilisées dans le dispositif de formation à distance de l'UNIVAC.

BI SEHI ANTOINE MIAN
Enseignant-
Chercheur à l'ENS
d'Abidjan

CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Dans la plupart des pays d'Afrique au Sud du Sahara, la formation continue des enseignants est citée comme un enjeu majeur pour l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs (Comaré, 2010 ; PASEC, 2014). En effet, la qualité d'un système éducatif ne peut dépasser la qualité de ses enseignants (McKinsey & Company, 2007). En Côte d'Ivoire, en plus de la formation continue organisée par le Ministère de l'Éducation Nationale pour le développement des compétences professionnelles, il importe aujourd'hui de donner aux enseignants, d'autres possibilités de formation continue qui tiennent compte de leur éloignement des grandes villes universitaires. C'est à ce besoin que répond la mise en place de l'UNIVAC par les autorités de l'ENS d'Abidjan.

Alors que le système éducatif ivoirien a intégré les TIC depuis 2012, à la fois comme discipline et outil de gestion (Mian Bi, 2013), la présente étude a pour objectif de documenter les usages de ces outils dans le cadre de la formation continue des enseignants à l'UNIVAC.

MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de la présente étude, nous avons utilisé une revue documentaire et une méthodologie qualitative à travers deux guides d'entrevue semi dirigée. Le premier, adressé à cinq responsables de la Direction et le second, à l'endroit de dix auditeurs de l'UNIVAC. L'analyse des données est faite en privilégiant une approche de type «analyse de contenu» (Van der Maren, 1995).

RÉSULTATS

Malgré la mise en œuvre du projet e-Éducation dans l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire (Mian Bi, 2013), l'Université de vacances, à l'instar des universités publiques de la Côte d'Ivoire et de l'ENS d'Abidjan, ne dispose pas d'un accès à l'internet. En termes d'équipements TIC, les deux services de l'Université de vacances disposent chacun d'un ordinateur et d'une imprimante. Selon les responsables de ces services *«ces équipements informatiques servent généralement pour l'élaboration des documents administratifs que sont: les fiches d'inscription, les listes des étudiants, les emplois du temps pour les regroupements, les évaluations et les résultats des différentes évaluations L'élaboration des supports de cours est du ressort de chaque enseignant. Le service de la scolarité de l'UNIVAC ne fait que la collecte des supports pour les*

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 25

LES USAGES DES TIC POUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN CÔTE D'IVOIRE : CAS DE L'UNIVERSITÉ DE VACANCES DE L'ENS D'ABIDJAN

BI SEHI ANTOINE MIAN
Enseignant-
Chercheur à l'ENS
d'Abidjan

distribuer aux auditeurs et aussi pour les archives». Si les années précédentes, les supports de cours étaient distribués en version papier aux auditeurs, depuis la rentrée 2015-2016, l'UNIVAC a décidé de remettre aux auditeurs des supports de cours en version numérique. Ainsi, à la fin du premier regroupement, chaque auditeur s'est vu remettre une clef USB contenant les supports de tous les cours. Selon la Direction de l'UNIVAC: «la distribution des supports de cours sur les clefs USB nous permet de faire des économies en termes de papiers et de temps. Mais c'est surtout un premier pas vers la mise en place d'une plateforme de e-learning qui est notre objectif à moyen et long terme». Les auditeurs affirment «avoir reçu les supports de cours sur clef USB. Même si cette situation nous oblige désormais à nous doter d'un ordinateur, elle nous évite par contre de nous déplacer avec de nombreux documents physiques comme c'était le cas auparavant».

Pour la communication avec les auditeurs, l'administration de l'UNIVAC a signé un partenariat avec un prestataire de service de messagerie SMS. En plus des affiches, cette solution lui permet d'informer les auditeurs des programmes des cours, et de relancer ceux qui ne sont pas à jour de leur de scolarité. Pour la mise œuvre de ce service, le responsable du service Marketing de l'UNIVAC souligne qu'à son inscription, «l'auditeur mentionne son numéro de téléphone mobile sur les formulaires d'identification. En plus de ce service, l'Université de vacances veut mettre en place un système de communication gratuite appelé communément « flotte » qui permettra aux auditeurs et enseignants de communiquer entre eux sans frais. L'abonnement à cette flotte coûtera mille (1000) f CFA par auditeur». Les auditeurs ont affirmé « recevoir régulièrement des SMS d'information et de relance de la part du service de Marketing de l'UNIVAC ». Quand à la « flotte », «elle n'est pas encore effective » selon leurs dires. Toutefois, ils affirment «avoir été contacté par leurs délégués dans le cadre de la mise en œuvre de cette initiative».

Avec les formateurs, la communication se fait par courrier électronique, en plus des usages du mobile (SMS et appels). L'UNIVAC ne disposant pas d'un accès internet, l'utilisation du mail se fait en cas de besoin, avec une connexion internet mobile (clef, box etc.). Aux dires des responsables «cette connexion permet de faire parvenir aux enseignants les programmations des cours et des évaluations et de recevoir également de ces enseignants les sujets pour les évaluations». Le téléphone mobile permet de «communiquer avec les enseignants les programmations des enseignements, les évaluations, etc. Ceux ci également nous tiennent informer de leurs éventuelles indisponibilités. Cela nous permet alors de réaménager nos programmations, surtout lors des regroupements en présentiel»

En terme de présence sur internet, l'UNIVAC ne dispose que d'une page web accessible par le biais du site web de l'ENS d'Abidjan. Cette page présente les offres de formation, le calendrier universitaire et les coûts de la scolarité. Comme le reconnaît la Direction de l'UNIVAC «pour le moment, l'internet n'est

PREMIER NUMERO

**REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE**

PAGE 26

LES USAGES DES TIC POUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN CÔTE D'IVOIRE : CAS DE L'UNIVERSITÉ DE VACANCES DE L'ENS D'ABIDJAN

pas utilisé pour dispenser des cours. Mais à moyen et court termes, notre objectif est de permettre une formation en ligne pour toucher un maximum d'enseignants». Toutefois «cette page web permet une certaine visibilité de nos offres de formation sur Internet. Car les services de l'UNIVAC sont constamment sollicités par des enseignants d'autres pays d'Afrique francophone qui voudraient suivre une formation continue».

BI SEHI ANTOINE MIAN
Enseignant-
Chercheur à l'ENS
d'Abidjan

La revue documentaire montre que pour une année universitaire, les auditeurs doivent se rendre au moins trois fois à Abidjan pour suivre les enseignements ou pour les évaluations. L'analyse des maquettes pédagogiques montre que pendant toute une année universitaire, les auditeurs n'ont que 10h (5h de CM et 5h de TD) de rencontre et d'échanges par matière avec le formateur. Il met aussi en lumière que l'informatique fait l'objet d'un enseignement uniquement dans les filières de Lettres Modernes, Sciences Physiques et Géographie. Si en Lettres Modernes, le cours ne porte que sur l'initiation aux logiciels de bureautique, en Sciences Physiques et en Géographie, les auditeurs sont initiés aux logiciels d'analyse numérique et de cartographie.

DISCUSSIONS

L'analyse des données qualitatives et la revue documentaire montrent qu'en formation continue à distance des enseignants à l'UNIVAC l'ordinateur est affecté à la gestion administrative, le mail à la communication avec les formateurs uniquement et le téléphone mobile à la communication avec les auditeurs et les formateurs. De plus, si la formation accorde plus de place au présentiel, le temps pour des échanges entre les auditeurs et les formateurs reste limité à 10h par matière avec aucune possibilité d'accompagnement de ce dernier une fois sur son lieu de travail.

CONCLUSION ET RECOMMANDATION

Le dispositif de formation continue à distance de l'UNIVAC intègre peu les TIC surtout pour les activités d'enseignement/apprentissage.

Au regard de son rôle important pour la qualité de l'éducation en Côte d'Ivoire, il serait indiqué que l'UNIVAC fasse un usage plus prononcé des TIC en se dotant d'une plateforme de formation à distance. Et pour la mise en place de cette plateforme, l'administration de l'UNIVAC devrait partir sur les acquis de l'utilisation du téléphone mobile comme moyen de communication, mais aussi comme outil pour l'apprentissage (Mian Bi, 2012). De plus, elle devrait se doter d'une infrastructure technologique, de ressources humaines en matière d'ingénierie pédagogique et de recherche sur les problématiques portant sur les TIC et la formation.

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 27

LES USAGES DES TIC POUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN CÔTE D'IVOIRE : CAS DE L'UNIVERSITÉ DE VACANCES DE L'ENS D'ABIDJAN

RÉFÉRENCES

- BI SEHI ANTOINE MIAN** Coumaré, M. (2010). *La formation à distance (FAD) et les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) au service de la professionnalisation des enseignants au Mali: une approche évaluative de dispositifs expérimentaux*. Thèse de Doctorat non publiée, Université de Rouen, France.
- Enseignant-
Chercheur à l'ENS
d'Abidjan**
- Mckinsey & Company (2007). *Les clés du succès des systèmes éducatifs les plus performants*. [En ligne]
- http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_french.pdf
- Mian, B. S. A. (2013). *Intégration des TIC aux systèmes d'éducation et de formation en Afrique: Cas de la Côte d'Ivoire*. Association pour le développement de l'éducation en Afrique & Organisation internationale de la francophonie. Novembre 2013.
- Mian, B. S. A. (2012). *L'apprentissage mobile en formation initiale des enseignants à l'ENS d'Abidjan : Mobile learning in teacher training at ENS Abidjan*. *frantice.net*, Numéro 5 - Septembre 2012. [En ligne] <http://www.frantice.net/document.php?id=545>. ISSN 2110-5324
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

PAGE 28

FACTEURS DE SOUTIEN À LA SANTÉ EN MILIEU SCOLAIRE ET RÉTENTION DES ÉLÈVES AU NORD EST DU BÉNIN

INTRODUCTION

De nos jours, la problématique de la santé et celle de l'environnement sont au cœur de la plupart des débats sur le développement durable. Ainsi, la mise en œuvre d'une dimension éducative forte dans les politiques et dispositifs de santé publique et de santé environnementale est l'objet d'une volonté partagée par les acteurs de l'éducation à l'environnement, ceux de l'éducation pour la santé et les travailleurs sociaux. Certains facteurs qui exercent le plus d'influence sur la qualité de l'environnement sont entre autres, l'assainissement et l'hygiène à l'échelle individuelle et collective. En effet, l'assainissement et l'hygiène sont indispensables à la vie des êtres humains (Lee, 2004). Cependant on constate que ces conditions ne semblent pas être les meilleures dans les écoles rurales béninoises en général et au Nord Est du pays en particulier. C'est dans ce contexte des actions de soutien en milieu scolaire ont été entreprises dans ces écoles. Ces actions ont-ils un effet sur la rétention dans ces écoles ? C'est donc pour analyser l'effet des facteurs de soutien à la santé en milieu scolaire sur la rétention scolaire au Nord Est du Bénin la présente étude a été initiée.

MÉLANIE ASSOGBA A.

**Doctorante,
Assistante
Technique du
programme
Education au
LARES**

DR BIO GOURA SOULE

**Coordonnateur de
Programmes au
LARES**

I. CADRE CONTEXTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE

L'une des principales conditions à la mise en œuvre d'une éducation de qualité est l'amélioration de l'environnement d'apprentissage. De nos jours plusieurs enfants sont scolarisés dans des conditions qui ne favorisent pas l'apprentissage. Ce constat s'explique par l'insuffisance et le mauvais état des infrastructures et équipements scolaires liés à la qualité de vie au sein des établissements (points d'eau potable, lavabos, toilettes propres et sûres), le manque d'aération dans les salles de classe dû à un système de ventilation inefficace et la surpopulation due aux effectifs pléthoriques. Les mauvaises habitudes des écoliers et de certaines "restauratrices" installées au sein ou dans les abords des écoles en matière d'hygiène sont souvent décriées. Or la santé et le bien-être de l'enfant jouent un rôle fondamental dans son éducation (UNO W. *et al* 1999). Selon l'UNESCO (2007), 3800 enfants meurent chaque jour de maladies liées à l'absence d'accès à une eau potable sûre, à la prédominance de systèmes d'assainissement inappropriés et au non respect des règles d'hygiène. Pour Cheryl V-W *et al* (2000), l'éducation et la santé sont intimement liées : les carences alimentaires, les infections helminthiques et la malaria ont de lourdes conséquences sur la participation et l'apprentissage à l'école. Il est de notoriété que le manque criard d'infrastructures sanitaires dans plus de la moitié des écoles dans les pays en voie de développement dont le Bénin (UNICEF, 2010) est la caractéristique de nos institutions d'enseignement au niveau primaire. Pourtant, les enfants ont droit à un environnement sain, conformément aux dispositions de l'article 27 de la Constitution du 11 décembre 1990.

