



frantice.net

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

Juillet 2023



21

frantice.net

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

www.frantice.net

Numéro 21 – Juillet 2023

Interroger les espaces sociaux de formation humaine : une reconfiguration des formes d'éducation et des dynamiques locales en contextes pluriels

Stéphanie Gasse, CIRNEF, Université de Rouen Normandie

Responsable éditorial

Jacques Béziat (Université de Caen Normandie)

Suivi éditorial : Marine Leplumey

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

Développée à l'Université de Caen Normandie

Hébergée sous Lodel - www.lodel.org

ISSN 2110-5324

SOMMAIRE

- p. 5 **Éditorial**
Stéphanie Gasse
- p. 9 **Programme Verso et Reverso TV à destination des éducateurs au Brésil : formation continue et défi d’interculturalité.**
Verso et Reverso TV program for educators in Brazil: continuing education and intercultural challenge
Aquino Fernanda
- p. 23 **L’impact de la formation continue en TIC sur le développement des pratiques pédagogiques des enseignants marocains : L’expérimentation d’un dispositif de formation à distance MOOC CerticeScol.**
The impact of inservice training in ICT on the development of pedagogical practices of Moroccan teachers: The experimentation of a distance learning device MOOC CerticeScol
Laila BELHAJ, Abdelilah NEJDI
- p. 33 **Évaluation de la formation dans le cadre de l’inclusion scolaire au Liban : de l’intervention éducative aux pratiques évaluatives.**
Evaluation of training in the context of school inclusion in Lebanon: from educational intervention to evaluative practices
Patricia Azoury et Norma Zakaria
- p. 49 **Pour enseigner l’éducation à l’environnement et au développement durable aux élèves issus des communautés indigènes à la lisière du parc national.**
Teaching environmental education and sustainable development to pupils from indigenous communities on the edge of Bouba Ndjidda National Park, Cameroon
Ondobo Jean Jadot
- p. 63 **Quel rôle de la formation pédagogique dans les stratégies de lutte contre le phénomène de l’attrition dans l’enseignement du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal.**
What role does teacher training play in strategies to combat attrition in primary, middle and secondary education in Senegal?
Cheikh Faye, Aliou Sene, Aminata Cissé, Djibrou Daouda Ba, Aissata Ba, Bilguis Ndiaye
- p. 81 **Les déterminants de la persistance de l’analphabétisme en Côte d’Ivoire.**
Determinants of the Persistence of Illiteracy in Côte d’Ivoire
Krouélé Touré

Éditorial

Toute éducation relève d'une éducation formelle au sens d'être intentionnelle, mais le scénario peut être différent selon les contextes. Une conception élargie de l'éducation intègre différents espaces sociaux de formation humaine. L'espace scolaire est marqué par la formalité, la régularité, la séquentialité mais lorsque la discontinuité, l'informalité et l'alternative caractérisent une action éducative, réalisée en dehors du système institutionnel dominant, on assiste à une reconfiguration de la forme. Coombs définit « *toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formelle établi, exercée séparément ou en tant qu'élément important d'une activité plus large* » (Coombs, 1989), sous l'angle de l'éducation non formelle. Le terme, loin de faire consensus, se définit lui-même par la négation de la forme. Il porte en lui l'opposition par l'alternative pour différents publics que le droit à l'éducation n'atteint pas face à la forte déperdition scolaire et l'abandon, pour répondre aux besoins éducatifs de jeunes privés d'écoles ou exclus précocement ; une alternative ancrée dans le contexte culturel et local qui se saisit de la « *particularité des situations et de la singularité des cas* » (Gasse, 2014).

Les espaces investis par l'éducation non formelle sont multiples. Ils se veulent complémentaires des espaces scolaires, additionnels ou de substitution, soit au sein des organisations de la société civile, des organisations non gouvernementales, qu'ils relèvent d'initiatives citoyennes, communautaires, des associations de quartiers, des médias, etc. La société civile, les ONG et les organisations communautaires investissent les espaces sociaux de formation lorsqu'ils sont désertés par les institutions éducatives, en tant que médiateurs, facilitateurs pour la communication, diffusion, sensibilisation et construction de savoirs, dans des démarches d'apprentissage informels ou non formels. Les notions d'espace et temps sont dès lors indissociables et répondent à davantage de flexibilité, d'occasionnalité, de spontanéité, de capacité d'adaptation, de créativité pour des activités d'instruction non structurées ou encore informelles (Evans, 1981), respectant l'Autre dans sa complexité, richesse, pluralité, dans son potentiel. Une espérance critique dans la capacité de l'être humain à transformer la situation dans laquelle il se trouve pour permettre et construire des transformations sociales émancipatrices (Freire, 2001 ; Gadotti, 2014).

Le développement des technologies de l'information et de la communication a permis de créer de nouveaux espaces de connaissances appréhendés en différents lieux, hybridés, en rupture avec les temporalités classiques de l'enseignement et des apprentissages en présentiel (articulant temps synchrones et asynchrones, parfois de manière nomade). Ces espaces humains et techniques de formation reconfigurent les formes d'éducation en de multiples opportunités d'apprentissage avec pour défi de tendre vers l'effectivité du droit à une éducation pour tous et de qualité. Ils invitent à recentrer le débat sur les liens entre les conceptions multiformes de l'éducation et le projet de société poursuivi.

Dans cet esprit, nous interrogeons au sein de ce numéro les différents espaces sociaux de formation humaine et les conceptions multiformes d'éducation au sein des épistémologies du sud (Sousa Santos, 2011) afin d'agir sur les possibilités (potentialités) et sur les capacités (puissances). « *Il s'agit ainsi d'accroître symboliquement l'importance des connaissances, des pratiques et des acteurs en vue d'identifier les tendances du futur, sur lesquelles il est possible d'augmenter la possibilité d'espérance contre la probabilité de frustration* » (Landemaine, 2018).

Le présent numéro s'articule en trois axes et rassemble six contributions.

Le premier axe dessine le rôle que peuvent jouer les technologies de l'information et de la communication dans cette ouverture des possibles en matière d'éducation et de formation dans et hors l'école, en tant que créateurs de nouveaux espaces de connaissance, de nouvelles interactions, d'accessibilité à une éducation pour tous. La contribution de **Aquino** discute à partir du programme télévisuel « Verso et Reverso TV » (projet de la Fondation Educar, Ministère de l'Éducation du Brésil, 1987-1990), le développement de la formation continue des enseignants et éducateurs à destination des jeunes et des adultes dans une perspective interculturelle en tenant compte des différences, des identités culturelles et des appartenances ethniques des sujets dans une société marquée par les inégalités. Les contributions de **Belhaj et Nejdj** s'intéressent aux perceptions des enseignants marocains quant à l'évolution de leurs compétences et pratiques professionnelles liées à l'intégration des TIC dans un dispositif de formation continue en ligne « MOOC CerticeScol », montrant à travers une large enquête, que la formation continue reste indispensable au développement des compétences mais n'assure pas toujours aux participants une bonne gestion des espaces relationnels au sein du groupe pour faire face à l'isolement et l'abandon.

Le second axe s'intéresse aux dynamiques locales et réappropriation par les territoires en contexte décentralisé des enjeux éducatifs. Une lecture intégrative du territoire qui s'inscrit dans la formalisation des actions socio-éducatives à travers les enjeux sociétaux et défis majeurs à relever en matière d'ODD (Objectifs de développement durable) en termes d'inclusion et d'éducation à l'environnement et au développement durable. Les contributions de **Azoury et Zakaria** ont pour objectifs d'analyser l'agir enseignant, à travers l'incidence des gestes évaluatifs sur l'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) intégrés en classe ordinaire au Liban, et de promouvoir la formation des enseignants à l'inclusion. Les auteures invitent à des préconisations en termes de démarche curriculaire en formation initiale des enseignants, de recrutement des personnels, de suivi de formateurs spécialisés. L'article de **Ondobo** s'intéresse à la mobilisation des savoirs au sein des communautés indigènes, à leurs transpositions didactiques au Cameroun à travers une enquête menée auprès d'enseignants, d'élèves, ainsi que des populations issues des communautés indigènes. L'auteur envisage les passerelles entre savoirs scolaires et pratiques sociales, comme stratégie d'enseignement afin d'optimiser l'appropriation intellectuelle des savoirs scolaires en éducation à l'environnement et au développement durable et leur transfert dans les contextes de nature extrascolaire.

Enfin, un troisième axe positionné sur la polarisation persistante entre l'éducation formelle (lieu par excellence du savoir et des apprentissages, de l'acquisition des compétences) et l'éducation non formelle (intentionnelle, flexible, non structurée) montre à travers deux contributions les difficultés majeures rencontrées au sein des deux systèmes. Les contributions de **Faye, Sene, Cissé, D. BA, A. Ba, et Ndiaye** examinent le rôle de la formation dans la lutte contre le phénomène de l'attrition dans l'enseignement du primaire au secondaire au Sénégal. A travers une enquête de forte amplitude (programme APPRENDRE – AUF déployé dans 26 pays) réalisée auprès d'enseignants répartis au sein de neuf régions administratives au Sénégal, le collectif de chercheurs cherche déterminer si les types de formation initiale et de préparation que les enseignants reçoivent avant de commencer à enseigner ont un impact sur leur décision d'abandonner l'enseignement. Enfin la contribution de **Touré**, interroge la « *stratégie du faire faire* » et les déterminants de la persistance de l'analphabétisme en Côte d'Ivoire. L'auteur souligne la faiblesse des politiques publiques, peu incitatives, pour les populations non scolarisées, la persistance des pratiques d'alphabetisation traditionnelles dans les centres dédiés, là où les populations cibles ont plutôt besoin d'alphabetisation fonctionnelle pour améliorer leurs activités génératrices de revenus.

Stéphanie Gasse, CIRNEF, Université de Rouen Normandie

Références :

Coombs, P. (1989). *La crise mondiale de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Evans, D. (1981). The planning of nonformal Education. *Fundamentals of Educational Planning*, 77.

Freire, Paulo. (2001). *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 184p.

Gadotti, M. (ed). (2014) : *Alfabetizar e Conscientizar – Paulo Freire, 50 anos de Angicos*, São Paulo, Instituto Paulo Freire.

Gasse, S. (Juin, 2014). « Éducation non formelle : contexte d'émergence, caractéristiques et territoires » *Éducation permanente*. 199.

Landemaine, L. (2018). Les « épistémologies du Sud » : quels apports et quelles incitations pour le monde associatif dans une perspective de transformation vers davantage de soutenabilité ? 6èmes Rencontres du GESS (Gestion des Entreprises Sociales et Solidaires). « *ESS, Communs, Organisations alternatives : La gestion solidaire peut-elle fédérer autour d'une plus grande soutenabilité ?* », IAE Paris, Decembre 2018, Paris, France.

Sousa Santos, B. (2011). Épistémologies du Sud. *Études rurales*, 187, 21-49.

Programme Verso et Reverso TV à destination des éducateurs au Brésil : formation continue et défi d'interculturalité

Verso et Reverso TV program for educators in Brazil: continuing education and intercultural challenge

Aquino Fernanda

Centre d'Éducation, Université Fédérale de Rio Grande do Norte, Natal, Brésil

Résumé

L'objectif de la recherche présentée dans cet article est de discuter du programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, en cherchant à réfléchir sur la formation continue des enseignants de jeunes et d'adultes dans une perspective interculturelle. La recherche a pris en compte différents dispositifs tels que les récits, en tenant compte du langage écrit des documents : les documents de la Fondation Educar qui enregistrent la dimension légale et propositionnelle du Projet ; les épisodes du programme de télévision Verso et Reverso TV - formation des éducateurs ; ainsi que les enregistrements audio des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2013) avec le présentateur du programme de télévision, quatre anciennes techniciennes de la Fondation Educar et deux employées du Réseau de télévision Manchete. Le programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, en particulier la série III, a contribué à la formation d'enseignants conscients de l'histoire de la formation de la société brésilienne et des processus de domination culturelle dans l'interrelation avec l'organisation du travail pédagogique.

Mots clés : formation continue, enseignants, programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, interculturalité

Abstract

The objective of the research presented in this article is to discuss the Verso and Reverso TV program - educator training, aiming to reflect on the continuing education of teachers of youth and adults from an intercultural perspective. The research took into account different elements such as narratives, considering the written language of the documents - the documents from the Educar Foundation that record the legal and propositional dimension of the Project; the episodes of the Verso and Reverso TV program - educator training; as well as audio recordings of comprehensive interviews (Kaufmann, 2013) with the TV program presenter, four former technicians from the Educar Foundation, and two employees from the Manchete TV Network. The Verso and Reverso TV program - educator training, especially series III, contributed to the training of teachers who are aware of the history of Brazilian society's formation and the processes of cultural domination in interrelation with the organization of pedagogical work.

Keywords: Continuing education, teachers, Verso e Reverso TV program - educator training, interculturality

I. Introduction

L'objectif de la recherche présentée dans cet article est de discuter du Programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, dans le but de réfléchir à la formation continue des enseignants pour les jeunes et les adultes dans une perspective interculturelle. Le Projet Verso et Reverso TV, financé par la Fondation Educar du Ministère de l'Éducation du Brésil, a été développé de 1987 jusqu'en avril 1990, lorsque l'élection du président Fernando Collor de Melo et ses mesures de réduction du service public ont entraîné la suppression de plusieurs organismes publics, dont la Fondation Educar, et donc des projets qu'elle finançait et qui étaient en cours.

Ce projet a été proposé et mis en œuvre à l'époque de la redémocratisation de la société brésilienne, après 21 ans de dictature civile-militaire, et donc dans une période de luttes et de conquêtes pour les droits fondamentaux. Di Pierro (2000) affirme que les politiques d'éducation des jeunes et des adultes pour la période 1985-1999 ont fait partie du processus de construction de la démocratie brésilienne dans un contexte où les organisations autonomes de la société civile étaient appelées à élargir les espaces publics de reconnaissance des droits et de délibération des politiques sociales en interaction avec les institutions étatiques.

Dans ce contexte, avec des changements dans les relations politico-sociales - plus proches des valeurs et des principes démocratiques -, on cherchait à développer l'action éducative des adultes de manière à se rapprocher du modèle défendu par l'éducation populaire en ce qui concerne la garantie du droit à l'éducation et la participation des sujets impliqués (Lovisol, 1988). Le gouvernement fédéral, confronté au processus de reprise démocratique post-dictature, par le biais de la Fondation Educar, était responsable du financement de l'exécution de programmes d'alphabétisation et d'éducation des jeunes et des adultes, ainsi que de la promotion, de la formation et de la valorisation des enseignants, dans le contexte de la construction de la politique d'éducation des adultes au Brésil.

Le Projet Verso et Reverso TV avait pour objectif de favoriser la continuité de la formation des éducateurs par le biais de la modalité à distance via le programme de télévision Verso et Reverso TV - formation des éducateurs. Vingt-quatre programmes correspondant à la Série I du programme ont été produits et diffusés, grâce à une convention signée entre la Fondation Educar et le Réseau Manchete de Télévision¹ ; ainsi que vingt-quatre programmes pour la Série II et treize programmes pour la Série III. Tous les programmes d'une durée d'environ trente minutes sont diffusés à l'échelle nationale une fois par semaine. La Fondation Educar envisageait plusieurs possibilités de développement du Projet Verso et Reverso TV, en variant les modes de réception, à savoir : a) des programmes de télévision en réception ouverte, diffusés en circuit ouvert par la TV Manchete ; b) les mêmes programmes en réception organisée en circuit fermé (dans les écoles, par exemple), où les programmes étaient présentés sur des cassettes vidéo à des groupes d'enseignants ; c) les mêmes programmes, en réception organisée comme cours certifié, pour des groupes d'enseignants inscrits en salle de télé-enseignement, avec médiation et support du matériel de cours par correspondance ; d) diverses formes de réception, en fonction d'autres initiatives développées par les Coordinations Régionales de la Fondation Educar. Dans cet article, l'accent est mis sur le programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs en réception ouverte, diffusés en circuit ouvert par la TV Manchete.

Le programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, notamment la série III, offre des éléments théorico-pratiques pour des réflexions pertinentes sur la formation continue des enseignants de jeunes et d'adultes dans une perspective interculturelle. Il contribue à la réflexion sur les pratiques pédagogiques et de formation permettant le dialogue entre différentes cultures dans une perspective critique, mettant en évidence les relations entre les cultures et les inégalités sociales. La question qui se pose est : comment les pratiques de formation continue des enseignants de jeunes et d'adultes dans une perspective critique et interculturelle étaient-elles développées dans le programme Verso et

¹ C'était un réseau de télévision commerciale brésilienne fondé dans la ville de Rio de Janeiro en 1983. À l'époque, l'une des principales chaînes de télévision du Brésil.

Reverso TV - formation des éducateurs ?

Avec une conception de l'éducation basée sur ce qui est aujourd'hui compris comme l'éducation à distance, le Projet Verso et Reverso TV - par le biais du programme de télévision Verso et Reverso TV - formation des éducateurs - a développé une proposition alternative de soutien à la formation continue des enseignants de jeunes et d'adultes par la télévision, étant la première politique de ce genre à l'échelle nationale. L'utilisation de la télévision comme technologie de communication et d'information a été prépondérante pour contribuer à la démocratisation de l'accès à la formation continue et permettre des moments d'échanges sur les relations entre l'éducation, la société, les cultures et la démocratie à l'échelle nationale.

II. Méthodologie

L'enquête a pris en compte différents dispositifs tels que les récits, en tenant compte du langage écrit des documents - les documents de la Fondation Educar qui enregistrent la dimension légale et propositionnelle du Projet ; l'oralité, les images, les sons et les textes des médias audiovisuels - les épisodes du programme de télévision Verso et Reverso TV - formation des éducateurs ; ainsi que les enregistrements audio des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2013) avec le présentateur dudit programme de télévision, quatre anciennes techniciennes de la Fondation Educar et deux employées du réseau de télévision Manchete.

Dans cette recherche, la narration documentaire englobe tout ce qui est écrit et verbalisé dans les documents de la Fondation Educar et dans le programme de télévision Verso et Reverso TV - formation des éducateurs. Selon Toledo et Gimenez (2009), les documents ne parlent pas d'eux-mêmes et ne sont pas seulement des sources d'information historiques. Les documents portent des signatures, une idéologie, un contexte de production, et une intentionnalité. On comprend que les documents, qui sont des sources dans cette étude, ne sont pas neutres. Ils ont été écrits par les sujets participants à la création et au développement du Projet Verso et Reverso TV et sont donc le produit de la demande sociale et idéologique d'un groupe et d'une époque. En l'occurrence, de l'équipe du Projet dans un contexte de réouverture démocratique. Nous avons recherché les relations, les similitudes et les différences entre ce qui était narré dans les documents officiels de la Fondation Educar, les programmes de télévision et les entretiens réalisés.

En ce qui concerne les programmes de télévision, les aspects audiovisuels sont compris comme discours et producteurs de subjectivités et de récits. Ainsi, l'approche méthodologique adoptée repose sur l'utilisation de récits, compris dans une perspective élargie qui englobe le langage écrit, l'oralité et l'audiovisuel en tant que langages verbaux et non verbaux. Pour Ricoeur (cité par Barros, 2012, p.2), le non-narratif n'existe même pas et « [...] *toute histoire est narrative.* » La conscience de la narrativité de l'histoire implique de revenir à l'expérience vécue, à la sensibilité et à l'action humaine. Dans cette recherche, ce retour s'est opéré par l'interprétation des documents, des matériels didactiques, des récits des techniques de la Fondation Educar et des programmes de télévision diffusés par la Rede Manchete. Ce sont toutes des sources conservées dans les archives du Centre de Référence et de Mémoire de l'Éducation Populaire et de l'Éducation des Jeunes et des Adultes de Rio de Janeiro (CReMEJA, Rio de Janeiro, Brésil).

La production de connaissance à partir du retour à l'expérience vécue et à l'action humaine me conduit aux études de Santos (2010) sur la sociologie des absences et des émergences, qui constitue une critique de la rationalité moderne dans la lutte contre le gaspillage des expériences. Cet auteur défend qu'il est nécessaire de rendre visibles les expériences négligées par la scientificité et de réfléchir à partir de ce qui est rendu visible dans la construction de la société présente et future. Dans cet article, dans lequel je discute de la mémoire du Projet Verso et Reverso TV en tant que politique de formation continue des enseignants/es de jeunes et adultes au sein de la Fondation Educar, je cherche à rendre visible des sujets et des pratiques dans la compréhension que ces mémoires peuvent aider à comprendre les développements actuels liés à la formation continue des enseignants/es de jeunes et d'adultes.

En particulier en ce qui concerne les programmes de télévision, le retour à l'expérience vécue et à l'action humaine dans le contexte de la formation continue des enseignants/es de jeunes et d'adultes a été réalisé en considérant la relation entre langage verbal et non verbal dans la production de récits sur le Projet. « *Dans la vie, le discours verbal n'est clairement pas suffisant. Il naît d'une action pragmatique extravertale et maintient la connexion la plus proche possible avec cette situation. [...] un tel discours est directement lié à la vie elle-même et ne peut pas en être séparé sans perdre sa signification.* » (Voloshinov, Bakhtin, 1976, p.6).

Ainsi, les mots, les images, les intonations des locuteurs et les gestes produisent des récits sur les pratiques éducatives quotidiennes avec les jeunes et les adultes des classes populaires. À titre d'exemple, je souligne l'une des scènes présentées dans le programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs : « *Il est nécessaire que l'individu alphabétisé ait une vision large de la société et une forme précise de participation.* » (Fundação Educar, Série I, 2, 1987). Le texte est affiché sur une image en mouvement du peuple dans les rues, portant un grand drapeau du Brésil, avec une bande sonore de motivation en arrière-plan. Voloshinov et Bakhtin (1976) affirment que le discours verbal est indissociable du discours non verbal et que l'intonation et le geste sont imprégnés de valeurs spécifiques. « *Lorsqu'une personne entonne et gesticule, elle adopte une position sociale active par rapport à certaines valeurs spécifiques et cette position est conditionnée par les bases mêmes de son existence sociale.* » (Voloshinov, Bakhtin, 1976, p.12). Dans l'exemple cité, les valeurs spécifiques sont celles liées à la démocratie, à la participation sociale et à la citoyenneté.

Dans ce sens, il est important de prendre en compte la situation extravertale de redémocratisation de la société brésilienne, après 21 ans de dictature civile-militaire, qui fait partie intégrante de l'énoncé en tant que structure constitutive de sa signification. Autrement dit, l'énoncé présenté dans le programme Verso et Reverso - formation des éducateurs, à travers le discours verbal et non verbal, dans son ensemble signifiant, comprend deux parties : a) la partie réalisée en mots, gestes, intonation et image ; b) la partie présumée, le contexte politique et social brésilien de l'époque qui intègre l'énoncé. Ainsi, je réaffirme l'indissociabilité entre les discours verbaux et non verbaux, en mettant en évidence les sons et les gestes en tant que données sociales appartenant à un contexte qui les produit et les reçoit. Cela fait de la narration audiovisuelle un amalgame complexe de sens, de techniques, de séquences et de composition de scènes. Par conséquent, il n'existe pas de lecture parfaite du texte audiovisuel et l'analyse du matériel télévisuel est toujours un acte de traduction. « *Chaque étape, dans l'analyse du matériel audiovisuel, est une traduction et, en général, une simplification [...]. La question est alors d'être explicite sur les fondements théoriques, éthiques et pratiques de la technique et d'ouvrir un espace où le travail lui-même peut être débattu et jugé.* » (Rose, 2015, p.362).

Donc, dans cette recherche, l'approche méthodologique pour appréhender les narrations audiovisuelles a été basée sur l'image en mouvement et l'analyse du bruit et de la musique en tant que données sociales. « *Nous devons dire que les représentations médiatiques sont plus que des discours. Elles sont un amalgame complexe de texte écrit ou parlé, d'images visuelles et de diverses techniques pour moduler et séquencer la parole, les photographies et leur emplacement.* » (Rose, 2015, p.345). Les étapes de sélection des scènes des programmes de télévision, de transcription de l'ensemble des informations verbales, visuelles et sonores sur la formation continue et de discussion de ces informations ont été réalisées. Les scènes qui informent sur la conception de la formation continue et qui mettent en évidence les actions de cette formation ont été privilégiées, ainsi que celles qui fournissent des indices que les enseignants de jeunes et d'adultes étaient en formation grâce au Projet pendant l'exercice de leur profession. Dans cette optique, les scènes privilégiées pour figurer dans ce texte représentent les principes et les pratiques de formation continue des enseignants de jeunes et d'adultes. La transcription des scènes prend en compte le message verbal de manière littérale, ainsi que les sons, les gestes et l'intonation des locuteurs. En raison de la complexité de la source audiovisuelle et de l'impossibilité de représenter fidèlement celle-ci, la transcription dans cette recherche a pour objectif de « [...] *générer un ensemble de données qui se prête à une analyse minutieuse et à une codification. Elle traduit et simplifie l'image complexe de l'écran.* » (Rose, 2015, p.348).

En considérant les scènes sélectionnées et transcrites en dialogue avec les autres sources de recherche - les documents et les enregistrements audio des entretiens avec les techniciens de la Fondation Educar et les techniciennes de la TV Manchete -, une narration a été construite, parmi d'autres possibles, dans le but de comprendre le Projet Verso et Reverso TV comme une politique de formation continue des enseignants de jeunes et d'adultes dans une perspective interculturelle.

III. Relations entre l'éducation et les cultures

Le programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, en particulier la série III, composée de treize épisodes produits, aborde la formation de la société brésilienne dans une perspective historique, englobant les transformations sociales, politiques, économiques et culturelles à différents moments de l'histoire du pays : l'occupation du Brésil par les Portugais et la période coloniale ; l'Empire ; la fin de la monarchie, l'abolition de l'esclavage et la proclamation de la République ; la Révolution de 1930 et l'État Nouveau ; la redémocratisation du Brésil (1946-1960) ; les années 1960 ; la dictature civile-militaire. Les relations entre les cultures et l'éducation sont abordées en tenant compte du contexte de ces événements. Les épisodes de la série diffusent des conceptions historiques de la formation de la société brésilienne ainsi que des conceptions sur la culture et l'éducation.

L'objectif de la série était de permettre aux enseignants en formation de connaître l'histoire de l'éducation pendant ces différentes périodes, les transformations dans le domaine, l'histoire des idées pédagogiques, les réformes éducatives, les possibilités d'accès à l'éducation et le déni du droit à l'éducation pour les classes populaires tout au long de l'histoire du Brésil. En regardant le programme, il est possible de constater que les enseignants téléspectateurs pouvaient également trouver des éléments pour réfléchir sur l'histoire de la culture brésilienne. « *Nous ne sommes pas le premier peuple au monde à comprendre que la culture, comme nous l'appelons aujourd'hui, a une histoire* » (Burke, 2006, p.14). Étudier la formation de la société brésilienne et l'éducation dans une perspective historique dans le contexte du programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, c'est étudier l'histoire de notre culture, car elle traverse tout ce qui relève du domaine social. Selon Veiga Neto (2003), la culture est au cœur de la réflexion sur le monde, non pas parce qu'elle occupe une position unique et privilégiée, mais parce qu'elle transparait dans tout ce qui se passe dans nos vies et dans toutes les représentations que nous faisons de ces événements.

Les épisodes de la série III, en abordant les transformations politico-sociales, économiques et culturelles de la société brésilienne en relation avec les changements éducatifs, contribuent à comprendre les processus de domination culturelle et le rôle de l'école dans la diffusion de ce que Veiga Neto (2003) appelle la monoculture. Historiquement, la culture a été pensée comme unique et universelle, et l'éducation comme le moyen d'atteindre un "niveau culturel élevé". C'est de ces conceptions de culture et d'éducation que découle la compréhension qu'il existe une haute culture et une basse culture. C'est-à-dire que certaines personnes ou groupes sont considérés comme ayant un niveau culturel inférieur, tandis que d'autres sont considérés comme "plus éduqués et cultivés", et donc plus civilisés. Cette conception de l'éducation et de la culture, qui contribue en réalité à la création de pratiques de domination culturelle, est remise en question et problématisée dans la série III, comme on peut le constater dans un extrait de l'épisode trois sur la colonisation portugaise au Brésil.

Les conquérants portugais sont arrivés ici en apportant [...] l'eurotropicentrisme. En d'autres termes, cette idée que l'Europe était le centre du monde et qu'ils étaient des êtres supérieurs [...] considéraient que les autochtones du Brésil ne méritaient pas de respect et que leurs cultures ne devaient pas être reconnues. Les Portugais disaient même : "[...] ce sont des personnes qui n'ont ni loi, ni Dieu, ni roi. [...] l'histoire de la conquête portugaise au Brésil a été l'histoire d'un affrontement contre les Indiens, l'histoire d'un non-respect de la culture des nations indigènes. (Fondation Educar, Série III, 3, 1990).

Le contenu de la citation ci-dessus, qui fait référence à la colonisation portugaise et à la domination culturelle imposée aux natifs brésiliens, contribuait à permettre aux enseignants en formation de réfléchir sur l'origine du problème de la domination culturelle au Brésil. Tout au long de cet épisode et

d'autres de la série III, il est possible de comprendre comment ce processus se perpétue et prend de nouvelles formes tout au long de l'histoire, dans un phénomène que Veiga Neto (2003) nomme "dénaturalisation des phénomènes sociaux". C'est-à-dire, considérer les problèmes de la société comme naturels depuis toujours, mais historiquement construits. « *Savoir - même de manière minimale - comment nous en sommes arrivés à un certain état de choses rend beaucoup plus facile la déconstruction de ce qui nous déplaît dans cet état de choses.* » (Veiga Neto, 2003, p.7). Le projet de colonisation portugaise basé sur des pratiques de domination culturelle avec l'imposition de la culture européenne, blanche et chrétienne au Brésil, aide à comprendre comment la société excluante, préjudiciable, raciste et sexiste dans laquelle nous vivons aujourd'hui a été construite, ainsi que le rôle assumé par l'éducation pendant ce processus.

Ce que le programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs en tant que projet de formation continue des enseignants de jeunes et d'adultes fait, en particulier dans la série III, qui a pour thème la formation de la société brésilienne, c'est problématiser les idées et les pratiques de domination culturelle. Il montre que faire partie d'une culture particulière au Brésil, historiquement, signifie avoir moins d'opportunités et de droits sociaux. Le Programme réitère, par le biais de débats, d'images, de musiques, d'extraits de pièces de théâtre, de poèmes et de témoignages, qu'il n'y a pas de culture supérieure ou transcendante par rapport à une autre. Ce qui a existé et existe toujours selon l'histoire, ce sont des groupes en position de pouvoir qui énoncent des valeurs et des coutumes comme supérieures aux autres. « *Cette position est toujours énonciative, c'est-à-dire qu'elle dépend de la position de pouvoir de celui qui l'affirme, de celui qui l'énonce.* » (Silva, 1999, p.88).

Une des principales caractéristiques du programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, facilement identifiable dans les épisodes de la série III, est la valorisation des cultures indigènes et noires, en montrant la richesse des chants, des luttes de résistance contre la domination culturelle et la participation à la formation de la société brésilienne. Plusieurs chansons faisant référence à cette diversité de la population sont également intégrées au programme, exprimant et célébrant la richesse culturelle et la force de la population indigène et noire au Brésil. Mention spéciale à Cara de Índio, de Djavan ; Ruas da Cidade, de Milton Nascimento ; Não Existe Pecado ao Sul do Equador, de Chico Buarque ; Ganga Zumba (O poder da Bugiganga), de Gilberto Gil ; Canto II (Canto dos Escravos), de Clementina de Jesus ; 100 Anos de liberdade, realidade ou ilusão, de Hélio Turco, Jurandir e Alvinho, compositeurs de l'École de Samba Estação Primeira de Mangueira (1988). Ces chansons abordent les différents peuples indigènes et leurs coutumes ; le meurtre d'indigènes et la confiscation de leurs terres pour l'agriculture et l'élevage ; les Indiens dans la société contemporaine ; l'histoire des Noirs au Brésil ; l'esclavage ; la religion, les coutumes, les danses et les conditions de vie de la population noire aujourd'hui.

Par conséquent, dans la série III, il y a une profonde préoccupation pour la formation continue des enseignants de jeunes et d'adultes afin qu'ils puissent comprendre les articulations entre égalité et différence dans la production des inégalités sociales dans la formation de la société brésilienne. Dans ce processus, des espaces d'énonciation sont créés à la télévision pour les Indiens, les Noirs, les paysans, les nordestinois², incitant à réfléchir sur les relations entre éducation, culture et pratique pédagogique. Les thèmes spécifiques de certains programmes, et surtout la perspective théorico-méthodologique avec laquelle ils sont abordés, suggèrent la formation d'enseignants capables de se percevoir comme des agents socioculturels ; reconnaissant que la connaissance scolaire n'est pas neutre, mais qu'il s'agit d'une construction imprégnée de relations sociales et culturelles, dans des processus complexes de recontextualisation didactique, à être continuellement re-signifiée (Candau, 2012). Et enfin, capables de travailler en dialogue avec les identités culturelles des élèves, ainsi que de créer des stratégies qui privilégient les différentes pratiques culturelles en classe.

