

frantice.net

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

Juin 2022



20

frantice.net

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

www.frantice.net

Numéro 20 – Janvier 2022

Documenter et éclairer les politiques éducatives

Jacques Béziat, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Responsable éditorial

Jacques Béziat (Université de Caen Normandie)

Suivi éditorial : Cyrielle Le Her

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**
Jacques Béziat
- p. 7 **Les perceptions de 12 enseignants du déploiement de la formation à distance à l'École normale supérieure d'Abidjan**
The perceptions of 12 teachers of the deployment of distance learning at the École Normale Supérieure in Abidjan
Amon Kassi Holo
- p. 17 **Les compétences informationnelles des élèves du lycée professionnel régional du centre à Ouagadougou**
The informational skills of the Lycée Professionnel Régional du Centre (LPRC) in Ouagadougou
Benjamin Sia, Emile Ouedraogo, Dimkêg Sompasaté Kaboré, Léo Paul Bere, Afsata Pare Kaboré
- p. 35 **Les professeurs d'histoire et de géographie et la notion de proximité géographique au Sénégal**
History and Geography teachers and the concept of geographical proximity in Senegal
Mamadou Bouna Timera
- p. 49 **Les effets du tutorat et de l'apprentissage en équipes sur la performance des étudiants en formation à distance**
The effects of tutoring and team learning on the performance of distance education students
Bapindié Ouattara, Christian Depover, Laurent Jeannin
- p. 61 **Pratiques d'évaluation formative et apprentissages à l'élémentaire guinéen**
Formative assessment practices and learning in Guinean elementary schools
Mamadou Cellou Diallo, Djénabou Balde, Thierno Mamadou Diallo, Souleymane Conde, Mouctar Blondiaux
- p. 81 **Pratiques évaluatives des enseignants de la 3ème étape : évaluation des compétences de palier en production d'écrits**
Assessment practices of Key Stage 3 teachers: Assessment of tiered skills in writing production
Mamadou Drame, Adjara Agne, Khalil Diarra, Abdou Diaw, Bala Ndiaye, Birama Toure
- p. 97 **« L'auto-confrontation en tant que levier pour développer le pouvoir d'agir des enseignantes- Étude de cas dans une école publique libanaise »**
Self-confrontation as a leverage to promote the teachers' power to act- Case study in a Lebanese public school
Suzanne Abdul-Reda Abourjeili, Mounifa Assaf, Maria Habib
- p. 117 **Quelques réflexions sur l'évolution de la recherche en TICE au Sud**
Some thoughts on the evolution of ICT research in the South
Georges-Louis Baron

Éditorial

Après plus de dix années de publications, la revue Frantice évolue. Sa ligne éditoriale, s'intéressant toujours à l'intégration des technologies numériques, s'ouvre également à l'ensemble des enjeux liés aux dispositifs et aux espaces sociaux en éducation et en formation.

Les entrées des travaux présentés sont multiples, notamment pédagogiques, praxéologiques, contextuelles, curriculaires ou institutionnelles, aussi par les pratiques médiatisées, les pratiques professionnelles, les interactions didactiques, les apprentissages, les représentations sociales, les communautés d'apprentissages, les enjeux linguistiques, les dispositifs et leurs ingénieries, les politiques publiques, ou encore les territoires. Les travaux présentés pourront s'intéresser à l'école, ou à l'éducation hors l'école, ainsi qu'à la formation d'adultes, à l'éducation formelle, informelle et non formelle.

Cette vingtième livraison de la revue, en partenariat avec le programme APPRENDRE de l'AUF/AFD, propose sept contributions centrées sur les questions scolaires et la formation des enseignants : sur l'usage de la distance en formation à l'ENS d'Abidjan (Holo), sur les compétences informationnelles des lycéens à Ouagadougou (Sia et *al.*), sur la nécessité de développer des cours de géographie de proximité pour les élèves sénégalais (Timera), sur l'accompagnement des étudiants en formation à distance (Ouattara et *al.*), sur les pratiques d'évaluation à l'école élémentaire guinéenne (Diallo et *al.*) et sénégalaise (Drame et *al.*), et sur la méthode de l'auto-confrontation dans la formation des enseignants au Liban (Abourjeili et *al.*). Pour clore ce numéro, Baron revient sur une table ronde organisée en hommage à Jacques Wallet à l'occasion de la quatrième édition du colloque ÉTIC à Caen en 2021, sur la recherche sur les technologies éducatives au Sud.

Cet ensemble nous donne quelques lignes de réflexions sur les politiques éducatives dans les pays du Sud. De manière générale, la pression démographique fait que la formation des enseignants et de leurs superviseurs est au cœur des préoccupations. L'enjeu étant de les former à la conduite de classe, souvent à effectifs pléthoriques, de les outiller d'un point de vue didactique, et, le plus souvent, pour la conduite de classes multilingues.

A cela s'ajoute d'autres difficultés, sans les développer, et de manière non exhaustive : l'adaptation des curriculums aux réalités, aux besoins et aux contextes locaux, l'accessibilité et la disponibilité des ressources pédagogiques, leur localisation, les différences importantes entre les écoles selon les espaces (urbains, ruraux, etc.), la nécessité d'encourager les initiatives locales de soutien et d'accompagnement à la scolarisation des jeunes, etc. L'ensemble des difficultés relevées dans ces textes font système. La formation des enseignants est un levier, mais ne peut pas tout. Il semble donc nécessaire de développer des approches holistiques et multifactorielles dans l'approche des problèmes qui se posent aux pouvoirs publics pour le développement de l'éducation dans tous les territoires.

L'entrée africaine de ce numéro montre clairement la nécessité de développer davantage la recherche en éducation dans les pays du Sud, autour de communautés d'intérêts et dans des démarches qualitatives et partenariales. La complexité des réalités matérielles des terrains africains, leur diversité linguistique, l'hétérogénéité des contextes de classe dans les territoires, l'actualité géopolitique, la jeunesse des populations du continent, avec pour conséquence la difficulté des politiques publiques à répondre à la demande éducative, nous invitent à porter encore et davantage notre attention sur les enjeux liés au développement de l'éducation et de la formation, dans un dialogue entre les pays du Sud et les pays du Nord. La recherche en éducation nous y aide, pour la compréhension des contextes, des freins et des leviers pour une éducation de qualité.

Jacques Béziat, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Les perceptions de 12 enseignants du déploiement de la formation à distance à l'École Normale Supérieure d'Abidjan

The perceptions of 12 teachers of the deployment of distance learning at the École Normale Supérieure in Abidjan

Amon Kassi Holo

École Normale Supérieure d'Abidjan (ENS), Côte d'Ivoire

Résumé

Nous nous intéressons dans cette recherche exploratoire, aux perceptions des enseignants de l'École Normale Supérieure d'Abidjan de la mise en œuvre de la formation en ligne dans leur établissement. Pour mener à bien ce travail, nous avons opté pour une approche par entretiens individuels et par questionnaire auprès d'un échantillon de 12 enseignants. Les résultats montrent que ceux-ci ne sont pas satisfaits de la façon dont la formation en ligne est mise en œuvre. Ils ne sont ni opposés à l'usage du numérique dans leurs enseignements ni à la formation à distance mais dénoncent le manque de préparation, de concertation, les problèmes matériels, pédagogiques, organisationnels que génère ce nouveau mode d'enseignement dans leur établissement.

Mots clés : perceptions, formation en ligne, enseignants, ENS

Abstract

In this exploratory research, we are interested in teacher's perceptions of e-learning at the Abidjan Normal high School of the implementation of online training in their establishment. To carry out this work, we opted for an approach by individual interviews and by questionnaire with a sample of 12 teachers. The results show that they are not satisfied with the way the online training is implemented. They are neither opposed to the use of digital technology in their teaching nor to distance training, but denounce the lack of preparation, consultation, material, educational and organizational problems generated by this new method of teaching in their establishment.

Keywords: perceptions, online training, teachers, ENS

Introduction

La diffusion des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) est l'un des phénomènes marquant du 20^{ème} siècle. Ces technologies sont devenues incontournables et indispensables par leurs impacts sur la dynamique des organisations au regard notamment des transmissions des données en temps réel et d'autres services en termes de gain de productivité. Elles font de plus en plus partie des environnements de travail professionnels dans tous les domaines d'activités, y compris l'éducation.

De nombreux chercheurs et spécialistes sont d'accord sur le principe que l'intégration des TIC à l'école pourrait impacter positivement les systèmes éducatifs des pays en les rendant plus performants. Ainsi, la Côte d'Ivoire, qui souhaite inscrire son système éducatif parmi les plus compétitifs du continent, a élaboré depuis quelques années une politique d'intégration des TIC dans ses établissements d'enseignement à travers le projet e-Education. Cette politique vise à améliorer la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'administration scolaire. Dans la mise en œuvre de cette politique, le gouvernement ivoirien, à travers son Ministère de l'Éducation chargé du premier et du second degré, a procédé à la distribution de matériels informatiques et de logiciels de gestion dans plusieurs établissements scolaires.

Par ailleurs, dans l'enseignement supérieur, en vue du déploiement de la formation en ligne, des actions ont été menées depuis 2012 dans le cadre du projet AMURGE-CI1. En collaboration avec ledit ministère, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) avait organisé des formations dans le domaine des TICE, dans les locaux du Campus Numérique Francophone d'Abidjan logé au sein de l'ENS. Un atelier a été programmé, à l'usage de la plateforme *Moodle* en 2012, celui de la création d'un MOOC en 2015 et la formation MOOC CERTICE SUP en 2016. Le MOOC CERTICE SUP est une certification des compétences TICE des enseignants du supérieur et des doctorants. Le dispositif s'appuie sur un référentiel élaboré par l'UNESCO avec le concours de l'Université Cergy Pontoise (France) en personnes ressources pour dispenser cette formation.