Au niveau national, les autorités politico administratives ont très tôt pris conscience de cette préoccupation qui leur a permis de prendre certaines

FIRST ISSUE

**ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL**

PAGE 29

FACTEURS DE SOUTIEN À LA SANTÉ EN MILIEU SCOLAIRE ET RÉTENTION DES ÉLÈVES AU NORD EST DU BÉNIN

MÉLANIE ASSOGBA A.

Doctorante,
Assistante
Technique du
programme
Education au
LARES

DR BIO GOURA SOULE

Coordonnateur de
Programmes au
LARES

dispositions. Ces dispositions se sont traduites par l'élaboration d'une Politique Nationale d'Hygiène et d'Assainissement de Base d'une part et d'autre part, par le développement des matériels pédagogiques d'éducation relatifs à la santé pour les écoles primaires. Au niveau des communes béninoises, les questions relatives à la gestion de l'environnement et de l'assainissement du cadre de vie, sont d'autant plus importantes qu'elles ont été prises en compte dans les Plan de Développement Communaux (PDC). Dans les écoles béninoises, on note une inadéquation entre l'effectif des élèves et le nombre d'infrastructures d'hygiène installées (N'Doye, 2007). En effet, les statistiques du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire indiquent un accroissement de 9,24% des élèves entre 2011 et 2014 dans le Borgou. Cette forte augmentation des effectifs d'enfants scolarisés pourrait être imputée en partie à la poursuite de la mesure de gratuité des frais de scolarisation dans l'enseignement maternel et primaire déclarée depuis 2006. Un des problèmes consécutifs à cet accroissement fulgurant des effectifs est l'inadaptation de l'environnement physique des écoles une qualité de vie acceptable des enfants au sein des écoles.

La présente étude présente les problématiques et la situation de l'environnement physique des écoles et les effets éventuels des mesures prises pour son amélioration sur la scolarité des élèves dans le Borgou. La démarche méthodologique s'appuie sur : i) la recherche documentaire, ii) des enquêtes auprès des enseignants, parents et élèves dans 96 écoles primaires et maternelles, iii) le traitement et analyse des données. L'utilisation du modèle Logit a permis d'analyser les facteurs qui déterminent l'environnement dans lequel vivent les écoliers puis, l'analyse de statistiques descriptives (calculs de moyennes, fréquences et pourcentages) a permis la classification des maladies couramment développées par les écoliers. Le test de concordance de Kendal a été utilisé pour la hiérarchisation des maladies. Pour déterminer l'incidence de l'effet délétère de l'environnement sur le rendement scolaire, le test d'indépendance de X^2 est utilisé.

II. RÉSULTATS OBTENUS ET DISCUSSION

2.1. Les facteurs de soutien à la santé en milieu scolaire

Les résultats des enquêtes réalisées montrent que 72% des restauratrices n'adoptent pas les bonnes pratiques en matière d'hygiène. Les écoles disposant de cantine scolaire ont obtenu un meilleur score (70%) en matière de prise en compte de l'hygiène. 68% des restauratrices n'utilisent pas l'eau potable pour la vaisselle et 19% d'entre elles ne servent pas l'eau potable pour la boisson des enfants. Dans 32% des écoles enquêtées, les assiettes utilisées par les écoliers ne sont pas préalablement lavées à l'eau et au savon après usage d'un utilisateur précédent pendant la récréation. Par ailleurs, 19% des restauratrices ne servent pas de l'eau potable pour la boisson des enfants, puisqu'il n'y a pas de point d'eau potable dans ces écoles. Les repas servis aux écoliers sont d'une qualité mitigée bien que les repas soient protégés contre la poussière et

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

PAGE 30

FACTEURS DE SOUTIEN À LA SANTÉ EN MILIEU SCOLAIRE ET RÉTENTION DES ÉLÈVES AU NORD EST DU BÉNIN

les mouches dans les 93% des cas. 60% des écoles enquêtées ne disposent pas de point d'eau potable. 48% des écoles ciblées ne disposent pas de latrines conformes aux normes EQF (Ecole de Qualité Fondamentale). Celles des écoles qui en disposent ne sont pas régulièrement entretenues.

2.2. Les facteurs qui influencent l'état de santé à l'école

Pour déterminer les facteurs de l'environnement qui influencent l'état de santé des élèves, le modèle de régression logistique « Logit » a été utilisé, il ressort des analyses que l'état de santé des écoliers est expliqué à 62% par les variables suivantes : le nombre de lavages corporels par jour, le nettoyage des toilettes, le nombre de brossages de dents par jour, le suivi sanitaire des restauratrices et l'existence de poste d'eau potable. Ces variables sont celles qui semblent déterminer le plus, l'état de santé des écoliers au Nord Est du Bénin.

2.3. Incidences des effets délétères de l'environnement en milieu scolaire sur le rendement des élèves.

Le test de Kendal a été utilisé pour classer les maladies qui affectent les enfants en milieu scolaire. A l'analyse du rang moyen des maladies qui affectent les écoliers, les affections gastro-intestinales viennent en troisième position, après les infections respiratoires et le paludisme. Ces résultats montrent qu'il existe des problèmes sanitaires dus à l'environnement en milieu scolaire. Pour comparer le taux de réussite des élèves qui ont souffert d'affection pendant l'année scolaire à celui de ceux-là qui ont eu une année scolaire apaisée (qui n'ont pas souffert), le test t de student de comparaison de moyenne a été utilisé. Il ressort des analyses que le taux de réussite scolaire est plus élevé chez les écoliers qui n'ont pas souffert d'une affection au cours de l'année scolaire, (98,69% contre 32,17%). Le taux de réussite des élèves est donc lié à leur état de santé pendant l'année scolaire. Cependant, des cas d'échecs et d'abandons ont été observés au sein des écoliers qui n'ont pas été malades au cours de l'année scolaire. Cette situation s'explique par le fait que les maladies et par ricochet les facteurs de soutien à la santé ne sont pas les seuls éléments qui influencent le rendement scolaire des écoliers. Il y a donc d'autres facteurs qui expliquent cette situation. Au nombre de ces facteurs on pourrait citer entre autres, les violences en milieu scolaire, les facteurs socio culturels (le mariage forcé par exemple) et les facteurs économiques.

III. CONCLUSION ET SUGGESTIONS

En vue d'assurer l'amélioration de l'environnement propice à une éducation de qualité, l'étude propose aux chercheurs et aux praticiens de l'éducation les recommandations suivantes :

- Organiser une recherche approfondie sur le lien entre les facteurs socio culturels et économiques et la qualité de l'éducation ;
- Élaborer et mettre en œuvre une politique cohérente d'amélioration

MÉLANIE ASSOGBA A.
Doctorante,
Assistante
Technique du
programme
Education au
LARES

DR BIO GOURA SOULE
Coordonnateur de
Programmes au
LARES

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 31

FACTEURS DE SOUTIEN À LA SANTÉ EN MILIEU SCOLAIRE ET RÉTENTION DES ÉLÈVES AU NORD EST DU BÉNIN

MÉLANIE ASSOGBA A.

Doctorante,

Assistante

Technique du
programme

Education au

LARES

DR BIO GOURA SOULE

Coordonnateur de

Programmes au

LARES

de la santé en milieu scolaire qui prend en compte la construction, la réhabilitation et l'entretien des ouvrages d'assainissement dans les écoles (latrines, urinoirs, points d'eau potable etc.) ;

- Vulgariser les textes et lois relatifs à la santé en milieu scolaire ;
- Poursuivre la construction des latrines et des classes respectant les normes EQF dans les écoles ;
- Améliorer le contenu des curricula de formation des élèves tout en prenant en compte le lien entre environnement scolaire, santé des écoliers et rendement scolaire ;
- Créer une cellule décentralisée de la police environnementale ayant pour mission, le suivi de la prise en compte de l'hygiène et l'assainissement de base au niveau des écoles et dans les ménages de tous les arrondissements ;
- Mettre en place un dispositif communautaire de gestion de la santé en lien avec l'environnement ;
- Mettre en place des cantines scolaires dans toutes les écoles puis renforcer les capacités des restauratrices sur les règles d'hygiène ;
- Augmenter les montants de subventions accordées aux écoles pour permettre à ces dernières de disposer de savon, de l'eau potable et des ouvrages d'assainissement respectant les normes EQF.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bernhard, C. *et al* (2007), Introduction à l'hygiène au travail, Lausanne, 1-132
2. Bureau de Nutrition et de Développement (2012), Programme cantine scolaire.
3. Bidet *et al.* (2008), Amélioration de l'hygiène en milieu scolaire. Rapport provisoire. Université d'Auvergne.
4. EEP, J. (1986). La santé pour tous : plan d'ensemble pour la promotion de la santé Ottawa : santé et bien-être social Canada.
5. Elisabeth Y. (2005), Les résidus de pesticides chimiques de synthèse dans les eaux, les sédiments et les espèces aquatiques du bassin versant du fleuve Ouémé et du Lac Nokoué, Thèse de Doctorat de l'Université d'Abomey Calavi.
6. Fayomi B. (2005), Cour atelier régional Eco santé, Cotonou.
7. Green, L.W., & Raeburn, J. M. (1988). Health promotion. What is it? What will it become? Health promotion, 13 (2), 151-158.
8. Gomina A. (2003), Profil national sur le statut de la santé et l'environnement des enfants au Bénin. Cotonou.

PREMIER NUMERO

**REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE**

FACTEURS DE SOUTIEN À LA SANTÉ EN MILIEU SCOLAIRE ET RÉTENTION DES ÉLÈVES AU NORD EST DU BÉNIN

9. INSAE/BIT. (2008), Enquête nationale sur le travail des enfants au Bénin. Rapport final. Cotonou.
10. Institut National pour la Formation et la Recherche en Education : l'eau, l'hygiène, la santé Cotonou République du Bénin, p.43.
11. Marie Noëlle Keijzer, M., N. (2008), la pollution intérieure dans les écoles, Mémoire de fin d'étude de Master en science et gestion de l'Environnement p.104
12. Morel, J. (2007), L'approche communautaire de la santé : une des stratégies d'intervention sur les déterminants socio-économiques, Santé Conjugée, avril 2007, (40), 75-77.
13. N'Doye, M. (2007), L'Afrique face aux défis de l'éducation. *Volontaire* (48).
14. Ousseynou, G., *et al.* (1998), Promotion de l'hygiène du milieu : Une stratégie participative. Collection : Ingénierie ISBN : 2-88074-390-7.
15. Pierrette, D., & Ghislaine K. (2005), Hygiène alimentaire en milieu scolaire : cas de Cotonou, Mémoire de Maîtrise professionnelle Option : Environnement et Santé, l'Université d'Abomey Calavi.
16. Raharinivo, H. S. (2007), Etat nutritionnel et rendement scolaire des écoliers à Ambohimlaza, Mémoire Licence en nutrition, Madagascar.
17. Seedhouse (1986). Health: the foundation for achievement, edition ISBN.
18. Sandrine Berton B. (1997). Apprendre la santé à l'école. Paris, ESF.
19. UNESCO (2007), Rapport mondial de suivi de suivi de l'EPT, France.
20. UNICEF (2010). Etude nationale sur l'eau, l'hygiène et l'assainissement en milieu scolaire. *Rapport d'analyse*. UNICEF, Bamako, Mali.
21. UNICEF (1998), Un manuel sur l'hygiène et l'assainissement en milieu scolaire. *Série de directives techniques dans le domaine de l'eau, de l'environnement et de l'assainissement*- No. 5.
22. Uno, W. & Eric, D. (1999), Environnement et santé à l'école primaire : une initiative de l'organisation Mondiale de la santé à l'école, Genève.