Le programme rend pertinentes les questions liées aux relations entre éducation et domination culturelle en diffusant, par exemple, par le biais des paroles de l'historien Francisco Alencar, les affirmations suivantes : « *Les Portugais, lorsqu'ils ont découvert que les Indiens avaient une âme, ont*

² Nordestinois est la personne originaire de la région du nord-est du Brésil.

décidé de les catéchiser, c'est-à-dire de gagner leurs âmes pour qu'ils deviennent de bons chrétiens, de bons catholiques. » (Fondation Educar, Série III, 3, 1990). Et aussi :

Il y avait un groupe spécialement chargé de faire la grande catéchèse, la grande évangélisation et l'éducation dans la colonie, qui était la Compagnie de Jésus, c'étaient les jésuites. Et ils sont arrivés ici avec la volonté d'apporter leur foi [...] il y avait une mission des Portugais et des chrétiens pour sauver les païens, ces personnes qu'ils considéraient comme barbares, et ils ont administré l'éducation dans la colonie. C'étaient des cours pour apprendre à lire, écrire et compter. Des cours qui, en réalité, apprenaient davantage aux gens à obéir et à reconnaître ce type d'organisation sociale où il y avait des seigneurs et des esclaves comme quelque chose de normal. (Fondation Educar, Série III, 3, 1990).

Le discours du professeur Francisco Alencar sur l'éducation au Brésil colonial est explicitement virulent quant au processus de domination culturelle initié par les portugais. Il est important de souligner que, en même temps que la série III met en lumière et problématise les questions de domination culturelle et d'injustices sociales déclenchées par l'arrivée des portugais au Brésil, elle aborde également les luttes de résistance des peuples indigènes. Le programme consacre l'épisode deux et une partie de l'épisode trois à la culture indigène et à ses actions de résistance contre la domination culturelle et territoriale portugaise. Le titre de l'épisode deux - L'Indien brésilien et les communautés indigènes comme point de départ de la formation de notre société - suggère comment la question indigéniste sera abordée dans la série III : dans une perspective de reconnaissance de l'importance des nations indigènes dans la formation de la société brésilienne et de remise en question de la production d'inégalités par la différence. Selon Freire (2006), sans une compréhension appropriée de ce qui s'est passé dans la relation avec les Indiens, nous ne pouvons pas expliquer la complexité du Brésil contemporain.

Malgré une histoire monolithique sur les peuples indigènes - l'histoire racontée par les blancs - et l'absence de la littérature et des sciences indigènes dans les écoles, l'approche de ces questions a été extrêmement pertinente pour la formation continue des enseignants et du public en général. À partir des réflexions suscitées, les enseignants en formation pourraient, en plus de comprendre la production d'injustices sociales en raison de la position de pouvoir occupée par certaines cultures, en apprendre davantage sur la culture indigène et réfléchir à des pratiques pédagogiques dans une perspective de valorisation et de mise en lumière. Freire (2006), dans un texte intitulé *Cinq idées fausses sur les Indiens - l'Indien générique*, les cultures indigènes considérées comme arriérées, les cultures figées, l'idée que les Indiens appartiennent au passé et que les brésiliens ne sont pas des indiens - attire l'attention sur la nécessité de dépasser une "vision figée" des nations indigènes.

Pour beaucoup, l'indien n'est indien que s'il est nu au milieu de la forêt, portant un arc et des flèches, comme au XV^{ème} siècle. Freire (2006) problématise le fait qu'historiquement, le discours selon lequel les indiens perdent leur identité culturelle - ou même cessent d'être indiens (ce qui est impossible) - en raison de l'assimilation de pratiques culturelles non indigènes, telles que le port de vêtements et l'utilisation de nouvelles technologies, d'objets spécifiques, ou de logements en maisons en dur. Le programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs aborde précisément cette question en discutant des peuples indigènes et de la formation de la société brésilienne, à travers des images, des fables, des témoignages d'indiens et de chercheurs qui dépeignent les indiens comme des sujets qui, en dialogue avec d'autres cultures, absorbent ce qui leur convient ou ce qu'ils désirent, sans perdre leur identité culturelle. À titre d'exemple, voici ci-dessous un extrait d'une fable lu en voix off au début de l'épisode 2 et l'une des images présentées qui s'oppose à la vision de la "culture indigène figée".

Un cutivara, qui est une espèce de cabiai, quitta son village, traversa la forêt et arriva dans un endroit où seules vivaient des personnes et pas de cabiais. Elle fut bien accueillie et commença alors à vivre comme un être humain ; manger les mêmes aliments, porter des vêtements, parler, chanter et danser comme les gens. Quelque temps plus tard, éprouvant de la nostalgie, elle retourna dans son village et quand on lui demanda

comment avait été sa vie pendant tout ce temps avec les humains, elle répondit - j'ai vécu avec les humains, j'ai tout appris d'eux, mais je ne suis pas devenue humaine, je suis toujours une cultivara. (Fondation Educar, Série III, 2, 1989).

Dans cette perspective de problématiser et de rendre visible les processus de domination culturelle et de production d'injustices sociales, la Série III du programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, aborde également la participation de la population noire dans la formation de la société brésilienne, les noirs dans le passé et dans le présent. Elle met en lumière la participation de la population noire dans l'économie, les séquelles de l'esclavage et les résistances de ce segment, la population noire dans la contemporanéité, le racisme et l'éducation. L'épisode quatre, dont le thème est "la participation des noirs dans la société brésilienne", commence par un documentaire sur l'organisation sociale de la population noire sur leur continent d'origine, l'Afrique. Dans cette optique, il attire l'attention des futurs enseignants sur la diversité de la culture noire, puisque les personnes noires amenées comme esclaves au Brésil venaient de différentes parties du continent africain, donc de sociétés distinctes, d'ethnies avec des cultures et des langues différentes. Il visait ainsi à contribuer à la compréhension de l'histoire du continent africain dans sa grandeur et sa positivité. Avant d'être asservies, les personnes noires vivaient dans leurs pays d'origine dans des organisations sociales qui différaient en sociétés primitives, vivant de la chasse et de la cueillette de nourriture, vivant dans des villages dédiés à l'agriculture et à l'élevage, et dans des royaumes théocratiques.

Pour être soumises aux séquelles de l'esclavage, les personnes noires étaient traitées comme des marchandises, soumises à un travail épuisant, à des châtiments et interdites de culte de leurs divinités. Tout comme les peuples indigènes, la population noire au Brésil a également créé des mouvements de résistance - individuels et collectifs - contre la domination culturelle et le système esclavagiste. L'épisode trois de la Série III utilise des témoignages de militants du Mouvement Noir, de chercheurs, de chanteuses et d'actrices noires pour donner de la visibilité et fournir des éléments de compréhension aux enseignants en formation sur ces mouvements de résistance.

Les pratiques de résistance des nations indigènes et de la population noire au Brésil révèlent des savoir-faire (Certeau, 2012) dans un processus créatif de recherche de préservation de leurs cultures et de leurs libertés, mais aussi une profonde souffrance à laquelle les indigènes et les noirs ont été soumis, trouvant parfois dans la mort la dernière solution/résistance. Bien que le Programme aborde un contexte historique des siècles passés, le fait est qu'au début des années 1990, lors de la diffusion du programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, et encore aujourd'hui en 2023, les noirs et les indigènes continuent de mourir au Brésil et dans le monde, simplement parce qu'ils sont noirs et indigènes. Les processus de domination culturelle persistent et les cultures indigènes et noires continuent d'être considérées comme inférieures par des groupes conservateurs ou même par l'État brésilien, lorsque, entre 2019 et 2022, le chef de l'exécutif a publiquement soutenu la fin de la démarcation des terres indigènes et a déclaré que la personne noire « [...] *n'est même plus bon[ne] pour se reproduire* ». Le contexte actuel, de plus en plus marqué par une mondialisation excluante, par des politiques néolibérales et autoritaires de la part de gouvernants d'extrême droite, qui sont complices de la déforestation de l'Amazonie, renforce les phénomènes socioculturels d'intolérance et de négation de l'autre culturellement différent. Par conséquent, l'histoire douloureuse et de résistance des groupes indigènes et de la population noire se poursuit, car ces groupes continuent d'affirmer leurs identités culturelles tout en luttant pour de meilleures opportunités sociales, en faisant valoir leurs droits constitutionnels d'accès à l'emploi, à l'éducation, à la santé, à un logement digne et à la reconnaissance de leurs cultures.

IV. L'éducation interculturelle et l'enseignant(e) de jeunes et d'adultes

Les épisodes de la série III du programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, en abordant la formation de la société brésilienne et l'éducation à différents moments historiques, mettent l'accent, dans le processus de formation continue des enseignants, sur l'importance du dialogue entre différentes cultures ; dénoncent la production d'inégalités par la différence ; et fournissent des éléments pour réfléchir aux propositions et pratiques de formation continue dans une perspective interculturelle. À

cet égard, les contenus et les méthodologies utilisés dans le Programme accordent une place prépondérante à l'éducation indigène et afro-brésilienne, soulignant la nécessité d'un dialogue avec ces cultures dans les processus de formation, ainsi que les principes qui en découlent pour repenser nos pratiques éducatives et de formation des enseignants pour les jeunes et les adultes.

L'éducation et la formation dans une perspective interculturelle considèrent, justement, l'interaction entre les cultures comme un élément fondamental. Il s'agit de comprendre les cultures non pas comme des entités indépendantes et homogènes, mais à partir de processus d'interaction (Candau, 2012). Les processus interactifs, en raison de leur dynamisme, peuvent générer des modifications. Ce qui ne signifie pas une perte d'identité culturelle, comme discuté précédemment, mais sont considérés comme des identités ouvertes, en construction permanente. Dans le contexte du Programme, l'attention est portée sur la pratique éducative institutionnalisée et la langue portugaise dans l'éducation indigène, ainsi que sur les principes éducatifs des peuples indigènes qui invitent à réfléchir à l'éducation et à la formation pour tous et toutes. Dans l'épisode deux, une entrevue avec Eliana Potiguara sur le projet éducatif "L'indien raconte son histoire" offre des éléments pour réfléchir à ces relations.

Reporter : Plusieurs groupes liés à la question indigène proposent aujourd'hui l'éducation comme moyen de retrouver l'histoire et l'identité culturelle des indiens. L'un d'entre eux est le Groupe Grumin - Femmes Éducation Indigène, qui développe le Projet L'indien raconte son histoire. Qu'est-ce que ce Projet ?

Eliana Potiguara : C'est un Projet de formation de professionnels de l'éducation qui cherche à retrouver l'histoire indigène, l'histoire qui n'est pas racontée dans les livres officiels. Nous croyons que, en partant de cette racine de la discussion de notre histoire du Brésil, nous arriverons à comprendre ce qu'est le peuple indigène aujourd'hui, ce que beaucoup de gens ne connaissent pas [...]. L'éducation formelle des enfants, que ce soit dans les écoles urbaines ou dans les écoles indigènes, est une éducation complètement irréaliste qui ne répond pas aux besoins fondamentaux de l'enfant indigène. (Fundação Educar, Série III, 4, 1990).

Tout d'abord, il convient de souligner l'accès à l'éducation institutionnalisée et l'apprentissage de la langue portugaise comme des instruments qui peuvent renforcer les mouvements de résistance de la culture et de l'histoire indigène dans le dialogue et l'interrelation avec d'autres cultures. Eliana Potiguara, une femme indigène et coordinatrice du Projet "O índio conta a sua história", est diplômée en Lettres Portugaises et titulaire d'une licence en Éducation de l'Université fédérale de Rio de Janeiro. Elle a créé le premier journal de littérature indigène en 1980 et a publié son premier livre *A Terra é a mãe do índio* en 1989. Le témoignage d'Eliana Potiguara aborde la question des écoles indigènes - symbole de la culture blanche et européenne - et émet des critiques sur le travail jusque-là développé, tout en reconnaissant son importance. Selon Candau (2012, p.45), « [...] l'interculturalisme [a] une approche qui affecte l'éducation dans toutes ses dimensions, favorisant une dynamique de critique et d'autocritique, valorisant l'interaction et la communication réciproque entre les différents sujets et groupes culturels. »

En ce qui concerne les principes éducatifs des peuples indigènes, abordés dans la série III, en soutien aux conceptions de l'éducation et de la formation, on peut souligner : la contextualisation, par laquelle l'éducation des indigènes est directement associée aux événements et obligations de la vie en communauté ; le principe de valorisation et de préservation des cultures, qui consiste à faire vivre les gens selon la tradition et à accorder de l'importance à la transmission de leurs croyances ; l'indissociabilité entre l'éducation et la nature, par laquelle les peuples indigènes acquièrent des connaissances relatives au monde naturel ; la liberté, avec des modèles d'espace, de temps et de programmes non rigides. En tenant compte de ces principes, il est opportun de reprendre la description que Freire (2006) fait d'une pratique pédagogique développée à l'École Waimiri Atroari. Selon lui, le peuple Waimiri Atroari, dans son contact avec la société brésilienne, a décidé d'apprendre le portugais et a donc opté pour l'institution scolaire sans toutefois perdre les principes fondamentaux de l'éducation indigène.

Les élèves, à moitié nus, sont assis avec des cahiers, des livres, des crayons et des stylos pour écrire. Ils étaient là, sans chemise, sans uniforme : une école sans tenue, sans horaires fixes, sans curriculum rigide. Regardez cette merveille ! Lorsque les journalistes sont passés par là, le professeur était au tableau donnant un cours d'alphabétisation en Waimiri Atoari. Soudain, quelqu'un a crié : "Regardez, un paca !" Le professeur a sifflé, et c'est parti, élèves compris, transformant la leçon d'alphabétisation en cours de chasse traditionnelle. (Freire, 2016, p. 14-15).

Il s'agit d'une pratique pédagogique dans laquelle il est possible de percevoir les interactions culturelles dans une perspective interculturelle. L'apprentissage de la langue portugaise par le peuple Waimiri Atoari se produit comme l'acquisition d'une seconde langue, de la même manière qu'on peut apprendre, par exemple, l'anglais, le français ou l'espagnol pour entrer en contact avec d'autres cultures. L'apprentissage du portugais par le peuple indigène est nécessaire pour le dialogue avec la société brésilienne, notamment dans la revendication des droits en tant que citoyen ; pour occuper des espaces démocratiques dans les institutions décisionnelles, la politique et les médias. Selon Candau (2012), l'intention de construire des relations démocratiques entre différentes cultures et non simplement une coexistence pacifique sur un même territoire est une condition fondamentale pour qu'un processus soit considéré comme interculturel.

En abordant les relations entre la formation de la société brésilienne et l'éducation dans une perspective interculturelle, la série III, en ce qui concerne les relations entre l'éducation et la population noire, met l'accent sur la nécessité d'un système éducatif garantissant le droit à l'éducation pour ce segment de la société ; valorisant les luttes et les conquêtes du Mouvement Noir ; produisant du matériel didactique qui raconte l'histoire du Brésil du point de vue de la population noire ; et abordant l'urgence de lutter contre le racisme dans les écoles.

Les matériaux étaient cités et présentés dans la série III comme des initiatives de groupes liés au Mouvement Noir, pour inclure l'histoire et les valeurs de la population noire dans les cours de formation continue des enseignants du premier et du second degré. À propos de la participation de représentants du Mouvement Noir dans le programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, je souligne la présence d'Adauto Santos, en studio, pour parler de la façon dont le Mouvement Noir agissait pour revendiquer la reconnaissance de l'identité de la population noire en tant qu'élément formateur de la société brésilienne ; et de Januário Garcia, président de l'Institut de Recherche de la Culture Noire (IPCN), pour parler de la discrimination raciale au Brésil. Les deux ont abordé la nécessité de reconnaître l'existence du peuple noir et de garantir ses droits économiques, politiques et la valorisation de sa culture.

Au-delà de la participation de représentants du Mouvement Noir, étaient présents dans l'épisode quatre, pour traiter de l'histoire, de la culture et des demandes de la population noire, une actrice, une chanteuse, un historien, une anthropologue et des citoyens rencontrés dans les rues. Des personnes interviewées dans le segment "Le peuple parle" (répondant à la question, "comment est-il d'être noir/noire au Brésil aujourd'hui ?"). Autrement dit, l'épisode dédié au thème de la participation des Noirs dans la société brésilienne, à l'exception de l'animateur et de la reporter, comptait exclusivement sur des personnes noires pour parler de leurs questions du point de vue politique, historique et anthropologique. Ainsi, le programme a diffusé une compréhension de la nécessité d'écouter les sujets noirs eux-mêmes, et leurs réflexions, afin de pouvoir penser l'éducation et les politiques dans une perspective interculturelle. Gomes (2003), en discutant des cultures noires et de l'éducation, souligne que « [...] travailler avec la culture noire, en éducation de manière générale et à l'école en particulier, c'est prendre en compte la conscience culturelle du peuple noir, c'est-à-dire être attentif à l'utilisation autoréflexive de cette culture par les sujets. » (Gomes, 2003, p.79).

Les propos de Januário Garcia sur le racisme mettent en avant l'avancée de la Constitution de 1988 en reconnaissant le racisme comme un crime non cautionnable. Cependant, il souligne la nécessité pour la société brésilienne de s'engager dans la lutte contre le racisme, y compris l'école en tant qu'institution éducative. « Nous comprenons que le racisme au Brésil a son idéologie déjà formée, son idéologie de

domination. Mais nous savons aussi que la question du racisme au Brésil n'est pas exclusive aux Noirs à résoudre, c'est une question de la société brésilienne. » (Fondation Educar, Série III, 4, 1990). Ce témoignage date de 1990, et plus de 30 ans se sont écoulés. Le racisme reste un problème à affronter et à surmonter au Brésil. Selon Gomes (2017), le racisme au Brésil s'affirme à partir de sa propre négation, bien qu'il continue à se manifester de manière individuelle et structurelle. Il est donc nécessaire de le confronter, en reconnaissant que l'on est raciste et/ou que l'on vit dans un pays raciste, avec connaissance des politiques publiques et des sanctions effectives pour les crimes de racisme. Le rôle de l'éducation, de l'école et des pratiques pédagogiques engagées dans la dénonciation du racisme et la formation de personnes antiracistes est souligné. Le programme met en évidence cette problématique et offre des ressources, en fonction de la manière dont il aborde les questions ethniques et raciales, pour réfléchir à la formation des enseignants pour les jeunes et les adultes dans une perspective critique et interculturelle.

L'épisode quatre met encore en évidence le contexte du Brésil en tant que société multiculturelle et développe des pratiques de formation continue des enseignants à la télévision qui cherchent à articuler égalité et différence. Il met en lumière la richesse et l'importance des différentes cultures qui composent la société brésilienne, tout en problématisant le fait que certaines d'entre elles - en raison de leur position de pouvoir dans la société - sont privées de leurs droits fondamentaux et historiquement traitées comme inférieures. La série III, avec ses pratiques de formation continue à la télévision - à travers les relations pédagogiques établies entre les contenus, les méthodologies, les ressources d'image et de son/musique, la participation d'artistes et de chercheurs - attire l'attention sur la formation d'enseignants capables de comprendre la complexité des sociétés multiculturelles dans lesquelles nous vivons. Elle visait à former des enseignants de jeunes et d'adultes capables de développer une action pédagogique critique et interculturelle, afin que dans leur pratique quotidienne, ils puissent réduire les écarts entre l'école et les expériences socioculturelles et les préoccupations des jeunes et des adultes.

Ainsi, le programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, plus particulièrement dans la série III, fonctionne avec une conception des enseignants de jeunes et d'adultes en tant qu'agents socioculturels, et offre des pistes de réflexion pour la pratique enseignante dans une perspective d'interculturalité. Candau (2012, p.76), en se référant à la métaphore de "l'arc-en-ciel des cultures" de Boaventura de Sousa Santos, affirme que « [...] avoir en tête l'arc-en-ciel des cultures dans les pratiques éducatives suppose tout un processus de déconstruction des pratiques naturalisées pour devenir des éducateurs capables de créer de nouvelles manières de se situer et d'intervenir dans le quotidien de nos écoles et salles de classe. » Cela implique de réfléchir sur la connaissance scolaire, les élèves, les stratégies didactiques et la pratique enseignante, en tenant compte des relations sociales et culturelles dans lesquelles nous sommes tous impliqués.

La connaissance scolaire, construite dans le dialogue avec les sujets de la pratique éducative, prend en compte les relations complexes dans lesquelles tous sont impliqués. « *Il s'agit d'une construction imprégnée de relations sociales et culturelles, de processus complexes de transposition/recontextualisation didactique et de dynamiques qui doivent être constamment re-signifiées.* » (Candau, 2012, p.59). Les pratiques pédagogiques diffusées tout au long des trois séries du Programme attirent l'attention des enseignants sur les possibilités de construction des connaissances scolaires à partir des contextes politiques, économiques et culturels des élèves. Dans la série III, par exemple, en adoptant l'histoire des peuples indigènes et de la population noire comme contenu de la formation des enseignants, des connaissances de différents domaines sont mobilisées afin de soutenir la construction du savoir scolaire de manière contextualisée et intégrée pour les enseignants en formation.

Cette perspective du savoir scolaire, présentée dans les épisodes du programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, suppose de surmonter la vision standardisée des identités des jeunes et des adultes, les considérant dans leur singularité et en tant que personnes appartenant à des groupes ethno-raciaux et sociaux spécifiques. La connaissance est construite à partir des expériences et des subjectivités. Dans ce processus, le Programme met en évidence l'importance de matériaux et de stratégies didactiques également contextualisés qui permettent le dialogue avec ce qui fait partie de l'univers culturel des élèves, mais aussi avec ce qui est extérieur/différent, afin que les pratiques

pédagogiques et les apprentissages construits progressent à partir de relations critiques, dialogiques et interculturelles.

Concevoir l'éducateur/l'éducatrice comme un agent culturel [...]. Nous considérons que cette perspective est fondamentale si nous voulons contribuer à réinventer l'école et à la positionner comme un lieu privilégié de formation de nouvelles identités et mentalités capables de construire des réponses, toujours avec un caractère historique et provisoire, aux grands défis auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui, tant au niveau local, national que international. (Candau, 2012, p.79).

La perspective de la formation des enseignants/enseignantes de jeunes et d'adultes en tant qu'agents culturels, véhiculée par le programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, permet également de réfléchir sur les espaces-temps de formation des enseignants/enseignantes. La formation initiale doit être l'un de ces lieux, mais elle ne s'y limite pas, pas plus que la formation continue intentionnellement pédagogique. Le programme, en général, et notamment les épisodes de la série III, à travers les images et la narration orale, permet de considérer le musée, le marché, l'atelier d'arts plastiques ou d'artisanat, le cinéma/films, le théâtre, les festivals culturels, l'histoire, les mouvements sociaux comme des espaces-temps de formation culturelle. L'accès à ces espaces nous permet, en tant qu'enseignants/enseignantes, d'entrer en contact avec d'autres cultures, d'autres savoirs, d'autres histoires. En fait, nous devenons des enseignants/enseignantes de plus en plus critiques, solidaires, tolérants et démocratiques, au fur et à mesure que nous construisons différentes expériences à partir des divers lieux que nous fréquentons. En conclusion de cette section, je cite les mots de Paiva, lorsqu'elle parle de formation, de culture et d'espaces de formation.

Comme la formation ne se limite pas aux moments techniques ni aux savoirs pédagogiques, elle inclut, dans le processus, un programme culturel qui met en valeur les patrimoines qui font partie de l'histoire, de la mémoire, de la culture des vivants, offrant ainsi des possibilités de susciter d'autres regards sur le monde, sur la ville elle-même, l'espace, le temps. (2010, p.151).

IV. Conclusion

La production et la diffusion du programme Verso et Reverso TV - formation des éducateurs, en particulier la série III, ont permis le développement de la formation continue des enseignants pour les jeunes et les adultes en tenant compte des relations entre les cultures, l'égalité et la différence dans l'analyse des inégalités sociales dans la formation de la société brésilienne. Ainsi, la série III, sur 13 épisodes, a contribué à former des enseignants conscients de l'histoire de la formation de la société brésilienne, de l'histoire de l'éducation et des processus de domination culturelle. La série problématisait ces processus dans le but de soutenir, par la formation continue, des enseignants réfléchis sur l'origine du problème de la domination culturelle, les amenant à développer des pratiques pédagogiques remettant en question les différences, les relations de pouvoir et cherchant à réduire la distance entre l'école, les préoccupations et les expériences socioculturelles des jeunes et des adultes.

Grâce à ces processus, des principes relatifs aux cultures indigènes et noires ont été véhiculés, mettant l'accent sur les dialogues nécessaires avec ces cultures dans les processus de formation. Ces processus visaient à sensibiliser les enseignants au développement indispensable de pratiques éducatives avec les jeunes et les adultes, en tenant compte des différences, des identités culturelles et des appartenances ethniques des sujets (des pratiques toujours dialogiques et interactives), afin que les multiples identités se renforcent, se construisent et se déconstruisent en permanence. La série III, en abordant de cette manière les thèmes indigènes et afro-brésiliens dans la constitution de la société, m'a permis de conclure que la proposition de formation continue du Projet était non seulement critique, mais aussi interculturelle, précisément parce qu'elle a centré les interactions entre les cultures comme fondement des pratiques de formation.

Références

- Barros, J. D. (2012). Temps et narration chez Paul Ricoeur : réflexions sur le cercle herméneutique. *Revista de História e Estudos Culturais*, 9(1), 2-27.
- Burke, P. (2006). Variétés d'histoire culturelle. (A. Porto, Trad.) (2ème éd.). Rio de Janeiro : Civilização Brasileira.
- Candau, V. M. (Dir.). (2012). Didactique critique interculturelle : approches. Petrópolis, RJ : Vozes.
- Certeau, M. D. (2012). L'invention du quotidien : 1. Arts de faire. (E. F. Alves, Trad.) (19ème éd.). Petrópolis, RJ : Vozes.
- Di Pierro, M. C. (2000). Les politiques publiques d'éducation de base pour les jeunes et adultes au Brésil pendant la période 1985/1999. (Thèse de doctorat, Pontificia Universidade Católica de São Paulo).
- Freire, J. R. B. (2016). Cinq idées fausses sur les indiens. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação*, 1, 3-23. Récupéré de https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf
- Freire, P. (2006). Action culturelle pour la liberté et autres écrits. (11ème éd.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fondation Educar. (1987). Programme Verso et Reverso : éduquer l'éducateur. Série I. Programme 2. (Acervo CReMEJA).
- Fondation Educar. (1989). Programme Verso et Reverso: éduquer l'éducateur. Série III. Programme 2. (Acervo CReMEJA).
- Fondation Educar. (1990). Programme Verso et Reverso: éduquer l'éducateur. Série III. Programme 3. (Acervo CReMEJA).
- Fondation Educar. (1990). Programme Verso et Reverso: éduquer l'éducateur. Série III. Programme 4. (Acervo CReMEJA).
- Gomes, N. L. (2003). Culture noire et éducation. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 75-85.
- Gomes, N. L. (2017). Quelques termes et concepts présents dans le débat sur les relations raciales au Brésil : une brève discussion. Récupéré le 24 sept. 2020, de <https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>
- Kaufmann, J. C. (2013). L'entretien compréhensif : un guide pour la recherche sur le terrain. (T. A. L. Florencio, Trad.) Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes ; Maceió, AL : Edufal.
- Lovisoló, H. (1988). Éducation des adultes entre deux modèles. *Cadernos de Pesquisa*, (67), 23-40.
- Paiva, J. (2010). Compréhensions de l'éducation populaire et questions qui soutiennent la formation de l'éducateur. Dans R. E. Santos, M. S. Alvarenga, & P. Alentejano (Eds.), *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores : diálogos entre saberes e experiências brasileiras* (pp. 61-81). Petrópolis, Rio de Janeiro : DP et Alii : Rio de Janeiro : FAPERJ.
- Rose, D. (2015). Analyse d'images en mouvement. Dans M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som : um manual prático* (13^a ed., pp. 306-327). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes.
- Santos, B. S. (2010). La grammaire du temps : pour une nouvelle culture politique. (3^a éd.). São Paulo : Cortez.
- Silva, T. T. (1999). Documents d'identité : une introduction aux théories du curriculum. (3^a éd.). Belo Horizonte : Autêntica.
- Toledo, C. A. A., & Gimenez, J. C. (2009). Éducation et recherche. Dans A. P. B. S. Casimiro, J. C. Lombardi, & L. D. R. Magalhães (Eds.), *A pesquisa e a preservação de arquivos e fontes para*

educação, cultura e memória (pp. 43-66). Campinas, São Paulo : Ed. Alínea.

Veiga Neto, A. (2003). Culture, cultures et éducation. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 5-15.
Récupéré le 18 sept. 2020, de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>.

Voloshinov, V. N., & Bakhtin, M. (2011). Discours dans la vie et discours dans l'art : sur la poétique sociologique. (C. A. Faraco & C. Tezza, trad.). Circulation restreinte, 1976.

L'impact de la formation continue en TIC sur le développement des pratiques pédagogiques des enseignants marocains : L'expérimentation d'un dispositif de formation à distance MOOC CerticeScol

The impact of inservice training in ICT on the development of pedagogical practices of Moroccan teachers: The experimentation of a distance learning device MOOC CerticeScol

Laila Belhaj

Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohamed V, Rabat, Maroc

Abdelilah Nejd

Faculté des Langues, des Lettres et des Arts, Université Ibn Tofail, Kénitra, Maroc

Résumé

Le Maroc doit faire face à des défis en matière d'éducation, en particulier la formation des enseignants et le développement de leurs compétences professionnelles. La pandémie covid-19 et l'évolution rapide des technologies soulignent la nécessité de moderniser les pratiques pédagogiques. Le dispositif massif MOOC CERTICE scol vise à former les enseignants dans les pays francophones émergents et en développements, aux usages des technologies de l'information et de la communication en éducation. La présente étude s'intéresse aux perceptions des enseignants marocains quant à l'évolution de leurs compétences et pratiques professionnelles liées à l'intégration des TIC dans un dispositif de formation continue en ligne. L'analyse des données recueillies, nous a permis de couvrir des dimensions liées à l'évolution des compétences professionnelles des enseignants, et analyser les facteurs déterminants de l'impact des TIC sur le développement de leurs pratiques pédagogiques.

Mots clés : formation des enseignants, professionnalisation, TIC, MOOC, impact

Abstract

Morocco faces challenges in education, particularly in the training of teachers and the development of their professional skills. The covid-19 pandemic and the rapid evolution of technologies highlight the need to modernize pedagogical practices. The massive MOOC CERTICE scol aims to train teachers in emerging and developing French-speaking countries in the use of information and communication technologies in education. The present study focuses on the perceptions of Moroccan teachers regarding the evolution of their professional skills and practices related to the integration of ICT in an online continuing education system. The analysis of the data collected allowed us to cover dimensions related to the evolution of teachers' professional skills, and to analyze the determining factors of the impact of ICT on the development of their teaching practices.

Keywords: teacher training, professionalization, ICT, MOOC, impact

Introduction

Au Maroc, les questions liées à l'éducation revêtent une grande importance, et la formation des enseignants reste toujours un sujet problématique dans les chantiers de réforme. L'importance principale de cette priorité réside dans son ouverture au débat national, qui porte sur la formation des enseignants et la relation entre la professionnalisation et le dysfonctionnement du système éducatif marocain. Plusieurs rapports ont indiqué qu'une formation de qualité des enseignants doit s'appuyer sur un véritable dispositif de formation, qui répond aux besoins pertinents, qui vise le développement des compétences professionnelles des acteurs, et qui aspire l'innovation de l'environnement d'apprentissage et les pratiques pédagogiques.

En outre, dans les dernières années, le système de recrutement des nouveaux enseignants se caractérise par l'insuffisance de la période de formation initiale, et l'absence d'un programme national de formation continue qui peut les aider à relever les défis permanents de l'enseignement. La crise sanitaire liée à la pandémie Covid-19 et le rythme accéléré du développement technologique invitent aussi à la rénovation des pratiques d'enseignement, et rendent l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le système éducatif un choix stratégique.

Ainsi, différentes initiatives et programmes mettent en avant les TIC pour pallier la carence au niveau de la formation continue des enseignants. Dans ce cadre, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et les initiateurs du programme APPRENDRE¹ partagent la conviction que le potentiel de la technologie éducative est immense et que l'usage des TIC peut améliorer les pratiques pédagogiques, favoriser le développement professionnel des enseignants, et limiter les contraintes du système éducatif.

Le dispositif de formation MOOC CERTICE scol2021 vise à développer chez les enseignants des compétences spécifiques dans le domaine de la pédagogie numérique. Ce dispositif massif en ligne ouvert a duré plus de 12 semaines. Il est organisé autour de différents modules traitant les différents aspects des TIC et de leur utilisation en classe.

Au milieu de ce chantier de réforme, notre questionnaire s'appuie sur les attentes des enseignants vis-à-vis d'un dispositif de formation continue organisé en ligne et son impact sur le développement des pratiques d'enseignement. Notre problématique permet ainsi de dresser des constats au sujet de l'évolution des attitudes du corps enseignant, et la place spécifique de la formation continue des enseignants dans le développement de leurs compétences professionnelles.

I. Constat

A. Un aperçu sur le système éducatif marocain

La structuration du système éducatif marocain se compose actuellement de trois cycles :

1- Le cycle fondamental. Il englobe l'enseignement préscolaire de trois ans et l'enseignement primaire de six ans.

2- Le cycle secondaire qui comprend le collégial de trois ans et le secondaire qualifiant de trois ans également, qui lui succède. Ce dernier, se ramifie en quatre pôles : les filières scientifiques ; littéraires ; techniques ; et enfin, les filières originelles.

3- Le cycle supérieur universitaire et non universitaire qui obéit au schéma européen défini en 1999 à Bologne, dit LMD (Licence, Master, Doctorat), correspondant respectivement à 3 ans, 5 ans et 8 ans d'études supérieures.