Cette politique s'est traduite en 2015 par la création de l'Université Virtuelle de Côte d'Ivoire (UVCI), le seul établissement d'enseignement supérieur public dispensant la totalité des cours en ligne (Holo, Koné et Mian, 2020). Quelques années plus tard, à l'occasion de la pandémie de Covid-19, l'ENS a mis en œuvre la formation à distance. Nous voulons, dans cette recherche, étudier les perceptions des enseignants de l'ENS de ce mode de formation.

I. Éléments de contexte

Ce travail s'inscrit dans la lignée des études portant en général sur les TIC dans la sphère de l'éducation, en particulier sur la perception des usages du numérique. Il s'agit d'étudier les opinions des enseignants de l'École Normale Supérieure d'Abidjan quant à la mise en œuvre récente de la formation à distance dans leur établissement.

A. Brève présentation de l'établissement

L'École Normale Supérieure d'Abidjan est un établissement d'enseignement supérieur public créé depuis 1964. Elle a pour mission, la formation des enseignants du secondaire général, en l'occurrence les professeurs des collèges, lycées et centres de formation pédagogiques (CAFOP2), les personnels d'encadrement (éducateurs, inspecteurs, conseillers). La formation des étudiants-stagiaires se déroule sur deux années dans ledit établissement, dans le domaine des Sciences de l'Éducation et dans les différentes disciplines en ce qui concerne les enseignants stagiaires, ponctuée de stages pratiques sur le terrain. Selon les besoins exprimés par le Ministère de l'Éducation nationale, un concours de recrutement, direct et professionnel, est organisé par l'école pour accéder à la formation. Depuis la généralisation de la réforme LMD dans l'enseignement supérieur ivoirien en 2012, l'ENS forme au grade de Licence et Master professionnels pour les publics susmentionnés.

¹ Projet d'Appui à la Modernisation et à la Réforme des Université et Grandes Écoles de Côte d'Ivoire.

² Ces établissements publics ont en charge, la formation des enseignants du premier degré (préscolaires et élémentaires)

B. L'enseignement à distance à l'ENS

La mise œuvre de la FOAD à l'ENS a été accélérée par la crise de la Covid-19 comme ce fut le cas dans la plupart des établissements d'enseignement en Afrique et ailleurs. Au fort de la pandémie, un arrêt des cours du 16 mars au 24 mai 2020 a été observé en Côte d'Ivoire. Au cours de cette période, une équipe d'enseignants ayant des compétences en informatique et d'informaticiens de l'ENS a été constituée pour la mise en place d'une formation à distance en vue d'achever les enseignements en cours. La plateforme *Moodle* fut déployée en y intégrant l'outil de visioconférence *Microsoft Teams* pour les classes virtuelles. Mais la majorité des enseignants n'est pas formé à dispenser des cours en ligne. Peu d'entre eux ont les compétences techniques nécessaires en informatique. Des tutoriels de formation sur la prise en main de la plateforme *Moodle* furent réalisés et un accompagnement en ligne a été mis en place au bénéfice des enseignants et des étudiants, animé par le groupe de technopédagogues. Pour l'année universitaire 2020-2021, il était prévu de dispenser la majorité des cours en ligne hormis quelques enseignements dits pratiques (SVT, Physique-Chimie, TICE). Toutefois un ajustement a été opéré au semestre 2, désormais tous les TD sont en présentiel comme réclamé par les enseignants.

Nous mentionnons que les enseignants et informaticiens de l'ENS ont participé aux ateliers AMURGE-CI mentionnés en introduction. Mais depuis lors, il n'y a pas eu de mises en œuvre pratiques des compétences acquises, la FOAD n'ayant pas été déployée.

C. Dispositifs TICE de l'ENS

Dans le domaine des TICE, l'établissement s'est doté, à partir de 2012, d'une bibliothèque numérique avec 21 ordinateurs et deux imprimantes, d'une médiathèque de 15 ordinateurs, de deux tableaux blancs interactifs, près de 7 vidéos projecteurs dont 3 fixes, d'une salle multimédia avec accès à Internet, équipée de 51 ordinateurs et d'un serveur. Mais la plupart de ces équipements sont aujourd'hui inopérants, inexploitable pour manque de maintenance et de mise à jour. Tout comme l'arrêt de l'opération « un normalien, un ordinateur » lancée en 2015 permettant aux étudiants d'accéder aux outils TIC. À cette période, les bureaux des enseignants ont été équipés d'un ordinateur et d'une imprimante mais ceux recrutés après cette première dotation n'en bénéficient pas. Il n'y a aucun accès à internet ni dans les salles de cours ni dans les bureaux des enseignants. Nous faisons le constat que l'enthousiasme, les ambitions des débuts en matière d'infrastructures TICE faiblissent au fil du temps, situation peut-être liée à des contraintes budgétaires et priorités de fonctionnement.

Nous avons cependant observé un regain d'intérêt pour le numérique éducatif lors de la crise Covid-19 avec le déploiement du dispositif de formation en ligne et parallèlement, le lancement du projet ministériel d'équipement des universités et grandes écoles publiques en réseau internet. Il y a eu à cet effet, la réalisation de câblage en fibre optique, la pose de bornes wifi dans tous les bâtiments et des prises pour la connexion internet dans les bureaux des enseignants et dans les différents services de l'ENS. Mais ces infrastructures ne sont toujours pas fonctionnelles.

II. Cadre théorique

A. Les TIC dans l'enseignement/apprentissage

De nombreuses recherches sont réalisées sur les Technologies de l'Information et de la Communication dans le processus enseignement/apprentissage les présentant comme des instruments pédagogiques, d'acquisition de connaissance, de mobilité sociale (Baron et Bruillard, 2004 ; Depover, Karsenti et Komis, 2007 ; Becta, 2007 et 2010). Baron, Caron et Harrari (2005) soulignent également que son utilisation est envisagée de deux manières dans l'enseignement : pour enseigner et pour apprendre. Les auteurs expliquent que son rôle pour enseigner consiste à se substituer au moins partiellement à l'enseignant (enseignement programmé, tuteur intelligent, EAO). Celui pour apprendre, comme d'un moyen d'expression et d'exploration favorisant l'initiative de l'apprenant, outil s'intégrant dans des tâches éducatives, instrument de travail intellectuel et de production. Selon Bouh et Mian (2017), les TIC contribuent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'apprentissage.

Pour ces auteurs, l'intégration des TIC à l'école pourraient améliorer la performance de nos systèmes éducatifs. Pour Karsenti (2009), les TIC facilitent l'accès à une multitude d'informations bénéfiques à

l'enseignement. Pour cet auteur, les livres ne sont plus les seuls documents auxquels l'enseignant peut se référer lors de ses planifications. En effet, il a accès à une pléthore d'informations provenant d'un peu partout à travers le monde, grâce à divers outils, tel qu'Internet ou bien des logiciels éducatifs et informatifs sur divers sujets. En classe, il dispose donc d'un matériel pédagogique vaste afin d'enrichir son enseignement. L'enseignant a accès à plusieurs ressources afin de concevoir un enseignement de qualité.

Baron et Bruillard (2004) abondent dans le même sens en présentant les TIC comme des instruments pédagogiques, d'acquisition de connaissance et de mobilité sociale. Pour ces auteurs les TIC se présentent comme des outils au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles sont perçues comme des outils pédagogiques facilitant le processus enseignement/apprentissage. Klein (2013) affirme également que les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre.

Pour Mastafi (2013), les TIC peuvent être utilisées pour la recherche, la mise en forme, le traitement et l'échange d'information. Elles peuvent également étayer un enseignement assisté par ordinateur et permettre l'élaboration d'expériences par des dispositifs de simulation. Bullat-Koelliker (2003) estime aussi que les TIC permettent aux apprenants d'être plus actifs et de se sentir valorisés par leurs réalisations techniques. Pour elle, l'usage des TIC favorisent des approches pédagogiques plus actives et elles suscitent une évolution des pratiques dans ce sens. Mastafi (2020) exprime que l'utilisation des TICE en tant qu'outil didactique, de manière cohérente avec les objectifs d'apprentissage, peut aider au développement des compétences chez les élèves, surtout en matière d'expérimentation, de modélisation, d'analyse, de raisonnement, de résolution de problèmes et de créativité. D'autre part, l'auteur souligne que l'intégration pédagogique des TIC influence significativement les attitudes et les sentiments des élèves vis-à-vis de leur apprentissage.

En ce qui concerne spécifiquement la formation en ligne, Jaillet et Mbadjoin (2009) ont effectué une recherche pour mesurer l'impact des outils de communication médiatisée sur la réussite de l'apprentissage dans une formation à distance de troisième cycle universitaire. Les auteurs indiquent que l'usage des technologies éducatives contribue positivement à la réussite de l'apprentissage en dépit de quelques difficultés d'adaptation des étudiants à ces nouveaux outils de travail. Pour Frayssinhes (2011), la formation à distance bouleverse le champ de l'enseignement et de la formation. Ce changement paradigmatique dans la manière de former entraîne une rupture avec les formes classiques et présentielles de formation, notamment dans les relations enseignant/enseigné, dans les relations enseignant/structure de formation, etc.