MÉLANIE ASSOGBA A.

**Doctorante,
Assistante
Technique du
programme
Education au
LARES**

DR BIO GOURA SOULE

**Coordonnateur de
Programmes au
LARES**

FIRST ISSUE

**ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL**

PAGE 33

EVALUATION DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES AU MALI : NÉCESSITÉ DE CHANGEMENT DE PARADIGME

RÉSUMÉ

DR BOUREMA KONATE
Spécialité : Sciences
de l'Education
Université des
Lettres et des
Sciences Humaines
de Bamako

L'amélioration de la qualité de l'éducation touche à plusieurs dimensions de l'action éducative dont l'évaluation des apprentissages scolaires. Les pratiques d'évaluation sont en lien direct avec les questions d'équité et de justice ainsi qu'avec celles de la justesse éducative. Le système éducatif malien affiche un retard considérable en matière d'innovations docimologiques. Des pratiques comme le classement par rang, la note chiffrée et les activités théoriques dominant encore dans les écoles maliennes, malgré les grandes réformes et les nombreuses études menées sur la question. Une nouvelle politique nationale d'évaluation des apprentissages et le renforcement des capacités des acteurs constituent des initiatives, entre autres, qui pourraient inverser la tendance d'inertie constatée au niveau des pratiques d'évaluation.

Mots clés : évaluation scolaire, docimologie, compétences, qualité de l'éducation, notation

ABSTRACT

The improvement of the quality of education is based on several areas including assessment of school learning. This area deals with justice and educational correctness. Malian education system appears far behind in terms of docimological innovations. Practices such as classification by rank, numerical mark and theoretical activities, still dominate in Malian schools, despite great reforms and numerous research results. A new national assessment policy and the strengthening of the capacity of actors are initiatives, among others, that could reverse the trend.

INTRODUCTION

Les sciences de l'éducation ne sont pas restées en marge du progrès scientifique. Enseignement, apprentissage et évaluation constituent de nos jours un continuum (Rey, & Feyfant, 2014). Ces notions se placent dans le cadre de la qualité de l'éducation qui se réfère aux intrants (input) et aux processus (process) et aux résultats (output) de toute action d'enseignement apprentissage. Celle-ci tient compte de l'accès, du pilotage et surtout de la justice éducative (Bercier-Lariviere & Forgette-Giroux, 1999).

L'enseignement-apprentissage, pour être considéré comme achevé, doit vérifier l'atteinte de l'objectif pédagogique. Cette démarche, communément appelée évaluation, se dote d'une méthodologie qui tient compte des contenus enseignés, des consignes, des ressources, du facteur temps et des critères d'appréciation. L'évaluation scolaire est accompagnée d'un dispositif de communication à l'endroit des acteurs et partenaires (Perrenoud, Ph., 2003). Divers moyens sont utilisés pour l'information (affiches, bulletins de notes, Internet, fiches de compétences, moyens audio-visuels, ...). L'évaluation scolaire

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

EVALUATION DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES AU MALI : NÉCESSITÉ DE CHANGEMENT DE PARADIGME

n'est pas seulement un outil de mesure des compétences de l'apprenant, elle sert aussi de levier pour améliorer la qualité du système éducatif (Hadji, 2012).

En se focalisant sur l'évaluation telle que pratiquée au quotidien dans le système scolaire malien, le présent article est issu d'une thèse en sciences de l'éducation soutenue en 2014 à l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA), au Mali (Konaté, 2014). Il utilise des données collectées dans 18 établissements scolaires du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Banamba. Les enquêtes ont été menées auprès de 143 acteurs et partenaires de l'école, à l'aide d'outils qualitatifs et quantitatifs. Les résultats obtenus sont discutés avec une extrapolation sur l'ensemble du pays, car les mêmes pratiques se retrouvent quasiment dans toutes les régions.

DR BOUREMA KONATE
Spécialité : Sciences
de l'Éducation
Université des
Lettres et des
Sciences Humaines
de Bamako

LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU MALI

L'hypothèse formulée et confirmée par le projet de recherche affirme que les pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Mali sont en inadéquation avec les progrès réalisées dans les sciences docimologiques.

En effet, les données collectées montrent que malgré les mesures de déconcentration et de décentralisation engagées depuis 1991, le système éducatif malien n'affiche pas d'uniformité de curricula, de media d'enseignement et de méthodes didactiques. Pendant que certains établissements appliquent l'Approche Par Compétences (APC) ou utilisent les langues nationales comme medium d'enseignement, d'autres écoles enseignent selon le programme classique, uniquement en français. Dans cette panoplie d'approches pédagogiques et de média d'enseignement, l'attention est plutôt portée sur le résultat obtenu par l'apprenant lors des évaluations que sur le processus pédagogique. L'élève malien, en général, apprend en vue d'obtenir de « bonnes » notes, passer des examens et décrocher des diplômes. Il cherche beaucoup moins à acquérir la compétence, à disposer d'un savoir-agir fondé sur la mobilisation efficace de diverses ressources, comme défini par Jacques Tardiff (2006). Ce qui compte, c'est la note chiffrée attribuée par l'enseignant. Celle-ci ne reflète cependant pas toujours les compétences réelles de l'apprenant. Le sort du sujet-apprenant est ainsi fixé à travers l'évaluation. Il passe ou échoue. La réussite conduit à l'avancement, à une promotion. L'échec symbolise la sanction, voire le blâme. Cette approche évaluative se révèle plutôt normative. Elle est nécessaire, certes, mais s'éloigne des principes de l'évaluation diagnostique, formative ou critériée. Elle tient faiblement compte de la justice éducative et de la pédagogie active qui considèrent l'apprenant comme artisan de son propre apprentissage (Castincaud & Zakhartchouk, 2014). Dans l'enseignement fondamental malien, l'évaluation a pour finalité de distinguer et de hiérarchiser, avec une forte attention sur la note chiffrée allant de 0 à 10 pour le 1^{er} cycle et de 0 à 20 pour le 2nd cycle. La pratique se trouve en inadéquation avec les récentes études docimologiques qui indiquent que la distinction et la hiérarchisation conduisent

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 35

EVALUATION DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES AU MALI : NÉCESSITÉ DE CHANGEMENT DE PARADIGME

DR BOUREMA KONATE
Spécialité : Sciences
de l'Education
Université des
Lettres et des
Sciences Humaines
de Bamako

à la frustration plutôt qu'à la motivation de l'apprenant, (Gérard, 2002). Cette « pression évaluative » Merle (2012), peut être source de stress, de menace. Elle est contreproductive.

En lieu et place de la discrimination et de la hiérarchisation dont l'école ne peut se passer, les nouvelles tendances docimologiques mettent l'accent sur le processus, sur la qualité de l'activité pédagogique, selon le concept américain « No child left behind », une loi adoptée aux USA en 2001 et consistant à n'abandonner aucun apprenant face à ses difficultés.

Les pratiques évaluatives en cours au Mali intègrent faiblement les innovations docimologiques. Dans les écoles de Banamba sur lesquelles les enquêtes ont porté, l'évaluation sert d'aide à la prise de décision administrative. Elle est peu exploitée pour communiquer avec les usagers et partenaires ou pour réguler le processus pédagogique au sens de Abdoufatah (2011). Aussi, l'apprenant est-il rarement impliqué dans sa propre évaluation. L'enseignant, lui, élabore de façon isolée ses activités d'évaluation, sans concertation avec les pairs. Celles-ci sont totalement théoriques et ne permettent pas d'observer les compétences réelles de l'apprenant.

Cependant, de nombreux enseignants maliens ont reçu des sessions de formation continue en techniques pédagogiques, en didactique des disciplines, en docimologie et autres innovations (cf. Communauté d'Apprentissage des Maîtres, relancée en août 2015). Le manque de motivation et la rigidité du système en matière d'innovations pédagogiques sont évoqués par certains enseignants pour justifier ce retard dans les pratiques évaluatives.

«Je voudrais faire plus et mieux, mais les ressources me manquent et le système n'exige que des notes avec un classement», affirme un enseignant. Au Mali, le caractère normatif des évaluations exige, en plus de la note chiffrée, le classement des apprenants par ordre de mérite. Aucun outil d'analyse des consignes ou des résultats n'est mis à la disposition de l'enseignant ou recommandé par l'administration scolaire. Inutile d'évoquer ici le « portfolio », un document-témoin qui accompagne le processus d'acquisition des compétences et rend compte des difficultés rencontrées par l'apprenant, (Eyssautier, 2004).

POUR UN CHANGEMENT DE PARADIGMES EN ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU MALI

L'absence d'une politique nationale d'évaluation des enseignements et des apprentissages représente un vide à combler au Mali. Le module « évaluation des apprentissages » joue un rôle mineur dans les curricula de formation des enseignants. Ce module mérite d'être développé avec une intégration conséquente des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Ce changement de paradigmes proposé aux décideurs maliens permettra de réduire les insuffisances constatées et de contribuer

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

EVALUATION DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES AU MALI : NÉCESSITÉ DE CHANGEMENT DE PARADIGME

à l'amélioration de la qualité du système éducatif avec plus de justice et de justesse.

RÉFÉRENCES :

- Aboulfatath, K. (2011). L'évaluation et la régulation des apprentissages. *Cahiers de l'éducation et de la formation*. 14, 29-34.
1. Bercier, L., Micheline, Giroux, F. & Renée (1999). L'évaluation des apprentissages scolaires : une question de justesse.
 2. Castingaud, F. & Zakhartchouk, J.M. (2014). L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ?
 3. Eyssautier, B., & Carole (2004). Le portfolio en éducation: concept et usages. URL: isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm18/resumes_TICEMed04.pdf.
 4. Gérard, F.M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156. URL : <http://www.fmgerard.be/textes/SubjEval.pdf>.
 5. Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
 6. KONATE, Konaté, B. (2014). Les pratiques évaluatives dans l'enseignement fondamental au Mali : Perceptions des différents acteurs du système. Cas du cercle de Banamba, dans la région de Koulikoro, Thèse ISFRA, 2014.
 7. Merle, P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? *Regards croisés sur l'économie*, 2, (12), 218-230.
 8. Perrenoud, P. (2003). Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire.
 9. Rey, O. & Feyfant, A. (2014). Evaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFE*, (94).
 10. Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement.

DR BOUREMA KONATE
Spécialité : Sciences
de l'Éducation
Université des
Lettres et des
Sciences Humaines
de Bamako

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 37

STRATÉGIES DE COPING ET VÉCU DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE CHEZ L'ENSEIGNANT DU SUPÉRIEUR : DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS POUR L'ENSEIGNEMENT EN ANGLAIS.

RÉSUMÉ :

EMILIE CLARISSE T.

Department

of Guidance

Counselling, HTTTC

Kumba, University

of Buéa

Le présent article examine les stratégies de coping mises en œuvre chez l'enseignant ayant pour langue de communication de base le français, dans un système d'enseignement dominé par l'anglais comme langue de communication des enseignements. La méthode clinique de recherche et la technique d'analyse thématique de contenu des données obtenues à partir des entretiens semi-directif de recherche ont été menées auprès de deux cas d'enseignants de l'ENSET de Kumba. Il en ressort que les enseignants mobilisent des efforts et des stratégies d'ajustement et font recours aux représentations de la langue anglaise pour accroître le vécu du sentiment d'efficacité nécessaire à la qualité de l'enseignement.

Mot clés : stratégies de coping, sentiment d'efficacité, enseignant, enseignement supérieur.