¹ Programme d'Appui à la Professionnalisation des PRratiques ENseignantes et au Développement de REssources.

Le système éducatif marocain encourage aussi l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence la langue française, dès la première année du primaire. Mais la réalité est choquante. Les résultats des enquêtes internationales sur l'évaluation des acquis des élèves enregistrent un grand déficit en capacités linguistiques et communicatives. La majorité des étudiants qui arrivent à l'université ont un niveau A1 ou A2, et très rarement B1 ou B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Cette situation critique du système est soulignée aussi par de nombreux rapports et études, au plan national et international (TIMSS, PIRLS, ou PNEA19), ce qui rend primordiale une réforme stratégique qui permettra au système éducatif marocain de progresser et de combler ses lacunes. Ainsi, pour améliorer les pratiques pédagogiques, et pour surmonter les difficultés linguistiques des apprenants, les autorités éducatives font appel à l'innovation pédagogique et les nouvelles Techniques d'Information et Communication (TIC).

B. Les TIC dans le contexte éducatif au Maroc

Au niveau institutionnel, et depuis le début du troisième millénaire, le ministère de tutelle déploie des efforts considérables qui visent l'intégration des TIC dans le système éducatif, l'amélioration de la qualité des apprentissages, et le développement des compétences professionnelles des enseignants. D'après Lebrun, *« les technologies de l'information et de la communication fournissent des moyens novateurs non seulement pour la diffusion des connaissances, mais aussi pour la découverte de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences »*.

Les programmes adoptés par le ministère sont axés sur trois objectifs principaux à savoir :

1- l'infrastructure ; 2- la formation ; 3- et le développement de contenus.

C. Programme APPRENDRE et MOOC CERTICE scol

Mis en œuvre par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), le programme APPRENDRE accompagne les ministères de l'éducation de 26 pays francophones d'Afrique, de l'Océan Indien, d'Asie et du Moyen-Orient, en fournissant des services, des outils et une expertise dans le domaine pédagogique, didactique et universitaire, pour favoriser le développement professionnel des enseignants en lien avec leurs pratiques d'enseignement.

La formation MOOC CERTICE scol représente le fruit d'un partenariat entre le programme APPRENDRE et le CY Cergy Université de Paris. Dans sa seconde édition, elle compte plus de 20 000 enseignants inscrits dont 10 000 enseignants sont marocains. Cette formation s'intéresse à tous les aspects de l'activité enseignante, et vise l'introduction de la technologie éducative dans l'environnement d'apprentissage en aidant l'enseignant à être capable de concevoir et d'animer un cours à l'aide des TIC.

Le cadre de référence de ce dispositif techno-pédagogique est basé sur les lignes directrices énoncées par l'UNESCO (2018) en 6 domaines de compétences. Dans sa seconde édition, le MOOC Certicescol se focalise sur les domaines 3 (la pédagogie) et 6 (la formation professionnelle).

En effet, l'objectif principal de cette formation en ligne était d'aider les enseignants à développer leurs compétences professionnelles, et de les engager dans une réflexion autour de leurs pratiques des TIC et de l'adéquation de celles-ci avec les objectifs visés par les politiques éducatives.

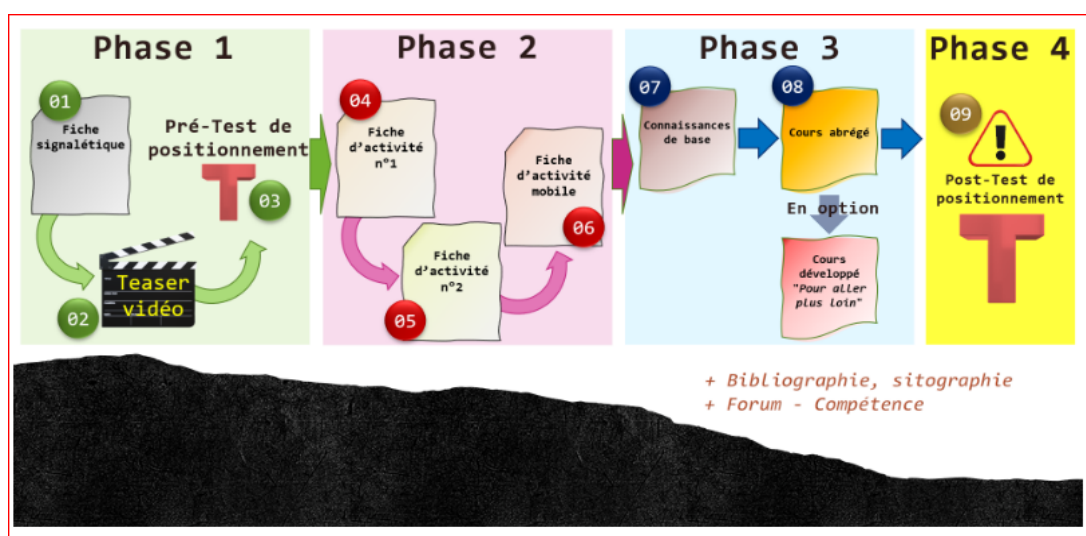
II. Présentation du dispositif de formation MOOC CerticeScol2021

Le dispositif mis en place sur la plateforme Open edX conçoit une session de formation continue en ligne en 4 étapes à savoir : l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation. La première étape consiste à analyser les besoins de formation et leur contexte, puis une seconde étape établit la sélection des dispositifs appropriés et la création des actions de formation les plus adaptées. La troisième étape

garantit l'animation, et le pilotage du plan de formation. Le tuteur-référent de chaque pays assure le suivi des activités de formation, et l'acquisition de nouvelles compétences. À la fin, les évaluations des apprentissages sont des étapes nécessaires, notamment pour mesurer les écarts entre les objectifs et les résultats obtenus par cette formation, et valoriser l'accompagnement.

Pour être efficace, le processus d'apprentissage était conçu de manière à solliciter toutes les capacités de perception d'un individu. Le participant perçoit des informations principalement à travers des images (perception visuelle) et des sons (perception auditive). Mais pour que les connaissances soient stabilisées et consolidées dans la mémoire à long terme, des activités de réflexion, d'application et de partage étaient également mises en place. C'est pour cela que le dispositif MOOC CerticeScol s'organise autour de trois volets : la plateforme edX, la page Facebook et la chaîne YouTube. Les ressources sont structurées principalement en trois catégories : les tests de positionnement, les fiches d'activité et les cours. L'ensemble est divisé en quatre phases :

Figure 1. Comment appréhender les ressources ? Dans quel ordre ?



Source : CERTICE 2021, Certification des compétences TICE en milieu scolaire

III. Méthodologie de l'étude

La présente recherche s'intéresse aux perceptions des enseignants quant à l'évolution de leurs compétences et pratiques professionnelles liées à l'intégration des TIC dans un processus enseignement/apprentissage. Notre objectif est de comprendre les relations de l'utilisation de la technologie éducative avec les changements possibles dans les pratiques d'enseignement. Selon Guskey (2000), cinq niveaux de l'évaluation du Développement Professionnel (DP) sont nécessaires :

- Les réactions des sujets au DP, leurs perceptions, leur niveau de satisfaction ;
- L'apprentissage des sujets : les connaissances et les compétences acquises ;
- Le soutien et le changement organisationnel ;
- Les usages que font les sujets des nouvelles connaissances et compétences acquises : quelles nouvelles pratiques sont implantées ?
- Les effets de ces nouvelles pratiques sur l'apprentissage des élèves : y a-t-il des gains significatifs ? Durables ?

Dans ce cadre, nous avons établi un questionnaire en ligne de 20 items pour recueillir des données quantifiables, couvrir quelques dimensions liées à l'évolution des compétences professionnelles des enseignants, et analyser les facteurs déterminants de l'impact des TIC sur le développement des pratiques enseignantes en situation de formation continue.

A. Questionnaire

Notre enquête, centrée sur les membres d'un groupe de 210 enseignants, fut initiée quelques semaines après la période de formation organisée entre le 12 octobre 2021 et le premier février 2022. Plus de 162 questionnaires ont été remplis dans les délais, permettant de généraliser les résultats à l'ensemble de la population des participants.

L'outil de collecte des données mis en place est basé sur les principaux domaines de questionnement (besoins, attentes, satisfaction globale, changements). À cela, s'ajoutent des éléments liés aux caractéristiques sociodémographiques de l'enseignant comme l'âge, le sexe, le milieu scolaire, l'ancienneté professionnelle, et la participation à des formations et des stages de recyclage. De plus, un espace en fin de questionnaire permettait de formuler librement des commentaires.

IV. Présentation et analyse des principaux résultats

Dans cette partie, nous présentons et analysons les réponses des participants selon les grandes catégories d'impacts identifiées, à savoir : l'âge des participants, leur expérience, leur milieu d'activité, les besoins en matière de formation continue, la satisfaction en formation et son impact.

A. L'âge des participants et la variable de l'expérience

Au début, les questions sociodémographiques ont pour objectif d'avoir une vue d'ensemble sur le contexte social et la situation démographique des répondants. L'échantillon d'enseignants était représentatif à plusieurs aspects. Toutes les catégories d'âge et de genre sont bien représentées, et l'échantillon comprend des professeurs débutants jusqu'aux professeurs avec plus de 20 ans d'activités.

Les résultats de notre enquête ont mis en évidence des disparités significatives entre les genres (65.7% homme et 34.3% femme). La participation des femmes était moins susceptible à ce programme de formation continue que les hommes, et celles qui y participaient ont signalé un accès limité à cause des obstacles liés aux contraintes de temps et des responsabilités familiales. Ces résultats soulignent la nécessité de mettre en place des mesures pour encourager la participation des femmes à la formation continue en TIC et pour surmonter les obstacles spécifiques auxquels elles sont confrontées.

En outre, les pourcentages de chaque tranche d'âge et d'expérience professionnelle montrent que l'appartenance à l'échantillon de moins de 15 ans d'ancienneté représente la quasi majorité (71,8%) des enseignants participants à la formation, et que plus des deux tiers des enquêtés sont âgés de moins de 40 ans. Ceci reflète la relation liée à la maîtrise des compétences techniques de base par les jeunes enseignants, et aussi l'implication des nouveaux recrutés dans un processus de formation en ligne que certains chercheurs (Crochard, 2007) appellent un "engagement en formation" qui aura des répercussions sur l'amélioration de leurs activités.

Tableau 1. Répartition de l'échantillon par tranches d'âges et d'expérience professionnelle

Age	Moins de 30ans (51) 31.4%	De 30 à 40 ans (63) 38.8%	De 41 à 50 ans (32) 19.7%	Plus de 50 ans (16) 9.8%
Années d'ex- périence en enseignement	Moins de 5 ans (56) 34.5 %	De 6 ans à 15 ans (61) 37.6 %	De 16 ans à 30 ans (35) 21.6 %	Plus de 30 ans (10) 6.2%

B. Le milieu d'activité

Les réponses des participants montrent que les enseignants qui exercent dans le milieu rural (n=106 ; 65.4%) sont plus nombreux que ceux dans le milieu urbain (n=56 ; 34.6%). Ils sont en moyenne des nouveaux recrutés qui ressentent un besoin de formation et identifient des attentes pour améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves en milieu rural, et surmonter certaines difficultés liées à ce milieu d'enseignement isolé.

Comme Anne Buisson (2009) le souligne dans son ouvrage, les besoins de formation des enseignants en milieu urbain et des enseignants en milieu rural sont différents, selon la qualité de l'accès à l'éducation et à la formation, au taux d'encadrement des classes, et selon la présence des infrastructures adéquates. Compte tenu de ces différences, il est important de mentionner que les enseignants du milieu urbain disposent des outils et d'infrastructure nécessaires pour répondre aux besoins de leurs élèves. En revanche, dans les zones rurales, géographiquement isolées, la plupart des établissements scolaires ne disposent pas des équipements informatiques et des ressources numériques nécessaires. Pour mieux exploiter les TIC en milieux scolaires urbains et ruraux, les enseignants doivent donc maîtriser les multiples facettes techniques pour répondre à des besoins éducatifs spécifiques liés à la diversité culturelle et socio-économique des apprenants, et aussi pour lutter contre le risque de « fracture numérique ».

C. Les besoins en matière de formation continue

L'élaboration de tout programme de formation des enseignants nécessite l'identification des besoins de formation. Interrogés sur leurs besoins, les participants de cette étude avancent des réponses qui, par ailleurs, mettent en exergue le besoin d'un programme permanent de formation continue. On remarque d'abord que les trois besoins les plus souvent évoqués par les enseignants font référence aux domaines de la didactique, de la pédagogie, et de la technologie éducative.

Le besoin de formation le plus demandé est en lien avec la didactique et la pédagogie. Nous avons constaté une forte demande de formation continue centrée sur les méthodes d'enseignement, la planification des cours, les difficultés d'apprentissage, la gestion du groupe de classe, et les nouvelles approches pédagogiques qui sont largement partagées par tous les participants.

Concernant l'utilisation des nouvelles technologies au début de la formation, les enseignants ne se sentent pas prêts à utiliser les TIC en classe avec succès, et leurs réponses montrent que ces outils techno-pédagogiques sont moyennement maîtrisés. En effet, l'intégration de la technologie est apparue en grand nombre comme un besoin prioritaire et une nécessité pour renouveler les pratiques d'enseignement et doter de bonnes compétences numériques.

L'analyse des réponses montre aussi une demande faible de formation pour tous les thèmes centrés sur des intérêts personnels liés au métier d'enseignant (promotion professionnelle, avancement de grade, etc.).

D. La satisfaction en formation

Selon Yennek et al (2014), la satisfaction dans une formation en ligne doit être mesurée selon quatre facteurs : l'utilité de la formation, la difficulté de la formation, les méthodes pédagogiques de la formation, et dernièrement, le formateur. Ces quatre facettes de la satisfaction ont été mesurées sur une échelle de Likert à 5 niveaux.

1- L'utilité de la formation. L'analyse factorielle des réponses des participants questionnés sur l'utilité de la formation confirme un sentiment positif de la majorité des enseignants vis-à-vis de ce dispositif massif ouvert. La plupart des enseignants montrent un plus grand intérêt spontané pour les activités d'enseignement intégrant les nouvelles technologies par rapport aux méthodes traditionnelles. Cette satisfaction en formation est considérée comme un indicateur d'utilité, d'efficacité, et de vérification de l'adéquation de la formation avec les besoins des enseignants.

2- La difficulté de la formation. Au niveau de la dimension « Difficulté perçue », deux questions sont suggérées :

- Suivre cette formation demande beaucoup d'effort ?
- Les activités abordées durant la formation étaient difficiles ?

Les réponses des enseignants montrent que cette dimension s'articule autour d'un faible niveau de difficulté des questions abordées durant la formation et l'effort nécessaire pour achever les activités et le cours.

3- Les méthodes pédagogiques de la formation permettent aux participants de développer certaines compétences et remplir des objectifs précis. En effet, la question était élaborée pour s'assurer que la démarche utilisée durant cette formation professionnelle est adaptée aux spécificités des apprenants, et que les activités programmées optimisent l'acquisition des apprentissages, et permettent d'atteindre les objectifs pédagogiques : informer (n = 132 ; 81.5%) ; favoriser les échanges (n = 104 ; 64.2%) ; acquérir des compétences (n = 140 ; 86.4%) ; transformer des représentations (n = 98 ; 60.5%).

La méthode ou bien la démarche adoptée dans cette formation fait référence non seulement aux différents types d'activités proposées, mais également à la façon dont elles sont planifiées, organisées et dispensées, ainsi que le temps nécessaire pour achever les tâches. La qualité de la formation continue se concentre sur cet aspect, et les recherches l'identifient comme essentiel à la réussite de la professionnalisation des enseignants.

4- Dimension formateur. Les participants ont donné leur avis sur la dernière dimension concernant la qualité d'encadrement mis en œuvre dans la formation MOOC certiscol. Sur les 162 répondants, 129 (79.62%) déclarent avoir bénéficié d'un accompagnement au cours de leur formation et que le tuteur été disponible et à l'écoute des questions des personnes en formation. Ils sont 115 à en être satisfaits, soit 71% des enseignants tutorés.

L'analyse des commentaires libres montre aussi que la présence du tuteur est cruciale pour réussir une formation en ligne. Il peut aider à surmonter les difficultés techniques et pédagogiques liées à la nature virtuelle de la formation. Cependant, les participants déplorent souvent le manque de disponibilité des tuteurs et se sentent perdus ou oubliés lorsque le tuteur n'est pas présent.

E. L'impact

Le programme de formation MOOC certiscol est conçu pour aider les participants à développer leurs pratiques techno-pédagogiques relatives aux différents rôles de l'enseignant. Les données recueillies montrent les différentes compétences que les enseignants ont développées durant cette formation. Dans l'ensemble, les réponses ont été considérées comme significatives. Les compétences en technologie éducative liées à l'intégration fréquente des TIC dans l'environnement d'apprentissage ont reçu un score

élevé. De nombreux répondants ont estimé que l'utilisation des TIC contribuait de manière positive au développement des pratiques d'enseignement (maîtrise des outils numériques, conception des cours, gestion de classe). Les résultats recueillis révèlent que le sentiment de compétence des enseignants a fortement progressé après cette formation, tandis que l'attractivité et l'utilité de l'intégration des TIC ont également évolué.

L'analyse de la qualité de formation professionnelle se mesure, idéalement, à ses effets rapportés, à ses objectifs ou aux attentes des enseignants. En fait, l'analyse des réponses des participants nous a permis de révéler trois thématiques principales qui influencent positivement le changement en matière d'amélioration de l'acte d'enseignement. Nous allons démontrer l'impact d'un dispositif de formation continue sur les trois points mentionnés ci-dessous :

Premièrement, l'évolution des pratiques pédagogiques : la planification des cours (n = 128 ; 79%). Outre les changements relatifs à la gestion de classe (n = 104 ; 64.2%), un troisième type de changements émerge, concernant le renouvellement des situations d'apprentissage (n = 112 ; 69.1%). Nous avons ici les préoccupations majeures des enseignants de notre échantillon et reflètent les possibilités qu'offrent les TIC sur les plans pédagogiques et didactiques.

Ce dispositif de formation a permis aux participants de développer de « bonnes pratiques » pédagogiques et didactiques et procurer les leviers nécessaires à un apprentissage tout au long de la vie de l'enseignant. Lessard (2021) considère que chaque formation doit engager les enseignants à s'approprier de nouvelles pratiques, à les essayer, à analyser ses expériences, et à réfléchir aux conséquences sur leur enseignement et sur l'apprentissage des élèves.

En second lieu, l'évolution des pratiques numériques : la formation continue produit des effets permettant le développement des usages des TIC par les enseignants. Elle produit un changement de la pratique professionnelle puisqu'elle participe au développement de la "culture numérique" chez l'enseignant. 143 enseignants sur 162 déclarent avoir développé des connaissances et compétences en matière de technologies du numérique. Ils évoquent une certaine satisfaction à avoir atteint un niveau de maîtrise technique des outils informatiques, des applications et des programmes sur différents appareils pour consulter, modifier, et créer des contenus. La technologie est citée comme un facteur facilitant le changement, notamment en termes d'acquisition de nouvelles connaissances techniques et pédagogiques.

Ce dispositif constitue une occasion pour les enseignants d'expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques, de nouvelles connaissances spécifiques, de développer une culture technologique, et d'acquérir un large éventail de compétences d'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques et professionnelles. Les enseignants peuvent facilement gérer le risque technologique lors des activités et être plus « créatifs » et « réflexifs » dans la mise en œuvre des situations pédagogiques. L'intégration inventive des TIC dans la classe est susceptible de modifier en profondeur la façon dont travaillent les enseignants, et de mettre en place de nouvelles postures professionnelles. Ce programme de développement professionnel grâce à la technologie a donné aux enseignants la possibilité de mener une réflexion individuelle et collective au sujet de leurs pratiques pédagogiques.

Dernièrement, les résultats d'apprentissage des élèves et la réussite scolaire : sur cet aspect particulier, un taux de 72,5% des enseignants mentionne que l'intégration des TIC et l'implantation de nouvelles stratégies d'enseignement a donné lieu à une amélioration des résultats des élèves, a augmenté leur motivation, et a suscité la participation et l'engagement des apprenants.

L'utilisation régulière des TIC modifie les pratiques d'enseignement et influence positivement l'apprentissage des élèves. De nombreuses études (Karsenti, Raby et Villeneuve, 2008 ; Tamim, Bernard, Borokhovski, Abrami et Schmid, 2011) confirment que les TIC favorisent et impactent à plusieurs égards les apprentissages des élèves. Le dispositif de formation mis en place perfectionne et met à jour les compétences des enseignants, mais en même temps permet l'amélioration des apprentissages des élèves et la réussite scolaire. Les activités proposées aux enseignants durant cette

formation offrent la possibilité d'intervenir directement en classe sur le contenu ou sur les stratégies d'apprentissage des apprenants et les adapter avec leurs besoins. La planification des situations d'apprentissage intégrant les TICE dans un scénario pédagogique, et l'utilisation appropriée des outils technologiques, afin d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage, apparaît donc comme un choix stratégique pour la réussite des apprenants.

Conclusion

En guise de conclusion, la technologie éducative est un moyen de dynamiser les établissements, de moderniser les pratiques, et d'assurer l'accompagnement des innovations. Ainsi, la formation initiale n'est jamais suffisante et la formation continue restera toujours une nécessité. Un dispositif de formation en TIC peut amener les enseignants à modifier leurs méthodes et leurs stratégies d'enseignement. Mais le problème majeur relatif aux outils technologiques est de savoir comment les intégrer correctement dans un contexte éducatif à la fois diversifié et complexe afin que les enseignants et les apprenants puissent profiter de cette nouvelle opportunité.

Bien que la technologie offre à un large public la possibilité d'accéder à un dispositif de formation à distance, il ne présente pas seulement des avantages pédagogiques, professionnels, économiques et stratégiques. La formation à distance a des coûts et des compromis. Elle n'assure pas toujours aux participants une dimension socioaffective, et elle n'offre pas une bonne gestion des espaces relationnels au sein du groupe. Pour faire face à l'isolement et l'abandon, une formation continue en modes présentiel et distanciel peut être la clé du succès.

Références

- Buisson, A. (2009). Alphabétisation et éducation – L'exemple du Kerala, l'Harmattan, p71.
- Crochard, M. (2007). Contribution à l'étude des liens entre engagement en formation et rapport au travail. *Savoirs*, 49-60. <https://doi.org/10.3917/savo.hs02.0049>
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks, Corwin. Récupéré le 10 Mars 2023 du site <http://www.artsintegrationpd.org/wp-content/uploads/2017/07/Evaluating-Professional-Development-Guskey.pdf>
- Karsenty, T., Raby, C. et Villeneuve, S. (2018). Quelles compétences technopédagogiques pour les futurs enseignants du Québec ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 7, 117-136.
- Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants universitaires aux TIC : allier pédagogie et innovation ». *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 1,1, p.11-21. Récupéré le 10 Mars 2023 du site : https://www.ritpu.ca/img/pdf/ritpu0101_lebrun.pdf
- Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation*. Paris : Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) ; Conservatoire national des arts et métiers (Cnam), ffhal-03245284
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
- UNESCO (2018). *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants. Version 3*. Récupéré le 25 Février 2023 du site de l'UNESCO <https://fr.unesco.org/themes/tic-education/referentiel-competences-enseignants>
- Yennek, N., Fenouillet, F. & Heutte, J. (2015, juin). Proposition d'une échelle de satisfaction en formation en ligne (ESEL), Colloque international e-Formation des Adultes et Jeunes Adultes, Lille, France.

Évaluation de la formation dans le cadre de l'inclusion scolaire au Liban : de l'intervention éducative aux pratiques évaluatives

Evaluation of training in the context of school inclusion in Lebanon: from educational intervention to evaluative practices

Patricia Azoury et Norma Zakaria
Université Saint-Esprit de Kaslik, Liban

Résumé

L'inclusion scolaire constitue un défi pour les enseignants et la question des interventions pédagogiques et des pratiques évaluatives auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), devient fondamentale. Dans le cadre de cette problématique, nous nous interrogeons sur la possibilité de mener l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques inclusives et sur la possibilité d'apporter un changement dans les programmes éducatifs. Cette communication a pour objectifs d'analyser l'agir enseignant, à travers l'incidence des gestes évaluatifs sur l'apprentissage des (EBEP) intégrés en classe ordinaire, et de promouvoir la formation des enseignants à l'inclusion. Au niveau théorique, l'étude est conçue sous l'angle de l'éducation inclusive et de la pédagogie différenciée. Nous analysons les programmes de formation initiale et continue proposés par différentes institutions. Nous ciblons de même l'intervention pédagogique en classe dans des visées inclusives et les pratiques évaluatives des enseignants sous l'angle de la différenciation et de la diversification des activités. De plus, dans le cadre d'une enquête menée auprès d'enseignants libanais du cycle primaire, nous verrons dans quelle mesure les choix didactiques et pédagogiques, à la lumière des données offertes par les spécialistes et les responsables, sont efficaces pour la motivation intrinsèque et l'adaptation des (EBEP). En effet, dans notre hypothèse de travail, nous verrons dans quelle mesure l'évaluation des programmes, dans le cadre de l'inclusion scolaire, et de leur champ d'application dans le contexte scolaire, peut contribuer à la réussite de l'intervention éducative et des pratiques évaluatives réalisées en classe.

Mots clés : inclusion scolaire, intervention pédagogique, pratiques évaluatives, formation des enseignants, pédagogie différenciée

Abstract

School inclusion poses a challenge for teachers, especially regarding pedagogical interventions and evaluative practices for students with special educational needs [SEN]. Within this context, the focus shifts to the possibility of guiding teachers to reflect on their inclusive practices and to the potential for bringing changes in educational programs. This communication analyzes the teacher's actions, examining the impact of evaluative gestures on the learning of SEN students integrated into a regular classroom, and to advocate for teacher training to support an inclusive policy. The study is theoretically framed within the realms of inclusive education and differentiated pedagogy. It evaluates initial training programs and ongoing training projects offered by various institutions to assess their effectiveness. The study targets pedagogical interventions in inclusive settings and teachers' evaluative practices from the perspective of differentiation and the diversification of activities. Additionally, through a survey conducted among Lebanese primary school teachers, we explore the extent to which didactic and pedagogical choices, considering specialist and administrative input, prove effective for intrinsic motivation and adaptation of SEN students. The working hypothesis examines the extent to which program evaluation, within the framework of school inclusion, and its application in the school context contribute to the success of educational intervention and evaluative practices in the classroom.

Keywords: School Inclusion, Pedagogical Intervention, Evaluative Practices, Teacher Training, Differentiated Pedagogy

Introduction

L'École en tant que milieu regroupant des élèves ayant des aptitudes différentes, nous amène à prendre la classe comme objet d'étude spécifique, intéressant les pédagogues et les psychologues. En effet, l'inclusion scolaire constitue un défi pour les enseignants, et la question des interventions pédagogiques et des pratiques évaluatives auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP¹) est devenu un sujet de préoccupation pour la recherche actuelle, et sans doute un des défis pour l'école d'aujourd'hui.

L'accueil d'EBEP, dont les difficultés persistantes et durables, en classe impose de penser les modalités d'évaluation qui peuvent être utilisées. En effet, ce sont des élèves qui ont du mal à apprendre à cause d'un handicap ou d'une situation particulière (OCDE², 1996, 2007). D'après le DSMV³, des troubles neurodéveloppementaux peuvent s'ajouter au handicap identifié. En résumé, « *les besoins éducatifs particuliers sont les besoins nécessaires de l'élève pour participer pleinement aux activités d'apprentissage. Leur prise en compte légitime le statut de l'élève* » (Joguet, 2019, p.56).

Notamment, l'école de nos jours se trouve confrontée à l'enjeu majeur de réduire, de manière significative au cours des années, le nombre d'élèves en difficulté. Nous constatons de plus qu'un certain nombre d'élèves éprouvent des difficultés ou font preuve de lenteur par rapport à la majorité de leurs condisciples pour réaliser les objectifs assignés à la classe qu'ils fréquentent. Il s'agit d'élèves qui ont leur place dans une classe normale, mais à l'égard desquels il y a lieu de recourir, dans le cadre même des activités de cette classe, à des pratiques scolaires qui visent plus spécialement à les aider à surmonter les obstacles auxquels ils se heurtent.

De leur côté, les enseignants savent que les élèves ne sont pas tous identiques et qu'ils ont des attitudes fortes diverses face à l'apprentissage. Meirieu (2004) distingue des « *variables individuelles en relation avec les stratégies que chacun utilise et des invariants structurels, communs à tous, en rapport avec des opérations mentales qui fondent les apprentissages, le tout traversé par le projet personnel de celui qui apprend* ». Cela signifie que les mécanismes fondamentaux, à la base de la construction des savoirs, sont pour tous à peu près les mêmes. Ce sont les stratégies que chacun met en œuvre pour y parvenir, et elles sont personnelles. Or, les différences ne se situent pas uniquement au niveau des stratégies employées par chacun, mais aussi au niveau de la diversité des conceptions (représentations mentales), qui se rapportent aux contenus et non aux méthodes.

Avoir accès à l'école est un droit pour tout enfant. Elle a donc à penser les questions d'accueil, d'inclusion, des EBEP, par des enseignements, des évaluations et un accompagnement adaptés. Ainsi, partant du principe que « *l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun* » (Thomazet, 2008), elle doit être capable d'assurer la personnalisation du parcours de l'élève tout au long de sa scolarité. Ainsi, l'inclusion scolaire générera des changements au niveau de l'enseignement, de l'évaluation et de la collaboration entre professionnels. Et, des valeurs comme l'égalité, l'équité, et l'éloge de la différence doivent influencer les décisions et les actions de tous les acteurs du système scolaire. Responsables, coordonnateurs, et spécifiquement les enseignants, doivent s'engager collectivement à fournir de l'encouragement, obtenir des ressources supplémentaires et à les distribuer équitablement, à régler les problèmes et à s'ouvrir aux changements pédagogiques (Tremblay et Kahn, 2017).

¹ La nomination [EBEP] est née suite à l'intégration et ou l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Sur ce, nous nous attardons sur ses principes comme base de réussite de l'inclusion.

² L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) est une organisation internationale qui œuvre pour la mise en place de politiques meilleures pour une vie meilleure. Leur objectif est de promouvoir des politiques publiques qui favorisent la prospérité, l'égalité des chances et le bien-être pour tous.

³ DSM : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (abréviation de l'anglais : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) est un ouvrage de référence publié par l'Association américaine de psychiatrie (American Psychiatric Association ou APA) décrivant et classifiant les troubles mentaux.

Ce paramètre est venu bouleverser nos habitudes éducatives, pédagogiques et sociales au Liban, à savoir un paradigme qui a changé notre façon d'enseigner, d'apprendre et aussi d'évaluer. Ainsi, une régulation du processus de l'évaluation s'impose suite à l'inclusion scolaire, récemment introduite dans notre système éducatif libanais. Une multitude de domaines se sont présentés et ont eu des répercussions assez importantes chez les EBEP. En effet, « les besoins éducatifs particuliers sont les besoins nécessaires de l'élève pour participer pleinement aux activités d'apprentissage. Leur prise en compte légitime le statut de l'élève » (Joguet, 2019, p.56).

Dans le cadre de cette problématique, nous nous interrogeons sur la possibilité de mener l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques inclusives et sur la possibilité d'apporter un changement dans les programmes éducatifs à ce niveau. Dans notre hypothèse de travail, nous verrons alors dans quelle mesure l'évaluation des programmes, dans le cadre de l'inclusion, et de leur champ d'application dans le contexte scolaire, peut contribuer à la réussite de l'intervention éducative et des pratiques évaluatives réalisées en classe.

De ce fait, analyser l'agir de l'enseignant, à travers l'incidence des gestes évaluatifs sur l'apprentissage des EBEP intégrés dans une classe ordinaire, et promouvoir la formation des enseignants pour une politique d'inclusion et d'une école ouverte à tous, deviennent actuellement des invariants essentiels pour l'intégration de ces élèves. Notamment, pour les mener à la réussite, des adaptations doivent être mises en place à la maison, à l'école et au travail, tout en tenant compte des caractéristiques de l'individu ainsi que du contexte auquel il appartient.

I. L'inclusion au fil du temps

L'inclusion est née contre tout concept d'exclusion vécue depuis l'antiquité. Une étroite relation a toujours existé entre ces deux concepts, au fil des années et à des proportions variées. Bien qu'elle ne soit pas développée dans tous les pays et dans toutes les écoles de la même forme, la notion d'école inclusive dépend de près du regard de la société envers l'éducation et la scolarisation des enfants en situation de handicap. C'est une question socio-politico-éducative qui influence les prises de décisions gouvernementales ainsi que leurs applications. C'est à partir des lois que les cursus scolaires et universitaires se développent et progressent vers une société plus inclusive. C'est une chaîne sans fin, armée d'un va-et-vient continu entre la base qui est l'école et la cime représentée par la société. Au fil du temps, une évolution remarquable s'est observée : de l'exclusion et la séparation à l'intégration et l'inclusion, et ceci, grâce aux lois imposées par les organisations universelles et nationales.