Au vu de ce qui précède, nous notons que les TIC peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Néanmoins, son intégration effective dans l'enseignement dépend de différents facteurs.

B. Perceptions et usages des TIC par les enseignants

Dans une synthèse d'évaluation des TIC dans l'éducation, Gentil et Verdon (2004) indiquent que les enseignants font fréquemment usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en France aussi bien dans leur vie personnelle que dans leurs pratiques professionnelles. Nombre d'entre eux ont même une maîtrise suffisante de l'outil pour l'intégrer dans des activités de classe avec implication des élèves. Les deux tiers des enseignants du primaire et presque 70% des professeurs d'Histoire-Géographie et de Sciences de la Vie et de la Terre interrogés déclarent s'être formés par eux-mêmes à l'usage des TIC et estiment que les carences en formation constituent l'obstacle majeur à leur intégration plus large dans les pratiques. Isabelle, Lapointe et Chiasson (2002) indiquaient également que la plupart des enseignants possèdent du matériel informatique et en ont une pratique régulière mais, malgré cette utilisation personnelle, certains sont hésitants quant à leur intégration dans leur classe. La formation est donc l'un des arguments les plus avancés par les enseignants quand il s'agit pour eux d'introduire des outils numériques dans leurs enseignements. Sans formation adéquate, il reste en effet difficile d'assurer une formation surtout dans le cadre scolaire où l'exigence de résultats commande que le formateur maîtrise son sujet.

Holo (2010) souligne qu'il faudrait tenir compte de la volonté personnelle des uns et des autres et du degré d'importance accordé à l'informatique à l'école. En effet certains enseignants estiment qu'elle est moins importante que les disciplines classiques. Ils attendent de voir la preuve de leur efficacité pédagogique. Ce qui explique le manque d'intérêt qu'ils portent aux TIC. Cependant il convient de signaler que ces derniers ne sont pas réfractaires à l'usage de l'ordinateur, ils l'utilisent très souvent à domicile pour diverses activités (préparation de cours, achats, messagerie...).

Pour Damaskou (2011) les attitudes des enseignants face à l'intégration pédagogique des TIC constituent une variable complexe comportant des opinions sur la valeur, l'utilité, la facilité de l'utilisation des TIC dans l'enseignement, ainsi que les sentiments comme le stress, la peur et même le plaisir. Moufakkir (2019) a interrogé des enseignants et observe que la plus-value des TICE ne se situe pas explicitement dans les usages scolaires. Il identifie cinq sortes de plus-value qui sont la limitation de l'isolement, l'ouverture sur le monde et sur la société, l'amélioration de l'enseignement, la réduction des inégalités et la facilitation de l'accès à l'information, le renforcement de l'entraide entre enseignants.

Rey et Coen (2012) ont analysé différentes variables motivationnelles associées à l'intégration des TICE dans l'enseignement en Suisse, montrant que le sentiment de compétence des enseignants a fortement progressé en 6 ans (2006-2012) alors que l'attrait et la valeur perçue de l'intégration des TICE ont également évolué, bien que dans une moindre mesure. En outre, ils observent des variations au niveau de plusieurs variables indépendantes. Ainsi, les différences générationnelles s'estompent alors que les écarts en termes de genre tendent à diminuer.

L'usage ou le non-usage de ces dispositifs particuliers semble davantage relever de la question de l'adoption (ou de la non-adoption) de pratiques (sociales) d'enseignement portées par les technologies, que de l'adoption (ou de la non-adoption) des technologies en elles-mêmes. Poyet (2015) ayant étudié la perception de l'utilité et usages pédagogiques d'environnements numériques de travail par des enseignants du second degré montre qu'il existe une relation entre la nature des activités pédagogiques réalisées avec l'ENT et la perception de son utilité par les enseignants. En effet, les enseignants qui déclarent des activités pédagogiques de nature socioconstructiviste, comme organiser des discussions entre les élèves, travailler de manière collaborative avec d'autres enseignants ou en équipe, mutualiser des ressources, etc., sont proportionnellement plus nombreux à trouver l'ENT utile ou très utile. En revanche, lorsqu'ils travaillent seuls et ne se servent de l'ENT que pour transmettre des contenus, ils ont davantage tendance à le trouver très peu ou peu utile. L'innovation techno-pédagogique apparaît donc centrale dans les processus d'appropriation des TIC. Pour Bellair (2016), l'intégration des TIC à l'école fait l'unanimité chez les enseignants. Perçus comme un outil qui peut ou non apporter sa contribution au sens d'une situation d'apprentissage, ils ne se sentent pas obligés d'en faire usage. Pour eux, l'usage de n'importe quel outil doit être réfléchi et s'intégrer à leur façon de faire. Au même titre qu'un manuel, les enseignants ont recours au numérique s'ils y trouvent du sens et si cela correspond à leurs visées, attentes et objectifs.

III. Problématique

Wallet (2012) déclare que l'intégration du numérique dans les pratiques se fera soit par « facilitation », soit par « obligation », expliquant que les comparaisons internationales montrent que ce sont les pays où leur utilisation a été rendue obligatoire, notamment par leur prise en compte dans les examens qui les utilisent le plus. Cependant il estime que les injonctions institutionnelles sans concertation avec les enseignants peuvent susciter un rejet de la part des équipes pédagogiques. De fait, il est primordial d'intégrer les enseignants dans tout le processus dès le départ pour qu'ils n'appréhendent pas l'innovation comme un nouveau problème mais plutôt comme une solution pour rendre plus performantes leurs animations pédagogiques. De plus, nous savons que les perceptions que font les enseignants de la technologie éducative expliquent en grande partie leur rejet ou adoption par ces derniers. Ainsi Venkatesh et Davis (1996, 2000) s'appuyant sur le modèle de l'acceptation des technologies (TAM) montrent qu'il y a une forte corrélation entre certaines variables relevant des perceptions telles que l'utilité perçue, la facilité d'utilisation, la performance attendue et l'acceptation, l'utilisation des TIC. Cependant d'après la théorie, cette influence est peu significative quant aux facteurs liés à l'expérience et au contexte d'utilisation. Quoi qu'il en soit, il est préférable de prendre en compte les observations, les craintes des principaux acteurs dès lors que l'institution éducative prévoit

d'introduire ce type d'innovation. En ce qui concerne cette étude, les enseignants, étant des acteurs majeurs de l'usage, l'animation du dispositif de formation à distance à l'ENS, nous voulons comprendre comment ceux-ci l'appréhendent, le perçoivent. Nous nous posons la question principale suivante : Quelles perceptions ont-ils de la formation à distance mise en œuvre dans leur établissement ?

IV. Méthodologie

Pour répondre aux préoccupations qui fondent cette recherche exploratoire, nous avons effectué une enquête auprès d'une population de près de 140 enseignants des quatre départements de l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan. Seulement 12 d'entre eux ont répondu à ce questionnaire après plusieurs relances, construit à partir de l'application *Google Forms*, transmis par mails et renseignés en ligne. Les questions posées aux enseignants étaient relatives, d'une part, aux informations personnelles les concernant (âge, genre, département d'appartenance), d'autre part, l'étude des usages des outils et applications informatiques afin de comprendre les rapports qu'ils ont avec les TIC tant sur le plan personnel que professionnel, ensuite celles relatives à leurs perceptions, ressentis de la formation à distance à l'ENS (difficultés rencontrées, bénéfices attendus...). Nous avons ensuite effectué une analyse quantitative avec l'application susmentionnée.

Ce questionnaire était suivi d'un entretien semi-directif avec les 12 enseignants concernés. Il a consisté à approfondir, à développer certaines réponses du questionnaire, notamment aux questions :

- Quel mode d'enseignement souhaiteriez-vous à l'ENS (tout en ligne, hybride, tout en présentiel) ?
- Quels bénéfices tirez-vous et pourriez-vous attendre de la formation en ligne à l'ENS ?

Ils ont également répondu aux questions suivantes lors de cet entretien :

- Que pensez-vous de la formation en ligne à l'ENS ?
- A quelles conditions pensez-vous que la mise en œuvre de la formation en ligne à l'ENS pourrait être une réussite ?

Les enseignants étaient invités à expliquer, expliciter oralement leurs réponses que nous avons enregistrées, transcrites. Une interprétation de ces discours nous a permis d'enrichir les résultats de cette enquête compte tenu du faible taux de réponses au questionnaire.

V. Résultats

Nous exposons les résultats obtenus à l'issue de notre enquête. Ils sont relatifs notamment aux usages des outils numériques par les enseignants, surtout à leurs perceptions de la formation en ligne à l'ENS, aux attentes et difficultés qu'ils y rencontrent.

A. Usage des outils et applications numériques par les enseignants

Le téléphone mobile (6/12) et l'ordinateur (12/12) sont mentionnés par les enseignants comme les outils de travail privilégiés. Huit ont déclaré avoir un excellent ou bon niveau dans l'usage des outils numériques et quatre un niveau moyen. En ce qui concerne la qualité de la connexion internet, ils sont dix à indiquer qu'elle est moyenne ou moins bonne dans leur zone de résidence, estimant majoritairement (10/12) que son coût reste cher. Sept d'entre eux y consacrent un budget mensuel de plus de 10 000 F CFA soit 15 euros, pour deux (5 000 F à 10 000 F) et pour trois autres (moins de 5 000 F). 8/12 déclarent ne pas avoir suffisamment de *datas* internet pour leurs cours et activités de recherche.