ABSTRACT:

This article examines the coping strategies used by teacher having french as basic communicative language, in an educational system dominated by english as teaching language. The clinical research method and the thematic content analysis techniques obtained through semi-structured interviews have been carried out with two cases of teachers of HTTTC Kumba. The result shows that teachers mobilize efforts and adjustment strategies and make use of representations of the English language to increase the experience of self-efficacy needed for the quality of education.

Key words: coping strategies, self-efficacy, teacher, higher education

INTRODUCTION

Dans un contexte de professionnalisation, l'enseignement au Cameroun vise à promouvoir chez l'apprenant une intégration complète à travers le système LMD mis en place dans l'Enseignement Supérieur. La réforme des programmes de formation met l'accent sur la dimension professionnelle de l'acte d'enseigner, les compétences attendues et l'efficacité de l'apprenant (De Ketele, 2010). Dans ce sens, le vécu du sentiment d'efficacité de l'enseignant semble avoir de l'impact sur son épanouissement professionnel et sur la qualité de l'enseignement. Comment est ce que ce sentiment pourrait atteindre sa complétude dans un contexte où la langue de communication semble constituer un frein à la qualité de l'éducation ?

L'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique de l'Université de Buea, au Cameroun, nouvellement créée par Décret N° 2014/090 du 07 mars 2014, s'est vue dotée de 30 enseignants repartis dans 14 Départements. On dénombre 14 enseignants ayant pour langue de communication de base le français et ayant suivi des parcours dans diverses universités. L'université de Buéa étant une institution anglo-saxonne, les enseignements se font en anglais

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

PAGE 38

STRATÉGIES DE COPING ET VÉCU DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE CHEZ L'ENSEIGNANT DU SUPÉRIEUR : DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS POUR L'ENSEIGNEMENT EN ANGLAIS.

dans tous ses établissements (Ebongue et Souop, 2014). Pour Castellotti et Moore (2002), les représentations des langues et leurs statuts influencent les stratégies que les individus mobilisent pour les apprendre et les utiliser. L'hypothèse est que la mobilisation des stratégies de coping par l'enseignant peut favoriser un vécu du sentiment d'efficacité personnelle impactant ainsi sur la qualité des concepts scientifiques utilisés pendant l'enseignement et sur la bonne qualité de l'éducation.

EMILIE CLARISSE T.
Department
of Guidance
Counselling, HTTTC
Kumba, University
of Buéa

1. SENTIMENT D'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNANT

Les activités menées par des individus ont toujours été influencées par les croyances que ces individus se font de leur efficacité à les mener. Galand et Vanlede (2004) ont démontré que les croyances d'efficacité ont des effets non négligeables sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants. Pour Gibson et Dembo (1984) le sentiment d'efficacité est la croyance que l'enseignant a de sa capacité à influencer l'apprentissage des élèves.

Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1997), le sentiment d'auto-efficacité est la croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche. Plus un sentiment d'auto efficacité est élevé, plus grand sont les objectifs et l'engagement. Pour Lecompte (2004) « *les croyances des enseignants concernant leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires et façonnent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles* ».

2. NÉCESSITÉ DE MOBILISATION DES STRATÉGIES DE COPING

Dans le cadre de la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010), l'acte d'enseigner nécessite une maîtrise des concepts de la discipline. Communiquer dans une langue différente peut générer un stress important chez l'enseignant, altérant son sentiment d'efficacité personnelle. Il est donc important de mobiliser les stratégies comportementales et cognitives catégorisées comme actives pouvant procurer un sentiment de maîtrise et d'auto-efficacité.

Selon Lazarus et Folkman (1984), le coping est « *l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, déployés (par une personne) pour gérer les exigences internes et/ou externes perçues comme excédant ses ressources* ». On distingue comme stratégies de coping la recherche de l'information, l'élaboration de plans d'action, le fait d'affronter la situation, la modification du problème, la minimisation, l'auto-accusation, l'évitement-fuite, l'expression des émotions, la recherche du soutien social.

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 39

STRATÉGIES DE COPING ET VÉCU DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE CHEZ L'ENSEIGNANT DU SUPÉRIEUR : DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS POUR L'ENSEIGNEMENT EN ANGLAIS.

3. MÉTHODOLOGIE

EMILIE CLARISSE T.

Department
of Guidance

Counselling, HTTTC
Kumba, University
of Buéa

A travers une logique compréhensive, la méthode clinique de recherche a servi pour saisir le sujet en situation actuelle (Douville, 2006). La collecte des données s'est faite auprès de deux cas d'enseignants de l'ENSET de Kumba, ceci à travers un guide d'entretien thématique permettant d'évaluer les stratégies de coping et à observer le vécu du sentiment d'efficacité chez ces derniers. L'analyse thématique de contenu permet de traiter les résultats obtenus à l'aide d'une grille élaborée à cet effet. Dans le souci d'assurer la confidentialité, les pseudonymes (A et B) ont été attribués aux sujets.

1. RÉSULTATS

• Vécu du stress par l'enseignant

Les sujets retracent les difficultés ressenties comme stressantes pendant la transmission des savoirs. Le cas A précise « *Bien qu'étant francophone, si je peux parler des pourcentages de la langue anglaise parlé, je suis à moins de 50 % des connaissances des concepts de ma discipline en anglais, [...]* ». Cette situation stressante est vécue par le cas B qui dit « *[...]je me sens souvent impuissant et gêné lorsque je n'arrive pas à communiquer de façon claire concernant un concept technique de ma discipline [...]* ». Face à cette situation, l'enseignant mobilise les stratégies de coping pour minimiser l'effet.

• Mobilisation des stratégies de coping

Les styles de coping retracés permettent au sujet de se protéger de l'effet perturbateur du stress causé par la situation. Le cas B précise « *[...] en tant qu'enseignant chercheur, nous n'avons pas droit à des petits ratés. [...] de temps en temps on est un peu frustré lorsqu' on ne trouve pas un mot on est un peu diminué !* ». On note aussi les tentatives de modification du problème à travers la manipulation positive de la représentation de la langue (anglais) de communication des enseignements. Le cas A dit « *Je me sens à l'aise à utiliser l'anglais, moi en tant que chercheur, c'est d'abord la première langue et donc je me dois de la maîtriser, [...]* » ; Le coping centré sur le problème a aussi été recensé, le cas B précise « *de temps en temps, je recours à l'aide des étudiants quand je suis coincé, ils imaginent ce que je veux dire, et parfois je prononce le mot en français, ils me donnent son sens en anglais !* ». On note aussi la recherche d'information et le soutien social comme stratégie de coping favorisant la transmission adéquate des savoirs et une bonne qualité de l'éducation.

CONCLUSION

Face à la difficulté à pouvoir transmettre les savoirs dans une langue autre et la peur d'altérer la qualité de l'éducation, l'enseignant peut mobiliser les stratégies de coping couplées à la qualité de la représentation concernant cette langue. Ce résultat permet à l'enseignant chercheur, d'accroître son

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

PAGE 40

STRATÉGIES DE COPING ET VÉCU DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE CHEZ L'ENSEIGNANT DU SUPÉRIEUR : DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS POUR L'ENSEIGNEMENT EN ANGLAIS.

vécu du sentiment d'efficacité nécessaire pour contribuer à une meilleure qualité des enseignements et renforcer le cadre de la professionnalisation des enseignements dans les institutions universitaires du Cameroun.

Les recommandations sont formulées à deux niveaux. Celui de l'enseignant confronté à de telles difficultés, il doit bénéficier du soutien social, psychologique, cognitif de la part de l'équipe pédagogique ; celui des politiques éducatives, à travers le renforcement des compétences des enseignants par l'organisation des sessions de formation pour une bonne qualité de transmission des savoirs et de la qualité de l'éducation.

EMILIE CLARISSE T.
Department
of Guidance
Counselling, HTTTC
Kumba, University
of Buéa

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Gibson, S., Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York : Springer.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*, New-York, Freeman & Company.
- Castellotti, V., Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Galand, B., Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? d'où vient-il ? comment intervenir ? Chaire UNESCO de Pédagogie Universitaire.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90.
- Douville, O. (2006). *Les méthodes cliniques en psychologie*, Paris, Dunod
- De Ketele J-M, (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172 | mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 01 janvier 2015.
- Ebongue, A., Souop, A. (2014). De la situation du français dans une université dite de tradition « anglo-saxonne » : le cas de l'Université de Buéa au Cameroun. *Le français à l'université*, Mise en ligne le: 04 mars 2014, consulté le: 17 janvier 2016 du site <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1734>

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 41

SCOLARISATION EN COTE D'IVOIRE : L'EXPERIENCE DES ECOLES CONFESSIONNELLES ISLAMIQUES INTEGREES

I. INTRODUCTION

N'GUESSAN G. K. DANIEL
NDJORE YAH A. B.

La Côte d'Ivoire, dans le souci de mettre en place les structures de sa nouvelle société, a consacré le secteur de l'éducation, au rang de ses priorités. Cependant, on assiste à une insuffisance de l'offre éducative. C'est dans cette perspective que l'État ivoirien a sollicité l'appui des promoteurs privés pour assurer sa mission régaliennne d'éducation. Cette libéralisation a occasionné, la création de diverses écoles privées laïques et confessionnelles (établissements scolaires issus des confessions religieuses, catholiques, protestantes et islamiques, etc.).

Par ailleurs, contrairement aux écoles confessionnelles catholiques et protestantes, les écoles confessionnelles islamiques ont existé pendant longtemps dans l'informel (Fadiga, 2008). En effet, elles sont le fait de communautés islamiques ou d'individus et régies par différentes organisations. Mais depuis 2011, elles ont intégré officiellement le système éducatif national avec la politique de formalisation des écoles confessionnelles islamiques adoptée par le Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique (MENET). L'intérêt de l'État d'assurer l'éducation pour tous les enfants en âge de scolarisation a permis entre autres la mise en place en 2012, de la Commission Nationale d'Accompagnement des Établissements Scolaires Islamiques (CNAESI). Cette Commission a pour mission de procéder à l'évaluation des écoles islamiques non formelles sur la base des normes officielles aux fins de leur intégration au système éducatif national. Notons que jusqu'en 2014, 131 écoles islamiques étaient intégrées au système éducatif officiel (MENET, 2014). Dans le but de constater l'évolution du fonctionnement de ces établissements, la CNAESI et le Service Autonome des Etablissements d'Enseignement Privé (SAEEP) ont entrepris en 2014 une mission conjointe de suivi et évaluation de 32 écoles. Les résultats indiquent que 98% des enseignants et des Directeurs des écoles visitées, ne disposaient pas d'autorisation d'enseigner et de diriger. L'on note également beaucoup d'insuffisances au niveau des pratiques pédagogiques des enseignants. Les salaires des enseignants sont en-dessous du Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti (SMIG), etc. (MENET, 2014). Dès lors, leur intégration dans le système éducatif officiel soulève le problème de gestion et d'organisation dans ces établissements. D'où l'intérêt pour la question suivante : quelle appréciation peut-on faire de la qualité de la formation dans ces écoles intégrées au système éducatif ivoirien ?

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

PAGE 42

L'encrage théorique retenu pour cette étude est la théorie du changement organisationnel. Selon Grouard et Meston (1998), le changement organisationnel est un processus de transformation radical ou marginal des structures et des compétences qui ponctue le processus d'évolution des organisations. Pour Gather-Thurler (2004), face aux reformes dans l'organisation des structures scolaires par exemple, certains acteurs peuvent contribuer avec leur vision à transformer des organisations et des pratiques scolaires à condition qu'il existe un certain accord sur la conception du changement, de ses conditions et de son

SCOLARISATION EN COTE D'IVOIRE : L'EXPERIENCE DES ECOLES CONFESSIONNELLES ISLAMIQUES INTEGREES

éthique. L'objectif de cet article est de faire le point sur l'évolution fonctionnelle de ces écoles. L'étude est pertinente dans la mesure où elle permet de cerner l'évolution de ces écoles. En effet, elle vise à articuler le changement de statut de ces écoles en rapport avec la qualité de la formation en leur sein.

N'GUESSAN G. K. DANIEL
NDJORE YAH A. B.