A. L'UNESCO – les droits des enfants

Dans un but de démarcation face à l'exclusion des groupes marginalisés, la convention de l'UNESCO⁴ en 1960 recommande d'assurer à tous l'égalité des chances en matière d'éducation. De surcroît, la déclaration de l'UNESCO pour l'éducation de 2030, à Incheon [République de Corée], du 19 au 22 mai 2015, exige d'assurer à tous une éducation équitable inclusive et de qualité, et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. L'inclusion et l'équité sont alors devenues les protagonistes du cadre de l'action éducative de 2030 selon les objectifs du développement durable et comme fondement de toute éducation de qualité. Il est de rigueur d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques et des programmes inclusifs dans les écoles et les universités pour atteindre le but de respecter la diversité, les besoins, les caractéristiques et les capacités de tout apprenant. De ce fait, le passage de l'engagement à l'action s'affiche dans la formation des enseignants et dans l'élimination des obstacles qui entravent la réussite scolaire. Ces dernières années, l'UNESCO a intensifié ses colloques et ses forums afin de répondre à cette problématique. Chaque mois, des actions dans le monde entier s'affichent pour améliorer l'efficacité de l'enseignement et assurer des parcours d'apprentissage flexible, comme le

⁴ UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

Forum international de politique éducative de l'IPE-UNESCO⁵ sur « *l'enseignement supérieur [qui] doit s'adapter aux besoins des personnes* », réalisé du 6 au juillet 2021 ; le guide méthodologique⁶ conçu pour créer des politiques fondées sur le comment faire progresser l'inclusion, anticiper et gérer les risques et les dangers.

B. L'UNICEF

De même, l'UNICEF⁷ qui opère dans 190 pays, se bat pour les droits des enfants dans le but de développer leurs potentialités. La vision de ses membres se focalise sur la réduction de la stigmatisation et la discrimination envers les enfants, et dans la construction d'un monde où chaque enfant peut grandir en bonne santé, protégé des dangers et éduqué, afin qu'il puisse atteindre son plein potentiel. Chaque jour, ils luttent à faire de cette vision une réalité. Peu importe qui ils sont, ou où ils sont nés, ils tendent la main aux enfants les plus vulnérables où et quand ils en ont besoin. La protection des droits des enfants fait partie intégrante de la programmation depuis la Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE), qui est le premier traité international à reconnaître explicitement les droits des enfants handicapés. Avec l'adoption de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRPD⁸), le travail sur le handicap a pris de l'ampleur.

Le travail de l'UNICEF se concentre de manière renouvelée et intensifiée sur l'équité, qui cherche à identifier et à traiter les causes profondes de l'inégalité, afin que tous les enfants – en particulier ceux qui sont confrontés aux pires privations de la société – puissent exercer leurs droits. L'approche fondée sur l'équité est l'un des fondements du programme de l'UNICEF sur le handicap, dont les principaux objectifs sont d'intégrer le handicap dans toutes les politiques et programmes - à la fois dans le développement et l'action humanitaire - et de développer le leadership sur les droits des enfants handicapés, le renforcement des capacités du personnel et des partenaires.

II. L'inclusion au Liban

Le Liban a ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) en 1991, et s'est engagé à améliorer la condition de l'enfant et à protéger son bien-être. Le Liban a également été parmi les premiers à signer la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRPD) en 2007, mais n'a pas encore ratifié la Convention et mis en œuvre les articles de la loi 220/2000 pour garantir l'inclusion des personnes handicapées. Veiller à ce que des opportunités d'éducation inclusive soient disponibles pour les enfants et les familles les plus vulnérables devient alors essentiel pour le travail de l'UNICEF dans le secteur de l'éducation au Liban. Pour cela, l'UNICEF a soutenu la mise en œuvre par le ministère de l'Éducation libanais, du projet pilote d'éducation inclusive dans 30 écoles publiques. Ce projet inclut les filles et les garçons handicapés dans les programmes d'éducation non formelle. L'UNICEF s'est fortement concentré sur le renforcement des capacités, la fourniture de services spécialisés, l'élaboration de politiques et de procédures autour de l'inclusion, ainsi que le plaidoyer et l'assistance technique. De plus, le projet pilote de l'Éducation Inclusive (EI) a généré des données factuelles qui seraient utilisées pour éclairer le développement de la politique d'éducation inclusive du Liban. Pour l'année scolaire 2021-2022, le nombre d'écoles inclusives sera porté à un total de 60 écoles publiques. L'UNICEF a également soutenu l'inclusion de l'encéphalopathie des cervidés dans les programmes d'éducation non formelle, et a fourni des services d'éducation et de réadaptation aux enfants atteints de handicaps modérés et graves par le biais du réseau des organisations spécialisées de la société civile. À la lumière de ce qui précède, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement

⁵ IPE : Institut International de Planification de l'Éducation.

⁶ « *De la résilience à l'inclusion : un nouveau guide méthodologique pour améliorer l'efficacité de l'éducation dans le monde* » (UNESCO, 2021).

⁷ UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance.

⁸ CRPD: *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*

supérieur (MEHE⁹), avec l'appui technique de l'UNICEF, envisage d'élaborer une politique nationale d'éducation inclusive et sa feuille de route de mise en œuvre.

A. Les projets proposés au Ministère de l'Éducation Nationale – le CRDP¹⁰

La scolarisation des EBEP, en milieu scolaire ordinaire, correspond à une politique éducative qui est désormais celle de l'inclusion. Elle n'est pas sans poser un certain nombre de difficultés au plan pédagogique, surtout au Liban. Les difficultés vécues par les élèves sont particulièrement invalidantes. Affectant le langage, qui est transversal à l'acquisition des savoirs et des connaissances, la scolarisation demande des conditions et des formes d'accessibilité dans la salle de classe pour qu'elle soit possible. Elle a un fort impact sur la communication, facteur d'apprentissage, mais aussi sur la socialisation, l'intégration et l'épanouissement personnel. Les projets proposés au Ministère de l'Éducation Nationale sont divers (Projet de développement du curriculum, Initiative francophone pour la formation à distance des enseignants de français dans les écoles primaires en République libanaise [IFADEM], Projet d'éducation au développement durable, [PISA]¹¹, etc.), mais les besoins sur le terrain sont immenses et exigent une réforme des programmes scolaires et universitaires ainsi qu'une restructuration du système éducatif libanais.

B. Les programmes de formation universitaires au Liban

Des programmes de formation initiale et continue, appropriés aux exigences pédagogiques et didactiques offertes aux élèves à besoins éducatifs particuliers, seront basés sur « un esprit d'intégration » et articulant « *la construction curriculaire à trois niveaux : le niveau du profil général, qui répond au projet de l'institution ; [...] le niveau du noyau d'énoncés complexes et concrets qui traduisent le profil de sortie visé chez [l'élève] ; [...] le niveau des ressources* » (Rogiers et al., 2012, p.209). Ces programmes prendront en considération des dimensions à la fois théoriques et pratiques. Effectivement, la conception universitaire, le plus souvent théorique, « *ne fournit pas de réponses à tout, mais elle ouvre des perspectives, rebat les cartes, fait entrer de l'air frais* » (Astolfi, 2008, p.31). Pour répondre à ces trois critères, à savoir le projet de l'institution, le profil de sortie visé chez l'élève et les ressources utilisées, le programme de formation conjuguera différents niveaux (Zakaria, 1995), relevant de plusieurs objectifs :

En premier lieu, le programme prendra en considération un ensemble d'objectifs individuels qui se rattachent à la personnalité de l'enseignant, à savoir, prendre conscience de sa valeur humaine et de son utilité pour son pays, se conduire de façon à conserver toujours sa dignité personnelle et professionnelle, exprimer son amabilité envers ses élèves, les encourager à donner leur avis librement sur toutes les questions, et acquérir des motivations positives envers sa tâche d'enseignant en jouissant d'une bonne santé physique, mentale et psychique qui se reflète sur sa conduite envers les autres.

À cet ensemble, s'ajoute un ensemble d'objectifs cognitifs qui est en relation avec les connaissances, les aptitudes et les habiletés nécessaires aux divers besoins de l'enseignement. Parmi ces objectifs, nous pouvons signaler : acquérir un raisonnement scientifique et maîtriser les connaissances et les habiletés scientifiques qui aident l'enseignant à posséder à fond la matière de sa spécialisation, comprendre le processus d'apprentissage chez l'élève et les moyens de communication avec ce dernier, connaître les méthodes d'organisation, d'évolution et de structuration des programmes, ainsi que les problèmes qui s'y opposent et les moyens de les résoudre.

⁹ MEHE: Ministry of Education and Higher Education in Lebanon.

¹⁰ CRDP : Centre de recherche et de développement pédagogiques.

¹¹ PISA : Programme for International Student Assessment.

Des objectifs professionnels sont de même pris en considération et relèvent des capacités et des habiletés essentielles pour mener à bien la tâche d'enseignement. Parmi ces objectifs, on peut discerner les suivants : pouvoir formuler les objectifs et les activités pédagogiques, connaître les méthodologies d'enseignement et leur utilisation selon les situations d'enseignement, choisir et organiser le contenu de l'enseignement dans chaque situation d'apprentissage à l'intérieur de la classe en prenant en considération les différences individuelles entre les élèves, pouvoir profiter des nouvelles techniques en pédagogie et savoir utiliser les différents matériaux d'enseignement, être capable d'évaluer objectivement les élèves, et acquérir les habiletés de l'autoformation et de la recherche pédagogique.

Quant aux objectifs sociaux, ils se situent au niveau des élèves à l'intérieur de l'institution scolaire et au niveau de la société en général, tels que : acquérir l'habileté de se mettre en contact avec les autres et la capacité de communiquer avec le milieu social, acquérir de même l'habileté de susciter l'intérêt des élèves, leur enthousiasme et la capacité de développer leurs tendances convenables envers la société et la nation, connaître les moyens et les méthodes qui assurent le développement de la société, être capable de participer à la résolution des problèmes sociaux, et d'assumer ses responsabilités envers le progrès social tout en présentant des services culturels variés.

Notamment, ces objectifs généraux viseront l'apprenant qui, à partir de son expérience vécue de l'école, doit devenir un individu capable d'apprendre de façon critique et d'évaluer l'information, de faire des choix réfléchis et autonomes, d'acquérir un savoir qui cadre avec la réalité et d'utiliser ce savoir avec souplesse lorsqu'il est confronté à des situations nouvelles, et de se former continuellement tout en prenant plaisir à apprendre. Un équilibre entre le type de formation reçue par le futur éducateur et le type d'éducation qu'il sera ensuite amené à donner à ses élèves, sera alors indispensable dans toute conception de programmes de formation. Que dire si la formation concerne des EBEP ? Et qu'en est-il des programmes de formation en éducation spécialisée au Liban ?

Depuis la conception des anciens programmes des années soixante, au Liban, l'inclusion était dans la marge de l'oubli dans le curriculum libanais. Jusqu'en 2011¹², les programmes de formation initiale en sciences de l'éducation ne comportaient pas des options particulières et spécifiques à ce sujet, sauf dans de rares départements des sciences de l'éducation. Une analyse des programmes faite à ce niveau dans onze universités libanaises¹³, qui délivrent un diplôme en Sciences de l'éducation, a montré des déficiences dans les programmes de formation initiale au Liban, au niveau de l'inclusion, que ce soit dans les options de spécialisation ou dans l'offre des cours assurés par les universités.

Actuellement, la nouvelle perspective concernant ce genre de programmes a changé. Les universités se rivalisent entre elles afin d'obtenir un nouveau titre, à savoir, celui d'une université inclusive. Elles commencent à tolérer la présence des étudiants à BEP au sein de leurs institutions. Elles mettent en place de nouvelles mesures d'aménagement afin de favoriser l'apprentissage à cette nouvelle population qui s'impose dans tous les secteurs éducatifs. Même les évaluations revêtent des formes qui

¹² Une recherche a été effectuée à l'association *Lebanese Association for Educational Studies* sur les programmes de licence dans onze universités libanaises qui délivrent une licence en Sciences de l'éducation. Sous-thème traité : *Analyse comparative et synthétique des cours de formation générale et spécialisée dans les programmes de ces universités*. دراسة الأبحاث التربوية، مجلة كلية Recherche publiée dans la revue الأبحاث التربوية، مجلة كلية التربية في الجامعة اللبنانية، بيروت العدد 22 سنة 2012.

¹³ Les universités concernées dans cette étude sont : l'Université Libanaise, l'Université Saint Esprit Kaslik l'Université Saint Joseph, l'American University of Beirut, Notre Dame University NDU, LAU University, Université Al- Kafaat, Notre Dame de Balamand, l'Université Haygazian, Modern University for Business and Sciences, Global University.

correspondent à la pluralité des profils des étudiants. Cet état d'avancement est bien observable dans la plupart des universités¹⁴ qui délivrent des diplômes en éducation spécialisée.

Nous nous référons, dans ce cadre, aux programmes de ces universités, qui laissent discerner une évolution dans ledit domaine, et un dénominateur commun qui unit leurs perspectives éducatives. Ces programmes présentent les fondements de base de l'éducation spécialisée, avec bien sûr des spécificités pour telle ou telle université. Nous avons groupé les thèmes et les notions présentés dans les cursus par rapprochement, et nous les avons classés selon cinq axes. Le premier axe traite des cours introducteurs généraux, tels que l'introduction à l'orthopédagogie, l'introduction à l'éducation spécialisée, les notions de statistique analytique, les cours de méthodologie de la recherche, les séminaires de recherche, et les projets spécifiques en orthopédagogie. Le second présente les cours qui analysent les problèmes spécifiques chez les élèves à besoins éducatifs particuliers, tels que les troubles du développement émotionnels et comportementaux, les troubles de la parole et de l'écrit, les déficiences motrices, sensorielles et intellectuelles, les difficultés d'apprentissage scolaire et les remédiations, les déficiences psychomotrices et les troubles du spectre de l'autisme. Dans le troisième axe sont regroupés les cours de spécialisation qui relèvent des programmes et des stratégies de l'éducation des enfants autistes, et des déficiences intellectuelles, de l'inclusion scolaire et socioprofessionnelle, des difficultés scolaires, de la didactique et des stratégies spécialisées, et de la rééducation en orthopédagogie. Le quatrième axe revient aux pratiques d'enseignement dans des contextes scolaires spécifiques : dans une classe spécialisée et dans un centre spécialisé. Le cinquième axe regroupe les cours d'évaluation et de mesure en éducation spécialisée.

Cela dit, il semble que, même si les cours en formation initiale abordent les concepts de base, cela ne suffise pas à consolider des connaissances pratiques chez les jeunes enseignants. Le plus souvent, à ce stade, faute de temps et par manque d'expérience, puisque les pratiques enseignantes sont encore limitées et réduites. De nouveaux concepts apparaissent alors au niveau de la formation continue : recherche-action, renouvellement des curricula, développement professionnel, démarche d'innovation, pratiques évaluatives, gestes professionnels, etc.

Au Liban, la formation continue est encore timide au niveau de l'éducation spécialisée, bien qu'elle soit un moyen efficace pour parfaire progressivement les compétences et le savoir-faire des enseignants et accéder au développement d'une approche évolutive d'un enseignement professionnel, c'est-à-dire, de qualité. En effet, rares sont les universités qui offrent un diplôme de licence en « orthopédagogie » ou « special education », (Université Saint Joseph – Institut Libanais d'éducateurs, Université Sainte Famille Maronite, American University of Beirut, etc.) ; de même qu'un diplôme uniquement de master (Université Libanaise, Université Saint Esprit Kaslik, Notre Dame University, etc.).

III. L'intervention éducative de l'enseignant

Une formation spécialisée de l'enseignant s'avère indispensable, particulièrement au niveau de la relation éducative, des gestes professionnels et du traitement de l'hétérogénéité en classe. Cette perspective, relevant de l'inclusion, ne réussit que si l'intervention éducative auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers est bien menée. En effet, l'intervention ne vaut que dans la mesure où elle offre cet espace potentiel de bienveillance où l'action de l'intervenant est de "bien veiller" à mettre en place les conditions, sur lesquelles nous allons nous pencher, qui susciteront des activités d'apprentissage de la part des sujets (Lenoir, Larose et al. 2002). Conçue comme « *démarche professionnelle avec ses caractéristiques éthiques et méthodologiques* » (De Robertis, Orsoni et al. 2008, p.57), elle se présente comme une action qui assure l'équilibre entre les gestes professionnels de l'enseignant et les activités de l'apprenant, pour conduire efficacement le processus d'enseignement/apprentissage.

¹⁴ Nous avons analysé, à titre d'exemple dans cette communication, les programmes en éducation spécialisée des universités suivantes : l'Université Libanaise, l'Université Saint Esprit Kaslik, l'Université Saint Joseph, l'American University of Beirut, Université de la Sainte Famille [USF], Notre Dame University NDU.

A. Rôle de l'enseignant spécialisé

Une saine éducation affective, fournie par l'enseignant, prépare les élèves en difficulté au libre choix et à l'autonomie, comme elle les prépare à exploiter leurs motivations positives envers les tâches à effectuer, et envers les éducateurs qui entament ces tâches. En effet, la façon adoptée par les éducateurs pour aborder les enseignements différents contribue à créer, chez ces élèves, des réactions et des attitudes qui développent leur affectivité. Cette éducation les aidera de même à voir le monde extérieur à partir de leur propre monde pour s'épanouir dans toutes les dimensions de leur personnalité. Une nouvelle tendance montre qu'« *apprendre avec la Pédagogie positive, c'est apprendre avec sa tête, son cœur et son corps [...] et [...] apprendre, c'est vivre avec les autres* » (Akoum et Pailleau, 2013, p.34-38). Cependant, cette éducation suppose la mise en place de dispositifs éducatifs complexes que l'école doit assurer en planifiant les programmes et les contenus d'enseignement. Les éléments affectifs à enseigner sont nombreux : l'acceptation de soi et de l'autre, l'adaptation scolaire et sociale, l'épanouissement, l'autonomie, la tolérance, la responsabilité et le partage.

Une formation continue de l'enseignant au niveau de la relation éducative et des gestes professionnels est essentielle. En effet, travailler les compétences psychosociales à l'école passe par quatre « axes » : « faire connaissance », « se connaître, connaître l'autre », « percevoir et identifier les sentiments » et « résoudre les problèmes relationnels » (Meram, 2006). Selon Lefebvre-Puech (2006), Vygotski met en relief l'importance du rôle de l'adulte en parlant de « l'espace potentiel de progrès ». Pour lui « *l'adulte a pour rôle d'aider l'élève à passer de l'activité accompagnée (guidage externe) à l'activité autonome (autoguidage)* ». Cet accompagnement nécessite un contrôle de la part de l'enseignant et une bonne appropriation de la part de l'élève. De même, il « *propose une autre manière de lutter contre [...] les inégalités scolaires [qui] sont une réalité* » (Florin, 2009, p.39), et qui perturbent le guidage et l'autoguidage dans un environnement scolaire où les élèves sont hétérogènes.

En revenant à Piaget, Perraudeau (2001) explique comment l'interaction entre le milieu et l'enfant, l'adolescent ou l'adulte, résulte de l'action qui, par transformation en opération, c'est-à-dire par mentalisation, développe la pensée formelle. De là à confirmer que la relation élève/enseignant doit passer continuellement sous contrôle, par le biais de la bienveillance, particulièrement dans les moments de tension. Cependant, éviter les abus est essentiel pour la régulation de la relation éducative ; car « *faute d'aimer suffisamment les enfants, l'enseignant échoue à les éduquer* » (Houssaye, 2002, p.41).

Pour les gestes professionnels, la « professionnalité » qui en ressort impliquerait des compétences « théoriques », « méthodologiques », « d'ingénieries pédagogiques », « sémiotiques » et « éthiques » (Jorro, 2006). L'engagement au métier devient « *de l'ordre du comportement et relève de pratiques réellement mises en œuvre et susceptibles d'être observées* » (Merhan, Jorro et De Ketele, 2015, p.12). Il faut donc apprendre à « *prendre des décisions, mettre en œuvre des actions pour atteindre un objectif ; réguler et adapter les actions entreprises en vue de les améliorer* » (Biémar 2012, p.21). C'est ainsi que le geste devient professionnel quand il ne cible plus seulement les tâches et les actions réalisées par l'enseignant, mais quand il prend en compte les actions et les tâches accomplies par chaque élève.

Selon Jean-Pierre Astolfi (2003, p.45), « *la professionnalisation du métier d'enseignant [...] ne peut réussir que moyennant la prise en compte de deux éléments largement antagoniques, mais tous deux indispensables* :

- *L'appui sur les acquis des recherches, moyennant une réflexion nouvelle sur les canaux de formation (le souhaitable) ;*
- *La prise en compte des compétences « en acte » des enseignants et de leurs savoirs « tacites », sur lesquels s'appuyer, même si c'est pour les transformer (le possible). »*

Dans la réalisation des pratiques, il est adéquat de parler des « gestes » pour désigner un savoir-faire professionnel. Ces gestes soutiennent la régulation des apprentissages et sont décisifs dans la réussite et l'accomplissement des tâches. « *Deux traits du geste professionnel retiennent particulièrement [l'] attention. D'une part, son but, qui est la conduite de la classe pour l'apprentissage, d'autre part, son caractère situé et nécessitant des ajustements continus* » (Balslev 2011, p.27). Il importe de bien préciser ici que l'enseignement s'améliore nettement lorsque les buts sont bien déterminés et lorsque l'élève est mis au courant des objectifs de l'apprentissage, et ceci bien avant que la tâche de l'enseignant ne commence. Pour cela, les pratiques en formation initiale ne peuvent pas être développées seulement en fonction des théories pédagogiques, mais surtout au niveau des besoins des élèves dans le contexte scolaire.

B. Le traitement de l'hétérogénéité en classe

Les aspects de l'hétérogénéité sont multiples : hétérogénéité des sexes, des motivations, des cultures, des modes de vie, des styles d'apprentissage, des aptitudes cognitives, des acquis, des comportements, des rythmes de travail, etc. De ces spécifications, découlent différents facteurs individuels, cognitifs et sociaux qui marquent la personnalité humaine et attribuent à chaque individu un caractère et un tempérament propre à lui. Il serait donc important de mettre l'accent sur quelques sources psychologiques, cognitives, sociales et didactiques qui intensifient les différences individuelles et alimentent les divergences dans les classes. Notamment, dans une classe qui intègre des EBEP, le traitement de l'hétérogénéité par l'enseignant n'est pas simple.

Sur le plan affectif, l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves est évidente : chaque élève a sa personnalité, son histoire, est impliqué dans des conflits différents et conçoit la vie de façon singulière. En effet, très souvent, le vécu et la personnalité d'un élève se répercutent sur sa motivation, son attention, son énergie et son équilibre. D'autres problèmes individuels sont souvent déterminants dans l'apprentissage, tels que l'hostilité vis-à-vis des pairs et la nature de la relation avec l'enseignant qui peuvent déterminer la réussite ou l'échec d'un apprentissage et provoquer chez l'élève des phénomènes d'identification ou d'indifférence. Ces processus affectifs sont très importants, mais difficilement analysables et maîtrisables.

À cet aspect émotionnel, s'ajoute un aspect cognitif portant sur la diversité des connaissances, antérieures ou non, sur la planification, la régulation et l'autocontrôle. Il existe de même de grandes différences cognitives dans le degré d'acquisition des connaissances exigées par l'institution, et dans la richesse des processus mentaux où se combinent les représentations, les modes de pensée et les stratégies d'apprentissage.

Un autre niveau de différenciation, concernant l'hétérogénéité sociale, accentue les différences individuelles. Ce niveau englobe le cercle familial et la sphère de la société qui s'étend au-delà de ce cercle. À cet égard, le rôle de la famille est important vu la sécurisation qu'elle assure, la protection et la solidarité qu'elle fournit, et la convivialité dans laquelle baignent ses membres. Dans une autre perspective, les différences sociales se répercutent sur un autre aspect de l'hétérogénéité, à savoir, l'aspect culturel, qui révèle les attitudes interactives des apprenants vis-à-vis des phénomènes du monde qui les entoure. La réaction et la motivation de tel ou tel apprenant, dans une même classe, s'avèrent très diversifiées dans ce domaine et se manifestent d'une façon très hétérogène envers les phénomènes socioculturels qui surgissent actuellement, dans les situations de la vie quotidienne.

Un projet¹⁵ de recherche-action réalisé au Centre de recherche à l'Université Saint-Esprit de Kaslik en 2009, a mis l'accent sur plusieurs paramètres concernant les besoins des élèves ayant des difficultés

¹⁵ Zakaria, N. (en collaboration) (2009). Recherche-action (sous intitulé : *Intervention d'aide auprès des élèves en difficulté*, réalisé au Collège Central– Jounieh, Liban, en collaboration avec le Centre de Recherche à l'Université Saint-Esprit de Kaslik, en 2007 et 2008. Recherche publiée sur le site du Centre de Recherche de l'Université Saint-Esprit de Kaslik en 2009.

d'apprentissage. En effet, chaque élève ayant des troubles d'apprentissage possède un modèle particulier de forces et de besoins qui influent sur son apprentissage. La plupart de ces troubles sont identifiés durant les années du niveau élémentaire. D'où les plans d'intervention individualisés qui fournissent des informations sur leurs besoins, ainsi que sur l'intervention et le soutien éducationnel dont ils ont bénéficié. Les élèves pourraient présenter des difficultés dans l'un ou l'autre des domaines suivants :

- Le domaine métacognitif implique un contrôle actif, une coordination, et une surveillance des processus et des stratégies d'apprentissage.
- Le domaine du traitement de l'information, présente la manière dont l'information est reçue au niveau sensoriel, perçue, structurée, mémorisée, extraite et exprimée.
- Le domaine des communications comporte des habiletés auditives, de langage réceptif et d'expression du langage.
- Le domaine scolaire inclut la lecture, l'expression écrite, l'orthographe et les mathématiques. À mesure que les élèves progressent dans leurs études, leurs difficultés d'apprentissage deviennent plus évidentes dans certaines disciplines.
- Le domaine de la socialisation et de l'adaptation englobe une compétence sociale qui comprend l'aptitude à s'engager avec succès dans des relations interpersonnelles et à s'adapter au milieu environnant.

Évidemment, pour planifier l'enseignement en fonction des divers besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, il faut prendre des décisions éclairées au sujet des contenus, des documents et des ressources, des stratégies d'enseignement, et des procédures d'évaluation. Pour cela, l'enseignant doit prendre en compte ces questions lorsque viendra le moment de planifier des accommodations pour ses élèves ayant des besoins particuliers, à savoir, le milieu d'apprentissage, le regroupement et les activités d'apprentissage. Ajoutons qu'au moment de l'intervention en classe, il faut présenter le contexte d'apprentissage : objectif, déroulement, aide, outils, durée, exigences de l'évaluation, activer les connaissances antérieures des élèves, établir des rapprochements avec des apprentissages déjà réalisés, tenir compte des aspects affectifs, enseigner de façon explicite et systématique en mettant en œuvre des stratégies cognitives.

IV. Les pratiques évaluatives

Particulièrement, la formation spécialisée des enseignants, au niveau des pratiques évaluatives réalisées auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, prend son point de départ des paramètres déjà signalés ci-haut et de l'hétérogénéité des apprenants qui peut être d'ordre cognitif et/ou d'ordre culturel. L'identification des divers champs de compétences implique dans ce sens, la nécessité de nuancer les profils individuels des élèves, tels que les conçoit De La Garanderie (2006), et conformément à leurs besoins. La vocation de l'évaluation sera alors d'aider à situer l'élève dans son parcours individuel, par le biais d'une différenciation en prenant en compte la singularité de chacun. Notamment, les évaluations témoignent qu'un élève peut avoir des faiblesses dans tous les domaines, ou bien, dans tel ou tel domaine, mais pas dans d'autres. Agnès (2013) propose à ce sujet une « pédagogie muable », où l'élève peut échouer sans que cela ne lui cause une frustration ou un problème psychique.

De-là, l'importance de l'évaluation formatrice qui est caractérisée par une forme particulière d'évaluation formative à forte composante métacognitive (Minder, 1999), et où la régulation vient de la part de celui qui apprend, à savoir l'élève lui-même, et non de la part de celui qui supervise comme dans l'évaluation formative. Dans cet aspect, l'évalué peut lui-même préparer les instruments de la construction de ses apprentissages. Cette construction mentale des critères par l'apprenant permet à celui-ci de se construire une base intellectuelle d'orientation de l'action à partir de laquelle il pourra autoréguler son activité d'apprentissage et s'auto-évaluer (Raynal et Rieunier, 2010).

A. La différenciation pédagogique en évaluation

Une « évaluation différenciée » (Joguet, 2019) est le point d’ancrage de la diversification des activités et des situations d’apprentissage. De même, la diversification des formes de travail est importante (binôme, individuel, petits groupes, grands groupes). Il est aussi utile de proposer des ateliers autonomes et des ateliers dirigés. Des phases d’évaluations adéquates seront le point de départ de toute différenciation, qui s’engage nécessairement avant l’action. En effet, on ne peut différencier les apprentissages des élèves sans avoir mesuré au préalable leurs acquis et leurs prérequis. Le diagnostic initial, faisant l’état des savoirs à l’entrée dans le processus d’apprentissage ou de réapprentissage, permet de faire apparaître les compétences de l’élève, ses points forts, ses points faibles, ses lacunes. Cette phase d’évaluation diagnostique est nécessaire lorsque l’élève n’est pas connu de l’enseignant en début d’année, ou lorsqu’il est pris en charge par l’enseignant spécialisé ou de soutien.

Une autre phase d’évaluation, l’évaluation formative, présente une composante fondamentale de la différenciation pédagogique puisqu’elle permet de vérifier si les objectifs assignés à son enseignement sont atteints, et si les élèves acquièrent les compétences visées. Il s’agit d’une évaluation intégrée à l’action de formation, qui ne donne pas lieu à une note chiffrée, mais à une estimation du degré d’atteinte des compétences par l’apprenant. Il faut aussi concevoir des grilles de positionnement des élèves au regard des compétences qu’ils sont censés atteindre. La grille permet ainsi de réaliser deux fonctions importantes de l’action pédagogique : pratiquer une démarche par objectif et établir le bilan des acquis au terme d’une ou de plusieurs séances d’apprentissage.

Ainsi, d’une part, l’évaluation formative a pour fonction de permettre à l’élève de se situer dans le processus d’apprentissage par rapport à un but à atteindre. Elle le fait également prendre conscience de son avancement, de ses réussites et des obstacles qu’il a encore à franchir pour atteindre l’objectif visé. D’autre part, l’évaluation formative a pour fonction d’aider l’enseignant à réguler les processus d’apprentissage des élèves. Elle devient formative puisqu’elle a pour but de former les apprenants au type de raisonnement qu’il faut avoir pour réussir l’épreuve. Selon Gillig (2001), il existe trois paradigmes essentiels pour la régulation :

La régulation interactive, qui est une forme de régulation totalement intégrée à la situation d’enseignement et d’apprentissage, s’illustre bien par la différenciation successive, et où les interactions se font sous forme de guidance individuelle avec chaque élève lors des séances en classe, en grand groupe ou en sous-groupe. Ici, le maître cherche à savoir si les élèves ont compris, et, à travers les échanges, modifie le message pédagogique en conséquence des caractéristiques individuelles.

La régulation proactive : faisant suite à l’évaluation des productions des élèves, se caractérise par un prolongement de la séance d’apprentissage, mais de manière différée dans le temps, sous forme d’approfondissement et de consolidation des compétences des élèves, qui ont déjà atteint le seuil de maîtrise.

La régulation rétroactive : également différée, c’est celle qui est le plus en usage actuellement. L’évaluation formative ayant fait le constat de productions non satisfaisantes, on revient en arrière pour revoir la construction des savoirs encore non acquis, pour combler les lacunes, pour des actions de répétition, de rattrapage, de soutien.

Notamment, la flexibilité d’une évaluation (choisir différentes formes de production, respecter les rythmes, les styles et les niveaux cognitifs de tous les élèves, etc.), les mesures d’adaptation spatiale, temporelle, matérielle et la modification (alléger un test en supprimant des questions, proposer une dictée de clôture, etc.) deviennent donc une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves (Dubois, 2016). Il revient à l’enseignant de différencier les structures, les processus, les contenus et les productions pour permettre à tous les élèves de progresser au meilleur de leurs capacités lorsque les attentes en lien avec les exigences du programme sont hors de leur portée.

B. Des outils pour évaluer

Tout en maintenant l'importance d'évaluer d'une manière « positive et constructive » (Jacob, 2018), il s'agirait en conséquence de savoir choisir le type d'évaluation qui correspond à cette idée et de prendre en considération ses composantes : les études, les techniques, le jugement, les critères, le résultat (qualitatif, quantitatif). Il s'avère essentiel d'introduire des fiches d'autoévaluation (Bruce, 2001) pour permettre à l'élève de devenir l'acteur de son propre apprentissage, et de l'emporter vers le développement de son autonomie. Les outils comme le portfolio ou le dossier de réussite, les grilles de relecture, la technologie ou l'auto-correcteur numérique se présentent comme utiles pour évaluer d'une manière plus ludique, pour prendre en compte des difficultés ou des troubles de certains élèves ainsi que pour créer des évaluations au service des apprentissages des élèves, tout en favorisant l'autonomie et la collaboration qui les font progresser, autrement dit, des évaluations plus humanistes (Khordoc, 2021).

V. Repères méthodologiques

Alors que de nombreux élèves du cycle primaire s'écartent du système scolaire après quelques années à cause des difficultés ou des troubles d'apprentissage durant cette période consacrée à être la base de tout apprentissage, la formation des enseignants/tes se veut plus proche du terrain actuel et des exigences de la pratique. Un questionnaire adressé aux enseignants/tes du cycle primaire de spécialisations différentes, et ayant pour but de prendre conscience de l'importance de la formation initiale et continue des enseignants et de son impact sur le choix des pratiques éducatives et évaluatives probantes adoptées en classe, met en exergue des points saillants relatifs à notre questionnement.