En ce qui concerne les applications numériques, quatre d'entre eux se distinguent dans les usages. Ce sont dans l'ordre, *WhatsApp*, utilisée par 11/12 enseignants, *Google* (9), la plateforme de cours *Moodle* de leur établissement (8) et *YouTube* (8). Ces outils permettent d'une part, de préparer/dispenser les cours (8), de s'informer sur les sujets d'actualité (11). Nous pouvons classer ces outils en deux catégories : la communication, les interactions (*WhatsApp*), la recherche et l'accès aux ressources (*Google, Moodle, YouTube*).

B. Degré de satisfaction et bénéfices attendus de la formation en ligne

Nous avons cherché à connaître le degré de satisfaction générale, les attentes, les bénéfices escomptés par les enseignants de la mise en œuvre de la formation en ligne. Ils expriment majoritairement (10/12),

leur insatisfaction de la formation à distance dans leur établissement. Ils estiment que l'école ne fournit pas les moyens adéquats pour effectuer les cours en ligne. 7/12 disent avoir eu des difficultés pour expliquer les contenus disciplinaires, démontrer, illustrer, par vidéoconférence ou sur fichiers numériques. Un enseignant interrogé remet en cause le modèle de cours en ligne adopté à l'ENS constatant que la pratique en vigueur dans l'institution lui semble plutôt une formation qu'il qualifierait de "présentiel à distance", ce qui, selon lui, est inopérant quant à l'esprit même du *e-learning*. En effet, le modèle d'enseignement à distance choisi est la télé présence, consistant à dispenser les cours de façon synchrone, enseignant et étudiants se connectant et se retrouvant dans une salle virtuelle grâce à l'application *Microsoft Teams* intégrée dans la plateforme *Moodle*. D'autres estiment que les conditions ne sont pas réunies (la qualité instable de la connexion personnelle, absence d'internet au sein de l'établissement). Ils reprochent également aux responsables de l'institution d'avoir imposé ce mode d'enseignement sans préparation, concertation, sensibilisation préalable des enseignants et des étudiants. Estimant que « *Tout ce qui est contraint n'est pas fait avec le cœur et forcement, le rendement ne sera pas bon* ».

C. Difficultés rencontrées

Nous avons répertorié quelques difficultés et avons demandé aux enseignants d'indiquer celles auxquelles ils sont confrontés. Notons que les enseignants rencontrent des difficultés diverses et variées. Nous en relevons trois : la connexion à internet mentionnée par huit d'entre eux, le dysfonctionnement de la plateforme de cours (7) et les problèmes de programmation des cours (9). Ces difficultés sont essentiellement d'ordre technique et pédagogique-organisationnel. En ce qui concerne les aspects techniques, les enseignants soulignent les problèmes d'interruptions, les perturbations fréquentes des cours en vidéoconférence du fait de la mauvaise qualité du réseau internet ou des coupures d'électricité. La plateforme de cours très souvent saturée ne permet pas l'accès facile à la salle de cours virtuelle. Certains étudiants, ne maîtrisant pas l'outil, perturbent le déroulement du cours en laissant leur micro ouvert ou caméra activée constituant des sources de bruits provenant de l'environnement de l'étudiant. Neuf d'entre eux estiment majoritairement que leur niveau d'usage du numérique ne constitue pas un frein à leurs activités d'enseignement en ligne.

D. Les bénéfices attendus par les enseignants de la formation en ligne

La formation en ligne permet « de faire des économies liées au transport » pour 8/12 enseignants, évitant le plus souvent le déplacement pour se rendre sur les lieux de la formation, permettant donc de gagner du temps, de l'énergie. 6/12 préfèrent « rester à domicile et suivre les cours car l'environnement familial le permet », favorisant ainsi la gestion des problèmes familiaux. En outre les cours en lignes pourraient régler les problèmes, d'absence, d'indisponibilité de l'enseignant à effectuer son cours en présentiel, sanitaire lié à la Covid-19. Pour certains, la formation en ligne renforce le degré d'objectivité vis-à-vis de tous les apprenants réglant ainsi les considérations d'ordre discriminatoire. Enfin, certains pensent que c'est une occasion permettant de maîtriser l'outil informatique, d'utiliser systématiquement le numérique. Nous avons également cherché à connaître leur préférence par rapport aux différents modes de formation.

E. Mode de formation souhaité par les enseignants par département

Les enseignants interrogés choisissent majoritairement (9/12) le mode de formation hybride consistant à effectuer d'une part, des enseignements de type cours magistral (CM) en ligne, d'autre part, les travaux dirigés (TD) et travaux pratiques (TP) en présentiel.

Pour cet enseignant, « *les CM sont possibles en chimie en ligne alors qu'il semble difficile de faire les TD en ligne si des logiciels pour écrire des équations chimiques ne sont pas associés à la plateforme* », indiquant que ceux-ci facilitent les démonstrations et interactions entre enseignant et étudiants et entre étudiants. Pour d'autres, non favorables au cours à distance, expliquent que « *nous sommes à l'ENS et cet établissement a des spécificités dont le contact direct et l'interaction entre enseignants et apprenants* » estimant que le mode d'enseignement présentiel est la meilleure façon d'enseigner.

VI. Discussion

Nous discutons certains résultats dans cette section. Mais avant nous voulons souligner les limites de cette étude liées à un échantillon peu représentatif ne permettant pas de généraliser les résultats. Cependant, les entretiens que nous avons eus ont permis d'obtenir des données qualitatives renforçant les aspects quantitatifs. Nos résultats montrent que la majorité des enseignants n'est pas satisfait de la manière dont la formation à distance est mise en œuvre à l'ENS.

Ils ne sont pas opposés à la formation à distance, à l'usage des outils numériques mais dénoncent le manque de préparation, de moyens matériels, les problèmes techniques, le fait qu'il n'y ait pas eu de concertation. Ce que souligne également Wallet (2012) estimant que les injonctions institutionnelles sans concertation avec les enseignants peuvent entraîner des choix erronés et susciter un rejet de la part des équipes pédagogiques.

En ce qui concerne l'usage des outils numériques par les enseignants pour préparer et dispenser les cours, *WhatsApp* est mentionnée comme l'application la plus utilisée. Elle sert comme un outil d'encadrement pédagogique en dehors des salles de cours et maintient le contact avec les apprenants. C'est le cas d'un enseignant interrogé qui a créé en début d'année universitaire, un groupe *WhatsApp* pour l'encadrement à distance de la rédaction du rapport de stage de ses étudiants. L'espace *WhatsApp* servait aux échanges de documents, réceptions et réponses aux préoccupations des étudiants tout au long de l'année jusqu'à la remise des rapports.

Comme certains auteurs le soulignent, les réseaux et médias sociaux permettent l'expansion des pratiques pédagogiques, des échanges entre étudiants et enseignants au-delà de la salle de classe (Charnet, 2018). Quand Tomé (2011) explique qu'il est possible, grâce à ces applications de faire le partage et la socialisation des apprentissages, en relation avec la capacité des membres de la communauté à interagir entre pairs, à faire des liens entre les sujets et à transférer les apports de l'expérience des autres. L'auteur indique également que ces outils permettent l'intégration de documents authentiques et de tâches pédagogiques dans des situations réelles de communication ou d'échange entre apprenants ou classes. Dans le même sens, Martin (2016) explique que *Twitter* peut être utilisé comme une sorte de cahier de texte virtuel, où des tweets postés rappelant le sujet d'un cours ou partageant l'image sont utilisés comme déclencheur d'une activité de cours. Les élèves peuvent alors interagir avec le *tweet* publié, et poster eux-mêmes un message.

VII. Conclusion et perspectives

La formation à distance à l'ENS a été, certes, mise en œuvre dans la précipitation, dans un contexte sanitaire, cependant des ajustements tant sur le plan technique, pédagogique et qu'organisationnel doivent être urgemment opérés si nous voulons disposer d'un environnement technico pédagogique de qualité. Cette étude et bien d'autres montrent que la formation en ligne présente des difficultés importantes tant pour les enseignants que pour les jeunes élèves et étudiants. Les conditions matérielles, technico pédagogiques ne semblent pas être réunies en ce qui concerne les établissements d'enseignement sur le continent africain et même dans bien des pays économiquement avancés, la crise sanitaire du Covid-19 en a été révélatrice. Ceci nous amène à nous questionner sur la viabilité des dispositifs d'enseignement en ligne. La formation à distance n'apparaît-elle pas comme un dispositif de formation par défaut qui ne devrait pas se substituer au mode présentiel ? Nous nous interrogeons donc quant à la pérennisation de ce mode d'enseignement à l'ENS. Devons-nous revenir au mode présentiel compte tenu de la spécificité de cet établissement ou demeurer dans la formation à distance ? Pour l'heure, la direction de l'établissement ne s'est pas prononcée sur cette question. En guise de perspectives, nous préconisons, dans les années à venir, conduire une étude similaire si le dispositif de formation en ligne est pérennisé, afin de mesurer les avancées.