II. METHODE

Cette étude s'inscrit dans une approche mixte (quantitative et qualitative), à prédominance qualitative.

1. site de l'étude

La ville d'Abidjan héberge 25 (19%) écoles confessionnelles islamiques intégrées sur un total de 131 (SAEEP, 2015). L'étude s'est déroulée dans 8 établissements.

2. participants de l'étude

48 enseignants ont été interrogés, dont 6 par école et un enseignant par niveau ainsi que 8 directeurs à raison d'un par école.

3. Instrument de collecte des données

Le questionnaire utilisé est structuré en quatre sous thèmes : Caractéristiques socio démographiques, moyens (humains, matériels et financiers), fonctionnement (gestion des écoles) et opinions des enquêtés sur la qualité de l'éducation.

III. RESULTATS

1. Statut socioprofessionnel des enseignants

Dans les écoles visitées, les instituteurs ont les diplômes suivants : Brevet d'Etude du Premier cycle (BEPC) (60%), Baccalauréat (62%), Diplôme d'Etude Universitaire Général (DEUG) (13%), Licence (16%), Maitrise (4%) et diplôme du système éducatif arabe équivalent aux niveaux sus cités (20%). Cependant, ils sont 20% qui disposent d'une autorisation d'enseigner, 57% ayant reçu une formation pédagogique et 5% déclarés à la Caisse Nationale de Prévoyance Sociale.

2. Statut socioprofessionnelle du personnel administratif

Le personnel administratif est constitué de religieux et de non religieux : les premiers sont des diplômés en langue arabe (Docteur en théologie arabe, Master 2 arabe) et les seconds sont des spécialistes de l'éducation formelle retraités de la fonction publique (conseillers d'inspection et instituteurs). Ce qui signifie que ces établissements sont administrés par des acteurs qui ont une connaissance du système éducatif.

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 43

SCOLARISATION EN COTE D'IVOIRE : L'EXPERIENCE DES ECOLES CONFESSIONNELLES ISLAMIQUES INTEGREES

N'GUESSAN G. K. DANIEL
NDJORE YAH A. B.

3. Les Infrastructures et équipements dans les écoles intégrées

Ces écoles disposent d'infrastructures et matériels didactiques qui indiquent qu'ils répondent aux normes officielles. Cependant des efforts restent à faire en ce qui concerne la quantité des équipements.

4. Financement des écoles intégrées

Ces écoles présentent dans leurs finances des soldes positifs alors que la plupart rencontrent d'énormes difficultés financières car les scolarités ne sont pas toujours soldées par les parents d'élèves. Ces établissements vivent essentiellement de scolarités et de dons (Individus, Mosquées, organisations internationales, ...). Les subventions de l'Etat ne sont pas régulièrement versées pour celles qui en bénéficient, ce qui rend difficile leur fonctionnement.

5. Gestion administrative des écoles intégrées

Ces écoles ont une administration mixte qui gère à la fois le volet religieux et le volet formel de l'éducation. La répartition des cours formels en français et en arabe varie d'un établissement à un autre, ce qui montre que les volumes horaires du programme de cours officiels ne sont pas respectés.

6. Résultats aux examens nationaux dans les écoles intégrées

L'on note que la plupart de ces écoles intégrées obtiennent de très bons résultats aux examens de Certificat d'Etude Primaire Elémentaire (CEPE). Ainsi, à la session 2012, sur 21 écoles ayant présenté des candidats, 12 ont obtenu un taux de réussite supérieur à 55,91 %. A la session 2013, sur 28 écoles, 18 écoles ont obtenu un taux supérieur à 67,17 % et 10 ont obtenu un taux supérieur à 90% (MENET, 2014) ; (N'Djoré, Silué et N'Guessan, 2014). Pour les huit écoles de la présente étude on enregistre des taux de réussite supérieurs à 72%.

IV. PROPOSITIONS ET RECOMMANDATIONS

Au niveau de l'Etat

- Faire le suivi-évaluation régulier de la formation des administrateurs et des enseignants des écoles confessionnelles reconnues ;
- Organiser des formations pédagogiques pour les enseignants ;
- Uniformiser les programmes d'enseignement et des volumes horaires (cours formels en français et des cours en arabe) dans les établissements intégrés.
- Définir les critères d'allocation de la subvention des écoles ;
- Octroyer de façon régulière la subvention aux écoles intégrées ;
- Réaliser le suivi de la gestion des ressources financières allouées.

Au niveau des promoteurs des établissements confessionnels islamiques

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

PAGE 44

SCOLARISATION EN COTE D'IVOIRE : L'EXPERIENCE DES ECOLES CONFESIONNELLES ISLAMIQUES INTEGREES

- Susciter une meilleure organisation de la plateforme des écoles confessionnelles islamiques ;
- Disposer de matériels pédagogiques appropriés ;
- Assurer une meilleure gestion des établissements en formant les dirigeants au management de ces institutions ;
- Assurer la formation pédagogique des enseignants ;
- Régulariser le statut et le salaire des enseignants.

N'GUESSAN G. K. DANIEL
NDJORE YAH A. B.

V. CONCLUSION

Malgré les efforts fournis pour une meilleure qualité dans ces écoles intégrées, de nombreux efforts restent à faire au niveau de l'Etat et des promoteurs. La prise en compte des recommandations par les différents acteurs concernés pourrait permettre de répondre d'une part à la forte demande de scolarisation et d'autre part d'assurer une éducation et une formation de qualité. Encourager la politique d'intégration des écoles confessionnelles islamiques est une exigence de l'éducation pour l'Etat de Côte d'Ivoire à l'horizon 2020.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Grouard, B. et Meston, F. (1998). L'entreprise en mouvement : conduire et réussir le changement. Paris, Dunod.
- Gather-Thurler, M. (2004).). Accompagner l'innovation de l'intérieur: paradoxes du développement de l'organisation scolaire. Accompagner les réformes et les innovations en éducation, Paris, L'Harmattan, 69-100.
- Fadiga, K. (2008). Rapport de synthèse sur l'élaboration d'une stratégie d'intégration des écoles islamiques dans le système d'enseignement officiel, *Volume I*, Abidjan, UNICEF/MEN.
- MENET. (2014). Suivi-Evaluation des écoles confessionnelles islamiques intégrées au système éducatif formel. Rapport de mission. MENET, Côte d'Ivoire.
- MENET. (2014). Annuaire des établissements préscolaires primaires et secondaires privés d'enseignement général autorisés à fonctionner, MEN/CAB/SAEEP.
- N'Djoré, Silué & N'Guessan. (2014). Qualité de la formation dans les écoles confessionnelles islamiques intégrées au système éducatif formel en Côte d'Ivoire : Constats et perspectives. Programme ROCARE des Subventions pour la Recherche en Éducation (PRSRE), édition 2014.

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 45

LE LMD À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE (ENS) DE LIBREVILLE : VERS UNE FORMATION DE QUALITÉ OU AU RABAIS ?

HERMINE MATARI
Enseignant-
Chercheur, Maître-
assistant Université
Omar Bongo
Département de
sociologie

INTRODUCTION

Créée par l'ordonnance 59/71 du 4 octobre 1971, grâce à un partenariat avec le Canada, l'ENS est un établissement d'enseignement public, jouissant d'une tutelle conjointe des Ministères de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, conférée par la Loi n° 11/93 portant organisation de l'ENS en son article 6 de l'ordonnance n° 81/72. Selon le décret 00651 qui fixe les principes de fonctionnement de l'ENS et de ses cycles de formation et de perfectionnement, les missions essentielles de l'ENS consistent à assurer la formation professionnelle et le perfectionnement des candidats aux emplois de professeurs d'enseignement du second degré général, de professeurs d'enseignement du second degré technique et professionnel, de professeurs d'enseignement normal, d'encadreurs pédagogiques et de conseillers et attachés de planification, d'orientation et des sciences de l'éducation. Elle a également la mission de faire la recherche fondamentale et appliquée à l'éducation. L'ENS est dirigée par un Directeur Général secondé par un Secrétaire Général, trois Directeurs des Études, un Directeur de Stage, deux Directeurs de la Recherche, un chef de la scolarité, un gestionnaire comptable tous nommés en Conseil (UNESCO, 2003).

A sa création en 1971, l'ENS comptait 300 élèves. Ce chiffre a considérablement évolué puisqu'en 2013-2014, on a enregistré 2126 élèves et en 2014-2015 on en a enregistré 2772 dont 53 en CAPC1, 63 en CAPES2, 87 en Sciences de l'éducation, 1308 en parcours Licence et 615 en parcours Master. Le corps enseignant quant à lui se répartit comme suit : 190 enseignants permanents dont 2 Professeurs Titulaires, 13 Maîtres de Conférence, 57 Maîtres-Assistants et 102 Assistants, qui se partagent 38 salles de classe pour plus de 80 groupes pédagogiques (Service de la scolarité ENS, 2015).

CONCEPTUALISATION DE LA RECHERCHE ET ANCRAGE DANS LA THÉMATIQUE DU NUMÉRO

Cette recherche porte sur le LMD à l'École Normale Supérieure de Libreville et la qualité de la formation. L'intérêt accordé à cette réflexion part des multiples plaintes et critiques formulées par les élèves-enseignants et les enseignants formateurs sur l'utilité du basculement de l'ENS au LMD. Quarante cinq (45) entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès des élèves et vingt (20) auprès d'enseignants formateurs (trois d'entre eux sont en même temps responsables pédagogiques), toutes filières et tous niveaux confondus. C'est donc la méthode

- 1 CAPC : Certificat d'Aptitude au Professorat du Collège.
- 2 CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.

PREMIER NUMERO

**REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE**

LE LMD À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE (ENS) DE LIBREVILLE : VERS UNE FORMATION DE QUALITÉ OU AU RABAIS ?

qualitative qui a retenu notre attention. L'analyse de contenu thématique qui en découle comme le dit L. Bardin, est transversale, c'est-à-dire qu'elle découpe l'ensemble des entretiens par une grille de catégories projetées sur les contenus. On ne tient pas compte de la dynamique et de l'organisation, mais de la fréquence des thèmes relevés dans l'ensemble des discours considérés comme données segmentables et comparables (2001). La perspective compréhensive est la théorie convoquée pour l'analyse de nos entretiens, dès lors qu'elle est très proche des questions posées à la méthodologie qualitative. L'homme ordinaire ayant beaucoup à nous apprendre, la compréhension devient alors une pure saisie d'un savoir social incorporé par les individus (J.C Kaufmann, 2013).

En effet, le discours international sur l'éducation accorde une place très importante au thème de la qualité depuis les années 2000. L'évolution de ce discours traduit aussi un souci accru d'améliorer la qualité de l'éducation dans le cadre des réformes d'éducation et de formation (UNESCO, 2012, p.2). C'est pourquoi, l'UNESCO admet que les conditions de formation et les conditions d'exercice du métier d'enseignant sont deux enjeux majeurs qui permettent l'amélioration de la qualité de l'éducation (2015, p.1). Le LMD étant un système qui mesure la qualité des offres de formation universitaire, s'inscrit donc dans cette assurance qualité puisqu'il ne se limite pas à la simple transmission de savoirs, mais développe des savoirs-faire et tente de faire émerger chez le futur professionnel des savoirs-être : attitudes, habitus, valeurs, éthique (Bourdoncle et Lessard, 2002, pp.131-132). La démarche qualité envisagée comme un outil de construction sociale et de management interne devrait contribuer à donner un sens aux réalités institutionnelles, dès lors que la qualité est souvent rattachée à des notions diverses comme l'amélioration continue, le contrôle, l'évaluation (Sylin, 2006, pp.1-5).