Son objectif est donc de montrer les besoins de formation en éducation spécialisée, les possibilités d'application des programmes y afférents dans l'inclusion scolaire, ainsi que l'importance de l'intervention éducative et des pratiques évaluatives offertes aux EBEP, pour leur réussite et leur intégration dans les classes ordinaires.

Les réponses des enseignants ont apporté des éléments intéressants pour développer nos propos. Notre commentaire porte sur les thématiques les plus pertinentes fournies par ces réponses, à savoir le statut professionnel des enseignants et leur formation initiale, l'application des pratiques spécialisées dans les classes enseignées, la formation continue, l'accompagnement par un pair dans le cadre du travail, les outils et les techniques utilisés dans l'évaluation des élèves à besoins éducatifs particuliers, et la réflexion personnelle des enseignants sur leurs propres compétences.

La totalité des enseignants interrogés sont du genre féminin et la majorité de ces enseignantes sont jeunes ayant des années d'expérience limitées. Ce qui est ambitieux c'est que la plupart sont détenteurs de diplômes dans le domaine de l'éducation : quelques-uns ont obtenu un diplôme en éducation spécialisée, en orthopédagogie et en psychomotricité.

Les réponses de celles qui ont suivi des programmes en sciences de l'éducation d'options différentes ont montré des besoins au niveau des pratiques inclusives. Par contre, celles qui ont suivi un cursus en éducation spécialisée, montrent plus d'aisance et d'ingénierie dans l'application de ces pratiques. Nous signalons quinze enseignantes qui ont un diplôme en éducation spécialisée et quarante-huit qui ont fait des licences, ou DE, ou master en éducation, ou autres disciplines. Cependant, en dépit de l'existence d'options différentes en sciences de l'éducation, ces options ne contiennent pas des cours relatifs à l'inclusion, mais des cours proposés dans le cadre des notions pédagogiques et didactiques générales offertes par les programmes universitaires en sciences de l'éducation au Liban.

Les statuts professionnels des enseignantes ne sont pas complètement en adéquation avec les situations du travail, même si la majorité avoue que leur diplôme est en adéquation avec leur travail. Ce qui nous

mène à relever cette question, c'est leur expérience professionnelle très réduite et le taux assez élevé (37 %) de réponses qui trouvent qu'il n'y a pas de rapport entre leur diplôme et leur travail. Et ce qui appuie cette constatation encore, c'est que 69.1 % ont reçu une formation portant sur les EBEP, et 73% des enseignantes ont reçu une formation relative aux pratiques de classe inclusives et sur le curriculum, ce qui leur permet d'appliquer ces pratiques en classe. Or, ce qui est décevant ici, c'est la mauvaise application des pratiques apprises lors de la formation initiale : 22.1 % seulement appliquent toutes les pratiques. Ceci est important, parce que le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers intégrés dans les classes est considérable.

Relativement à la formation initiale en éducation spécialisée, la formation continue est faible, ce qui nous pousse à repenser le rôle de l'école. En effet, dans le cadre institutionnel, 36.8 % des enseignantes ont été formées aux pratiques pédagogiques spécialisées dans toutes les matières enseignées, 52.9 % dans certaines matières qu'elles enseignent, et 10.3 % n'ont pas été formées. De plus, 33.8 % des enseignantes ont suivi, à titre personnel, des formations supplémentaires pour pouvoir répondre aux exigences du terrain, et 66.2 % n'en ont pas suivi. Ajoutons que le rôle de l'école est encore mis en jeu dans l'accompagnement des enseignants au cours de leurs pratiques, car la majorité n'est pas accompagnée ou suivie par un accompagnateur. Même les personnes accompagnées par un responsable, un formateur ou un coordonnateur, ne profitent pas des acquis essentiels pour appliquer les pratiques inclusives. À titre d'exemple, sur une cinquantaine d'activités présentées par les coordonnateurs, sept activités seulement répondent aux problèmes de l'inclusion.

Quant aux pratiques évaluatives utilisées lors de l'évaluation des élèves, leur application en classe est timide. 23.5 % des enseignantes adaptent presque toujours la copie d'examen pour les EBEP, et plus des deux tiers des enseignantes appliquent souvent les pratiques suggérées. Cependant, leur application n'est pas continue et ne prépare pas les élèves à s'adapter aux situations de l'évaluation.

De plus, l'application de certaines pratiques évaluatives présente des failles qu'il faut éviter. Ceci est peut-être dû au manque de formation ou d'accompagnement. Par exemple, durant l'évaluation de la lecture, 36.8 % des enseignantes diminuent le nombre de ligne pour les EBEP presque à chaque examen ; 27.9 % agrandissent le caractère des lettres des copies d'examen pour permettre une lecture plus aisée aux EBEP ; 16.2 % des enseignantes proposent des mots colorés, des syllabes, des lettres et des chiffres, ainsi que des lignes de couleurs différentes pour permettre aux EBEP une lecture moins fatigante et orienter leur attention vers une attitude plus réflexive.

D'autre part, 33.8 % des enseignantes placent presque à chaque évaluation un exercice par page afin de réduire la possibilité de se perdre face à la copie présentée avec tous les exercices en même temps. Il va de soi pour les mathématiques où 7.4 % des enseignantes permettent aux EBEP d'utiliser la calculatrice durant les examens presque à chaque évaluation.

Concernant la lecture des consignes durant les examens, 36.8 % des enseignantes le font, afin d'accroître la réussite qui restaure grandement le goût de l'effort des EBEP, et de les conduire davantage aux progrès dans l'acquisition des compétences. Nous remarquons, de même, que 25 % des enseignantes ont recours au travail de groupe pour évaluer les compétences des élèves, et cela à une fréquence d'une fois par semaine.

Nous constatons dans ce parcours que les enseignantes trouvent des difficultés à s'intégrer dans cet enseignement spécialisé. 11.8 % seulement des enseignantes s'estiment très bien préparées à gérer une classe intégrant des EBEP. Nous remarquons encore, d'après les résultats, que 39.7 % des enseignantes éprouvent un grand besoin de formation sur la prise en charge des EBEP, et 41.2 % éprouvent un besoin moyen.

Au niveau de l'évaluation formative, il est important de souligner que presque la totalité des enseignantes utilise, même si c'est à des degrés différents, l'évaluation formative durant leur enseignement afin de permettre à leurs élèves de disposer d'un objet de mesure et de comparaison par rapport à eux-mêmes, et pas seulement par rapport à une norme. Ceci est important dans la mesure où il peut permettre à l'enseignant de se situer par rapport à la progression de l'élève et à son assimilation des acquis.

En somme, nous pouvons constater d'un côté, que la formation continue des enseignants présente des lacunes, et, d'un autre côté, les données de la formation initiale ne sont pas bien mises en œuvre dans les situations de travail concernant l'enseignement/apprentissage des EBEP. Ici, la question du recrutement du personnel enseignant apparaît comme un obstacle qui peut perturber le parcours du travail dans les institutions scolaires.

En guise de conclusion, nous mettons l'accent sur des paradigmes essentiels dans l'application des pratiques inclusives en classe actuellement, à savoir : les programmes de la formation initiale universitaire qui doivent préparer les enseignants à aborder le champ scolaire avec plus d'aisance et de confiance en eux-mêmes ; la connaissance et la mise en œuvre des pratiques inclusives et évaluatives concernant les EPEP permettant une meilleure intervention scolaire de la part de l'enseignant ; le recrutement adéquat du personnel qui s'occupe de ces enfants à l'école ; et le suivi assuré par des formateurs spécialisés dans ledit domaine pour développer les paramètres de la formation continue. Dans ce cadre, notre étude a mis l'accent sur ces points cibles. Elle a été enrichie par les propos d'enseignantes libanaises exerçant dans des contextes scolaires hétérogènes, où le besoin d'application des pratiques inclusives s'avère indispensable auprès d'un nombre d'élèves considérable intégrés dans des classes ordinaires.

De-là, nous confirmons de plus en plus la nécessité d'un renouvellement des programmes de formation initiale en sciences de l'éducation, particulièrement dans les filières non spécialisées, pour que les enseignants puissent être quasiment formés et préparés à aborder des classes hétérogènes. Les efforts sont à considérer, comme nous venons de voir, au niveau des chartes et des lois qui appuient l'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Mais notre ambition est plus grande, et nous souhaitons que l'inclusion soit un thème récurrent dans les formations et les projets d'établissement.

Références

Agnès, (2013). Éducation et nouvelles donnes. In J.-D. Rohart, (sous la direction de). *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*. Lyon : Chronique sociale.

Akoun, A. et Pailleau, I. (2014 – 7^{ème} tirage). *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*. Paris : EYROLLES.

Astolfi, J-P. (2003). *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles. Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. J-P. Astolfi (sous la direction de). Issy-les-Moulineaux : esf éditeur.

Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : esf éditeur.

Biémar, S. (2012). *Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences*. In É. Charlier & S. Biémar (sous la direction). *Accompagner un agir professionnel*. (pp. 17-35). Paris, Bruxelles : De Boeck.

Balslev, C. (2011). *Quelques effets de l'ajustement entre les gestes de l'enseignant et de l'apprenant sur la situation didactique. Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français : quelle improvisation professionnelle ?* J-C. Chabanne et O. Dezutter (sous la direction de). Bruxelles : de boeck.

- Bruce, T. (2001). *Learning Through Play: Babies, Toddlers and the Foundation Years*. Hodder & Stoughton
- De La Garanderie, A. (2006). *Renforcer l'éveil au sens. Des chemins pour apprendre*. Lyon : Chronique Sociale.
- De Robertis, C. Orson, M. Pascal, H. Romagnan, M. (2008). *L'intervention sociale d'intérêt collectif*. Rennes : *Presses de l'école des hautes études en santé publique*.
- Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74, 79-87. <https://doi.org/10.3917/nras.074.0079>
- Florin, (2009). *Guide de l'accompagnateur bénévole. Agir contre les inégalités scolaires*. Paris : ESF éditeur.
- Gillig, J M. (2001), *Remédiation, soutien & approfondissement à l'école*, 2^{ème} édition, Paris, Hachette (Collection Profession enseignant).
- Houssaye, J. (2002). *Pédagogie : justice pour une cause perdue*. In J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, et M. Fabre. *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF éditeur.
- Jacob, P. (2018). 11. L'évaluation doit être positive et constructive. Dans : P. Jacob, *Liberté Égalité Autonomie : Handicap : pour en finir avec l'exclusion* (pp. 133-138). Paris : Dunod.
- Joguet, J. (2019). *L'éducation inclusive concrètement que faire ?* Paris : Tom Pousse.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*. 29 (1), 31-43.
- Khordoc, Y. (2021). *Évaluer autrement, c'est possible ! Les ceintures de compétences pour faire progresser les élèves*. Paris : ESF.
- Lefebvre-Puech (collaboration Lebas, S. et Lamet, P. (2006). *Construire des projets pour la réussite des élèves à l'école maternelle*. Académie de Créteil : CRDP.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., et al. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*. 4 (4).
- Meirieu, P. (2004). *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF éditeur.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D. et Oelsner, a. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils*. Lyon : Chronique sociale.
- Merhan, F., Jorro, A. et De Ketele, J-M. (2015). Mutations éducatives et dynamiques d'engagement professionnel. In F. Merhan, A. Jorro et J-M. De Ketele (sous la direction de) *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles : de boeck supérieur.
- Minder (1999). *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégie, évaluation*. Paris : Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- Perraud, M. (2001). *Piaget aujourd'hui. Réponses à une controverse*. Paris : Armand Colin Bordas.
- Raynal et Rieunier (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 8^{ème} édition, Paris, ESF éditeur.
- Roegiers, X., Miled, M., Ratzu, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G. et Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck. 247- 248).
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

Tremblay, P. et Kahn, S. (dir.). (2017). *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*. Québec : Livres en ligne du Crires.

Zakaria, N. (1995). Formation des enseignants de français au Liban. Tome 2. Pour un programme de formation au Liban. Daroun Liban : Éditions Rouhana.

Zakaria, N. (2012). Recherche effectuée à l'association *Lebanese Association for Educational Studies* sur les programmes de licence dans onze universités libanaises qui délivrent une licence en Sciences de l'éducation. Sous-thème traité : *Analyse comparative et synthétique des cours de formation générale et spécialisée dans les programmes de ces universités*. دراسة المقررات في مكّوني الاعداد العام والخاص في برامج الأبحاث التربوية، مجلة كلية التربية في الجامعة اللبنانية، Recherche publiée dans la revue بيروت العدد 22 سنة 2012

Zakaria, N. (en collaboration) (2009). Recherche-action (sous intitulé : *Intervention d'aide auprès des élèves en difficulté*, réalisé au Collège Central– Jounieh, Liban, en collaboration avec le Centre de Recherche à l'Université Saint-Esprit de Kaslik, en 2007 et 2008. Recherche publiée sur le site du Centre de Recherche de l'Université Saint-Esprit de Kaslik en 2009.

Enseigner l'éducation à l'environnement et au développement durable aux élèves issus des communautés indigènes à la lisière du Parc national Bouba Ndjidda, Cameroun

Teaching environmental education and sustainable development to pupils from indigenous communities on the edge of Bouba Ndjidda National Park, Cameroon

Ondobo Jen Jadot

CIRNEF, Université de Rouen Normandie, France

Résumé

La mobilisation des savoirs scolaires au sein des communautés indigènes requiert des « *re-problématisations* ». Parce que les savoirs d'un monde ne font pas nécessairement sens pour les acteurs d'un autre monde, il devient pertinent que les orientations éducatives et pédagogiques soient ancrées dans le contexte culturel et local. Cet article examine la question de la prise en compte des pratiques sociales dans le développement des contenus scolaires. La recherche a été menée dans dix-huit (18) écoles. Elle a concerné les enseignants, les élèves, ainsi que les populations issues des communautés indigènes que nous avons organisées en trois (03) focus groupes constitués de jeunes, de femmes et d'ainés. Les résultats de la recherche ont permis d'envisager les passerelles entre savoirs scolaires et pratiques sociales, comme stratégie d'enseignement qui peut optimiser l'appropriation intellectuelle des savoirs scolaires en éducation à l'environnement et au développement durable et leur transfert dans les contextes de nature extrascolaire.

Mots clés : pratiques sociales, transposition didactique, communautés indigènes, développement durable, Cameroun

Abstract

The mobilisation of school-based knowledge within indigenous communities requires "re-problematisation". Because the knowledge of one world does not necessarily make sense to the actors of another world, it becomes relevant that educational and pedagogical guidelines must be anchored in the cultural and local context. This article examines the issue of taking social practices into account in the development of school content. The research was conducted in eighteen (18) schools. It involved teachers, pupils and members of indigenous communities, whom we organised into three (03) focus groups made up of young people, women and the elderly. The results of the research made it possible to envisage bridges between school knowledge and social practices, as a teaching strategy that can optimise the intellectual appropriation of school knowledge in environmental education and sustainable development and its transfer to out-of-school contexts.

Keywords: social practices, didactic transposition, indigenous communities, sustainable development, Cameroon

Introduction

L'absence de politiques éducatives spécifiques pour les communautés indigènes, constitue une importante source de tension. Elle est susceptible d'influencer l'aptitude des élèves issus des communautés indigènes à s'appropriier les savoirs scolaires. D'après Lefrançois (2011)¹, l'écart entre la nature des savoirs enseignés et les pratiques sociales, constitue l'une des raisons pour laquelle les savoirs scolaires sont mal appropriés et ne sont pas automatiquement réinvestis dans des contextes de nature extrascolaire par les élèves issus des communautés indigènes. Du fait que les pratiques sociales² sont solidement ancrées dans les usages et les habitudes, il se crée chez les élèves indigènes une sécurité ontologique qui engendre la résistance à la déconstruction de leur modèle de pensée. Cela soulève pour l'élève, la question du rapport entre les situations sociales vécues, connues ou imaginées, auxquelles il se réfère pour comparer, mesurer, évaluer et donner du sens à ce qu'il apprend ; et pour l'enseignant, la réalité et le sens qu'il donne à ce qu'il enseigne Martinand (1986). Nous assistons dès lors à une situation de décalage entre le savoir scolaire que l'enseignant croit transmettre et celui que les élèves assimilent. Ce décalage pourrait résulter d'après Develay (1995, p.26)³, de la nature des savoirs enseignés ainsi que des pratiques sociales qui jouent un rôle déterminant.

La périphérie du Parc national Bouba-Ndjidda (au Cameroun) est un territoire où vit une forte population indigène (69,35%)⁴. La tradition ethnologique desdites populations indigènes est caractérisée par des rites⁵ initiatiques, pratiques culturelles et religieuses qui font partie intégrante de la vie communautaire. L'initiation aux cultes et rites ancestraux constitue un parcours progressif que les enfants et adolescents sont appelés à subir à différents âges⁶. Elle est de ce fait, une expérience de transmission culturelle et un lieu d'acquisition des pratiques sociales solidement ancrées dans les usages et les habitudes. L'initiation permet selon Develay (1995), de procurer à l'impétrant détenteur une sécurité ontologique pouvant engendrer la résistance à leur déconstruction.

Introduit dans le système scolaire officiel de fondement occidental, les élèves indigènes vivant à la périphérie du Parc National « Bouba Ndjidda » contrairement aux allogènes, font l'objet de nombreux cas d'insuccès scolaires. Cela pourrait être dû à la forte résistance par les communautés indigènes à la culture exogène dont les modes sont en contradiction avec les pratiques sociales de leur communauté. Venant ainsi consolider la pensée de Campeau (2021, p.51), selon laquelle la réussite dans les systèmes scolaires occidentaux des élèves issus des communautés spécifiques « *dépend de divers facteurs et de la prise en compte, par le système scolaire lui-même, d'une dimension qui relève de la culture, des valeurs et des modes de pensée* » desdites communautés.

Par ailleurs, de nombreux auteurs, notamment, Kanu (2007), Lipka (2002, cité par Akkari et Fuentes (2021)), et Vogt, Jordan et Tharp (1987), sont parvenus à la conclusion que les résultats scolaires s'amélioreraient lorsque le curriculum et les processus d'enseignement-apprentissage seront compatibles avec la culture, les valeurs et les modes de pensée propres aux élèves. Il en est de même pour la pédagogie, qui d'après Aikenhead (1997), doit elle-même être respectueuse des valeurs éducatives des communautés dont elle est destinée.

À la faveur de la réforme curriculaire de 2018, la discipline « Éducation à l'Environnement et au Développement Durable » (EEDD) a été introduite dans le curriculum. La spécificité de ladite discipline est qu'elle s'inscrit dans une logique de transposition didactique des pratiques sociales dite

¹ Lefrançois, D., Éthier, M.-A. & Demers, S. (2011). Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des « idées vraies » ne prennent pas, tandis que des « idées fausses » ont la vie dure. Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum, 6(1), 43–62.

² La « *pratique sociale de référence* » a été introduite en didactique par Martinand (1982) comme une perspective critique de la notion de « transposition didactique » développée par Chevallard.

³ Develay M. (1995). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF.

⁴ Bureau Central des Recensements et des Etudes de Population (BUCREP (2018))

⁵ Rite de passage de l'enfance à l'adulte, rite nuptial « *Guéréwol* », etc.

⁶ Notamment le passage du nourrisson à l'enfance, de l'enfance à l'adolescence, et de l'adolescence à l'adulte.

de « référence », qui voudraient qu'une discipline scolaire, pour être viable et reconnue, s'appuie sur une référence sociale identifiée, laquelle lui confère son authenticité. Ainsi, les contenus d'enseignement en EEDD sont construits autour de six unités d'apprentissages correspondant à six centres d'intérêts (la maison, le village et la ville, l'école, les métiers, les voyages, la santé). Ces derniers permettent d'aborder les grandes thématiques suivantes : l'économie de l'énergie, les milieux de vie, les occupants des milieux de vie, l'économie de l'eau, la gestion des déchets et la gestion des catastrophes.

Nous présentons dans le cadre de cet article les procédés et les démarches adoptés en vue d'articuler les pratiques sociales des communautés indigènes aux pratiques et savoirs scolaires dans le but de favoriser l'acquisition des connaissances en EEDD et leur réinvestissement en milieu social par les élèves issus des communautés indigènes autour du Parc « Bouba Ndjidda ». Notre démarche se fonde sur le cas du processus de conception et d'élaboration des manuels des écoles primaires pour l'enseignement et l'apprentissage de la discipline EEDD.

I. Les pratiques sociales dans l'espace scolaire

A. Construction des pratiques sociales

D'après Lussault (2007) et Werlen (2003), la construction des pratiques sociales est un processus issu d'une synthèse des perceptions développées par une communauté spécifique au cours de son vécu professionnel. Dans la mesure où le milieu n'est plus perçu comme un simple support des activités humaines, mais comme un facteur explicatif, c'est-à-dire comme un ensemble de ressources et de contraintes, idéelles et matérielles, « *participant de la construction des pratiques sociales* » (Banos & Candau, 2014, p.9). Le mode de vie traditionnel des populations indigènes autour du Parc Bouba Ndjidda est en communion avec le milieu naturel porteur de dimensions spirituelle, culturelle, sociale et ontologique. Par ailleurs, le milieu favorise chez les indigènes le développement d'un mode intuitif de perception caractérisé par des habiletés corporelles, sensorielles et un sens de l'observation qui facilite l'apprentissage par imitation. On voit dès lors que les pratiques sociales pourraient contribuer au questionnement des rapports entre l'espace éducatif et l'espace social.

B. Les pratiques sociales dans le champ éducatif

Dans le champ éducatif, les pratiques sociales fonctionnent selon Martinand (1986), comme un outil pour penser autrement la construction des contenus scolaires. Leur compréhension permet d'analyser le rapport entre les disciplines instituées par l'école et les représentations sociales des sujets. L'analyse de la notion de pratiques sociales dans le champ éducatif, permet d'avoir la compréhension des « *mécanismes par lesquels des facteurs proprement sociaux agissent sur le processus éducatif et influencent les résultats* » (Gilly, 2003, p.384). Les pratiques sociales vont ainsi contribuer à donner du sens et un caractère utilitaire au savoir scolaire en ce sens qu'elles permettent de prendre en compte à la fois « *les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée* » avec lesquelles on va mettre en relation les situations didactiques. Ces pratiques permettent de ce fait, d'explorer d'autres cohérences possibles, d'ouvrir des alternatives aux schémas canoniques institués, et de proposer d'authentiques renouvellements curriculaires. Elles sont un véritable outil d'ancrage entre d'une part les disciplines instituées par l'école et les savoirs sociaux d'autre part. Elles acquiescent au questionnement des disciplines en tant que créations scolaires répondant à un projet social (Audigier, 1993 ; Coquidé, 2008 ; Lebrun et Tutiaux-Guillon, 2016). L'appropriation des pratiques sociales relève d'un processus créatif, incluant les « *informations* » et les « *habiletés* ». Rogoff (1990, p.197, cité par Brougère, 2012) précise à cet effet qu'elles « *ne sont pas transmises mais transformées dans le processus d'appropriation* ».

La prise en compte des pratiques sociales des élèves issus des communautés indigènes vivant à la lisière du Parc « Bouba Ndjidda » va nous permettre d'ouvrir la voie à travers le concept de « *transposition*

didactique » aux questionnements des enjeux éducatifs des éléments patrimoniaux indigènes dans l'élaboration des livres scolaires en EEDD.

C. Transposition didactique dans une perspective fonctionnelle

La notion de transposition didactique nous permet d'analyser le rapport entre les disciplines instituées par l'École et les pratiques sociales. Elle constitue à cet effet un objet de questionnement des disciplines comme des créations scolaires répondant à un projet social et politique (Audigier, 1993 ; Coquidé, 2008 ; Lebrun & Tutiaux-Guillon, 2016), assumant une mission et une fonction dans l'école (Martinand, 2003). La transposition didactique va permettre de modéliser les disciplines dans un projet d'intelligibilité de leur fonctionnement et/ou de formation (Audigier, 1993 ; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008 ; Develay, 1992). Elle va par ailleurs examiner les disciplines sous l'angle de leur structure curriculaire (Lebeaume, 1999 ; d'Enfert, Lebeaume, 2015) et de leur insertion dans un système disciplinaire (Hulin, 2005 ; Vergnolle-Mainar, 2011 ; Viennot, 2008).

Penser un dispositif scolaire d'enseignement d'éducation à l'environnement et au développement durable qui soit au service des communautés indigènes implique selon Perrenoud (1998), de procéder à des transformations et à des changements partiels de la forme des savoirs scientifiques afin qu'ils deviennent des savoirs « "enseignables" et susceptibles d'être appris » (Perrenoud, 1998) et réinvestis dans la société. Pour cela, nous avons porté l'attention à la fois sur la dimension situationnelle, la dimension épistémologique, et la dimension pratique (p.10-11).

Deshaies & Boily (2021, p.88) distinguent deux types de transpositions didactiques, celle externe et celle interne. La transposition didactique interne, selon Paun (2006, p.8) « *représente l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel dans le cadre de processus d'enseignement et d'apprentissage, tout au long du parcours professeur-élève* ». L'auteur associe le terme « *interne* » au concept de transposition puisqu'il s'agit de décrire les effets qui se produisent « *à l'intérieur de la relation professeur-élève* ». La référence est ainsi faite à deux types de curriculums, notamment « le curriculum réel » et « le curriculum réalisé ». Le curriculum réalisé renvoie au savoir enseigné. Il « *représente le résultat des transformations subies par le curriculum réel, dans son parcours de l'enseignant à l'apprenant et à l'intérieur du processus d'enseignement* ».

D. Mobilisation des formes de savoir dans le champ éducatif

Selon Tavignot (2017, p.570), les savoirs mobilisés dans un espace d'intéressement du champ de l'éducation dépendent à la fois de l'apport du savoir savant, des champs de pratiques sociales et de l'enseignement. Cette mobilisation de savoirs requiert des « *reproblématisations* » puisque les savoirs d'un monde ne font pas nécessairement sens pour les acteurs d'un autre monde. « *Le cycle des problématiques rend effective la circulation, entre les acteurs, des mondes présents, d'où l'émergence de savoirs communs co-construits* » (*ibid.*, 2017, p.570). Ainsi, les savoirs, pour être intégrés dans un dispositif scolaire, doivent répondre à un certain nombre de critères⁷ dont la mise en commun permet de conférer à ceux-ci un caractère particulier et spécifiquement propice à l'enseignement ainsi qu'à leur réinvestissement social. La prise en compte desdits critères ouvre la voie au processus de « *contextualisation* » qui « *enrichit le savoir scolaire des pratiques et des rapports sociaux* » en ce sens qu'il « *exige d'ouvrir un dialogue des savoirs, des expériences, des visions du monde et des mémoires entre les élèves et les enseignants qui participent du processus éducatif* » (MINEDUC, 2017, cité par Urrutia-Munizaga, 2020, p.29). Cela nous amène à interroger la possibilité d'améliorer l'enseignement des élèves issus des communautés indigènes par l'élaboration des livres

⁷ Ils doivent être "enseignables", donc susceptibles d'être transmis ; ils doivent être "programmables" et donc supportés, sans être dénaturés, se plier aux règles de la progressivité ; ils doivent être "légitimes", à la fois épistémologiquement et socialement, ce qui suppose qu'il existe un système de validation.

scolaires qui prennent en compte les savoirs locaux dans la recherche des solutions adaptées aux problèmes environnementaux et écosystémiques.

II. Approche méthodologique

Nous proposons d'aborder ces questions à travers deux axes. Dans un premier temps, nous analyserons le discours des acteurs (ici constitués des enseignants et des communautés dont sont issus des élèves). Dans un deuxième temps, nous décrirons le passage du curriculum réel au curriculum réalisé par le jeu des tensions des pratiques sociales.

A. Les participants

Nous avons observé avec un petit corpus constitué de deux groupes d'individus, notamment, les maîtres d'écoles primaires et les populations issues des communautés indigènes autour du Parc Bouba Ndjidda. Trente-six (36) enseignants répartis dans dix-huit (18) écoles ont participé à l'étude. Il leur a été soumis un questionnaire enrichi d'entretiens semi-directifs, une observation des classes d'« environnement et éducation au développement durable » a été faite au cours de la période de septembre-octobre. Ladite période correspond aux unités d'apprentissages 1⁸ et 2⁹ du curriculum officiel. Les enseignants participants à notre étude sont tous titulaires d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEM), l'un d'eux dispose d'une licence universitaire en sciences de l'éducation. Ces enseignants voient leurs élèves six à sept heures, cinq jours par semaine.

Pour ce qui concerne le second groupe d'individus, les populations issues des communautés locales, nous avons organisé trois (03) focus groupes constitués de jeunes, de femmes et d'ainés.

Bien que la population de notre étude soit modeste, l'application de techniques d'analyse qualitative nous a permis de recueillir des informations importantes pour la compréhension de la pensée des acteurs concernés et des problèmes auxquels ils sont confrontés en situation.

B. Éthique de la démarche de recherche

Après une première rencontre de prise de contact avec les enseignants et les communautés indigènes, nous avons discuté individuellement avec chaque enseignant afin de donner plus de détails sur le projet de recherche et fournir des éclaircissements sur le protocole de la recherche. Nous avons spécifiquement considéré les règles européennes¹⁰ concernant la confidentialité des informations personnelles et des données ainsi que le droit des acteurs de se retirer de la recherche à tout moment du processus sans préjudice (Hobeila, 2011).

Par ailleurs, la nature volontaire et spontanée de la participation des acteurs nous était essentielle. Elle est selon Ramos (2015), « *une condition principale pour le développement d'une parole personnelle dans laquelle le chercheur n'a plus à se poser la question de l'intrusion* » (p.47).

C. L'étude de cas comme méthode de recherche

Merriam (1998, p.139) définit l'étude de cas comme une description et une analyse intensive et globale d'un phénomène délimité tel qu'un programme, une institution, une personne, un processus ou une unité sociale. Ainsi, l'étude de cas est une démarche d'enquête sur un phénomène, un événement, une

⁸ L'unité d'apprentissage 1 a pour centre d'intérêt « La maison » et abordant la thématique de l'énergie.

⁹ L'unité d'apprentissage 2 a pour centre d'intérêt « le village, la ville ». Elle aborde trois thématiques dont « les milieux de vie des animaux et des végétaux », « l'action de l'Homme sur son environnement » et « les saisons et la végétation ».

¹⁰ Lignes directrices 5/2020 sur le consentement au sens du règlement (UE) 2016/679.

organisation ou un groupe d'individus bien définis afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui en dépasse les limites données.

Dans le cadre de cet article, l'étude de cas se centre sur le processus d'élaboration d'un livre d'éducation à l'environnement et au développement durable contextualisé au milieu. Elle s'intéresse à l'intégration des perspectives indigènes dans le « savoir enseigné ». Plus spécifiquement, notre étude de cas est instrumentale parce que nous nous intéressons aux implications pédagogiques de l'intégration des perspectives indigènes en général et pour ce, nous élicitons la voix des enseignants qui veulent partager leur expérience.

III. Étude de cas : les perspectives indigènes dans les manuels scolaires d'éducation à l'environnement et au développement durable

Conscients des risques élevés de disparition de certaines espèces fauniques d'importance écologique et économique, la Délégation régionale de l'éducation de Base Nord-Cameroun et le Projet d'appui au Complexe Binational Sena Oura - Bouba Ndjidda (BSB Yamoussa) se sont engagés à accompagner les écoles primaires situées à la lisière du Parc National de Bouba Ndjidda (PNBN) à la mise en œuvre du programme d'éducation à l'environnement et au développement durable. Ainsi, par le biais de l'éducation, les deux acteurs voudraient permettre aux élèves¹¹ des écoles situées à la lisière du PNBN de s'accommoder des outils, normes, connaissances et compétences utiles à la préservation de la riche biodiversité du Parc National « Bouba Ndjidda ».