Références

- Baron, G-L., Caron, C. et Harrari, M. (2005). Le multimédia dans la classe à l'école primaire, INRP, 232 p.
- Baron, G-L., Bruillard, E. (2004). Quelques réflexions autour des phénomènes de scolarisation des Technologies in Pochon L-O et Maréchal A., Entre technique et pédagogie. La création de contenus

- multimédia pour l'enseignement et la formation, IRDP, Neuchâtel, 154-161. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00256062>
- Condie, R. and Munro, R.K. (2007) The impact of ICT in schools - a landscape review. Other. Becta Research, Coventry. [En ligne] https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/33_impact_ict_in_schools.pdf
- Jewitt, C., Hadjithoma-Garstka, C., Clark, W., Banaji, S., Selwyn, N. (2010). School use of learning platforms and associated technologies. Becta, London Knowledge Lab, Insitute of Education, University of London, 82 p. [En ligne] https://dera.ioe.ac.uk/1485/1/becta_2010_useoflearningplatforms_report.pdf
- Bellair, A-S. (2016). Les TICE vues par les enseignants : entre visées éthiques et attentes institutionnelles, in interfaces numériques. 5(3), 553-566. [En ligne] <https://www.unilim.fr/interfaces-numeriques/3175>
- Bouh, M., & Mian, A. (2017). Enjeux et perspectives des usages des TIC dans la profession d'éducateurs. Le cas de quatre établissements de la région de Bondoukou en Côte d'Ivoire. Adjectif, 10 p. [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip.php?article433>
- Bullat-Koelliket, C. (2003). Les apports des TIC à l'apprentissage. Mémoire de master, Université de Genève, 155 p. [En ligne] http://tecfa.unige.ch/perso/staf/bullat/doc/Bullat-Koelliker_DESS-TECFA.pdf
- Charnet, C. (2018). Usages du réseau social WhatsApp pour une communication hors classe dans une formation universitaire à distance. AAC TICEMED 11 - Pédagogie et numérique : L'enseignement supérieur au défi de la mondialisation ? Marrakech, Maroc. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02463621/document>
- Damaskou, E. (2011). Attitudes et perceptions des enseignants face à la perspective du remplacement du manuel par du matériel didactique puisé sur Internet : le cas des enseignants de FLE en Grèce Synergies Sud-Est européen. (3), 81-92. [En ligne] https://gerflint.fr/Base/SE_europeen3/damaskou.pdf
- Depover, C., Karsenti, T. & Komis, V. (2007). Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer les compétences. Presses de l'Université du Québec, 286 p.
- Frayssinhes, J. (2011). Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et l'auto-apprentissage. Thèse de doctorat soutenu sous la direction de Seraphin Alava à l'Université Toulouse II le Mirail. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00636549/document>
- Gentil, R., Verdon, R. (2004). Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication. Note d'évaluation, étude DEPP. [En ligne] <https://archives-statistiques.depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/12438/>
- Holo, A. K., Koné, T., et Mian, S. B. A. (2020). Étude d'un dispositif techno pédagogique en formation ouverte et à distance : le cas de l'Université Virtuelle de Côte d'Ivoire (UVCI). Frantice, (17). 35-48. [En ligne] <http://frantice.net/index.php?id=1666>
- Isabelle, C., Lapointe, C., & Chiasson, M. (2002). Pour une intégration réussie des TIC à l'école : de la formation des directions à la formation des maitres. Erudit, 28(2), 325-343. [En ligne] <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n2-rse591/>.
- Mbadjoin, T.N., Jaillet, A. (2009). Technologies numériques (TIC) dans une formation à distance : impact des outils de communication médiatisée sur la réussite ou efficacité du contexte d'apprentissage ? TiceMed, Enseignement et technologies Information communication, Milan, Italie. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03585548/>
- Karsenti, T. (2009). Intégration pédagogique des TIC en Afrique : Stratégie d'action et pistes de réflexion. Ottawa : CRDI. [En ligne] <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/39163/128404.pdf>
- Klein, C. (2013). Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSO. L'école numérique, (16), 8-11.

- Martin, X. (2016). Apprentissage informel et réseaux sociaux : une expérimentation de Twitter en cours de FLE, *Synergies, Turquie*, (9), 147-160. [En ligne] <https://gerflint.fr/Base/Turquie9/martin.pdf>
- Mastafi, M. (2020). Rôles et impacts des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques : perceptions des enseignants du secondaire. *Erudit*, 28(2), 3-137. [En ligne] <https://id.erudit.org/iderudit/1075658ar>
- Moufakkir, S. (2019). L'usage et les représentations sociales des TICE chez les enseignants des écoles communautaires dans le milieu rural au Maroc. Cas de la région Rabat-Salé-Kenitra. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02314192v1>
- Poyet, F. (2015). Perception de l'utilité et usages pédagogiques d'environnements numériques de travail par des enseignants du second degré. In : *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*. 22, 45-64. [En ligne] https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2015_num_22_1_1686
- Tomé, M. (2011). Réseaux et médias sociaux sur Internet pour l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère. *Revue de l'Éducation à Distance*, 25(2), 17 p. [En ligne] <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/724/1261>
- Rey, J., Coen, P-F. (2012). Évolutions des attitudes motivationnelles des enseignants pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication. *Formation et profession*, 28(2), 18-32. [En ligne] https://formation-profession.org/files/numeros/2/v20_n02_177.pdf
- Venkatesh, V., et Davis, F.D. (1996). A model of antecedents of perceived ease of use: development and test. *Decision Sciences*, 27(3), 451-481.
- Venkatesh, V., et Davis, F.D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.
- Wallet, J. (2012). De la synchronie médiatisée en formation à distance. *Sciences Technologies de la communication pour l'Éducation et la Formation*, (19), 99-113. [En ligne] https://www.persee.fr/doc/stice_1952-8302_2012_num_19_1_1037

Les compétences informationnelles des élèves du Lycée Professionnel Régional du Centre (LPRC) à Ouagadougou

The informational skills of the Lycée Professionnel Régional du Centre (LPRC) in Ouagadougou

Benjamin Sia

Université Thomas Sankara, Burkina Faso

Emile Ouedraogo

Université Virtuelle du Burkina, Ouagadougou, Burkina Faso

Dimkêeg Sompasaté Kaboré

LAPAME de l'Université Norbert Zongo, Université Thomas Sankara, Burkina Faso

Léo Paul Bere

Lycée professionnel régional du Centre, Ouagadougou, Burkina Faso

Afsata Pare Kabore

LAPAME de l'Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

Résumé

Les élèves des lycées et collèges ont aujourd'hui accès à une quantité importante d'informations sur le *Web* qu'ils utilisent dans le cadre de leurs apprentissages. Au regard de la surabondance d'informations, il est nécessaire pour les élèves de savoir rechercher, évaluer et utiliser l'information trouvée sur le *Web* pour la réalisation des activités d'apprentissage.

Au Burkina Faso les compétences informationnelles ne sont pas prises en compte dans les programmes d'enseignement au post-primaire et au secondaire. La présente étude qui repose sur une approche mixte visait à déterminer les compétences informationnelles des élèves des lycées et collèges du Burkina Faso en se basant sur le cas d'un établissement de Ouagadougou, le Lycée Professionnel Régional du Centre à Ouagadougou.

Les résultats montrent d'une part que la majorité des élèves utilisent principalement le moteur de recherche *Google* comme outil de recherche et d'autre part qu'ils éprouvent des difficultés pour trouver, évaluer et exploiter l'information dont ils ont besoin en situation d'apprentissage.

Mots clés : compétences informationnelles, usage du numérique, usages éducatifs des TIC, TICE

Abstract

High school and middle school students today have access to a significant amount of information on the Web that they use in the learning process. In regard to the overabundance of information, it is necessary for students to know how to search, evaluate and use the information found on the Web to carry out learning activities.

In Burkina Faso, information skills are not taken into account in post-primary and secondary education programs. The present study, which is based on a mixed approach, aims at determining the informational skills of students in high schools and colleges in Burkina Faso based on the case of an establishment in Ouagadougou, the regional vocational high school of the center in Ouagadougou.

The results show on the one hand that the majority of students mainly use the Google search engine as a research tool. On the other hand, students admit their difficulties to find, assessing and use the information they need in a learning situation.

Keywords: educational uses of ICT, ICT for education, information skills, use of digital technology

Introduction

Les compétences informationnelles constituent un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs, car selon Ananiadou & Claro (2009), la plupart des compétences requises au XXI^e siècle exigent une maîtrise de l'information. L'explosion de l'information provenant de multiples sources et dont l'essentiel se présente sous format numérique et diffusé à travers le *Web* montre l'importance des compétences informationnelles pour les élèves qui ont de plus en plus accès au numérique.

Au Burkina Faso, le développement des compétences informationnelles est absent des curricula de tous les niveaux d'enseignement. Or, selon Alava et Morales (2015), les jeunes élèves de 12 à 19 ans, d'une part, recherchent de l'information sur le *Web* afin de s'informer, d'apprendre et d'autre part, construisent des pratiques personnelles. Les élèves des lycées et collèges du Burkina Faso, pour leurs intérêts personnels et pour leurs activités de classe comme les exposés, ont souvent recours au *Web* pour rechercher de l'information. Sur les réseaux sociaux tels que *WhatsApp* et *Facebook*, ils produisent et partagent de l'information. Au regard de la surabondance de l'information, Piette *et al.* (2007) évoquent la nécessité pour les utilisateurs d'Internet d'avoir les compétences pour trouver l'information de qualité. Alors face à cette quantité exponentielle d'informations, comment ces élèves procèdent-ils ? Ont-ils les compétences pour accéder, évaluer et utiliser les informations du *Web* ?