Comme le disent Tawil, Akkari et Macedo, l'une des raisons invoquées pour justifier le souci croissant de qualité est la nécessité d'améliorer l'efficacité des systèmes nationaux d'éducation et de formation en tant que leviers de développement dans un contexte de mondialisation accrue (UNESCO, 2012, p.2). L'approche qualité dans l'analyse du LMD à l'ENS est abordée sous deux angles : l'offre de formation et les conditions de travail des enseignants. En effet, depuis le basculement au LMD, l'ENS a du mal à proposer une offre de formation professionnelle conforme à l'esprit d'une école normale, puisque les programmes des parcours sont identiques à ceux des facultés, donc calqués au modèle universitaire : « l'Unesco a reproché à l'ENS d'avoir exécuté des programmes identiques à ceux des facultés et non communs à ceux de la CEMAC »³. C'est ce sens qu'Agulhon estime que la professionnalisation des formations universitaires répond à la « démographisation » et à l'homogénéisation des parcours universitaires par l'articulation formation/emploi (2007, pp.11-13). L'école normale est faite pour professionnaliser, au sens de Bourdoncle, à travers l'adhésion à des normes établies par la profession. Ce qui suppose une plus grande maîtrise des outils pédagogiques que l'enseignant reçoit pendant

HERMINE MATARI
Enseignant-
Chercheur, Maître-
assistant Université
Omar Bongo
Département de
sociologie

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 47

LE LMD À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE (ENS) DE LIBREVILLE : VERS UNE FORMATION DE QUALITÉ OU AU RABAIS ?

HERMINE MATARI
Enseignant-
Chercheur, Maître-
assistant Université
Omar Bongo
Département de
sociologie

et après sa formation, nécessaires pour la tenue de sa classe (1991). Cette formation permet aussi d'inculquer des normes et des règles permettant la construction de l'identité professionnelle selon Geay (1999). Ainsi, en matière de programmes d'enseignement, le changement d'approche dans l'apprentissage suppose que l'on mette plus l'accent sur le développement des savoirs-faire et l'acquisition de compétences (UNESCO, 2012, p.5). Or, avec des programmes identiques à ceux des facultés, la formation reste générale et théorique, ce qui ne garantit pas une assurance qualité. Par ailleurs, la lourdeur des programmes et du volume horaire, le changement permanent des modules et des unités d'enseignement fragilise le rendement des élèves et freine ainsi l'efficacité du système, sachant qu'une approche rationnelle et technique cherche à mesurer la qualité et la performance des « produits pédagogiques » (UNESCO, 2012, p.6). Aussi, la précarité des conditions de travail à savoir, des effectifs pléthoriques, des structures d'accueil largement insuffisantes, une insuffisance de personnel d'encadrement, des laboratoires scientifiques obsolètes, une insuffisance de matériel, de financement des formations et des stages, affecte toute analyse de la qualité de la formation, et risque une remise en cause de la compétence des futurs enseignants.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE MANIÈRE SYNTHÉTIQUE

Deux catégories d'acteurs ont été interrogées : les élèves en formation initiale et les enseignants formateurs. Etant au centre des transformations de la formation, les jugements de ces acteurs peuvent nous permettre de comprendre et analyser le fonctionnement de leur institution et de déceler d'éventuels dysfonctionnements liés à ces transformations. Les résultats attendus visent une interpellation des responsables d'établissement et des politiques, afin de prendre en compte les opinions des acteurs qui vivent au quotidien ces transformations en vue d'une véritable professionnalisation de la formation.

Point de vue des élèves

Avis positifs

- Suppression du système de note éliminatoire;
- Système de progression linéaire;
- Elargissement des connaissances à travers une diversité des modules d'enseignement;
- Actualisation de l'offre de formation;
- Passage conditionnel bénéfique aux élèves;
- Ouverture à la recherche et au Doctorat.

Avis négatifs

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

PAGE 48

LE LMD À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE (ENS) DE LIBREVILLE : VERS UNE FORMATION DE QUALITÉ OU AU RABAIS ?

- Le manque de communication et d'informations;
- La formation d'avantage orientée vers les généralités que vers la spécialisation;
- La formation est moins professionnalisante;
- Le Système rend paresseux du fait du passage conditionnel;
- Le Mode d'évaluation 40/60 pose problème;
- L'augmentation du taux d'échec;
- Le Volume horaire trop lourd;
- La contrainte liée à la validation de tous les Modules;
- L'affectation des coefficients par module est jugée arbitraire;
- Chevauchement des semestres.

HERMINE MATARI
Enseignant-
Chercheur, Maître-
assistant Université
Omar Bongo
Département de
sociologie

Point de vue des enseignants et des responsables pédagogiques

- Instructions des autorités gabonaises suite aux directives de la CEMAC de 2006 ;
- Conditions non réunies pour le basculement de l'ENS au LMD (moyens financiers, techniques, matériels et humains) ;
- Difficultés à proposer une offre de formation adaptée au LMD ;
- Manque de formation au LMD au profit des formateurs ;
- Difficulté de gestion des deux systèmes de formation ;
- Augmentation du taux d'échec ;
- Volume horaire trop lourd.

PROPOSITIONS AU NIVEAU DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Après analyse des jugements des acteurs interrogés à l'ENS sur le LMD et les transformations de la formation, nous faisons les recommandations ci-après :

- Organiser des séminaires et ateliers d'information et de formation au LMD ;
- Mettre en place des moyens financiers, techniques, matériels ;
- Augmenter les structures d'accueil ;
- Explorer d'autres voies de financement extérieurs ;
- Privilégier le partenariat public-privé ;
- Augmenter les inscriptions des enseignants au CAMES, en vue d'un meilleur encadrement des étudiants ;
- Décentraliser la formation, par l'ouverture de bassins pédagogiques à l'intérieur du pays ; (l'UNESCO estime d'ailleurs, que ces changements d'approche dans l'enseignement et l'apprentissage induisent des formes plus décentralisées de planification et de gestion de l'éducation, avec un transfert accru des pouvoirs au profit des instances locales et une décentralisation plus marquée de la prise de décision en matière d'éducation et de formation (2012, p.5) ;

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 49

LE LMD À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE (ENS) DE LIBREVILLE : VERS UNE FORMATION DE QUALITÉ OU AU RABAIS ?

HERMINE MATARI

Enseignant-
Chercheur, Maître-
assistant Université
Omar Bongo
Département de
sociologie

- Alléger les programmes de formation ;
- Rendre la formation plus professionnalisant.

DESCRIPTION DES CONSÉQUENCES POUR LES PRATICIENS

- Inquiétudes liées au sentiment de perte du caractère professionnalisant de la formation ;
- Inquiétudes liées au risque de production de résultats contraires à ceux attendus par le LMD ;
- Risque que l'ENS s'éloigne de sa vocation première : « la formation des formateurs » ;
- Risque que le LMD conduise à une fuite de cerveaux.

CONCLUSION

En résumé, l'on note que les multiples difficultés évoquées par les enquêtés proviennent essentiellement d'une confusion et d'une insuffisance d'informations dans l'application du LMD, relevé de manière générale au Gabon (F. Idiata, 2006, p.8). Le système étant en phase expérimentale à l'ENS, cela explique certainement cette situation de tâtonnement. Les transformations de la formation peuvent avoir un impact positif, dès lors qu'elles conduisent à la formation de ceux que Rayou et Van Zanten appellent de « nouveaux enseignants » (2004). Puisqu'aujourd'hui, ces derniers sont formés à un niveau élevé (Master 2), outillés pour affronter les difficultés dans toutes les spécialités ou matières. En revanche, si toutes ces préoccupations ne sont pas prises en compte, le LMD à l'ENS risque de produire les effets contraires aux objectifs attendus. Car, au lieu de favoriser la réussite et l'excellence, il favoriserait la médiocrité et l'échec.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDONCLE, R. et DEMAILLY, L. (1998). « *Les professions de l'éducation et de la formation* », « Les métiers de la formation ». Septentrion : Presse universitaire.
- GEAY, B. (1999). *Profession. Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*. Paris : Édition du Seuil.
- UNESCO. (2000). *Forum mondial sur l'éducation*. Dakar.
- BARDIN, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BOURDONCLE, R. et C. Lessard. *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ?* Revue Française de Pédagogie, n°42, 2002, pp.131-181.
- UNESCO. (2003). *Les institutions de formation en Afrique subsaharienne. Comment Contribuer à l'amélioration de leurs capacités ?* Rapport de mission.

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
RO CARE

PAGE 50

LE LMD À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE (ENS) DE LIBREVILLE : VERS UNE FORMATION DE QUALITÉ OU AU RABAIS ?

RAYOU, P. et VAN ZANTEN, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

SYLIN, M. et DELAUSNAY, N. (2006). « *Les démarches de qualité dans l'enseignement Supérieur : Quels choix méthodologiques ?* », 8^{ème} Biennale Internationale de l'éducation et de la formation, 11-14 Avril, INRP, APRIP, ENS de Lyon.

IDIATA, D-F. (2006). *L'Afrique dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat)*, le cas du Gabon, Etudes africaines, Gabon, Education Africaine noire.

AGULHON, C. (2007). « *La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale* », *Revue Recherche & Formation*, n° 54, pp. 11-27.

TAWIL, S. AKKARI, A. et MACEDO, B. (2012). *Au-delà du labyrinthe conceptuel. La notion de qualité de l'éducation*. Paris : Unesco.

KAUFMANN, J.C. (2013). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin, 3^{ème} édition.

LAUWERIER T. et AKKARI, A (2015). *Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique Subsaharienne*. Paris : Unesco.

HERMINE MATARI
Enseignant-
Chercheur, Maître-
assistant Université
Omar Bongo
Département de
sociologie

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 51

LES RÉSULTATS AU BREVET D'ETUDE DU PREMIER CYCLE (BEPC) DANS LE BORGOU DE 2005-2015: ENTRE PERFORMANCE EXIGÉE ET PERFORMANCE ACCEPTÉE

OGA ARMELLE
Doctorante en
Sociologie du
Développement,
Assistante de
Recherche au
LARES

DR BIO GOURA SOULE
Coordonnateur de
Programmes au
LARES

RÉSUMÉ

Les performances scolaires des candidats reçus aux examens du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) au cours de la dernière décennie dans le département du Borgou, sont appréciées à partir des expériences vécues relatives à la capacité de maints candidats à s'exprimer dans la langue de Molière, et à partir de l'analyse des moyennes obtenues par les admis. L'analyse des données et informations fait apparaître deux sortes de performances : (i) celle exigée répondant aux standards requis pour ce type de diplôme et (ii) celle acceptée découlant de pratiques académiques locales qui tendent à « dévaloriser » les diplômes « attribués ». Malheureusement la majeure partie des candidats reçus aux examens du BEPC au cours de la dernière décennie se retrouve dans cette seconde catégorie ; ce qui pose le problème de la compétence réelle des apprenants et partant de la qualité de l'éducation reçue.

Mots clés: Performance exigée, performance acceptée, candidats, compétences, Borgou

INTRODUCTION

Le développement d'un pays dépend des compétences techniques de ses acteurs. De ce point de vue, l'objectif du système éducatif est de transmettre l'acquisition du savoir, du savoir-faire et du savoir être en vue de générer des ressources humaines performantes pouvant servir de moyens de transformation de la société. Au Bénin, les performances des élèves constituent une préoccupation sociale au regard des récriminations de plus en plus fréquentes des observateurs sur le niveau de compétence réelle des produits du système éducatif. En effet, il n'est pas rare d'entendre : (i) il n'a pas le niveau requis ; (ii) il est incapable de résoudre tel problème qui relève de la compétence que le diplôme dont il est détenteur est censé lui conférer. A partir des résultats des examens du BEPC dans le département du Borgou, une analyse catégorielle a été faite.

I. DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Il s'agit d'une analyse qualitative qui s'appuie sur deux sortes de données : les moyennes obtenues par les candidats à l'examen du BEPC et la capacité de ceux-ci à s'exprimer couramment en français, langue dans laquelle se fait l'apprentissage. L'analyse des moyennes obtenues vise à hiérarchiser les niveaux intrinsèques de compétences selon la grille d'appréciation usuelle, passable, assez bien, bien, très bien, excellent. Cette hiérarchisation est renforcée par des expériences vécues avec quelques-uns de ces groupes cibles que sont les élèves, c'est - à dire leur capacité à s'exprimer en français, à travers l'appréciation de trois paramètres à savoir, la maîtrise de la grammaire, la maîtrise de la conjugaison et celle du vocabulaire. Les cibles approchées sont au nombre de 105 obtenues grâce à la technique d'échantillonnage boule

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

LES RÉSULTATS AU BREVET D'ETUDE DU PREMIER CYCLE (BEPC) DANS LE BORGOU DE 2005-2015: ENTRE PERFORMANCE EXIGÉE ET PERFORMANCE ACCEPTÉE

de neige et à l'application du choix raisonné. Le modèle d'analyse utilisé est l'interactionnisme.

II. LE CADRE CONCEPTUEL DE L'ARTICLE

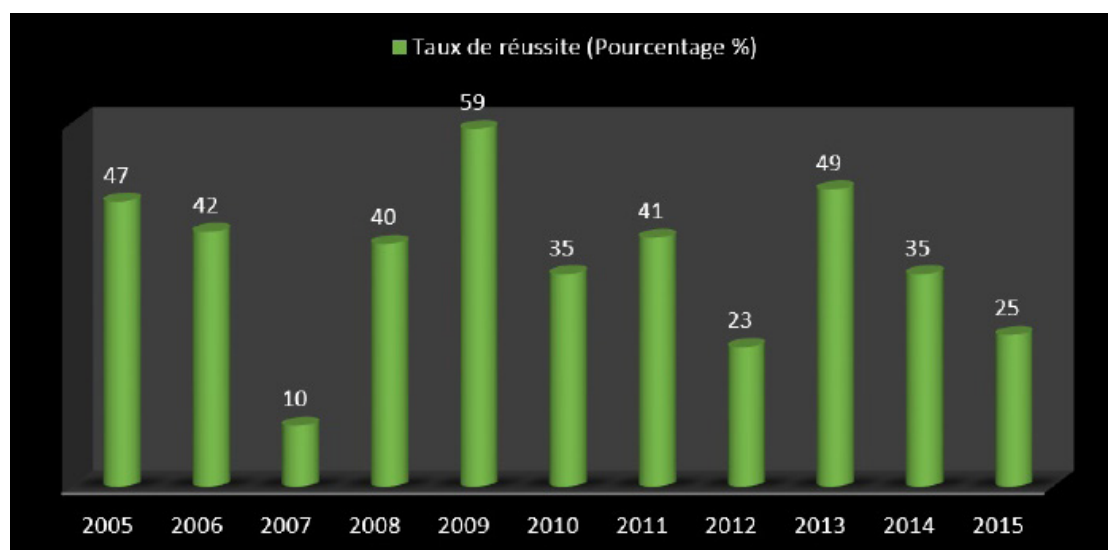
Selon Ansart et Akoun (1999) dans le dictionnaire de sociologie le Robert, la performance a des significations précises dans trois domaines des sciences sociales : linguistique, microsociologie et sport. En effet selon la linguistique générative de Chomsky (1967) cité par ces auteurs, la compétence est différente de la performance. Pour cet auteur, la compétence désigne la connaissance des structures d'une langue qui permet à un sujet parlant de produire une série infinie de phrases. Par contre la performance ne correspondrait qu'à la mise en œuvre de cette compétence dans des situations concrètes. Pour les tenants de la microsociologie celui qui est performant a nécessairement les compétences requises car, les compétences se mesurent au travers des performances selon Chomsky (op.cit.). Les compétences se traduisent en performance de laquelle découle la réussite. Mais il n'est pas évident que celui qui réussit soit forcément performant. Autrement dit, les performances des détenteurs du BEPC entre 2005-2015 sont-elles acceptées ou exigées ?

OGA ARMELLE
Doctorante en
Sociologie du
Développement,
Assistante de
Recherche au
LARES
DR BIO GOURA SOULE
Coordonnateur de
Programmes au
LARES

III. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE TERRAIN

3.1. Résultats des examens du BEPC dans le Borgou de 2005-2015

De façon synoptique, les taux de réussite aux examens du BEPC au cours de cette décennie dans le département de Borgou sont présentés dans le tableau ci-dessous.



Source : données de terrain, 2015

Les taux de réussite évoluent en dents de scie dans une fourchette de 10 % en 2007 et 59% en 2009, mettant en relief une forte instabilité qui amène à s'interroger sur les performances scolaires que traduisent ces résultats.

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 53

LES RÉSULTATS AU BREVET D'ETUDE DU PREMIER CYCLE (BEPC) DANS LE BORGOU DE 2005-2015: ENTRE PERFORMANCE EXIGÉE ET PERFORMANCE ACCEPTÉE

OGA ARMELLE
Doctorante en
Sociologie du
Développement,
Assistante de
Recherche au
LARES

DR BIO GOURA SOULE
Coordonnateur de
Programmes au
LARES

En effet l'analyse approfondie des résultats, corroborée par ceux du dépouillement des enquêtes conduites auprès de la cible est particulièrement édifiante. Sur les 105 titulaires du BEPC enquêtés, seul le tiers soit 35 candidats ont obtenu leur diplôme avec une moyenne supérieure ou égale à 10 sur 20. Par contre, les 2/3 du groupe cible, soit 70 candidats ont obtenu une note inférieure à 10/20 à leur examen. Concrètement, seuls les résultats du tiers de notre groupe cible affichent des performances exigées. De nombreux élèves ont réussi sans une réelle maîtrise des connaissances transmises par l'école dans certaines disciplines. Par exemple, en français, un admis au BEPC doit pouvoir construire une phrase correcte, du point de vue de la syntaxe, de l'orthographe que du vocabulaire. Dans les fiches d'enquêtes de la cible, on pouvait lire quelques expressions qui traduisent, tout sauf « la vraie langue de Molière » : madame osi ma doner » ; « J'ai remarquer la ressemblance » ; « je mensqz » ; « je vai eseail de coriger » ; « wi, se saaa » ; (données de terrain, 2015). Ces données montrent que l'on se trouve face à des problèmes complexes qui traduisent les insuffisances des acquis scolaires des apprenants.

En effet, les rendements des élèves aux tests nationaux et internationaux montrent que l'insuffisance des acquis est largement répandue dans la plupart des régions en développement (UNESCO, op.cit., 2005). Au Bénin, selon une évaluation nationale réalisée par le Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire (MEMP) en 2012, sur les acquis des élèves du CP (Cours préparatoire) et du CM1 (Cours Moyen 1ère année) en français et mathématiques, montre que le niveau moyen de performance des apprenants aux tests est globalement faible. Malgré cette faiblesse, ces apprenants passent d'année en année jusqu'à l'obtention du BEPC. Les performances sans réelle compétence, résultent ainsi de l'accumulation de faiblesses structurelles sur plusieurs années. De façon concrète, elles conduisent à distinguer deux catégories de performances.

3.2. Typologie des performances scolaires des admis au BEPC

L'inégalité entre le niveau des acquis scolaires des détenteurs du BEPC crée, de facto, deux niveaux de performance : celle exigée qui regroupe à des échelles différentes les apprenants qui sont classés dans la grille d'appréciation usuelle, assez bien, bien, très bien, excellent et celle acceptée qui intègre les apprenants de la catégorie plus ou moins passable. La première est celle que confèrent les normes et standards internationaux et qui doit se traduire par un savoir et un savoir-faire à la hauteur des diplômes ou niveau dont l'apprenant se réclame. Par contre la seconde traduit une sorte de nivellement vers le bas, expression des divers rachats aux examens, du fait de la politisation du système éducatif et de l'occurrence de pratiques de concussion. Malheureusement cette situation tend à devenir, aux dépens des besoins réels de compétences humaines pour le développement de bon nombre de pays qui aspirent à l'émergence économique et sociale, une « norme », à laquelle semblent s'accommoder les politiques et stratégies éducatives. Le décalage croissant entre l'offre et la demande éducative constitue une des causes majeures.

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

LES RÉSULTATS AU BREVET D'ETUDE DU PREMIER CYCLE (BEPC) DANS LE BORGOU DE 2005-2015: ENTRE PERFORMANCE EXIGÉE ET PERFORMANCE ACCEPTÉE

CONCLUSION

De ce qui précède, on peut déduire que les performances scolaires des apprenants posent des problèmes à bien des égards. Les performances, c'est-à-dire, les réussites aux examens sans réelle compétence, deviennent un phénomène socio-économique banal face auquel, les politiques publiques semblent encore largement impuissantes. La situation requiert des choix publics en matière de politiques qui visent à améliorer la qualité de l'offre éducative : (i) professionnalisation du corps enseignant, (ii) rigueur dans l'évaluation des compétences, (iii) déploiement de mesures incitatives adaptées.

OGA ARMELLE
Doctorante en
Sociologie du
Développement,
Assistante de
Recherche au
LARES
DR BIO GOURA SOULE
Coordonnateur de
Programmes au
LARES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ansart, P. & Akoun, A. (1999). Dictionnaire de sociologie. Paris : Robert et le Seuil.

Organisation des Nations Unies. (2007). Objectifs du millénaire pour le développement. Rapport 2007. New York : ONU, http://www.un.org/fr/millenniumgoals/pdf/mdg_2007, consultée le 10 juillet 2015 à 16h 37.

UNESCO (2005). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ? Paris: UNESCO.

MEMP. 2012, Plan décennal de développement du secteur de l'éducation actualisé phase3/ 2013-2015. document de synthèse. Cotonou : Bénin

FIRST ISSUE

ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL

PAGE 55

LE SYSTEME EDUCATIF AU CAMEROUN : DE L'IMPOSITION D'UNE CULTURE AU DÉVELOPPEMENT DES FACULTÉS DE LA PERSONNE HUMAINE

RÉSUMÉ

NZINO M. VICTORINE G.
ELIZABETH VUKEH T.
Centre National
d'Éducation,
Ministère de
la Recherche
Scientifique et de
l'Innovation (CNE/
MINRESI) Yaoundé,
Cameroun

Suite à son héritage colonial, le Cameroun abrite en son sein une mixture de cultures qui est reflétée dans son système éducatif. Sur la base de la thèse défendue par Kant sur l'éducation, des questions émergent. Notamment, quel est le concept théorique mis en œuvre dans le système éducatif du Cameroun ? S'agit-il de l'imposition d'une culture ou du développement des facultés de la personne humaine ? Cette question mènera cette étude à déterminer les différents mécanismes mis au point par les acteurs du système éducatif camerounais. Dans le cadre de cette étude, nous aurons recours aux textes juridiques qui instituent le système éducatif camerounais, aux études sociologiques du système éducatif camerounais et aux ouvrages historiques pour avoir un compte-rendu des actions historiques qui ont eu un impact majeur sur le système éducatif du Cameroun.

Mots clés: Systèmes éducatifs, imposition, culture, développement, facultés humaines.

ABSTRACT

Following its colonial heritage, Cameroon has in its midst a mixture of cultures that is reflected in its education system. On the basis of the thesis defended by Kant on education, a question emerges: what is the theoretical concept implemented in the Cameroonian educational system? Is it the imposition of a culture or the development of the human being's faculties? Thus to carry on this study, an appeal to legal texts regulating the Cameroonian educational system, sociological studies made on the latter and writings of historians to have a record of historical actions that had a major impact on the education system of Cameroon will be made.

Key words: Education systems, imposition, culture, development, human faculties.

I. INTRODUCTION

L'éducation selon Kant est cet élément qui "soumet l'homme aux normes de l'humanité et "l'arrache à ses penchants brutaux", engage l'avenir de l'individu et des nations (Clément & Demonque, 1999). En évoluant dans l'analyse de Kant, nous notons qu'il établit deux formes d'éducation : d'abord la forme négative qui est la discipline qui règle le comportement humain en vue de le civiliser. "La civilisation impose la répression d'un certain nombre de pulsions et par là exige des sacrifices" (Clément & Demonque, 1999). Selon Freud (1927), la civilisation devient ainsi "quelque chose d'imposé à une majorité récalcitrante par une minorité ayant compris comment s'approprier les moyens de puissance et de coercition". Ensuite l'instruction qui contrairement à la forme négative de l'éducation est une forme positive, permet " de développer favorablement et indéfiniment la nature humaine. La malléabilité de nos facultés permet en effet

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

PAGE 56

LE SYSTEME EDUCATIF AU CAMEROUN : DE L'IMPOSITION D'UNE CULTURE AU DÉVELOPPEMENT DES FACULTÉS DE LA PERSONNE HUMAINE

de concevoir un perfectionnement de l'humanité, ceci en se rassurant que les générations suivantes reçoivent une éducation dirigée vers un but constant " (Clément & Demonque, 1999).