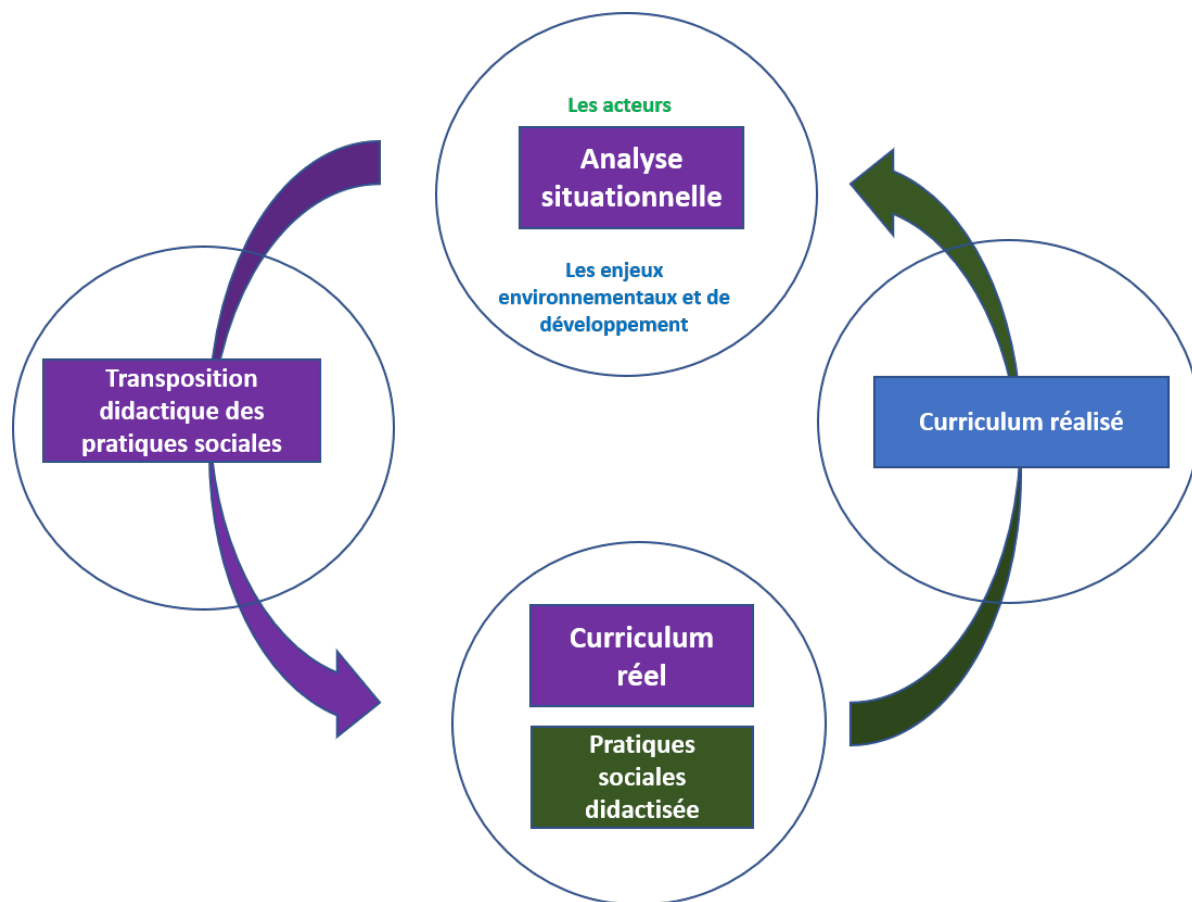
La démarche adoptée a consisté à l'élaboration des livres scolaires, qui, selon Diamond et Moore (1995), ont un impact positif sur les résultats scolaires et sur l'estime de soi des élèves de ces communautés. Ces livres permettront de prendre en compte la vision du monde des communautés pour la faire transparaître dans les apprentissages scolaires en tant que artefacts culturels dont le contenu illustre les valeurs et les idéologie Crawford (2004).

A. Contextualisation du programme en EEDD

Le concept de contextualisation dans le champ de l'éducation va d'après Marcel (2002, p.103), se focaliser sur l'étude des pratiques enseignantes et sur les interactions de l'enseignant agissant dans les contextes de leur effectuation. Il s'inscrit selon Bru (1991, cité par Marcel, 2002, p.104), dans le courant théorique de l'approche systémique et plus précisément dans le prolongement du modèle du système d'enseignement/apprentissage, dit des interactions en contexte. La contextualisation défend la « nécessité d'un recours à une double lecture » : une lecture du « contexte pour l'enseignant » articulée à une lecture des « pratiques sociales didactisées ».

¹¹ De manière spécifique les élèves issus des communautés indigènes.

Figure 1. Processus d'élaboration du livre contextualisé du programme en éducation à l'environnement et au développement durable



Notre démarche dans le cadre de notre étude, a consisté à décomposer le processus curriculaire en trois dimensions reliées les unes aux autres. Notamment, la dimension situationnelle, la dimension épistémologique et la dimension pratique.

- **La dimension situationnelle** a porté sur le processus de connaissance, de compréhension et de prise en compte des contextes de vie des élèves, étant donné qu'une éducation n'est pas indépendante d'un certain nombre de valeurs (convictions, croyances) qui imprègnent la société dans laquelle se déroule l'acte d'éduquer. La prise en compte de la dimension situationnelle nous a permis d'avoir une meilleure compréhension de l'espace social, culturel et institutionnel des acteurs.
- La prise en compte de la **dimension épistémologique** nous a permis de mener la réflexion visant à la justification des décisions susceptibles d'être prises par l'enseignant sur les plans pédagogiques et disciplinaires. Cette dimension nous a permis de concilier l'approche pédagogique instituée dans le champ scolaire à celle propre aux communautés indigènes essentiellement axée sur la communication verbale et non-verbale.
- **La dimension pratique** a permis de prendre en compte les pratiques sociales propres aux communautés indigènes ainsi que le processus de leur d'intégration dans le champ scolaire.

B. Analyse situationnelle autour du Parc Bouba Ndjidda

1. Les discours des indigènes sur l'école

Le narratif des communautés indigènes sur l'école occidentale permet de percevoir une dichotomie entre la culture traditionnelle et la culture moderne. Il est, selon Nasser & Nasser (2008), nécessaire à

la compréhension du processus de régulation des relations ethniques. De plus, le discours indigène est crucial à la formation de l'identité dans les sociétés ethniquement divisées. La plupart des enfants indigènes vivant à la lisière du Parc Bouba Ndjidda sont dans des villages dans lesquels le mode de vie se situe très à l'écart de la norme urbaine. Plusieurs d'entre eux ne se sont jamais promenés en automobile, n'ont jamais marché sur de l'asphalte, etc. L'environnement scolaire constitue pour les enfants indigènes, une occasion de découvrir le monde au-delà de leur milieu habituel. L'école primaire, à cause de son caractère obligatoire¹², est un passage exigé pour la grande majorité des enfants indigènes. C'est le lieu où se produisent de nombreuses interactions susceptibles de mettre en péril les valeurs culturelles des communautés indigènes à travers des brassages qui se créent au profit des valeurs exogènes. Les parents indigènes sont donc contraints d'inscrire leurs enfants dans le système éducatif formel, auquel ils imputent la perte des repères identitaires spécifiques au mode de vie indigène. Les leaders indigènes trouvent regrettable que les apprentissages scolaires ne soient pas un prolongement de l'éducation traditionnelle, du fait que des savoirs scolaires ne répondent pas aux besoins, aux intérêts et aux aspirations des peuples indigènes (Ahamada, 2017, p.47). Comme le précise Barthes & Alpe (2013, p.105) qui considèrent les écoles formelles « *comme des lieux où les idéologies pédagogiques sont appliquées afin de maintenir l'existence de cultures dominantes* ».

Dans la majorité des communautés indigènes (Dii, Mboum, Mbororo, etc.)¹³ localisées à la lisière du Parc Bouba Ndjidda, l'enseignement et la transmission des savoirs s'effectuent par observation, imitation, et participation non volontaire de l'enfant aux cultes et rites initiatiques. Étant donné le caractère hermétique des savoirs, l'utilisation minimale du discours est de rigueur. Les attitudes corporelles, les expressions faciales et les gestes ont une importance primordiale dans la transmission des expériences et dans l'enseignement des habiletés.

L'éducation de l'enfant indigène s'effectue d'une façon communautaire. Chaque adulte est responsable d'un ou plusieurs enfants du village. Un principe d'éducation veut que l'enfant avant d'être son propre maître, soit placé sous la coupole d'un tuteur chargé de ses apprentissages. Le tuteur a par ailleurs une place privilégiée dans la transmission à l'enfant des principes de vie.

La rencontre de ce système de valeur propre à l'éducation indigène avec celui de la culture occidentale véhiculée par l'école peut constituer une source de dissonance, d'incompréhension, voir de rejet chez les indigènes. Il pourrait alors en résulter une situation conflictuelle du fait de la prédominance des valeurs culturelles exogènes sur celles des indigènes, mais aussi du fait de la pertinence et de la capacité de l'un ou l'autre savoir à être réinvesti dans la société.

2. Discours des enseignants

Les enseignants qui travaillent quotidiennement avec les élèves des écoles primaires à la périphérie du Parc Bouba Ndjidda témoignent d'une réelle difficulté de conciliation des pratiques sociales des enfants et des savoirs scolaires au cours des classes d'EEDD en ce sens qu'il n'existe aucun dispositif permettant de prendre en compte les références culturelles des élèves indigènes. Par ailleurs, les enseignants soulèvent la question de l'accommodation¹⁴ des modèles pédagogiques scolaires avec les modèles d'apprentissage des communautés indigènes dont sont issus les enfants. Cela est du point de vue des maîtres, dû au fait que les instruments pédagogiques sont inadaptés au milieu culturel des communautés indigènes. Et surtout, au caractère rigide et bureaucratique de l'organisation scolaire qui ne permet pas la participation réelle des maîtres et du milieu indigène.

¹² En vertu de la loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

¹³ Groupe ethniques localisés à la lisière du parc national Bouba Ndjidda.

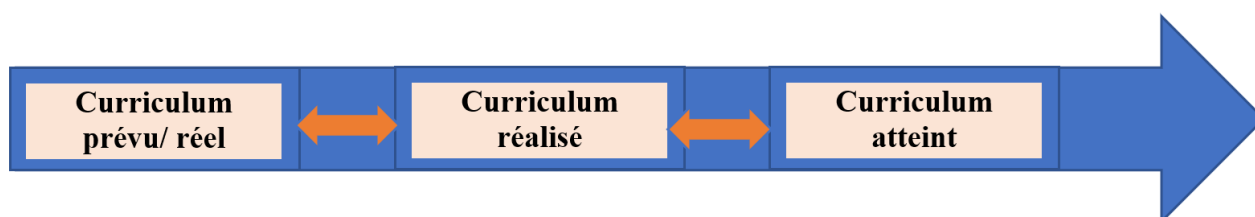
¹⁴ Selon les enseignants, la majorité des enfants indigènes ont du mal à comprendre et à appliquer les consignes. Ils font toujours référence aux connaissances acquises dans leur milieu social.

Un autre aspect soulevé est la déconnection des enseignements scolaires au milieu de vie des enfants. Les thématiques et les champs d'intérêt (par exemple : référence à la faune sauvage de la zone sahélienne plutôt qu'aux animaux de la zone de forêt équatoriale) constituent aussi un frein à l'appropriation des savoirs scolaires. Selon les enseignants, une place importante devrait être accordée aux activités d'intégration dont les thématiques et énoncés font référence au contexte local et à la culture indigène. Tout ceci, selon les enseignants, ne contribue pas à favoriser et à augmenter la participation et la motivation des élèves indigènes lors des classes d'EEDD.

C. Épreuve du passage du curriculum réel au curriculum atteint

La transposition didactique interne représente selon Paun (2006, p.8), l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel (réel). Lesdites transformations sont effectuées dans le cadre de processus d'enseignement et d'apprentissage et de la relation professeur-élève. L'auteur précise que cette transposition se nomme interne puisqu'elle « *se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève* ». Ce qui amène Paun (2006) à identifier trois types de curriculums : le curriculum réel, le curriculum réalisé et le curriculum atteint. Le « curriculum réalisé » fait référence au savoir enseigné tel que défini par Chevallard (1991). Il « *représente le résultat des transformations subies par le curriculum formel* » (*ibid.*) à la fois à l'intérieur de la relation « *maître à l'apprenant* » et à « *l'intérieur du processus d'enseignement* ». Le curriculum atteint permet de ressortir les possibilités et les stratégies d'assimilation des élèves. Il est évalué (van den Akker, 1998, 2006).

Figure 2. Démarche des transformations subies par le curriculum formel



Le passage du curriculum officiel au curriculum réalisé et du curriculum réalisé au curriculum atteint va nécessiter selon Duplessis (2008) un certain nombre de transformations qui amènent à reconsidérer la portée effective de la prescription institutionnelle. L'auteur voudrait cependant que le curriculum officiel serve toujours « *de cadre général, de guide aux enseignants qui, de toute manière, s'en inspirent* » (Duplessis, p. 13) et qu'il continue d'assurer un contrôle au travers des évaluations, notamment lorsque celles-ci sont nationales. Le curriculum officiel demeure ainsi confirmé dans sa fonction de « *garant d'un enseignement systématique* » (*ibid.*).

Tableau 1. Illustration du passage du curriculum réel au curriculum réalisé (enseigné) par contextualisation des contenus.

Curriculum réel		Curriculum réalisé (curriculum matérialisé ¹⁵)		
Thématiques	Axes de contenus prescrits	Axes de contenu lié au contexte	Problématiques de la situation problème liée au contexte	Actions pédagogiques liées au contexte

¹⁵ latthorn (1987), cité par Crahay, Audigier et Dolz (2006).

L'économie de l'énergie	<ul style="list-style-type: none"> - Les différentes sources d'énergie (renouvelables ; non renouvelables) et leur importance. - Les mesures d'économie de l'énergie (électricité, gaz, pétrole, etc.). 	Les mesures d'économie du bois énergie.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le rôle et la place de l'arbre dans la culture locale. <p>Les mesures d'économie du bois :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (ex. foyer traditionnel gourmand en bois de chauffe ; ▪ foyer traditionnel amélioré utilisant peu de bois). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Classe promenade (visite des aires de conservation). ▪ Conte, champ, et récits ancestraux. ▪ Analyse d'illustrations et dessins.
Gestion des déchets	<ul style="list-style-type: none"> - Les types de déchets (non biodégradables ; biodégradables) et tri. - Les conséquences des déchets non biodégradables sur l'environnement. 	Les conséquences des déchets non biodégradables sur l'Homme et l'animal.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impact des déchets sur la santé animale. ▪ Impact des déchets sur la santé humaine. ▪ Impact des déchets sur la santé environnementale. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Classe promenade (visite des aires de conservation). ▪ Analyse d'illustrations et dessins. ▪ Aménagement d'un dispositif de gestion des déchets.
Les différents milieux de vie et les occupants des milieux de vie	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des milieux de vie et leurs occupants. 	Protection des milieux de vie et leurs occupants.		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Classe promenade (visite des aires de conservation). ▪ Analyse d'illustrations et dessins.
Economie de l'eau	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'importance de l'eau. - Les mesures d'économie d'eau. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Images illustrant l'importance de l'eau pour les plantes. ▪ Images illustrant l'utilisation judicieuse de l'eau. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Classe promenade (visite des aires de conservation). ▪ Conte, champ, et récits ancestraux. ▪ Analyse d'illustrations et dessins.
La gestion des catastrophes	<ul style="list-style-type: none"> - Les types de catastrophes. - Les conséquences des catastrophes causées par l'Homme. - La prévention et la réponse aux catastrophes causées par l'Homme. 	Source et origine des catastrophes naturelles.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dessin illustrant et gestion des feux de brousse, gestion des vents et des pluies diluviennes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Classe promenade (visite des aires de conservation). ▪ Conte, champ, et récits ancestraux. ▪ Analyse d'illustrations et dessins. ▪ Débat et confrontation.

<p>L'eau</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eau potable : la consommation de l'eau. - Eau souillée : danger pour la santé. 	<p>Accès et partage du point d'eau avec les animaux domestiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Images illustrant des sources d'eau potable (forage, filtre à eau, puits aménagé) et des eaux souillées (enfant déféquant dans un point d'eau, eau stagnante à proximité d'une ferme) ; ▪ Images d'enfants souffrant de choléra, (diarrhée). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Classe promenade (visite des aires de conservation). ▪ Conte, champ, et récits ancestraux.
---------------------	---	---	---	---

IV. Conclusion

Le livre scolaire produit est le fruit de la contextualisation du curriculum réel. Son contenu est en tout point conforme au programme en EEDD du curriculum officiel (ou curriculum réel). Il offre une réelle opportunité d'étude et d'ancrage des pratiques sociales et du savoir scolaire. Il permet de donner une dimension réellement éducative au processus d'enseignement/apprentissage d'EEDD. Favorisant ainsi le réinvestissement dans leur milieu social des savoirs acquis en milieu scolaire par les élèves issus des communautés indigènes. Le livre prend à la fois racine sur le savoir réel décrit par le curriculum, sur le vécu et l'expérience des maîtres, et enfin sur les pratiques sociales des communautés indigènes. Cette démarche contribue à l'acceptation des savoirs enseignés à l'école par les élèves issus des communautés indigènes.

La contextualisation des contenus est une véritable activité de création et de design. C'est en outre une opération risquée dans ce sens qu'elle peut contribuer à remettre en question le programme officiel. Elle nécessite à cet effet des compétences diverses qui ne sont pas toujours développées dans les processus de formation initiale des maîtres. D'où la nécessité d'impliquer des équipes transversales et pluri-acteurs. Les pratiques sociales qui selon Ouellet et Laberge (2023), s'articulent en totalité cohérente autour de schèmes dominants constituent une interface d'accès aux objets du savoir. Ils sont un élément essentiel à la contextualisation des contenus à enseigner c'est-à-dire, une passerelle qui relie le « curriculum réel » au « curriculum réalisé » (Tardif & Lessard, 1999). L'implication des communautés indigènes dans l'élaboration des contenus d'enseignement favorise la construction des dispositifs d'enseignement plus adaptés aux besoins et aux priorités sociales. Elle peut également contribuer à instaurer la confiance et à favoriser un sentiment d'appropriation du système d'éducatif par les communautés. Par ailleurs, nous pouvons d'établir l'hypothèse que les rapports entre l'appartenance à un groupe social, peuvent influencer les attitudes et les comportements des élèves face à l'école ainsi que la façon dont les enseignants conçoivent son rôle.

Référence

Aikenhead, G. (1997). Toward a First Nations cross-cultural science and technology curriculum. *Science Education*, 81, 217-238.

Akkari, A. et Fuentes, M. (2021). *Repenser l'éducation. Alternatives pédagogiques du Sud*. UNESCO. [en ligne] <https://bit.ly/3Je9CBz>

Ahamada, A. (2017). La formation des enseignants en contexte multiculturel : le cas des îles Comores. Dans T. Ardouin, S. Briquet-Duhazé et E. Annot (dir.). *Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes. Attentes sociales, pratiques, lexique et postures identitaires*. Paris : L'Harmattan.

- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse de doctorat dirigée par Henri Moniot, Université de Paris 7.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Banos V. et Candau J. (2014). *Sociabilités rurales à l'épreuve de la diversité sociale*. Paris : Quae.
- Barthes, A. et Y Alpe, Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable. *Penser l'éducation*, hors-série, 101-121.
- Brougère G. (2012). Pratiques touristiques et apprentissages, Actions politiques territorialisées et tourisme, 5, <https://doi.org/10.4000/tourisme.415>.
- Campeau, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savant enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Coquidé, M. (2008). Les disciplines scolaires et leurs enseignements spécialisés : distinguer pour pouvoir articuler et travailler ensemble. Dans A. Hasni et J. Lebeaume (dir.) *Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique* (51-74). Sherbrooke/Lyon : Éditions du CRP et INRP
- Crawford, D.L. (2004). The Role of Aging in Adult Learning: Implications for Instructors in Higher Education. Disponible sur : http://www.newhorizons.org/lifelong/higher_ed/crawford.htm (Feb. 2008).
- D'Enfert, R. et LEBEAUME, J. (dir.) (2015). *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Deshaies, I. et Boily, M. (2021). L'adaptation du modèle de la transposition didactique à l'éducation préscolaire : un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignante lors du jeu symbolique pour faire émerger l'utilisation des savoirs mathématiques chez les enfants. *Didactique*, 2(2), 63-92. <https://doi.org/10.37571/2021.0205>.
- Develay Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.
- Develay M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Diamond, B. J. & Moore, M. A. (1995). *Multicultural Literacy: Mirroring the Reality of the Classroom*. New York: Longman Publishers
- Duplessis P. (2008). Introduction de la notion de curriculum en information, *Savoir CDI, les ressources professionnelles pour les enseignants-documentalistes*
- Gilly, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans : Denise Jodelet éd., *Les représentations sociales* (pp. 383-406). Paris cedex 14 : *Presses Universitaires de France*. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/puf.jodel.2003.01.0383>.
- Hobeila, S. (2011). *L'éthique de la recherche*. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd. rév. et corr., pp. 35-62). Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Hulin, N. (2005). *L'enseignement et les sciences. L'exemple français au début du XXe siècle*. Paris : Vuibert.

- Kanu, Y. (2007). Increasing school success among aboriginal students: Culturally responsive curriculum or macrostructural variables affecting schooling? *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1(1), 21-41.
- Lebeaume, J. (1999). *L'éducation technologique*. Paris : ESF.
- Lebrun, J. et Tutiaux-Guillon, N. (2016). Des disciplines scolaires en mutation : Regards croisés France, Québec... et ailleurs. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 58, 3-7. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0003>
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. & Demers, S. (2011). Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des « idées vraies » ne prennent pas, tandis que des « idées fausses » ont la vie dure. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 6(1), 43-62.
- Lussault M. (2007). *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*, Paris, Le Seuil.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 103-113. <http://www.jstor.org/stable/41201772>.
- Martinand J.-I. (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3, 1, 101-116.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers: San Francisco.
- Nasser, R., & Nasser, I. (2008). Textbooks as a vehicle for segregation and domination: State efforts to shape Palestinian Israelis' identities as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 627-650.
- Ouellet L. & Laberge S. (2023). Gender relations' dynamic and social status in the context of an educational wilderness expedition, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22, 3-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>.
- Perrenoud, P. (1970). Stratification socio-culturelle et réussite scolaire : les défaillances de l'explication causale. *Cahiers Vilfredo Pareto*, 8(20), 5-75. <http://www.jstor.org/stable/40368906>.
- Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie*. Paris : Armand Colin.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. s.l : De Boeck
- Tavignot, P. (2008). Circulation de savoirs et espaces d'intéressement : types de savoirs dans un dispositif d'accompagnement. *Recherche et formation*. n°58, 43-56.
- Urrutia Munizaga S. (2020). Conception, mise à l'essai et évaluation d'un atelier de formation pour enseignants au chili [Mémoire de master, université du Québec à Montréal].
- Van den Akker, J. (2006). Curriculum development re-invented. In J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented* (pp. 16-30). Enschede: SLO. 20
- Van den Akker, J. (1998). The science curriculum: Between ideals and outcomes. In B. Fraser & K. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 421-447). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vergnolle-Mainar, C. (2011). *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Viennot, L. (2008). *Didactique, épistémologie et histoire des sciences. Penser l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.

Vogt L.A., Jordan C. et Tharp R.C. (1987). — Explaining school failure, producing school success: Two cases, *Anthropology and Education Quarterly*, 18, (4), 276-286.

Werlen, B. (2003). Géographie culturelle et tournant culturel. *Géographie et cultures*, 47, 7-27.

Quel rôle de la formation pédagogique dans les stratégies de lutte contre le phénomène de l'attrition dans l'enseignement du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal

What role does teacher training play in strategies to combat attrition in primary, middle and secondary education in Senegal?

Cheikh Faye

U.F.R. Sciences et Technologies, UASZ, Laboratoire de Géomatique et d'Environnement, Ziguinchor, Sénégal

Aliou Sene

Département d'Histoire et Géographie, Laboratoire Mémoires, Métiers et Territoires (M2TA)

Aminata Cissé

Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur l'Éducation et les Savoirs (GIREs)

Djibrou Daouda Ba

Laboratoire Mémoires, Métiers et Territoires (M2TA)

Aissata Ba

UFR des Sciences de l'Éducation, de la Formation et des Sports (SEFS)

Bilguiss Ndiaye

Mamadou Bouna Timera

Département de Géographie, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar

Résumé

La formation initiale des enseignants représente le point d'entrée dans la profession, et la façon dont elle est organisée joue un rôle clé dans la qualité et la quantité d'enseignants. Bien loin d'être un simple reflet des disciplines qu'elle prépare à enseigner, la formation des enseignants contribue donc à définir leur identité et leur image. La nécessité de renforcer les qualifications et les capacités des enseignants reste une priorité absolue à tous les niveaux d'enseignement. Cet article examine le rôle de la formation dans la lutte contre le phénomène de l'attrition dans l'enseignement du primaire au secondaire au Sénégal. L'étude est basée sur des données d'enquête quantitatives et une analyse qualitative d'entretiens. Plus précisément, ceux qui avaient plus de formation aux méthodes d'enseignement et en pédagogie, en particulier l'enseignement pratique, l'observation d'autres enseignements en classe et la rétroaction sur leur propre enseignement, étaient beaucoup moins susceptibles de quitter l'enseignement.

Mots-clés : formation initiale, formation continue, attrition, éducation, Sénégal

Abstract

Initial teacher training represents the point of entry into the profession, and the way it is organized plays a key role in the quality and quantity of teachers. Far from being a mere reflection of the disciplines it prepares teachers to teach, teacher training helps to define their identity and image. The need to enhance teachers' qualifications and capabilities remains a top priority at all levels of education. This article examines the role of training in combating the phenomenon of attrition in teaching from primary to secondary level in Senegal. The study is based on quantitative survey data and qualitative interview analysis. Specifically, those who had more training in teaching methods and pedagogy, particularly practical teaching, observation of other teaching in the classroom and feedback on their own teaching, were much less likely to leave teaching.

Keywords: initial training, continuous training, attrition, education, Senegal

Introduction

La formation initiale des enseignants représente le point d'entrée dans la profession, et la façon dont elle est organisée joue un rôle clé dans la détermination à la fois de la qualité et de la quantité d'enseignants. En cas de pénurie d'enseignants par exemple, des voies alternatives et plus rapides vers la profession enseignante peuvent être créées. Une autre façon de réguler la quantité d'enseignants est de modifier le niveau d'exigence d'entrée dans les programmes : en cas de pénurie, un pays peut par exemple baisser les qualifications demandées aux futurs enseignants (Musset, 2010).

La nécessité de renforcer les qualifications et les capacités des enseignants reste donc une priorité absolue à tous les niveaux d'enseignement. Dans son analyse du suivi de l'Education Pour Tous (EPT), l'UNESCO (2017) indique que dans l'état actuel des choses, « *les jeunes adultes ayant accompli 5 années d'études ont 40 % de probabilité d'être analphabètes car les dispositifs de formation des enseignants ne sont globalement pas en mesure de répondre aux besoins quantitatifs et qualitatifs de formation* ». Avec un taux de croissance démographique annuel moyen de 3,1 %, le besoin d'enseignants ne cesse d'augmenter et on a estimé en 2009 qu'en cette année (2020), plus de la moitié des pays africains devrait avoir 4,6 millions d'enseignants pour réaliser l'enseignement universel (Pôle de Dakar, 2009). En d'autres termes, chaque année, depuis 2009, le nombre d'enseignants aurait dû augmenter d'environ 3,3 %. Étant donné que cela n'a pas été possible, et pour réaliser les objectifs de l'EPT 2015, de nombreux pays ont été amenés depuis la fin des années 90, par un ensemble de facteurs, dont les politiques d'ajustements structurels et la faiblesse de leurs ressources financières, à recruter des enseignants qui n'ont pas le niveau académique requis pour rejoindre le corps enseignant. Plus grave encore, ces enseignants, et ce jusqu'à récemment, commençaient à enseigner sans formation préalable adéquate. Cela a entraîné l'émergence d'au moins trois catégories d'enseignants.

La qualité de la formation préalable à l'emploi et de la préparation des enseignants du primaire et du secondaire est l'une des questions les plus controversées de la recherche, de la réforme et des politiques éducatives contemporaines. Il existe un consensus presque universel sur le fait que les enseignants sont importants pour la croissance et l'apprentissage des élèves, et il est également largement reconnu que les élèves du primaire et du secondaire du pays devraient être enseignés par des enseignants qualifiés. Mais il y a beaucoup de désaccord sur le caractère, le contenu et le calibre de l'éducation, de la préparation et des diplômes que les candidats potentiels doivent obtenir pour être considérés comme qualifiés pour enseigner (Ingersoll et al., 2014).

L'évaluation empirique des qualifications des enseignants est une voie bien rodée. Il existe un grand nombre d'études empiriques, remontant à des décennies, consacrées à l'évaluation des effets de la formation initiale et de la préparation des enseignants du primaire et du secondaire sur le rendement des enseignants (Rivkin, 2007). En règle générale, ces études tentent d'évaluer la relation entre diverses mesures des qualifications des enseignants et diverses mesures de la performance des élèves de ces enseignants. Les résultats sont mitigés et un certain nombre d'études ont montré que les qualifications des enseignants n'avaient que peu ou pas d'effet sur le rendement des élèves. Mais contrairement aux sceptiques de la formation des enseignants, un certain nombre d'études ont en effet constaté que la formation, la préparation et les qualifications des enseignants, d'une sorte ou d'une autre, étaient significativement et positivement liées à la réussite des élèves.

En revanche, il y a eu moins de recherches sur les effets de la formation et de la préparation des enseignants sur d'autres résultats, tels que la rétention des enseignants. Dans le domaine de l'éducation, on comprend de plus en plus l'importance, l'ampleur et les implications du roulement et de la rétention des enseignants. Il existe un lien étroit entre le roulement et les pénuries permanentes d'enseignants, en particulier en mathématiques et en sciences, qui affligent de nombreuses écoles. Il est largement admis

que l'une des principales causes des mauvais résultats des élèves est l'incapacité des écoles à doter les salles de classe d'enseignants qualifiés en raison de la pénurie d'enseignants. Cependant, dans les analyses des données nationales, nous avons constaté que les problèmes de dotation en personnel scolaire ne sont pas uniquement, ni même principalement, dû à la pénurie d'enseignants, dans le sens où trop peu de nouveaux enseignants sont formés, en particulier dans des domaines tels que les mathématiques et les sciences. En revanche, les données indiquent que les problèmes de dotation en personnel scolaire sont dans une large mesure le résultat d'une « porte tournante » - où un grand nombre d'enseignants en poste quittent leur poste d'enseignant bien avant la retraite (Ingersoll et Perda, 2014 ; Ingersoll et May, 2011).

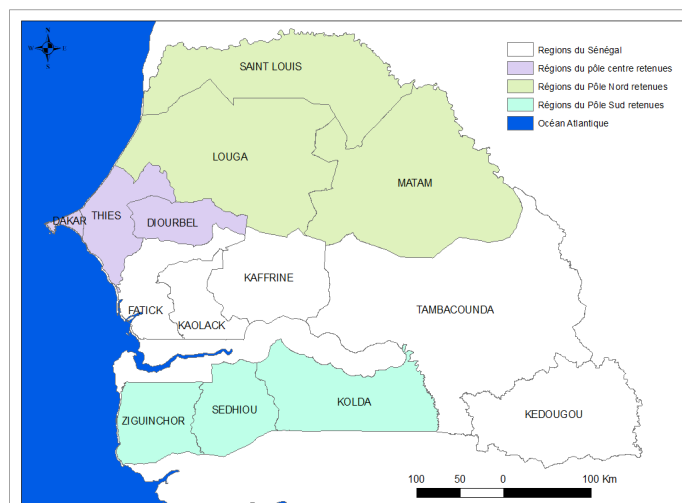
L'objectif de cette étude est d'examiner si les types et les quantités de formation initiale et de préparation que les enseignants reçoivent avant de commencer à enseigner ont un impact sur leur décision d'abandonner l'enseignement. Comment les taux d'attrition des enseignants issus des programmes de formation des enseignants traditionnels se comparent-ils à ceux qui entrent dans l'enseignement par des voies et des programmes alternatifs ? Y a-t-il des différences dans l'attrition des enseignants titulaires d'un diplôme en éducation, par rapport à ceux qui n'ont pas de diplôme en éducation ? La quantité d'enseignement pratique, de préparation à la pédagogie et de cours sur les méthodes d'enseignement que les enseignants reçoivent avant d'enseigner a-t-elle une incidence sur leur attrition ? Cette étude permet donc de répondre au besoin d'une évaluation empirique des effets de la formation initiale et de la préparation des enseignants sur leur rétention. Nous examinons la relation entre la formation antérieure et la préparation des enseignants et si ces enseignants étaient plus ou moins susceptibles de quitter l'enseignement.

I. Matériels et méthodes

A. Technique de collecte de données

Cet article étant lié à un programme de recherche-action, le discours des acteurs occupe une place de choix dans l'acquisition de l'information. La méthodologie utilisée a été subdivisée en trois parties : la recherche documentaire, la collecte des données, et le traitement des données. Pour la collecte des données quantitatives, 270 enseignantes et enseignants en activité dans leur métier ont été consultés (90 au primaire, 90 au moyen et 90 au secondaire) dans 9 régions administratives avec une répartition égale (30 enseignants par région, dont 10 au primaire, 10 au moyen et 10 au secondaire).

Figure 1. Situation des régions retenues pour le déroulement des enquêtes et entretiens



La répartition de l'échantillon dans neuf régions du Sénégal est répartie en trois pôles (Centre, Nord et Sud). Ces neuf régions représentent 73,5 % (soit un 59 178) du nombre total d'enseignants (80 529) que compte le Sénégal en 2021. L'échantillon est réparti comme il suit (Tableau 1).

Tableau 1. Répartition de l'échantillon en fonction des régions choisies

Paramètres	Académies du centre			Académies du Nord			Académies du Sud			Total
	Dakar	Thiès	Diourbel	Saint-Louis	Louga	Matam	Ziguinchor	Sédhiou	Kolda	
Primaire	10	10	10	10	10	10	10	10	10	90
Moyen	10	10	10	10	10	10	10	10	10	90
Secondaire	10	10	10	10	10	10	10	10	10	90
Total	30	30	30	30	30	30	30	30	30	270

Dans les régions retenues, les établissements sont choisis de manière aléatoire. Il s'agit de tirer au hasard un ou plusieurs établissements en fonction du nombre d'enseignants à interroger dans la région. Les répondants choisis ne pouvaient pas être en service dans le même établissement. Contrairement aux enseignants du primaire, les enseignants du moyen-secondaire ont été choisis en tenant compte, à la fois des différentes disciplines et du genre. Les femmes représentent au moins le tiers de chaque échantillon régional. En outre, l'expérience dans l'enseignement a été considérée.