La présente étude a donc pour objectif principal de déterminer les compétences déclarées et effectives de recherche d'information sur le *Web* des élèves du Lycée Professionnel Régional du Centre (LPRC) à Ouagadougou. Il s'agit spécifiquement d'identifier les outils de recherche d'information utilisés par ces élèves, de décrire leurs processus de recherche, d'évaluation et d'utilisation de l'information dans le cadre de leurs apprentissages scolaires.

Nous commençons par camper notre sujet à travers les enjeux des compétences informationnelles puis nous précisons le cadre théorique. Ensuite nous formulons les questions de recherche et nous indiquons la méthodologie qui nous a guidé dans la conduite de notre recherche. Enfin nous exposons les résultats et nous terminons par une discussion sur les points saillants de ces résultats.

I. Enjeux des compétences informationnelles

Internet est la première source d'accès à l'information et à la connaissance et est utilisé quotidiennement. Selon Poellhuber *et al.* (2010) « *Il transforme progressivement et de façon durable les façons de penser, d'enseigner et de communiquer avec les étudiants* ». Les TIC font alors partie intégrante de la vie sociale et scolaire de nombreux apprenants et formateurs. Alors, il y va de soi que les acteurs de l'éducation à l'ère du *Web* dynamique se tournent prioritairement vers Internet pour trouver de l'information dans le cadre de leurs études (Karsenti *et al.* (2008). Mais, pour obtenir et exploiter ces informations, les élèves ont besoin, de compétences informationnelles et les enseignants de compétences pour accompagner les apprenants à utiliser les TIC pour apprendre (Karsenti et Dumouchel, 2010). Pour les élèves, ces compétences à acquérir sont la capacité à définir un besoin d'information, à rechercher l'information par une démarche appropriée ; évaluer les résultats de recherche ; extraire l'information en ligne et citer adéquatement la source et assurer une veille informationnelle (Ouédraogo, 2015).

Pour Poellhuber *et al.* (2010) l'accès à l'information constitue un des principaux avantages des TIC pour les acteurs de l'éducation et principalement pour l'apprenant. Les outils numériques permettent aux apprenants de rechercher et de consulter des sources documentaires multiples et variées. Les compétences informationnelles sont alors les compétences-clés pour ces acteurs et surtout pour les élèves d'aujourd'hui pour accéder à une information diversifiée, décentralisée, libre et souvent gratuite sur le *Web* (Sacchanand, 2011). D'une part, les élèves recherchent de l'information sur Internet afin de s'informer et d'apprendre et d'autre part, ils construisent des pratiques personnelles (Alava et Morales, 2015). Si la maîtrise des compétences informationnelles est un facteur important de la poursuite des études supérieures, elles sont aussi un atout essentiel pour la réussite des apprenants, tant sur le plan de leur formation que de leur cheminement professionnel (Bourgeois *et al.*, 2009). Selon cet auteur, la formation à la recherche d'information favorise « *le développement des compétences générales, un esprit critique plus aiguisé, la réalisation de travaux de meilleure qualité, la diminution des cas de plagiat et une plus grande autonomie des étudiants* ».

II. Cadre théorique

A. Notion de compétence informationnelle

L'American Library Association (ALA) propose en 1989 une définition des compétences informationnelles : « *To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information* » (ALA, 1989, p. 1). Pour l'ALA, les compétences informationnelles ont pour objectif de donner les moyens nécessaires à l'apprenant de résoudre des problèmes informationnels et de prendre des décisions idoines.

Cette définition, considérée comme normative par certains chercheurs, a été la base des définitions actuelles des compétences informationnelles (Behrens, 1994 ; Eisenberg *et al.*, 2004 ; Owusu-Ansah, 2003). Ces auteurs notent que ces définitions se sont appesanties sur le processus de recherche d'information (identifier, localiser, trouver, récupérer), son traitement (analyser, évaluer, utiliser, communiquer, créer), puis son usage éthique et légal (plagiat). Les compétences informationnelles sont indispensables pour évaluer les informations recherchées et trouvées sur le *Web* (UNESCO, 2006). Elles renvoient à la capacité des apprenants et des formateurs de savoir s'approprier l'information. L'appropriation consiste à sélectionner les sources pertinentes, à reconnaître diverses sources variées d'information et à comprendre l'apport de cette information par rapport au besoin exprimé en amont.

Alors, un apprenant possédant des compétences informationnelles est capable de :

- déterminer l'étendue de l'information dont il a besoin ;
- accéder à l'information dont il a besoin de façon efficace et efficiente ;
- faire une évaluation critique de l'information et de ses sources, et intégrer l'information dans son réseau de connaissances ;
- utiliser l'information efficacement pour atteindre un objectif spécifique ;
- comprendre les questions économiques, juridiques et sociales entourant l'utilisation de l'information, accéder à l'information et l'utiliser de façon éthique et conformément à la loi (CREPUQ, 2005).

Dans le cadre de cette étude, les compétences informationnelles sont définies alors comme un « *ensemble de compétences permettant de reconnaître l'existence d'un besoin d'information, d'identifier l'information adéquate, de la trouver, de l'évaluer et de l'exploiter en relation avec une situation donnée, dans une perspective de résolution de problème* » (Chevillotte, 2005, p. 43).

B. Cadre de référence et modèle d'analyse de la recherche

Le cadre de référence d'analyse des compétences informationnelles repose sur les modèles théoriques de recherche d'information. Pour Dinet et Tricot (2008), il existe deux principales catégories de modèles de recherche d'information complémentaire.

La première catégorie qui regroupe les modèles explicatifs issus de la psychologie cognitive permet d'analyser les comportements *in situ* des utilisateurs dans les environnements numériques de recherche d'information (Dinet et Tricot, 2008 ; Dumouchel, 2016).

La seconde catégorie comportementale ou prescriptive est centrée sur les différentes stratégies de recherche d'information et sur les outils de production de contenus pédagogiques pour accompagner les utilisateurs dans leur démarche de recherche d'information. C'est de cette seconde catégorie que relève le modèle unifié proposé par Karsenti, Dumouchel et Komis (2014).

Le modèle unifié a été construit à partir de trois autres modèles :

- Le Big6 Skills adapté aux apprenants du primaire et du secondaire selon Wolf *et al.* (2003) et dont la validité externe est remise en cause d'une part à cause de la taille de l'échantillon, d'autre part parce qu'il n'est pas suffisamment éprouvé par des études indépendantes (Karsenti *et al.*, 2014).
- Le référentiel de l'Association of College & Research Libraries (ARCL) plus adapté au contexte de l'enseignement supérieur.
- Le Modèle de Kuhlthau (2004) qui est axé sur l'identification d'un besoin d'information, la recherche et l'utilisation de celle-ci.

Le modèle unifié semble plus adapté au contexte de notre étude, car d'une part il prend en compte les services du *Web* dynamique qui dominent sur Internet et d'autre part, la présente étude vise à mettre en évidence le profil de compétences des apprenants engagés dans des activités de recherche d'informations en ligne. Selon Mittermeyer et Quirion (2003), ces compétences relèvent des savoirs théoriques, méthodologiques et technologiques qui sont aussi pris en compte dans ce dernier modèle.

À partir des différentes étapes de la recherche, de l'évaluation et de l'utilisation de l'information, le modèle unifié nous permet d'analyser les pratiques déclarées et effectives des élèves du Lycée Professionnel Régional du Centre. Ce modèle présenté dans le tableau ci-dessous comporte cinq étapes itératives.

Tableau 1. Modèle de compétences en recherche d'information (Karsenti, Dumouchel et Komis, 2014, p.25).

1. Recherche d'information	1.1 Compétence conceptuelle 1.2 Compétence stratégique-informationnelle 1.3 Compétence techno-informationnelle
2. Traitement de l'information	2.1 Compétence organisationnelle 2.2 Compétence analytique 2.3 Compétence socio-informationnelle 2.4 Compétence à synthétiser l'information
3. Utilisation de l'information	3.1 Compétence à planifier l'usage de l'information 3.2 Compétence pratique 3.3 Compétence déontologique
4. Transmission de l'information	4.1 Compétence communicationnelle 4.2 Compétence diffusionnelle collaborative
5. Évaluation du processus effectuée	5.1 Compétence auto évaluative 5.2 Compétence en évaluation collective

La première étape correspond à l'élaboration d'un besoin d'information afin de résoudre un problème informationnel. La deuxième étape est celle de la recherche d'information. Elle permet de trouver l'information qui répond à un besoin identifié dans la première étape en sélectionnant et en mettant en œuvre des stratégies de recherche à l'aide d'outils adaptés. La troisième étape consiste à évaluer l'information trouvée à partir de critères réfléchis et complémentaires (autorité, qualité, pertinence, crédibilité, validation sociale). La quatrième étape est relative à l'utilisation de l'information en respectant l'éthique et les dispositions légales, en la synthétisant afin de répondre pertinemment au besoin d'information. Elle prend aussi en compte la conservation de l'information à d'autres fins et son intégration dans les connaissances personnelles. Enfin, la cinquième étape correspond à l'évaluation du processus de recherche effectué afin de considérer si le problème informationnel a été résolu et si ledit processus doit être amélioré pour répondre aux prochains besoins d'information.

Les différentes questions qui orientent l'étude découlent de ces cinq étapes du modèle unifié.