Suite à son héritage colonial, le Cameroun abrite en son sein une mixture de cultures qui est reflétée dans son système éducatif. Sur la base de la thèse défendue par Kant sur l'éducation, des questions émergent. Notamment, quel est le concept théorique mis en œuvre dans le système éducatif camerounais ? S'agit-il de l'imposition d'une culture ou du développement des facultés de la personne humaine ? Cette question mènera cette étude à déterminer les différents mécanismes mis au point par les acteurs du système éducatif camerounais.

Dans le cadre de cette étude, nous aurons recours aux textes juridiques qui instituent le système éducatif camerounais, aux études sociologiques menées sur la question et aux ouvrages historiques pour avoir un compte-rendu des actions historiques qui ont eu un impact majeur sur le système éducatif du Cameroun. C'est donc dans cet esprit que nous aborderons l'étude de l'organisation de l'éducation au Cameroun, de la période coloniale à l'indépendance et l'enjeu actuel que représente l'éducation dans le système camerounais.

II. LE SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS : UN HERITAGE COLONIAL

A la fin de la première guerre mondiale, les français et les anglais ont administré le Cameroun en y introduisant chacun son système scolaire.

A. La période coloniale : un transfert de culture

De facto, le Cameroun français fut administré comme une colonie française ordinaire et le Cameroun britannique fut intégré au Nigeria en tant que colonie (Leclerc, 2014). Les français pratiquèrent dans l'enseignement une assimilation plus efficace. Car l'enseignement des langues africaines étaient proscrit de manière expresse. Ainsi, les langues camerounaises étaient perçues comme étant incapables de véhiculer les concepts européens d'une part et d'autre part l'unicité linguistique devait renforcer l'unité politique de la colonie.

En définitive, il serait nécessaire de mentionner que "l'enseignement au Cameroun comme dans les autres pays colonisés était à la fois un moyen de communication et un élément d'aliénation" (Martin, 1975). Face aux critiques des Eglises catholique et protestante et de l'Organisation des Nations Unies, les autorités coloniales françaises durent assouplir leur politique linguistique en permettant la promotion des langues locales. Ainsi, en 1949, le Haut-commissaire de la République française au Cameroun accorda aux langues autochtones la possibilité d'être une discipline d'enseignement au même titre que les langues étrangères comme l'anglais ou l'espagnol. Malgré cela les camerounais n'accordèrent pas un grand intérêt à leurs langues et continuèrent

NZINO M. VICTORINE G.

ELIZABETH VUKEH T.

**Centre National
d'Éducation,
Ministère de
la Recherche
Scientifique et de
l'Innovation (CNE/
MINRESI) Yaoundé,
Cameroun**

FIRST ISSUE

**ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL**

PAGE 57

LE SYSTEME EDUCATIF AU CAMEROUN : DE L'IMPOSITION D'UNE CULTURE AU DÉVELOPPEMENT DES FACULTÉS DE LA PERSONNE HUMAINE

à préférer le français (Leclerc 2014). Aucun texte ne fut proposé et le système d'éducation ne connut aucun changement jusqu'à l'indépendance.

NZINO M. VICTORINE G.

ELIZABETH VUKEH T.

Centre National
d'Éducation,
Ministère de
la Recherche
Scientifique et de
l'Innovation (CNE/
MINRESI) Yaoundé,
Cameroun

B. Les indépendances : un prolongement de l'héritage colonial

Le Cameroun institua dans le cadre de sa Constitution du 18 janvier 1998, en son article 1 alinéa 3 le français et l'anglais comme ses langues officielles. La Loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun qui régit le système éducatif et le régime des langues dispose en son article 7 que "l'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique". Les articles 15 et 16 de cette loi précisent qu'il existe deux systèmes éducatifs au Cameroun, l'un est consacré au système anglophone et l'autre au système francophone. Ces deux systèmes sont sous le contrôle du Ministère de l'éducation de base, du Ministère de l'éducation secondaire et du Ministère de l'enseignement supérieur. Malgré le taux net de scolarisation à l'école primaire qui s'élève à 93,5% et le taux total d'alphabétisation des adultes à 71,3% (UNICEF, 2016), le taux d'alphabétisation demeure inégalement réparti sur le territoire camerounais. Dans "l'Extrême-Nord, plus de 2/3 de la population âgée de 15-49 ans ne sait ni lire, ni écrire, le Nord n'en est pas très éloigné " (PNUD, 2012).

Il est ainsi noté une préservation de l'héritage colonial. Car le critère d'analphabétisme est utilisé pour qualifier ces citoyens qui s'expriment en langues vernaculaires, ne s'expriment et n'écrivent ni en français ni en anglais.

III. LE RECADREMENT DES POLITIQUES PUBLIQUES ET LES ENJEUX CONTEMPORAINS DE L'EDUCATION CAMEROUNAISE

En conformité avec les objectifs de l'UNESCO, le Cameroun a conçu des programmes scolaires et développé de façon globale des politiques éducatives progressives par lesquelles il a assigné à l'école des fonctions et des objectifs précis. Parmi ces objectifs, il faut "répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante" (Forum mondial sur l'éducation, 2000).

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

A. Les enjeux contemporains du système éducatif camerounais

L'Etat camerounais est celui qui assure l'essentiel du service scolaire : 72% de la population scolarisée fréquente un établissement scolaire public (Institut National de la Statistique, 2012). L'Etat est secondé par les promoteurs des établissements privés laïcs et confessionnels. Les analyses des sociologues montrent que "le taux de pauvreté baisse avec le niveau d'instruction" (Institut National de la Statistique, 2012). Car le facteur éducatif favorise la valorisation du capital humain et donc la lutte contre la pauvreté.

LE SYSTEME EDUCATIF AU CAMEROUN : DE L'IMPOSITION D'UNE CULTURE AU DÉVELOPPEMENT DES FACULTÉS DE LA PERSONNE HUMAINE

Les autorités camerounaises avec l'appui de la Communauté internationale se sont engagées dans un vaste programme de réduction de la pauvreté au travers de l'accès à l'éducation. Ces engagements ont été pris dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement et vise à assurer l'éducation primaire pour tous d'ici 2015, à renforcer l'autonomie des femmes en supprimant toute discrimination entre garçons et filles. Ainsi, la politique éducative du Cameroun est centrée autour de deux principaux points : la lutte contre la pauvreté et la question de la parité.

B. Un recadrement des priorités de la politique publique camerounaise en matière d'éducation : qualité et équité

Selon l'Objectif 2 du Millénaire pour le Développement, le gouvernement camerounais s'est engagé à garantir une éducation primaire universelle sur le territoire national. Ainsi, tout enfant, surtout la jeune fille et les enfants appartenant aux groupes vulnérables ont le droit à une éducation primaire gratuite et de qualité. En 2002, les institutions gouvernementales en charge de l'éducation sous l'instruction du Président de la République inaugurent la stratégie sectorielle de l'éducation de base et primaire universelle. L'objectif étant d'assurer une couverture maximale du territoire national. Néanmoins, l'étude menée par une équipe du CNE/ MINRESI sur la question a mis en exergue les failles de l'implémentation de cette stratégie sectorielle éducationnelle : mauvaise gestion des ressources et absence de suivi et de monitoring. Les raisons de ce bilan mitigé sont identifiées dans le fait que :

- 70% des enseignants n'ont pas reçu une formation professionnelle ;
- Le niveau des élèves en écriture, lecture et arithmétique est faible ;
- Le manque ou l'inadéquation du matériel didactique : 90% des élèves n'ont pas de livres et se contentent de recopier leurs leçons à partir du tableau ; les élèves handicapés sont livrés à leur propre sort ;
- Les élèves étudient uniquement pour avoir de bonnes notes aux examens et non pour s'approprier une culture de vie ;

d'où la pressante nécessité d'un réaménagement approfondi du système éducatif au Cameroun.

IV. CONCLUSION

Suite à son héritage colonial, le Cameroun abrite en son sein une mixture de cultures qui est reflétée dans son système éducatif. A l'ère coloniale, l'enseignement au Cameroun était essentiellement à la fois un moyen de communication et un élément de transfert de culture pour les Colons. A l'ère de la mondialisation, le Cameroun opère un recadrage de sa politique éducative. Malgré les failles observées, il est désormais question de la lutte pour l'équité et la qualité de l'éducation. L'accent est dès lors mis sur le développement des facultés de la personne humaine. Ceci se concrétise davantage par l'établissement des coopérations d'échanges sur le plan scientifique et

**NZINO M. VICTORINE G.
ELIZABETH VUKEH T.
Centre National
d'Éducation,
Ministère de
la Recherche
Scientifique et de
l'Innovation (CNE/
MINRESI) Yaoundé,
Cameroun**

FIRST ISSUE

**ERNWACA
OUTREACH
JOURNAL**

PAGE 59

LE SYSTEME EDUCATIF AU CAMEROUN : DE L'IMPOSITION D'UNE CULTURE AU DÉVELOPPEMENT DES FACULTÉS DE LA PERSONNE HUMAINE

spécifiquement de la connaissance par le Cameroun avec d'autres pays ou des Organismes internationaux.

NZINO M. VICTORINE G.

ELIZABETH VUKEH T.

Centre National
d'Éducation,
Ministère de
la Recherche
Scientifique et de
l'Innovation (CNE/
MINRESI) Yaoundé,
Cameroun

BIBLIOGRAPHIE

Clément, E. & Demonque C. (1999). *Philosophie en Terminale L*, Collection dirigée par Laurence Hansen-Løve et Florence Khodoss : Hatier, 1999, 791 pages.

CNE/MINRESI (2015). *Rapport sur "Achieving universal primary education, access, quality and equity: the case of Cameroon" (phase I)*. CNE/MINRESI

Forum Mondial sur l'Éducation (2000). *Cadre d'action de Dakar, l'Éducation pour tous : Tenir nos engagements collectifs*. Dakar : Forum Mondial, 26-28 avril 2000, 79 pages. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>.

Freud, S. (1927). *L'Avenir d'une illusion*. In Trans. M. Bonaparte, Ed. PUF, coll. Quadrige, 2e éd., 1971, pp. 8-10.

Institut National de la Statistique (2012). *Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages, pauvreté et éducation au Cameroun en 2001*, Institut National de la Statistique, Novembre 2012, 46 pages.

Leclerc, J. (2014). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec : Université Laval, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/cameroun.htm> Consulté le 8/1/2016.

Martin, J.Y. (1975). Inégalités régionales et inégalités sociales : L'enseignement secondaire au Cameroun septentrional in *Revue française de sociologie*, Volume 16, 1975 Numéro 3, pp. 317-334.

PNUD (2012). *Rapport national de progrès des objectifs du millénaire pour le développement l'année 2012*, Coordination de l'Institut National de la Statistique, http://www.statistics-cameroon.org/downloads/OMD/Rapport_national_OMD_2012.pdf , pp.14-15. (Consulté le 08/01.2016).

UNICEF (2016). *Statistiques* http://www.unicef.org/french/infobycountry/cameroon_statistics.html. Consulté le 8/1/2016.

PREMIER NUMERO

REVUE DE
VULGARISATION DU
ROCARE

REVUE DE VULGARISATION DU ROCARE

N°1



Secrétariat Exécutif du ROCARE

BP E 1854 - Bamako - Mali

Tél. : (223) 20 21 16 12

Fax : (223) 20 21 21 15

Email : info@rocare.org

Site web: www.rocare.org | www.ernwaca.org