Concernant l'enquête quantitative, un questionnaire subdivisé en parties connexes s'intéresse à la problématique de l'attrition des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal et à la place de la formation initiale et continue des enseignants dans les stratégies de remédiation face à ce phénomène. Aussi, le questionnaire contenait des modalités au format « échelle de Likert » à cinq points (1 à 5), allant de "pas du tout d'accord" à "tout à fait d'accord".

Les entretiens ont été administrés individuellement à des acteurs des services compétents du Ministère de l'Education Nationale (MEN) et de ses organes déconcentrés, à la FASTEF (FAculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation), etc. Les applications Zoom et Google doc ont été également utilisés, respectivement, pour faciliter la coordination du projet et comme outil collaboratif dans la production des résultats et la rédaction du document de façon collaborative.

B. Méthodes d'analyse des données

Pour les données quantitatives provenant des enquêtes, une fois les données recueillies, nous avons procédé à un traitement qualitatif par la recherche des incohérences et des questionnaires incomplets. Nous avons utilisé MS. Accès et MS. Excel pour toutes les saisies et analyses de données quantitatives. Nous avons utilisé également les statistiques descriptives univariées (comme les fréquences, les pourcentages, les moyennes et les écarts types) et bivariées (comme le Coefficient de corrélation de Pearson), et inférentielles (comme le test T de Student, le test du Chi-carré (X²), l'Analyse en Composantes Principales (ACP) et la Classification Ascendante Hiérarchique (CAH)) pour comprendre les caractéristiques des répondants et analyser les perceptions sur les facteurs de rétention et d'attrition des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal.

Les transcriptions d'entretiens semi-structurés et les questionnaires ouverts ont donc été analysés à l'aide de techniques d'analyse de contenu. C'est une technique qui analyse toutes les communications écrites (Fraenkel et al., 2012). Ces données qualitatives provenant des entretiens et des questions ouvertes ont

été analysées de façon thématique par le biais d'un site d'analyse de données (nuage de mots)¹. Les communications écrites, dans ce cas, comprenaient des transcriptions d'entrevues et des réponses écrites à des questionnaires ouverts. Les données ont été analysées en suivant les directives de Fraenkel et al. (2012), d'abord en analysant les informations descriptives en sous-catégories, puis en identifiant les thèmes récurrents.

III. Résultats et discussions

Bien loin d'être un simple reflet des disciplines qu'elle prépare à enseigner, la formation des enseignants contribue donc à définir leur identité et leur image. Offrir à tous une éducation de qualité est au cœur de l'agenda Éducation 2030. Pour atteindre cet objectif, il faudra « *des professeurs qualifiés, formés, correctement rémunérés et motivés* » (UNESCO, 2016, p.30). Toutefois, les tendances mondiales de ces dernières années indiquent une baisse de leur motivation, à l'origine de pénuries d'enseignants (Crehan, 2016 ; UNESCO IIRCA, 2017). Étant donné le rôle important joué par la motivation dans les performances des enseignants, il est essentiel de renverser cette tendance pour maintenir la qualité de l'éducation, ce qui aura des effets positifs sur les acquis scolaires des élèves (TTF, 2016 ; Banque mondiale, 2018). Motiver les enseignants au moyen de mesures d'incitation est primordial pour atteindre les cibles 4.1 (faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent un enseignement de qualité) et 4.c (accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés) de l'objectif de développement durable (ODD) n°4 (Nations Unies, 2015).

A. Entre enseignement et formations

L'éducation vise la formation complète et efficace des citoyens, capables d'œuvrer pour le développement global des sociétés. Vu la complexité de ce métier, tout enseignant qui désire s'y engager devait passer par une formation initiale qui est fondamentale pour tout système éducatif qui se veut efficace. C'est pourquoi, au Sénégal, d'énormes efforts sont consentis par les autorités pour hausser le niveau des enseignants à travers la formation. Ainsi, 82,22 % des enseignants interrogés dans l'échantillon affirment avoir reçu une formation dans leur métier (Tableau 2), formation en phase avec le cycle dans lequel ils interviennent. Parmi les enseignants qui ont manifesté le désir de rester dans l'enseignement, 154 enseignants (soit 78,57 %) ont reçu une formation pédagogique contre 42 enseignants (21,43 %) non formés. Pour les enseignants qui ont manifesté le désir de partir de l'enseignement, un nombre de 68 enseignants (soit 91,88 %) ayant reçu une formation pédagogique contre 6 enseignants (8,11 %) non formés. Il existe donc une relation entre la formation initiale des enseignants et le motif d'engagement dans l'enseignement. Le test de corrélation X^2 effectué entre la variable « avoir reçu une formation dans le métier d'enseignant » et « désir de rester dans la profession enseignante » (avec $X^2= 6,521$; ddl=1 ; p-value=0,01) est significatif au risque d'erreur de 0,05. Cela n'est pas surprenant d'autant plus que la formation initiale de l'enseignant prépare celui-ci pour le métier d'enseignement et permet la maîtrise des contenus, de la didactique et de la psychologie de l'enfant. Il serait surprenant qu'un enseignant s'y engage dans l'intention de devenir non pas un enseignant mais autre chose.

¹ Disponible en ligne sur : <https://nuagedemots.co/>

Tableau 2. Répartition des enseignants ayant reçu une formation dans leur métier d'enseignant par rapport au désir de rester ou non dans la fonction dans l'échantillon

Modalités	Oui		Non		Total général	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Oui	154	78,57	68	91,89	222	82,22
Non	42	21,43	6	8,11	48	17,78
Total général	196	100	74	100	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

La formation initiale de l'enseignant se fait dans les écoles normales, des centres régionaux de formation et dans certains instituts universitaires. Un grand nombre d'enseignants interrogés ont subi une formation (Tableau 3) soit à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) comme indiqué par 44,44 % de l'échantillon, soit au Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education (CRFPE) (27,78 %). Les professeurs d'enseignement technique et de formation professionnelle ne sont pas laissés en rade et représentent 2,96 % qui sont formés à l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP). Certains des enseignants interrogés (1,11 %) sont par contre formés à l'UFR des Sciences de l'Education, de la Formation et du Sport de l'Université Gaston Berger de Saint Louis. D'autres enseignants interrogés ont subi une autre formation (7,78 %) à l'image des professeurs d'Education Physique et Sportive, bien représentés dans l'échantillon et qui sont formés en partie à l'Institut National Supérieur de l'Education Populaire et du Sport (INSEPS) rattaché à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Tableau 3. Répartition des enseignants selon le type de formation reçu dans leur métier d'enseignant dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
FASTEF (ex ENS)	120	44,44
CRFPE	75	27,78
ENSEPS	8	2,96
SEFS	3	1,11
Autres	21	7,78
Non réponse	43	15,93
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

La formation continue constitue l'ensemble des formations suivies par les enseignants en vue de développer leurs compétences professionnelles et d'acquérir de nouvelles compétences. Ces formations pourraient susciter chez les enseignants de nouveaux intérêts, rehausser leurs aspirations, restructurer leur vision éducative et améliorer la compréhension qu'ils ont de leur profession. Certaines de ces formations ont lieu dans un endroit autre que l'école où travaille l'enseignant. Elles peuvent être formelles ou informelles (OCDE, 1998).

La formation initiale et continue des enseignants permet non seulement de lutter contre le phénomène d'attrition des enseignants, mais aussi et surtout d'offrir à tous une éducation de qualité qui est au cœur de l'agenda Éducation 2030. A la baisse de motivation des enseignants, s'ajoutent d'autres obstacles pouvant empêcher un recrutement efficace des enseignants, par exemple, lorsque les postes sont attribués en fonction de sensibilités politiques et que les critères d'accès aux programmes de formation sont trop académiques.

Ces problèmes peuvent limiter le vivier de potentiels candidats de qualité, en particulier dans les zones déjà confrontées à des pénuries d'enseignants (Education Commission, 2019). Les enseignants contractuels et le personnel d'appui peuvent venir combler les lacunes d'enseignement, mais cette solution risque aussi d'entraîner une baisse du niveau de professionnalisme et du nombre d'enseignants qualifiés à long terme (Education Commission, 2019). Dans les pays en voie de développement, les capacités financières des gouvernements ne permettent généralement pas de prendre en charge la formation continue nécessaire pour améliorer la qualité et l'efficacité de nombreux enseignants contractuels (UNESCO IIRCA, 2017).

Au Sénégal, la formation initiale de l'enseignant s'avère insuffisante si l'on considère les différentes mutations subies. Elle passe de quatre ans à un an pour les instituteurs. Elle est d'un ou de deux ans selon le niveau de recrutement pour les enseignants du second degré et parfois inexistante en ce qui concerne les vacataires (Diakhaté, 2013). Toutefois, les enseignants interrogés sont bien conscients de l'importance de la formation initiale de l'enseignant et 98,52% des répondants la définissent comme celle qui prépare le futur enseignant à son métier (Tableau 4).

Tableau 4. Répartition des enseignants selon leur opinion sur la définition et le rôle de la formation initiale dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Oui	266	98,52
Non	4	1,48
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Pour la formation continue, qui est une nécessité pour une éducation qui doit répondre aux besoins du milieu et être en adéquation avec les mutations du monde, elle est fragile et est souvent utilisée au Sénégal dans le cadre du recyclage des vacataires qui ont deux ans d'exercice dans le second degré (Diakhaté, 2013). Parmi les répondants, 59,26 % considèrent la formation continue comme un programme de formation axé sur l'acquisition, l'approfondissement ou la mise à jour de connaissances, et destiné à toute personne ayant fini la formation initiale (Tableau 5).

Tableau 5. Répartition des enseignants selon leur opinion sur la définition et le rôle de la formation continue dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Oui	160	59,26
Non	1	0,37
Non réponse	109	40,37
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

La formation initiale prépare le futur enseignant à son métier. Tout enseignant qui passe par cette formation acquiert des compétences et des habilités qui peuvent influencer positivement sur ses performances professionnelles, et à plus forte raison, sur la qualité de l'enseignement et sur le rendement scolaire. Les enseignants interrogés en sont bien conscients et indiquent à 8,15 % le caractère très bien adapté, à 30,74 % le caractère bien adapté et à 45,93 % le caractère assez bien adapté de la formation initiale aux réalités du métier (seul un pourcentage de 14,44 % et 0,74 % a indiqué respectivement son caractère faiblement adapté et non adapté.) (Tableau 6).

Tableau 6. Répartition des enseignants selon le caractère adapté ou non de la formation initiale dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Très bien adaptée	22	8,15
Bien adaptée	83	30,74
Assez bien adaptée	124	45,93
Faiblement adaptée	39	14,44
Pas du tout adaptée	2	0,74
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

B. Baisse de la qualité de l'enseignement

Compte tenu du déficit de formation dans l'enseignement primaire et moyen-secondaire, une baisse des rendements scolaires est notée. Les enseignants enquêtés pensent que la formation initiale influence donc positivement le rendement interne des élèves. Par conséquent, les écoles qui ont plus d'enseignants formés obtiennent des rendements scolaires plus élevés que celles qui ont moins d'enseignants formés (Tchagnaou, 2008). Ainsi, face au déficit de formation, 92,59 % et 89,63 % des répondants ont indiqué respectivement une baisse de la qualité de l'enseignement (Tableau 7) et une baisse du rendement scolaire (Tableau 8). Selon les répondants, les causes de cette double baisse sont multiples et imputées à la responsabilité de l'État, celle des enseignants eux-mêmes, celle des parents d'élèves et enfin aussi celle des élèves. En tant qu'acteur principal du système éducatif sénégalais, un enseignant interrogé indique : « *Je suis bien placé pour dire que ce système est éclaté. Les programmes ne sont pas conformes à nos réalités socio-culturelles. Et ce qui est dommage, c'est qu'on tend vers un système qui fait passer les élèves même avec une moyenne de 8, ce qui est vraiment regrettable. L'Etat doit accompagner les enseignements en fournissant le matériel didactique nécessaire dans les établissements les plus reculés. Peu d'école sont dotées de salle de travaux pratiques bien équipés.* ».

Tableau 7. Répartition des enseignants selon leur opinion sur la baisse de la qualité de l'enseignement dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Oui	250	92,59
Non	20	7,41
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Tableau 8. Répartition des enseignants selon leur opinion sur la baisse du rendement scolaire dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Oui	242	89,63
Non	28	10,37
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Les arguments avancés sont le manque de formation de futurs enseignants, le manque de recyclage et de perfectionnement pour les anciens enseignants, le déficit en suivi des enseignants par les inspecteurs, le manque de conscience professionnelle du fait de la précarité de leurs conditions de travail (ce qui

entraîne la démotivation), l'irresponsabilité de l'État face aux nouveaux défis de l'éducation, le mauvais recrutement des enseignants, les mauvaises méthodes d'enseignement, l'insuffisance ou le manque de matériels didactiques, et la démotivation des élèves eux-mêmes pour l'école au profit des médias et réseaux sociaux (Tchagnaou, 2008). Cela va sans dire que l'amélioration de la qualité de l'enseignement et du rendement scolaire doit passer obligatoirement par la formation initiale des enseignants (Compaoré, 1996).

Les enseignants sont essentiels pour améliorer la qualité de l'éducation. Ainsi, sur l'échantillon, 49,63% ont constaté que la formation académique est suffisante pour un bon enseignement et constitue un motif de leur engagement dans l'enseignement (Tableau 9). De meilleures stratégies de recrutement et de déploiement peuvent avoir des effets directs sur l'objectif de développement durable (ODD) n° 4, qui vise à assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité (UNESCO, 2016). Au tournant du millénaire, avec le mouvement en faveur de l'Éducation Pour Tous (EPT), de nombreux pays ont eu du mal à recruter suffisamment d'enseignants qualifiés pour faire face à l'augmentation du nombre d'inscriptions (UNESCO IIRCA, 2017).

Tableau 9. Répartition des enseignants selon leur opinion sur le caractère suffisant de la formation académique pour un bon enseignement et un motif de leur engagement dans l'enseignement dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Oui	134	49,63
Non	136	50,37
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Au vu de ces résultats, on peut considérer que la plupart des enseignants formés s'engagent dans l'enseignement par vocation. C'est dire que lorsqu'un professeur enseigne par vocation, il a de quoi s'acquitter pleinement de son devoir en donnant le meilleur de lui-même, ce qui peut conduire à un meilleur rendement par rapport à celui qui s'y engage faute de mieux. Cela signifie que comme la qualification professionnelle, la vocation est un facteur qui influence aussi énormément le rendement scolaire des élèves. Toutefois, tous les enseignants ne s'engagent pas dans l'enseignement par vocation. Si selon les enseignants interrogés, 67,04 % s'engagent dans l'enseignement par vocation, en retour, 18,52 % des répondants s'y engagent par simple besoin professionnel, 6,3 % par peur de chômage et 5,56 % à défaut de mieux (Tableau 10). Le croisement met en évidence la corrélation entre le fait d'entrer dans l'enseignement par vocation et la formation des enseignants. Les enseignants concernés par les cas représentent 59,26% des répondants. Le test de corrélation X^2 effectué entre la variable « les motifs d'entrée dans l'enseignement » et « le fait d'avoir reçu une formation dans la profession enseignante » (avec $X^2= 20,462$; $ddl=5$; $p\text{-value}=0,001$) est significatif au risque d'erreur de 0,05. En retour, 37,5% des enseignants non formés sont dans le système par simple besoin professionnel.

Tableau 10. Répartition des enseignants selon les motifs d'entrée dans l'enseignement par rapport à la formation reçue ou non dans l'échantillon

Modalités	Oui		Non		Total général	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Par vocation	160	72,1	21	43,8	181	67,04
Par simple besoin professionnel	32	14,4	18	37,5	50	18,52
Par peur de chômage	13	5,9	4	8,3	17	6,3
A défaut de mieux	10	4,5	5	10,4	15	5,6
Autres	6	2,7	0	0	6	2,2
Non réponse	1	0,5	0	0	1	0,4
Total général	222	100	48	100	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Avec le lancement des ODD et l'expansion de l'enseignement secondaire universel, il est encore plus compliqué de recruter des enseignants formés et qualifiés. Les données montrent qu'en Afrique subsaharienne, le Sénégal y compris, la proportion d'enseignants formés est en déclin depuis 2000 dans le primaire comme dans le secondaire (UNESCO, 2019). Cela a conduit certains pays à revoir à la baisse leurs critères d'entrée pour les programmes de formation des enseignants, ou à employer des enseignants contractuels ou du personnel d'appui pour répondre à la demande (Education Commission, 2019).

C. Facettes, caractères et impacts de la formation pédagogique

La formation pédagogique permet de bien préparer les cours selon 83,7 % des répondants, de bien conduire la classe selon 75,93 %, d'améliorer les résultats scolaires selon 69,63 % (Tableau 11). C'est pourquoi, 99,26 % des enseignants interrogés pensent qu'il est important pour chaque enseignant de suivre les trois formations (académique, didactique et psychopédagogique) (Tableau 12) lui permettant d'avoir un bagage intellectuel avant de s'engager dans l'enseignement, d'autant plus que la situation d'enseignement et d'apprentissage n'est pas une chose aisée. L'enseignant doit développer des compétences plus solides au niveau pédagogique et plus pointues au niveau didactique (Duquesne-Belfais, 2008). Le croisement met en évidence la corrélation entre l'importance pour chaque enseignant de suivre les trois formations (académique, didactique et psychopédagogique) et la formation des enseignants. Les enseignants concernés par les cas représentent 81,48 % des répondants. Le test de corrélation X^2 effectué entre la variable « l'importance de suivre les trois formations (académique, didactique et psychopédagogique) » et « le fait d'avoir reçu une formation dans la profession enseignante » (avec $X^2= 0,436$; ddl=1 ; p-value=0,509) n'est pas significatif au risque d'erreur de 0,05.

Tableau 11. Répartition des enseignants selon leur opinion sur les facettes de la formation pédagogique dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
A bien préparer les cours	226	83,7
A bien conduire la classe	205	75,93
A améliorer les résultats scolaires	188	69,63
Autres	52	19,26
Total général	270	

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Tableau 12. Répartition des enseignants selon leur opinion sur l'importance de suivre les trois formations par rapport à la formation reçue ou non dans l'échantillon

Modalités	Oui		Non		Total général	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Oui	220	99,1	48	100	268	99,3
Non	2	0,9	0	0	2	0,7
Total général	222	100	48	100	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Vu son importance, 98,89 % des enseignants interrogés pensent que la formation pédagogique doit être obligatoire pour toute personne qui opte pour le métier d'enseignement (Tableau 13). Il existe donc une forte corrélation entre les enseignants qui pensent que la formation pédagogique doit être obligatoire pour toute personne qui opte pour le métier d'enseignement et ceux qui ont reçu une formation. Ils représentent 81,11 % de l'échantillon. Toutefois, le test de corrélation X^2 effectué entre la variable « le caractère obligatoire de la formation pédagogique pour toute personne qui opte pour le métier d'enseignement » et « le fait d'avoir reçu une formation dans la profession enseignante » (avec $X^2=0,656$; ddl=1 ; p-value=0,418) n'est pas significatif au risque d'erreur de 0,05.

Tableau 13. Répartition des enseignants selon leur opinion sur le caractère obligatoire de la formation pédagogique pour toute personne qui opte pour le métier d'enseignement par rapport à la formation reçue ou non dans l'échantillon

Modalités	Oui		Non		Total général	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Oui	219	98,65	48	100	267	98,89
Non	3	1,35	0	0	3	1,11
Total général	222	100	48	100	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

D. Formation pédagogique et lutte contre l'attrition

La formation initiale et continue reste comme une importante stratégie de lutte contre le phénomène d'attrition des enseignants comme indiqué par 78,89 % des répondants (Tableau 14). Il existe aussi une forte corrélation entre les enseignants pour qui la formation initiale et continue reste comme une importante stratégie de lutte contre le phénomène d'attrition des enseignants et ceux qui désirent rester dans la fonction. Ils représentent 61,48 % de l'échantillon global, et 84,69 % de ceux qui désirent rester dans la fonction. De même, 63,51 % de ceux qui désirent quitter la fonction, reconnaissent le rôle important de la formation initiale et continue dans les stratégies de lutte contre le phénomène d'attrition des enseignants. Le test de corrélation X^2 effectué entre la variable « le rôle de la formation initiale et continue sur la lutte contre le phénomène d'attrition des enseignants » et « le désir de rester dans le métier » (avec $X^2=14,470$; ddl=1 ; p-value=0,000) est très significatif au risque d'erreur de 0,05.

Tableau 14. Répartition des enseignants selon leur opinion sur le rôle de la formation initiale et continue sur la lutte contre le phénomène d'attrition des enseignants par rapport au désir de rester dans le métier dans l'échantillon

Modalités	Oui		Non		Total général	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Oui	166	84,7	47	63,5	213	78,89
Non	30	15,3	27	36,5	57	21,1
Total général	196	100	74	100	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

La formation pédagogique impacte sur le rendement scolaire comme indiqué par 98,52 % des répondants (Tableau 15). Il existe aussi une forte corrélation entre les enseignants pour qui la formation pédagogique impacte sur le rendement scolaire et ceux qui ont indiqué avoir reçu une formation dans la fonction. Ceux-ci représentent 80,74 % de l'échantillon global et 98,20 % des enseignants formés. Le test de corrélation X^2 effectué entre la variable « l'impact de la formation pédagogique sur le rendement scolaire » et « le fait d'avoir reçu une formation dans la profession enseignante » (avec $X^2=0,878$; ddl=1 ; p-value=0,349) n'est pas significatif au risque d'erreur de 0,05. D'abord, le rôle de l'enseignant est quasi important à l'égard des enfants dont il a l'éducation en charge, à l'égard des parents qu'il tend à remplacer à l'école et enfin, envers la société pour laquelle il doit former des citoyens honnêtes, travailleurs et productifs. Ensuite, la formation initiale de l'enseignant, qu'on le veuille ou non, est un facteur déterminant de la qualité de son enseignement. En cela, elle contribue à améliorer les résultats scolaires des élèves. Enfin, elle se justifie par le fait que la formation initiale des enseignants est un facteur susceptible d'influencer et d'expliquer la qualité de l'enseignement et le rendement des élèves aux examens.

Tableau 15. Répartition des enseignants selon leur opinion sur l'impact de la formation pédagogique sur le rendement scolaire par rapport à la formation reçue ou non dans l'échantillon

Modalités	Oui		Non		Total général	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Oui	218	98,2	48	100	266	98,52
Non	4	1,8	0	0	4	1,5
Total général	222	100	48	100	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Tous les enseignants formés affirment unanimement que la formation pédagogique est primordiale pour tout enseignant. Elle prépare le futur enseignant à son métier. Pour eux, la formation pédagogique est la clé de la réussite d'un enseignement. Ils estiment qu'on ne peut pas se passer de cette formation quand on veut dispenser un enseignement de qualité, car celle-ci permet à l'enseignant de savoir le travail qui l'attend, et lui donne toutes les compétences qu'il doit utiliser depuis la préparation et la présentation des cours, la gestion de la classe jusqu'à l'évaluation des apprentissages, etc. Un enseignant qui a suivi une formation pédagogique véhicule bien son message. Il suit bien les élèves dans leurs apprentissages et est apte à trouver des solutions à toutes les préoccupations des élèves, ce qui facilite leur compréhension des cours. Ces types d'enseignants savent motiver les élèves à suivre les cours.

Toute formation quelle qu'elle soit, se donne un certain nombre de finalités. Dans le cadre de la formation des enseignants, on en distingue trois : les finalités individuelles, sociales et fondamentales. La formation des enseignants occupe une place particulière et importante dans le processus par lequel

une société parvient à s'adapter à ses propres conditions d'existence. Cette fonction est indiquée par un peu plus de la moitié des répondants (56,67 %) (Tableau 16). Les enseignants qui ont reçu une formation dans le métier et pour qui la formation des enseignants occupe une place particulière et importante dans le processus par lequel une société parvient à s'adapter à ses propres conditions d'existence, représentent 56,30 % des répondants. Toutefois, le test de corrélation X^2 effectué entre la variable « le rôle de la formation des enseignants sur la formation de la société » et « le fait d'avoir reçu une formation dans la profession enseignante » (avec $X^2= 0,053$; $ddl=1$; $p\text{-value}=0,819$) n'est pas significatif au risque d'erreur de 0,05.

Tableau 16. Répartition des enseignants selon leur opinion sur le rôle de la formation des enseignants sur la formation de la société par rapport à la formation reçue ou non dans l'échantillon

Modalités	Oui		Non		Total général	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Oui	152	68,5	1	2,1	153	56,67
Non	8	3,6	0	0	8	3,0
Non réponse	62	27,9	47	97,9	109	40,4
Total général	222	100	48	100	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Du fait que cette autoformation de l'enseignant est un but à atteindre, l'enseignant aura besoin de l'aide institutionnalisée qui peut lui être apportée. Selon 57,78 % des répondants, former un enseignant, c'est parvenir à ce que celui-ci, par lui-même, soit capable, dans le cadre d'une autoformation, de répondre valablement aux sollicitations et problèmes qui lui seraient posés dans le cadre de sa profession (Tableau 17). Les enseignants qui ont reçu une formation dans le métier et pour qui, former un enseignant, c'est parvenir à ce que celui-ci, par lui-même, soit capable, dans le cadre d'une autoformation, de répondre valablement aux sollicitations et problèmes qui lui seraient posés dans le cadre de sa profession, représentent 57,41 % des répondants. Le test de corrélation X^2 effectué entre la variable « le rôle de la formation des enseignants sur les sollicitations et problèmes qui seraient posés dans le cadre de la profession » et « le fait d'avoir reçu une formation dans la profession enseignante » (avec $X^2= 0,032$; $ddl=1$; $p\text{-value}=0,857$) n'est pas significatif au risque d'erreur de 0,05.

Tableau 17. Répartition des enseignants selon leur opinion sur le rôle de la formation des enseignants sur les sollicitations et problèmes qui lui seraient posés dans le cadre de sa profession par rapport à la formation reçue ou non dans l'échantillon

Modalités	Oui		Non		Total général	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Oui	155	69,8	1	2,1	156	57,8
Non	5	2,3	0	0	5	1,9
Non réponse	62	27,9	47	97,9	109	40,4
Total général	222	100	48	100	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

En Afrique Subsaharienne, plus particulièrement au Sénégal, les progrès réalisés dans le domaine de l'éducation depuis les indépendances sont considérables. Cependant, on constate ces dernières années que malgré les efforts consentis au niveau national, le système éducatif sénégalais est en voie de dégradation en ce qui concerne la qualité de l'enseignement. Depuis les indépendances, le Sénégal a pris des initiatives en ce qui concerne le système éducatif en vue de garantir un enseignement de qualité

aux citoyens. Parmi celles-ci, on note la formation professionnelle des enseignants. Au cours des dernières décennies, dans le contexte de massification de l'éducation, et par extension dans le cadre de la bureaucratisation des systèmes éducatifs, le syndicalisme enseignant et les associations professionnelles ont insisté, à juste titre, pour que les enseignants, en tant que travailleurs qualifiés, soient convenablement traités par l'État, tant au plan matériel, social, que symbolique. Cependant, avec l'engouement qu'a connu l'école et les effectifs qui n'ont cessé de croître, le gouvernement s'est lancé dans le recrutement d'enseignants auxiliaires, vacataires, contractuels, qui pour la plupart, n'ont reçu aucune formation pour le métier d'enseignement.

Les données du Tableau 18 nous révèlent que 47,04 % des répondants pensent que la formation pédagogique de l'enseignant est le facteur le plus indispensable pour garantir un enseignement de qualité, 34,44 % attribuent la qualité de l'enseignement à la motivation de l'enseignant et 17,78 % pensent que l'expérience professionnelle de l'enseignant est le facteur le plus indispensable pour garantir un enseignement de qualité, contre 0,74 % qui pensent au contraire au niveau d'instruction de celui-ci. Les enseignants qui ont reçu une formation dans le métier représentent 48,68 % des répondants de ceux qui pensent que la formation pédagogique de l'enseignant est le facteur le plus indispensable pour garantir un enseignement de qualité et 36,94 % pensent à la motivation de l'enseignant. En revanche, ceux qui n'ont pas reçu de formation et qui pensent que la formation pédagogique de l'enseignant est le facteur le plus indispensable pour garantir un enseignement de qualité, ne représentent que seulement 7,04 % des répondants. Le test de corrélation X^2 effectué entre la variable « le facteur le plus indispensable pour garantir un enseignement de qualité » et « le fait d'avoir reçu une formation dans la profession enseignante » (avec $X^2= 16,147$; $ddl=3$; $p\text{-value}=0,001$) est très significatif au risque d'erreur de 0,05.

Tableau 18. Répartition des enseignants selon leur opinion sur le facteur le plus indispensable pour garantir un enseignement de qualité par rapport à la formation reçue ou non dans l'échantillon

Modalités	Oui		Non		Total général	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Formation pédagogique de l'enseignant	108	48,6	19	39,6	127	47,0
Motivation de l'enseignant	82	36,9	11	22,9	93	34,4
Expérience professionnelle de l'enseignant	30	13,5	18	37,5	48	17,8
Niveau d'étude de l'enseignant	2	0,9	0	0	2	0,7
Total général	222	100	48	100	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Au niveau individuel, la formation des enseignants devait se proposer pour but de faire apparaître chez l'enseignant trois vertus essentielles, à savoir : la disponibilité, la compétence et la responsabilité. Être disponible, c'est posséder les aptitudes globales qui permettent une adaptation valable au plus grand nombre possible de situations nouvelles. L'enseignant disponible est celui qui demeure, en permanence, capable de faire autre chose : nouvelle pédagogie, nouveau cycle d'enseignement, nouvelles fonctions ou même nouveau métier. Une formation à la disponibilité doit s'accompagner d'une formation à la compétence. Enfin, former un enseignant responsable découle inéluctablement des deux précédentes. Être disponible et compétent à la fois, c'est avoir de son rôle propre une conscience, qui, elle, sera inséparable du sens de sa propre responsabilité sociale. En ce sens, l'enseignant efficace est celui qui parviendra à mesurer exactement la signification de son rôle social, celle des moyens qu'il emploie, et des méthodes qu'il expérimente. En somme, un enseignant doit être à la fois disponible (selon 48,52 %

des répondants), compétent (85,93 %) et responsable (73,33 %). Ce sont là les trois vertus sans lesquelles l'acte même de l'éducation perdrait sa signification (Tchagnaou, 2008) (Tableau 19).

Tableau 19. Répartition des enseignants selon leur opinion sur les vertus essentielles de la formation des enseignants dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
La compétence	232	85,93
La responsabilité	198	73,33
La disponibilité	131	48,52
Autre	23	8,52
Total général	613	68

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Au niveau social, l'exigence de la formation des enseignants répond à celle de conserver le patrimoine culturel pour s'y appuyer en vue de conquêtes nouvelles et nécessite de confier ce patrimoine à ceux dont la mission consiste à le transmettre (selon 56,67 % des répondants) et de maintenir un certain niveau de la culture du groupe, comme indiqué par 40 % des répondants (Tableau 20). Les enseignants qui ont reçu une formation dans le métier et qui pensent que les réponses de l'exigence de la formation des enseignants sont de conserver le patrimoine culturel et dont la mission consiste à le transmettre, représentent 48,89 % des répondants. Le test de corrélation X^2 effectué entre la variable « les réponses de l'exigence de la formation des enseignants » et « le fait d'avoir reçu une formation dans la profession enseignante » (avec $X^2=7,519$; $ddl=2$; $p\text{-value}=0,023$) est significatif au risque d'erreur de 0,05.

Tableau 20. Répartition des enseignants selon leur opinion sur les réponses de l'exigence de la formation des enseignants par rapport à la formation reçue ou non dans l'échantillon

Modalités	Oui		Non		Total général	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Conserver le patrimoine culturel et dont la mission consiste à le transmettre	132	59,5	21	43,8	153	56,7
Maintenir un certain niveau de la culture du groupe	81	36,5	27	56,3	108	40,0
Autres	9	4,1	0	0	9	3,3
Total général	222	100	48	100	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Au-delà du fait qu'elle renferme des avantages sociaux (maintien du patrimoine culturel) et en dehors des aptitudes qu'elle développe chez l'enseignant (disponibilité, compétence, responsabilité et autonomie), la formation des enseignants poursuit des finalités individuelles, sociales et fondamentales.

La formation pédagogique permet à un enseignant d'être à la fois disponible, compétent et responsable, donc, d'être autonome. Là, les finalités de la formation des enseignants se confondent avec celles de l'éducation elle-même. Si cette dernière a pour but, selon les personnes interrogées, la libération graduelle de l'individu (31,85 % des répondants), cette formation doit se poursuivre et permettre aux enseignants de se former eux-mêmes (67,78 %) (Tableau 21).

Tableau 21. Répartition des enseignants selon leur opinion sur les finalités fondamentales de la formation des enseignants par rapport à la formation reçue ou non dans l'échantillon

Modalités	Oui		Non		Total général	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
La capacité des enseignants de se former eux-mêmes.	156	70,3	27	56,3	183	67,8
La libération graduelle de l'individu	65	29,3	21	43,8	86	31,9
Autre	1	0,5	0	0	1	0,4
Total général	222	100	48	100	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Les enseignants qui ont reçu une formation dans le métier et qui pensent que la formation doit se poursuivre et permettre aux enseignants de se former eux-mêmes, représentent 57,78 % des répondants. Le test de corrélation X^2 effectué entre la variable « les finalités fondamentales de la formation des enseignants » et « le fait d'avoir reçu une formation dans la profession enseignante » (avec $X^2 = 3,955$; $ddl = 2$; $p\text{-value} = 0,138$) n'est pas significatif au risque d'erreur de 0,05.