III. Questions de recherche

L'étude se penche sur les compétences des élèves du Lycée Professionnel Régional du Centre (LPRC) à identifier, trouver, évaluer et utiliser l'information provenant du *Web* au cours de leurs apprentissages scolaires. Au regard du contexte du Burkina Faso caractérisé par l'absence de développement de compétences informationnelles dans le système éducatif, ces élèves ont-ils les compétences nécessaires pour accéder et exploiter les informations sur le *Web* dans le cadre de leurs apprentissages ? Plus précisément, quels sont les outils de recherche d'information sur Internet utilisés par les élèves du LPRC de Ouagadougou ?

IV. Méthodologie

Cette section présente la démarche méthodologique de la présente étude, à savoir le terrain, la population et l'échantillon, les méthodes et les outils de collectes de données et enfin les modalités d'analyse des données.

A. Terrain, population et échantillon

Le Lycée Professionnel Régional du Centre (LPRC) à Ouagadougou a servi de terrain pour l'étude. Il s'agit d'un établissement secondaire d'enseignement technique dont la vocation est de former des techniciens de niveaux Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) et Baccalauréat Professionnel (BAC Pro) dans les filières industrielles que sont la mécanique automobile, la construction métallique, la menuiserie bois, l'électricité, la mécanique générale, la maintenance industrielle, le froid et la climatisation. L'établissement dispose d'une salle informatique qui contient une dizaine d'ordinateurs connectés à l'Internet par ADSL avec un débit de 1Mb/s. Destinée à l'origine aux professeurs, cette salle est, depuis l'année scolaire 2008-2009, fréquentée par les élèves de niveau BEP et BAC Pro pour des cours d'informatique. Ces cours visent la maîtrise des logiciels de traitement de texte, les tableurs et les progiciels spécifiques aux élèves des différentes spécialités (Lingani *et al.*, 2009).

L'échantillon était au départ constitué de 103 élèves de la classe de BEP Maintenance des Véhicules Automobiles (MVA) deuxième année. La soumission du questionnaire a coïncidé avec des troubles scolaires. Six élèves étaient absents et deux élèves ayant reçu les fiches d'enquête n'ont pas souhaité les remplir. Un effectif de 85 élèves a donc participé à l'enquête par questionnaire et 59 issus du groupe des enquêtés ont fait l'objet d'une observation pratique en situation de recherche d'information à l'aide d'ordinateurs connectés à Internet.

B. Méthodes et outils de collecte de données

Deux méthodes de collecte de données ont été utilisées dans le cadre de l'étude.

La première est l'enquête par questionnaire utilisée pour récolter les données relatives au profil sociologique et aux compétences déclarées des participants. Un questionnaire respectant le principe de l'anonymat et comportant deux sections a été élaboré et testé avant soumission. La première section est consacrée aux caractéristiques sociodémographiques des participants à l'étude, la seconde section aux compétences informationnelles. Les items de cette dernière section du questionnaire sont inspirés du modèle unifié (Karsenti *et al.*, 2014) et prennent en compte : les méthodes pour cerner son sujet de recherche, la connaissance des étapes et des outils de recherche d'information sur le *Web*, l'évaluation de l'information et son utilisation dans le cadre des apprentissages.

La deuxième méthode est l'observation directe des compétences informationnelles de 59 élèves en situation de pratique de recherche d'information sur Internet. Pour éviter de perturber les élèves, nous avons opté pour une observation externe désengagée dans le sens de Bayle (2000) : « *dans le cas de l'observation externe désengagée, l'observateur étranger au phénomène lui reste extérieur pendant toute la durée de l'observation et en est seulement le spectateur. Il pénètre par exemple dans un groupe, qui sait en général qui il est et dans quel but il se trouve là, mais il ne participe pas à l'activité du groupe* ». Les élèves sont prévenus par leur professeur que nous sommes là pour observer une séance de recherche d'information. Néanmoins, nous avons conscience que notre présence dans la salle de classe pouvait interférer avec le déroulement normal de la séance, c'est pourquoi nous avons adopté l'attitude la plus discrète possible pour ne pas perturber outre mesure leur attention. Nous avons conçu et proposé l'exercice suivant aux élèves en vue de mesurer leurs degrés de maîtrise des compétences en recherche informationnelle :

Vous devez concevoir un document pour expliquer à vos camarades que vous avez une certaine maîtrise des réseaux sociaux en leur expliquant les avantages et les inconvénients de ces réseaux sociaux. Pour réaliser votre travail, vous devez chercher sur Internet les informations qui vous permettront de préparer l'exposé en suivant le plan suivant :

- 1) Donner un titre à votre exposé

- 2) Trouver une définition d'un réseau social
- 3) Trouver deux avantages de Facebook
- 4) Trouver deux inconvénients de Facebook
- 5) Trouver trois sites Web d'information qui parlent des réseaux sociaux
- 6) Trouver des fichiers multimédias d'information (image, vidéo ou audio) d'information qui parlent des réseaux sociaux

Vous devrez aussi expliquer oralement vos actions de recherche sur Internet.

Pour observer la pratique, nous avons utilisé une grille d'observation adaptée de celle de Dumouchel (2016). La grille fait ressortir les étapes de recherche et de traitement de l'information du modèle unifié avec leurs sous-étapes et indicateurs respectifs. Au cours de l'observation, nous avons adopté une attitude assez flexible pour capter des faits qui sortent du cadre balisé de notre grille d'observation, mais qui pourraient être intéressants pour notre étude.

La mise en œuvre de ces deux méthodes a abouti d'une part, à la récolte par questionnaire des données quantitatives et qualitatives relatives aux compétences informationnelles déclarées des participants à l'étude, d'autre part à l'observation directe de recherche d'informations sur Internet par les élèves. Cela a permis d'apprécier leur niveau de compétences informationnelles, d'identifier les difficultés auxquelles ils sont confrontés et de faire un croisement avec les compétences déclarées.

C. Modes d'analyse des données

L'analyse des réponses au questionnaire sur les compétences déclarées a concerné en premier lieu le profil sociologique des participants à l'étude : le genre, l'âge, le statut des parents et l'établissement fréquenté avant l'accès au lycée. En deuxième lieu, les données des items relatifs à l'utilisation des outils de recherche d'information sur le *Web* ont été explorés. En dernier lieu, les réponses portant sur les compétences informationnelles déclarées ont été examinées en croisant avec le genre selon les fréquences.

L'analyse des données issues de l'observation directe des élèves en situation de recherche d'information sur Internet a concerné premièrement le profil sociologique des participants au travail pratique de recherche d'information sur Internet. Dans un deuxième temps, les données relatives à la maîtrise des compétences de recherche d'information ont été analysées. La maîtrise des étapes, des outils, des opérateurs de la recherche d'information sur le *Web*, la capacité d'évaluation de l'information et enfin son exploitation dans leurs travaux scolaires ont été pris en compte.

Les différentes analyses ont été faites par des statistiques descriptives à l'aide du logiciel SPSS.

V. Résultats

A. Caractéristiques sociodémographiques des participants

Pour la première phase de l'étude qui a concerné les compétences informationnelles déclarées des participants, 85 élèves dont une majorité de garçons (n=75) représentant 88% et dix (10) filles correspondant à 12 % ont répondu aux questionnaires. L'âge moyen de ceux qui ont déclaré leur âge (n=81) est de 18 ans. En termes de niveau d'étude, une forte majorité (n=63/84) soit 74% de l'effectif est titulaire du Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC) et le reste (n=21) représentant 25 % détient le Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP)¹. Selon le statut social des parents, 31% (n=26) ont le statut de salarié, 22% (n=19) celui de commerçant, 42% (n=36) de paysan et 5% (n=4) de retraité.

Quant à la phase pratique, les caractéristiques sociodémographiques de notre échantillon d'étude (n=59) prises en compte sont l'âge, le genre et la profession des parents. L'âge moyen des participants à l'étude est estimé à 19 ans. Le plus jeune des participants est âgé de 15 ans et le plus âgé de 22 ans. Sur les 59 participants à la phase pratique, 12 % sont des filles (n=7) et 88 % sont des garçons (n=52). Pour la profession des parents des élèves observés en situation de pratique, 29 % ont un statut de salarié, 25 % sont des commerçants, 44 % des cultivateurs et un retraité, 2 % de l'effectif.

¹ Tout comme le BEPC, le CAP est un diplôme de fin cycle du post-primaire

Ces résultats montrent d'abord que les filles sont sous-représentées dans notre échantillon. Cette donnée confirme la tendance générale de la faible représentation des filles dans l'enseignement technique au niveau national. Ensuite, il ressort de nos données que l'âge moyen de nos répondants se situe entre 16 ans et 20 ans qui correspond à celui général au niveau national. Cette génération d'élèves qualifiée de « *natifs de numérique* » par Prensky (2001) est entourée d'outils numériques dès leur jeune âge. Certes, les « *natifs du numérique* » ont accès aux applications et aux outils numériques, mais disposent-ils des habiletés numériques et informationnelles pour les utiliser au quotidien et surtout dans le cadre de leurs activités d'apprentissages ?

B. Les outils de recherche d'information sur Internet utilisés

Les principaux outils de recherche d'information qui sortent de la déclaration des élèves enquêtés sont : *Google*, *Facebook*, *Wikipédia* et les catalogues de bibliothèque.