Au-delà du défi de la formation pédagogique, s'ajoute celui de la gestion des enseignants. Cette gestion optimale des enseignants doit répondre à plusieurs impératifs (UNESCO, 2017), et en particulier : assurer une offre suffisante et équitable de personnels, afin de couvrir les besoins des élèves en termes de nombre d'heures d'enseignement dans toutes les régions ; recruter des enseignants formés ou assurer leur formation après recrutement ; affecter et utiliser les personnels enseignants de manière optimale ; les motiver, ainsi que ceux qui sont conduits à les soutenir, gérer, encadrer, afin de délivrer un enseignement de qualité aux élèves ; rémunérer les personnels enseignants tout en contrôlant et contenant leur coût.

IV. Conclusion

En définitive, 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 par la mise en place des moyens matériels et l'organisation même des rencontres, cette mise en place n'aura de sens que si elle débouche effectivement sur une autoformation, et si elle parvient à n'être que l'élan qui permettra à chaque enseignant d'acquérir un véritable réflexe permanent d'autoformation. Ce sentiment réel des responsabilités propres à l'institution et à chaque enseignant permettrait de parvenir à cette fin. Par ailleurs, il est indéniable que la formation initiale des enseignants est un facteur important qui influence le rendement scolaire des élèves.

Une certaine attrition des enseignants est, bien sûr, normale, inévitable et bénéfique. Pour les individus, les départs menant à de meilleurs emplois peuvent être une source de mobilité ascendante. Pour les écoles, les départs d'employés peu performants peuvent améliorer les résultats organisationnels. Pour le système éducatif, les départs d'enseignants, tels que l'attrition temporaire, ou ceux qui quittent l'enseignement en classe pour d'autres emplois liés à l'éducation, ne représentent pas une perte permanente ou nette de capital humain pour le système éducatif dans son ensemble et peuvent être bénéfiques pour le système. Cependant, aucun de ces types de départs, que ce soit de l'enseignement ou vers d'autres emplois dans l'enseignement, n'est gratuit. Tous ont le même effet ; ils entraînent généralement une diminution du personnel enseignant de la salle de classe dans cette organisation particulière, et représentent un personnel qui doit généralement être remplacé.

Dans cette étude, nous avons examiné les associations entre la formation initiale et la préparation des enseignants en fonction et leur attrition. Nos analyses des données montrent qu'il existe de grandes

différences dans les types et les niveaux d'éducation et de préparation que les candidats à l'enseignement reçoivent. Notre analyse a également montré que ces différences d'éducation et de préparation étaient significativement liées au degré auquel les enseignants quittent l'enseignement. Cependant, ces relations variaient selon le type d'éducation et de préparation. Fait intéressant, ce qui importait, c'était le contenu et la substance de la formation des nouveaux enseignants, en particulier la préparation pédagogique acquise par les enseignants. En effet, ceux qui avaient plus de pédagogie étaient beaucoup moins susceptibles de quitter l'enseignement après leur première année de travail.

Il est largement admis qu'une stratégie clé pour améliorer les performances des élèves consiste à s'assurer que les élèves reçoivent l'enseignement d'enseignants qualifiés. L'amélioration de la rétention des enseignants permet de s'assurer que les élèves reçoivent l'enseignement de professeurs. À son tour, cette nouvelle étude montre qu'une méthode pour améliorer la rétention consiste à s'assurer que les nouveaux enseignants ont reçu une préparation pédagogique de base. Il est largement admis qu'il est important que les enseignants aient une connaissance adéquate du contenu de la matière. Et nos recherches suggèrent qu'il est également important d'avoir une préparation adéquate en méthodes et compétences pédagogiques.

Source de financement et remerciements

Nous tenons à remercier le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement de Ressources) pour son appui scientifique et financier dans le cadre de la mise en œuvre de notre projet de recherche sur la « Problématique de l'attrition des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal : quelle est la place de la formation initiale et continue dans les stratégies de remédiation face à ce phénomène ? ».

Références

- Banque mondiale. (2018). Rapport sur le développement dans le monde 2018, Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation. Washington DC : World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1318-4>.
- Compaoré, D.F. (1996). *L'influence de la formation initiale de l'enseignant sur le rendement scolaire des élèves : cas des maîtres formés des ENEP et la réussite des élèves au CEP au Burkina-Faso*, mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation.
- Crehan, L. (2016). Structurer les carrières pour motiver les enseignants. Paris : IPE-UNESCO, 157 p.
- Diakhaté, A. (2013). La formation des enseignants au Sénégal : des écoles normales aux Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE), état des lieux et perspectives de rénovation. Université Gaston Berger Saint-Louis du Sénégal. ACADEMIA, Higher Education Policy Network. <https://pasithee.library.upatras.gr/academia/article/view/2077/2119>
- Duquesne-Belfais, F. (2008). Répondre aux exigences de la formation des enseignants de l'ASH. L'analyse de pratiques comme lien entre théorie et pratique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 41, no. 1, 2008, p.11-24.
- Education Commission. (2019). Transforming the education workforce: Learning teams for a learning generation, New York : The Education Commission.
- Fraenkel, JR., Wallen, NE., Hyun, HH. (2012). How to design and evaluate research in education. 8th ed. New York, NY, USA: McGraw-Hill.
- Ingersoll, R., & May, H. (2011). Recruitment, retention and the minority teacher shortage. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Ingersoll, R., Perda, D., & May, H. (2014). An analysis of the effects of teacher qualifications on student achievement in the core subjects in Grade 8 using the 2003 NAEP. Manuscript in preparation.

- Ingersoll, Richard; Merrill, Lisa; and May, Henry. (2014). What Are the Effects of Teacher Education and Preparation on Beginning Teacher Attrition?. CPRE Research Reports. Retrieved from https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/78
- Musset, P. (2010). "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects", *OECD Education Working Papers*, No. 48, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>
- Nations Unies (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. New York: United Nations, Département des affaires économiques et sociales. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>.
- OCDE. (2018). Effective teacher policies: Insights from PISA. Paris : OCDE
- Pôle de Dakar.(2009). La Scolarisation primaire universelle en Afrique: le défi enseignant, 8 p.
- Rivkin, S. (2007). Teacher characteristics, market forces, and distribution of teacher quality among schools and districts [Commissioned paper]. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Tchagnaou, A. (2008). Problématique de la formation initiale des enseignants et son impact sur le rendement interne des écoles. Cas des ceg bè-klikamé et bè-atikpa kagounou de Lomé au Togo. Université de Lomé Togo - Maitrise en sciences de l'éducation 2008.
- TTF (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030). (2016). Teacher motivation: What do we know and what do we need to achieve Education 2030 agenda? Report on the 9th Policy Dialogue Forum. Paris : TTF. <https://teachertaskforce.org/event/9th-international-policy-dialogue-forum>. Accessed December 15, 2021
- UNESCO (2016). Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage. Paris : UNESCO, 86 p.
- UNESCO (2017). L'UNESCO et l'égalité des genres en Afrique Subsaharienne : des Programmes Novateurs, Des Résultats Perceptibles, 108 p.
- UNESCO IIRCA (Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique) (2017) : Teacher support and motivation framework for Africa: Emerging patterns. Addis-Abeba : UNESCO IIRCA. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259935>
- UNESCO (2019). Rapport mondial de suivi de l'éducation 2019 : rapport sur l'égalité des genres : Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres. [En ligne] <https://doi.org/10.54676/SUWQ6393>

Les déterminants de la persistance de l'analphabétisme en Côte d'Ivoire

Determinants of the Persistence of Illiteracy in Côte d'Ivoire

Toure Krouélé

École Normale Supérieure d'Abidjan, Sénégal

Résumé

Cet article sur les déterminants de la persistance de l'analphabétisme en Côte d'Ivoire est construit à partir d'analyses qualitatives. Des documents sont d'abord exploités. Ensuite, les acteurs que sont les conseillers en alphabétisation, les promoteurs des centres d'alphabétisation, les animateurs et les apprenants de 4 centres d'alphabétisation situés en milieu rural et urbain sont interrogés. Les résultats montrent que plusieurs déterminants en relation avec la politique d'alphabétisation appliquée, la gestion des centres d'alphabétisation et les facteurs socio-culturels justifient la persistance de l'analphabétisme. Une alphabétisation fonctionnelle et de conscientisation adaptée aux différents milieux professionnels et sociaux pourrait contribuer à une forte atténuation du phénomène dans le pays.

Mots-clés : déterminants, analphabétisme, centres d'alphabétisation, niveau d'éducation, pratiques d'alphabétisation, Côte d'Ivoire.

Abstract

This article on the determinants of the persistence of illiteracy in Côte d'Ivoire is based on qualitative analyzes. Documents are first exploited. Then, the actors that are literacy counselors, promoters of literacy centers, facilitators and learners of 4 literacy centers located in rural and urban areas are interviewed. The results show that a number of determinants in relation to the literacy policy applied, the management of literacy centers and socio-cultural factors justify the persistence of illiteracy. Functional literacy and awareness-raising adapted to the different professional and social environments could contribute to a strong mitigation of the phenomenon in the country.

Keywords: determinants, illiteracy, literacy centers, education levels, literacy practices, Côte d'Ivoire.

Introduction

L'an 2000 marque un tournant dans la gouvernance mondiale. La Côte d'Ivoire, à l'instar de plusieurs pays, abandonne les Plans d'Ajustement Structurels (PAS), pour s'efforcer d'atteindre des Objectifs De Développement (OMD, ODD). Des politiques sociales, éducatives et économiques sont appliquées. D'importantes ressources sont injectées dans l'éducation pour le progrès et l'émergence. Mais après plus de 60 ans d'indépendance et d'efforts constants en matière d'éducation, le pays reste encore confronté à la persistance de l'analphabétisme. Un phénomène qui freine l'élan de la croissance et maintient les populations dans le sous-développement économique et social.

Et pourtant, dès 1961, les dirigeants africains se réunissent à Addis-Abeba sous l'égide de l'UNESCO pour réfléchir sur les moyens de faire reculer l'analphabétisme. Les rencontres se poursuivront, appuyées par les publications de rapports et de travaux scientifiques. Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 de l'UNESCO rappelle que l'alphabétisation ne doit pas être « *un simple processus d'acquisition de compétences cognitives de base* ». Il faut utiliser ces compétences pour le développement socioéconomique, la conscience citoyenne et la réflexion critique. Ce rapport reconnaît que « *l'alphabétisation universelle des adultes ne pourrait pas être réalisée au cours des 15 prochaines années* ». Le RESEN (Rapport d'État sur le Système Éducatif National) Côte d'Ivoire¹ 2016 précise pour sa part l'ampleur de la non scolarisation. « *Un peu plus d'un quart des enfants âgés de 6 à 15 ans sont hors du système scolaire* ». Dans une thèse de doctorat sur l'analphabétisme en Afrique, Seurat (2012) relève la forte variabilité entre les pays de l'impact des activités d'alphabétisation sur les compétences scolaires et une faible efficacité des politiques nationales d'alphabétisation. Dans leur publication, Adou et Soungari (2016), voient la solution de l'analphabétisme dans la formation des agents alphabétiseurs. En effet, les deux co-auteurs constatent que l'alphabétisation de masse est laissée à des agents alphabétiseurs sans formation pédagogique appropriée. Il s'agit d'agents recrutés généralement sur le tas et dont le niveau d'étude varie entre le CEPE (Certificat d'Études Primaires Élémentaires) et le BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle).

Le contexte national et mondial du début du deuxième millénaire est marqué, faut-il le rappeler, par l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) entre 2000 et 2015 et des Objectifs de Développement Durable (ODD) dès 2015. Les OMD en matière d'éducation n'ont pas été entièrement atteints en Côte d'Ivoire en raison de la crise politico-militaire entre 2002 et 2011. Dès 2011, la stabilité progressive favorise la mise en place de politiques éducatives orientées vers l'atteinte des OMD et des ODD. L'école devient obligatoire en 2015 pour tous les enfants de 6 à 16 ans, la création de collèges de proximité dans chaque région devient une réalité, et le recrutement massif de personnel enseignant et d'encadrement est entrepris. De plus, des actions de sensibilisation sont lancées dans les milieux sociaux les plus hostiles à la scolarisation. Ce contexte national en matière d'éducation s'inscrit dans un environnement mondial caractérisé par le numérique. Désormais, les activités essentielles des personnes dans la vie moderne se mènent grâce aux outils numériques : communiquer, s'informer, se déplacer, travailler, faire des opérations bancaires, apprendre, se former, échanger avec autrui, faire des commandes, importer, exporter, s'alimenter, se divertir. Et les outils du numérique sont le téléphone portable, l'ordinateur, et l'internet. Un tel environnement nécessite pour tout citoyen, certaines compétences de vie acquises par la lecture, l'écriture, le calcul et la maîtrise des outils de communication. Laisser prospérer l'analphabétisme dans le pays, c'est encourager l'exclusion sociale et préparer un terrain favorable aux rébellions et aux révoltes populaires, ou même à l'intégrisme religieux qui déstabilise déjà certains pays voisins. Cette étude a un objectif compréhensif, pour mettre

¹ https://www.men-dpes.org/static/docs/annuels/rap_ana_20152016.pdf

en perspective les leviers qui peuvent permettre de sortir les populations de l'analphabétisme et du sous-développement afin de garantir la paix et la stabilité nationale.

Lutter contre l'analphabétisme, c'est contribuer au développement humain. Et les experts du PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement) précisent le sens de cette expression. « *La notion de développement humain fait référence au développement des individus par la création de capacités humaines, au développement par les individus par leur participation active aux processus qui déterminent leur vie et au développement pour les individus par l'amélioration de leur vie* ». L'Indice de Développement Humain (IDH) est ainsi calculé chaque année pour chaque pays et un classement international est fait. C'est un indice composite regroupant trois dimensions fondamentales du développement humain. Il s'agit de « l'espérance de vie à la naissance » qui exprime la capacité à vivre longtemps et en bonne santé ; « la durée moyenne de scolarisation et la durée attendue de scolarisation » qui expriment la capacité à acquérir des connaissances et « le revenu national brut par habitant » qui exprime la capacité à avoir un niveau de vie décent. La valeur de l'IDH a une limite supérieure de 1.0 (PNUD, 2016, p.2-3). Le niveau de scolarisation est donc l'un des trois indicateurs contribuant au calcul de l'IDH. Les données officielles en Côte d'Ivoire indiquent toutefois un taux de 55 % d'analphabétisme de la population des jeunes et des adultes en 2012². Une population massivement analphabète a nécessairement un impact négatif sur les trois dimensions de l'IDH. Lutter contre ces effets négatifs passe par l'amélioration du niveau d'éducation de la population, notamment par la lutte contre l'analphabétisme dans le pays.

Plusieurs questions peuvent être posées. Quels sont les déterminants de la persistance de l'analphabétisme en Côte d'Ivoire ? Les politiques éducatives actuellement appliquées ont-elles un impact sur les populations analphabètes ? Comment le travail d'alphabétisation est-il exécuté sur le terrain ? Ces questions convergent sur l'objectif principal de cette étude : étudier les déterminants de la persistance de l'analphabétisme en Côte d'Ivoire.

I. Méthodologie de l'étude

Sites d'étude

L'étude a lieu dans 4 sites, dont 2 urbains et 2 ruraux. En milieu urbain, le centre d'alphabétisation de Frefredou est choisi à l'IEPP³ de Bonon ainsi que celui de Kanou à l'IEPP de Bouaké-Sokoura. En milieu rural, ce sont les centres d'alphabétisation de Binao 3 à l'IEPP de N'douci et de Kanoua à l'IEPP de Djebonoua qui sont choisis. Ces différents centres d'alphabétisation situés à l'ouest, au sud et au centre de la Côte d'Ivoire, ont été visités à l'occasion de l'encadrement sur le terrain des conseillers-stagiaires en alphabétisation.

Personnes concernées

Deux conseillers en alphabétisation sont retenus dans chacune des 4 IEPP pour les enquêtes. Par centre d'alphabétisation, un ou deux animateurs sont également retenus. Tous les effectifs d'apprenants présents dans les centres d'alphabétisation des sites concernés sont invités à prendre part à l'étude.

Méthodes de collecte des données

La collecte des données procède par des méthodes qualitatives. Des documents empiriques sont analysés et des enquêtes sont menées à travers différents focus-group. Un à trois focus-group de 4 à 6 personnes sont organisés avec les apprenants de chaque centre, en fonction des effectifs. En milieu

² Plan Sectoriel Education/Formation 2016-2025, p.22.

³ Inspection de l'Enseignement Préscolaire et Primaire

urbain, l'étude est effectuée avec des échantillons d'apprenants volontaires. Les conseillers et animateurs des centres d'alphabétisation forment de leur côté un focus-group. Les entretiens portent sur les centres d'alphabétisations, leur fréquentation, les obstacles à leur fréquentation ainsi que le soutien des pouvoirs publics.

II. Résultats de l'étude

Les contenus analysés portent sur différents déterminants en relation avec les politiques prévues en matière d'alphabétisation, la gestion des centres d'alphabétisation et les freins à la fréquentation de ces centres.

A. Les politiques en matière d'alphabétisation

Dans le *Plan sectoriel Education/Formation 2016-2025* (p.46), plusieurs actions stratégiques sont prévues pour améliorer l'offre d'alphabétisation sur la période. Ainsi, « *les ressources publiques allouées à l'alphabétisation seront orientées vers (1) l'ouverture de centres d'alphabétisation dans les écoles primaires, (2) l'identification et l'encadrement des opérateurs/promoteurs qualifiés pour mener des activités d'alphabétisation (stratégie du faire faire), (3) la révision et l'adaptation des programmes d'alphabétisation, (4) la définition du matériel pédagogique d'alphabétisation (manuel, cahier de l'apprenant, guides et autres supports), (5) l'édiction de critères de recrutement des animateurs, (6) la formation des animateurs au suivi et à l'encadrement des activités d'alphabétisation, (7) l'expérimentation de l'alphabétisation via les outils numériques (téléphonie mobile, etc.), (8) la mise en place de mécanismes d'incitation (primes) pour les animateurs bénévoles en vue d'améliorer leurs performances et à poursuivre leurs activités de bénévolat, (9) l'évaluation des programmes et des dispositifs d'alphabétisation* ».

Ces stratégies sont suivies d'un autre point. « *La recherche de partenariats auprès des acteurs non étatiques intervenant ou non dans l'alphabétisation (ONG, entreprises, communautés, partenaires techniques et financiers) constituera une alternative à la faiblesse des moyens mis à la disposition de cette stratégie* ».

Ces politiques accordent à l'alphabétisation une place assez faible par rapport à l'éducation formelle. La faiblesse de ressources affecte l'ensemble des stratégies prévues. Il n'existe pas d'établissement propre pour accueillir les activités d'alphabétisation, ce qui leur confère une image dévalorisante. L'activité est laissée à des promoteurs volontaires sans formation pédagogique précise, ce qui n'est pas un atout pour la qualité de la gestion des centres d'alphabétisation. En adoptant la stratégie du « faire faire », les autorités éducatives donnent l'impression de gérer l'alphabétisation à distance par personnes interposées. Ceci interroge sur l'efficacité des pratiques d'alphabétisation dans les centres. Les animateurs recrutés sur le tas parviennent-ils à appliquer une alphabétisation fonctionnelle conforme aux besoins des apprenants exerçant dans différents domaines d'activités ? L'enquête menée dans quatre centres d'alphabétisation situés en milieu urbain et rural n'a pas donné une réponse affirmative à cette question.

B. Les effectifs d'apprenants des centres d'alphabétisation sélectionnés

Observons les variations des effectifs d'apprenants fréquentant les centres d'alphabétisation visités.

Tableau 1. Répartition des apprenants dans les classes d’alphabétisation retenues (en 2022)

	Milieu urbain				Milieu rural			
	Centre de Frefredou 1 (IEPP Bonon)		Centre de Kanou Bouaké-Sokoura (IEPP Bouaké-Sokoura)		Centre de Binao 3 à l’IEPP de N’douci		Centre de Kanoua (IEPP Djebonoua)	
	H	F	H	F	H	F	H	F
Niveau 1	1	18	23	11	1	4	0	6
Niveau 2	0	6	16	5	0	2	0	1
Niveau 3	0	2	7	2	0	0	0	0
Total	27		64		7		7	

Les effectifs d’apprenants, généralement faibles, sont dominés par les femmes. Sauf au centre de Bouaké-Sokoura qui est situé dans un quartier commerçant de la plus grande ville du centre de la Côte d’Ivoire, où les populations, très peu scolarisées, ont besoin des compétences scolaires pour mieux exercer leurs activités commerciales. Les apprenants des quatre centres retenus exercent dans le commerce et l’agriculture. Si à Bouaké-Sokoura, ils sont tous commerçants, à Bonon et N’douci c’est le tiers des participants qui exerce cette activité. Tous les autres apprenants interrogés sont agriculteurs.

Les abandons sont très importants car peu d’apprenants, surtout du milieu rural, réalisent l’effort à fournir pour suivre un programme d’alphabétisation. Ils s’inscrivent donc rarement dans les niveaux 2 et 3 pour renforcer et pérenniser les acquis.

C. La gestion des centres d’alphabétisation

Les entretiens avec les acteurs de l’alphabétisation que sont les promoteurs et animateurs ont permis d’exprimer leurs préoccupations.

Les promoteurs de projets d’alphabétisation sont confrontés à des lenteurs administratives dans la délivrance des autorisations de création de centres d’alphabétisation. Ils doivent ensuite faire face au manque d’intérêt des analphabètes qui ne sont pas toujours sensibilisés.

Sans statut fixe, leur manque de formation appropriée les rend peu efficaces. Animées généralement par la recherche du gain, leurs activités ne se font pas toujours sous le contrôle de la DAENF⁴. Sur le terrain, des personnes s’improvisent promoteur ou animateur sans formation adéquate et se lancent dans des initiatives privées, ignorant l’utilisation de manuels adaptés, l’andragogie ou la déontologie de l’encadrement des adultes. Ces derniers peinent à trouver des partenaires pour le financement de leurs activités.

Sur le plan institutionnel, les enquêtés relèvent l’absence de structure aménagée pour l’alphabétisation, ce qui oblige les centres à se rattacher aux écoles primaires, aux lieux de cultes ou parfois à se tenir sous des abris provisoires. En conséquence, la plupart des activités ne se font que les soirs. Les acteurs ne disposent donc pas de plages horaires suffisantes pour organiser les apprentissages. Tous ces facteurs accentuent la faible fréquentation des centres d’alphabétisation par des populations qui, du reste, ne sont pas toujours touchées par les campagnes de sensibilisation.

⁴ Direction de l’Alphabétisation et de l’Education Non Formelle

D. Des freins à la fréquentation des centres d’alphabétisation

La présence des apprenants dans les salles d’alphabétisation est fortement liée à la variable sexe. Selon les statistiques nationales⁵, le public des programmes d’alphabétisation est composé de 60 % de femmes. Mais cet indicateur global ne doit pas cacher la réalité. En-dehors des milieux de commerçants, de religieux et de certains milieux professionnels où l’on trouve des apprenants masculins, la majorité des centres fonctionnent avec des effectifs principalement féminins. Il faut ajouter par ailleurs que la moitié des apprenants inscrits en début d’année abandonne très vite. Les explications fournies sur cette faible fréquentation des centres d’alphabétisation varient selon la pertinence des pratiques d’alphabétisation et le genre.

Concernant la pertinence des activités d’alphabétisation, les enquêtés relèvent que les contenus constituent une difficulté pour les apprenants. Les manuels ne sont pas toujours adaptés aux besoins spécifiques car les thèmes abordés sont souvent sans rapport avec le vécu professionnel des populations. Certains animateurs se servent simplement des manuels des classes de CP dans les classes de niveau 1. D’où la faible incitation ou la démotivation chez certains apprenants. À cela s’ajoute l’absence de projets post-alphabétisation et l’impossibilité de pérenniser ou de renforcer les acquis à travers des activités professionnelles adéquates. Ceci pousse les adultes à abandonner les programmes d’alphabétisation qu’ils avaient commencé à suivre, et à perdre les compétences déjà acquises. Un faible engagement de l’État est ici à signaler. Le volet « alphabétisation et éducation non formelle » est confié au ministère de l’Éducation Nationale qui ne lui consacre que 0,1 % de son budget annuel⁶.

Les justifications données selon le genre commencent avec les propos des femmes. Ces dernières citent d’abord les mariages précoces de certaines jeunes filles. Engagées très tôt dans une vie conjugale plus par convenance culturelle que par consentement, les filles doivent s’occuper de leur foyer et sacrifier les études scolaires. Notons que dans certaines régions du pays, la religion, les coutumes, les traditions et les résistances du mari constituent des obstacles à l’alphabétisation des femmes. Leur volonté de fréquenter un centre d’alphabétisation est entravée par la jalousie de leur compagnon ou mari. En général, quand elles sont encore très jeunes, elles ne bénéficient pas facilement du soutien des hommes qui craignent que les animateurs ne les courtisent. Ces apprenantes soulignent également la pauvreté comme source de blocage car elles sont généralement démunies. La modeste contribution financière qu’elles doivent apporter ainsi que le temps à consacrer aux séances d’alphabétisation leur coûtent trop chère et donc freinent toute volonté d’être alphabétisé. En fait, la pauvreté des familles fait que l’alphabétisation est un luxe, surtout quand elle n’aboutit pas immédiatement à des gains financiers. Il faut signaler que les frais de scolarité vont de 500 f à 2000 FCFA⁷ par mois et par auditeur.

Les populations rurales généralement pauvres, se considèrent comme des déshéritées ayant besoin d’assistance. Tout projet d’alphabétisation nécessitant leur contribution financière est donc mal accueilli et voué à l’échec. De fait, sur le terrain, ne fonctionnent que les centres d’alphabétisation relevant des projets de l’État. Dans ces centres en effet, l’État fournit la documentation et verse à l’animateur une indemnité de 20.000 FCFA pendant 4 mois, ce qui dispense les apprenants de payer des frais pour les séances suivies. Au-delà du volet financier, il faut ajouter qu’en milieu rural, les femmes ont très peu de temps à consacrer à l’alphabétisation à cause des travaux de ménage comme les corvées d’eau, les travaux champêtres, la cuisine et la surveillance des enfants.

De leur côté, les hommes interrogés avancent plusieurs arguments. D’abord, la mixité des classes d’alphabétisation apparaît comme un problème pour certains hommes qui refusent de prendre des

⁵ Idem, page 123.

⁶ *Rapport d’analyse statistique 2014-2015*, page 132.

⁷ De 0,75 à 3 euros.

enseignements dans la même classe que leurs femmes ou leurs enfants. Ils insistent sur l'orgueil masculin car très souvent, ils sont complexés devant l'alphabétiseur, perçu comme trop jeune ou de sexe opposé. Ils évoquent surtout la honte de devoir étaler leur ignorance et d'être moqué devant un public de femmes. Ils sont également habités par un pessimisme, une faible estime de soi et un manque de confiance, car ils doutent de leur capacité à apprendre encore à un âge déjà avancé. Ce pessimisme est aggravé par les difficultés rencontrées avec la langue d'enseignement. En effet, apprendre la langue française avec ses spécificités, ses conjugaisons et orthographe pour des personnes qui ont parfois 40 ans ou plus, cela peut décourager. Le sentiment d'humiliation domine chez certains, surtout qu'il n'y a pas assez de salles de classes pour répartir les apprenants selon le sexe et l'âge. Tous ces sentiments entretiennent finalement un pessimisme qui pousse les hommes à vivre en marge de tout processus d'alphabétisation.

Ces différents arguments justifient les rapports difficiles avec les animateurs appelés facilitateurs ou alphabétiseurs. Ces derniers n'ont d'ailleurs pas une tâche facile. Très souvent, ils ne sont pas rémunérés. Ils font parfois du bénévolat car ils ne reçoivent pas d'intéressement. Dans les meilleurs des cas, les rémunérations mensuelles varient entre 10.000 et 15.000 FCFA⁸. De faibles revenus peu motivants. En outre, il y a très peu d'alphabétiseurs de sexe féminin, ce qui ne rassure pas les maris et n'encourage pas les femmes.

III. Discussion des résultats

Cette étude avait pour objectif d'étudier les déterminants de la persistance de l'analphabétisme en Côte d'Ivoire. Notre analyse a montré l'existence de différents types de déterminants, notamment d'ordre politique, social, culturel ou en relation avec la gestion des centres d'alphabétisation. Une analyse des déterminants de ces phénomènes peut contribuer à comprendre les leviers une amélioration des campagnes d'alphabétisation et de leur accompagnement. Sans doute qu'une bonne connaissance des causes est déjà un pas vers les solutions. La littérature sur ce point est déjà abondante et converge sur certains des éléments développés ici.

Dans sa typologie des formes d'alphabétisation appliquées en Côte d'Ivoire, Soungari (2015) insiste particulièrement sur deux. Pour lui, « *la pratique de l'alphabétisation générale et de l'alphabétisation fonctionnelle peut conduire à une réduction significative de l'analphabétisme en Côte d'Ivoire. L'alphabétisation fonctionnelle étant le plus souvent le fait des entreprises et des ONG dans le cadre des projets, ils estiment que l'alphabétisation générale ou traditionnelle est celle qui peut permettre de toucher un grand nombre de personnes [...]. L'alphabétisation fonctionnelle est souvent mise en œuvre dans le cadre des projets de développement. Elle est aussi mise en œuvre par des entreprises qui souhaitent accroître leur productivité* ».

L'enjeu ici, qui est le développement économique et social, commande donc l'utilisation de moyens conséquents pour élever le niveau d'éducation de la population. C'est l'une des recommandations des Nations Unis pour tous les pays qui émergent dans le contexte international actuel. Dans son rapport, l'UNESCO (2016, p.8-9) donne certaines précisions. « *L'intégration de l'éducation dans le programme de développement durable repose sur des principes hérités d'un long passé d'instruments et d'accords internationaux. Ces principes stipulent que l'éducation est un droit humain fondamental qui ouvre la voie à l'exercice d'autres droits, qu'elle est un bien public et une cause commune impliquant que la formulation et la mise en œuvre des politiques publiques soient un processus inclusif et que l'égalité des genres est inséparable du droit à l'éducation pour tous* ».

⁸ Entre 15 et 22 euros.

L'éducation formelle ou non formelle développe les compétences de vie en même temps qu'elle éclaire les consciences sur les droits et devoirs civiques. C'est pourquoi ce même rapport indique que l'alphabétisation doit être perçue comme un processus plus complexe. Il ne s'agit pas d'« *un simple processus d'acquisition de compétences cognitives de base, on s'intéresse maintenant à l'utilisation de ces compétences en vue du développement socioéconomique ainsi que de la conscience citoyenne et de la réflexion critique, bases de l'évolution personnelle et sociale* » (UNESCO, 2016, p.276). D'où l'intérêt d'appliquer une alphabétisation fonctionnelle et de conscientisation sur le terrain.

Conclusion

Les documents analysés pour cette étude, ainsi que les entretiens avec les acteurs concernés montrent bien que la lenteur et la faible efficacité du processus d'alphabétisation a des causes que l'on décrit. Tout commence par des politiques publiques peu engagées et dont les conséquences sur le terrain se traduisent par les faibles performances des centres d'alphabétisation. Les populations cibles restent majoritairement en marge de l'alphabétisation à cause de politiques publiques peu incitatives, des pratiques d'alphabétisation traditionnelles dans les centres, là où les populations actives ont plutôt besoin d'alphabétisation fonctionnelle pour améliorer la rentabilité de leurs activités professionnelles.

Pour élever le niveau d'éducation de l'ensemble de la population en Côte d'Ivoire, une réforme des politiques publiques ciblant les populations non scolarisées s'impose. Il faut renforcer les campagnes de sensibilisation sur le terrain tout en augmentant l'implication des pouvoirs publics. Outre un meilleur financement public de l'éducation non formelle, les animateurs doivent être formés aux techniques de l'alphabétisation fonctionnelle. Faire monter le niveau d'éducation de la population non scolarisée tout en poursuivant les performances de l'éducation formelle constituent une clé essentielle de l'amélioration de l'IDH du pays.

Références

- Aka, A., Yeo, S. (2016). A propos des conditions d'efficacité de la lutte contre l'analphabétisme. *Assempe*, (6), 5-26.
- Côte d'Ivoire. (2016). Rapport d'état sur le système éducatif national de la Côte d'Ivoire. Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace. Gouvernement de la Côte d'Ivoire, UNICEF, Pôle de Dakar de IPE-UNESCO, 2016.
- Côte d'Ivoire. (2017). Plan sectoriel Education/Formation 2016-2025, https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/plan_sectoriel_de_leducation_-_cote_divoire.pdf
- PNUD. (2016). Rapport sur le développement humain 2016. Le développement humain pour tous. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2016froverviewwebpdf.pdf>
- Seurat, A. (2012). Questions d'alphabétisation dans le contexte africain. *Education*, Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00760953v1>.
- UNESCO. (2016). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016. L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous.
- Yeo, S. (2015). Identification des typologies d'alphabétisation susceptibles de lutter efficacement contre l'analphabétisme des adultes en Côte-d'Ivoire. *Assempe*, (4), 92-114.