Le moteur de recherche *Google* est l'outil le plus cité par les élèves enquêtés (80 %, n= 76/85). Dans cet effectif, 36 % (n=31) y ont recours très souvent, 41 % (n=35) souvent et 12 % (n=10) rarement. Seulement 11 % soit n=9/85 ne l'utilisent jamais dont la moitié des filles de l'effectif de l'étude (n=5/10). En tenant compte du statut social des parents, 81% (n=21/26) des élèves enquêtés dont les parents sont des salariés utilisent ce moteur de recherche. Pour ceux dont les parents ont le statut de commerçant, ils sont 44% (n=16/19) y ont recours. 32/36 paysan soit 89% et pour les retraités (n=3/4) 75%.

Ensuite, suit le réseau social *Facebook* utilisé par une forte majorité des élèves enquêtés (78 % ; n= 66) pour leur recherche d'information, dont sept filles (n=7/10). Dans cet effectif, 31 % (n=26) l'utilisent très souvent, 33 % (n= 28) souvent et 14 % (n=12) rarement. Cette majorité des enquêtés qui utilise ce réseau social numérique pour rechercher des informations sur Internet est constitué de 69% (n=18/26) des élèves dont le statut est salarié y ont recours, de 74% (n=14/19) de ceux ayant le statut commerçant, 86% (n=31/36) pour le statut paysan et les retraités trois sur quatre compte l'effectif des enquêtés.

Pour *Wikipédia*, la majorité des élèves enquêtés 60 % (n=51) ne l'ont jamais utilisé ; 13 % (n=11) y ont rarement recours ; 19 % (n=16) souvent et 8 % (n=7) très souvent. Dans cet effectif, sept des élèves féminines (n=7/10) ne consultent jamais *Wikipédia*. Du point de vue statut des parents, 62% (n=10/16) de l'effectif dont les parents sont des salariés n'ont jamais utilisé cette encyclopédie. Pour le statut de commerçant et de paysan, ils sont respectivement estimés à 32% (n=6/19) et 44% (n=16/36). Deux des quatre enquêtés de parents retraités relèvent aussi de cette catégorie des non utilisateurs de *Wikipédia* pour la recherche d'information sur Internet.

Cette tendance à la non-consultation de *Wikipédia* pour la recherche d'information est aussi observée pour *Twitter* et d'autres microblogs. En effet, 69 % (n=59) n'ont jamais utilisé *Twitter*, 9 % (n=8) l'utilisent rarement, 15 % (n=13) souvent et 6 % (n=5) très souvent. Une majorité de filles (n=7) de l'effectif enquêté n'utilisent pas *Twitter* ou autres plateformes de microblogs pour rechercher des informations sur Internet. Pour le statut salarié des parents, ils sont 65% (n=17/26) à ne jamais utilisé cet outil, 74% (n=14/19) pour le statut commerçant, 67% (64/36) pour le statut paysan et aucun des quatre élèves de parent retraité.

Pour les catalogues de bibliothèque, plus de la moitié des participants à l'étude 61 % (n=52) ne les utilisent jamais. 22 % (n=19) les consultent rarement ; 9 % (n=8) souvent et 7 % (n=6) très souvent. Ce qui fait une fréquence cumulée de 33 élèves représentant 38 % de l'effectif enquêté. En considérant le statut des parents, la moitié des enquêtés dont les parents ont le statut de salarié (n=13/26) n'exploitent pas les catalogues des bibliothèques. Cette tendance se confirme aussi au niveau des élèves de l'effectif dont les parents sont des commerçants 63% (n=12/19), des paysans 64% (n=23/36) et des retraités où aucun des quatre des élèves relevant de cette catégorie n'utilise les catalogues de bibliothèque.

En conclusion, et en guise de réponse à la première question de recherche relative à l'identification des outils de recherches d'information utilisés par les élèves enquêtés, il ressort de leurs déclarations que *Google* est leur principal outil de recherche. Les élèves privilégient ensuite les outils de recherche suivants : *Facebook*, *Twitter*, les catalogues de bibliothèque et *Wikipédia*. Cependant, l'identification de *Facebook* et *Twitter* en tant qu'outils de recherche d'information sur le *Web* montre que plus de la moitié de l'effectif enquêté n'a pas une bonne connaissance des outils de recherche. Ces deux

plateformes de réseautage sont plus des sources d'informations d'actualité et accessoirement de ressources pédagogiques. Des outils de recherche d'information comme les annuaires, les métamoteurs de recherche ne ressortent pas de leurs déclarations. La variable liée au statut des parents n'impacte pas ce constat.

C. Capacité des participants à retrouver les informations dont ils ont besoin sur Internet

La capacité à retrouver une information recherchée sur Internet se mesure par la maîtrise de la démarche de recherche d'information sur Internet. En se référant au modèle unifié les étapes de cette démarche sont : reformuler son sujet de recherche d'information et dégager les mots-clés, savoir utiliser les outils de recherche d'information sur Internet.

Selon les déclarations des participants à l'étude

Pour rechercher des informations, les élèves enquêtés n'adoptent pas une démarche adaptée. Quatre principales catégories se dégagent.

La première catégorie, 36 % de l'effectif global (n=31/85) n'ont pas précisé la démarche de recherche d'information qu'ils utilisent sur le *Web*. En prenant en compte le genre, la majorité des filles (n=8/10) que compte l'effectif des enquêtés et 30 % des garçons (n=13/75) sont dans cette catégorie. La deuxième catégorie (n=10/85) est constituée des élèves qui ont fourni des réponses qui n'ont pas de rapport avec la recherche d'information sur Internet.

Nous émettons l'hypothèse que ces deux premières catégories d'élèves qui ont répondu néant ou qui n'ont pas fourni de réponses cohérentes à cet item du questionnaire (48 % ; n=41/85) ne savent pas qu'il existe une démarche de recherche d'information sur Internet ou n'ont pas compris le sens de la question.

La troisième catégorie est composée de ceux qui ont déclaré leurs démarches de recherche d'information sur *Web*. L'approche de recherche d'information sur Internet déclarée par cette majorité des participants à l'étude (52 % ; n=44) consiste à saisir directement le thème de la recherche d'information dans *Google*, *YouTube* ou *Wikipédia*. En considérant le genre, on compte une fille et les 43 autres sont des garçons.

Tableau 2. Recherche d'information par saisie directe dans *Google*, *Wikipédia*, *YouTube*

			Saisie directe dans Google, YouTube, Wikipédia		Total
			Non	Oui	
Genre	Fille	Effectif	9	1	10
	Garçon	Effectif	32	43	75
Total		Effectif	41	44	85
		% du total	48%	52%	100,0%

Selon le statut social des parents, la moitié des élèves enquêtés de parents salariés (54% ; n=14/26) et paysans (58% ; n=21/36) et trois des quatre retraités adoptent cette pratique de saisie directe dans ces différents moteurs de recherche lorsqu'ils recherchent des informations sur Internet. Par contre, les enquêtés de parents commerçants constituent 32% (n=6/19).

Selon la pratique observée

Les résultats observés lors de la pratique montrent que les participants à l'étude ne maîtrisent pas la démarche de recherche d'information sur Internet.

La première étape correspond à la préparation de la recherche avant de passer à la phase d'utilisation d'Internet. Elle consiste à reformuler son sujet de recherche et à identifier les mots-clés. Concernant la reformulation du sujet, seulement trois élèves de l'effectif global (n=3/59) qui ont participé à la phase pratique, tous des garçons, ont reformulé le thème de recherche proposé avant d'effectuer leurs requêtes d'information sur le *Web*. Dans l'effectif composé de la majorité des élèves (95 % , n=56) étant passé outre cette sous-étape, figurent la totalité des filles de l'effectif (n=7) et 94 % des garçons (n=49/52). Quant à l'identification des mots-clés, la majorité des élèves ne le font pas non plus. En effet, pour l'effectif global de 59 élèves concernés, seulement 11 élèves représentant 19 % ont dégagé les mots-

clés du thème soumis avant d'entamer la phase de recherche sur le *Web*. Sous l'angle du genre, cet effectif est constitué d'une seule fille (n=1/7) et 81 % des garçons (n=42/52).

La deuxième étape consiste à rechercher les informations relatives au thème sur Internet. Cette étape prend en compte l'utilisation des outils et les opérateurs de recherche d'information sur le *Web*. Pour le premier aspect relatif à l'utilisation des outils de recherche, sur l'effectif global de 59 élèves observés pendant la pratique, une majorité représentant 68 % (n=40) méconnaît les outils de recherche de ressources sur le *Web*. En considérant le genre, dans cet effectif figure une forte majorité de filles (n=6/7) et 65 % des garçons. Pour l'utilisation de ces outils dans leur recherche d'information sur le *Web*, l'analyse ressort que la majorité de l'effectif utilise systématiquement le moteur de recherche *Google* (54 % ; n=32). Cet effectif d'utilisateurs de ce moteur de recherche est constitué de la majorité des garçons (60 % ; n=31) et d'une seule fille (n=1/7). Pour l'exploitation des annuaires de recherche, aucun des élèves observés n'a utilisé ces outils de recherche. Enfin, pour les encyclopédies, une minorité représentant 4 % de l'effectif global des participants (n=2) à la phase pratique y a eu recours dans le cadre de l'activité de recherche d'information qui a été soumise. Aucun des élèves n'a exploité les menus des moteurs de recherche.

La confirmation des compétences déclarées a aussi pris en compte l'utilisation des opérateurs de recherche (ET, OU, SAUF...). Il ressort de l'observation que la majorité des élèves n'ont pas recours à ces opérateurs pour affiner leurs recherches d'information sur le *Web*. Pour l'opérateur de recherche ET, 54 élèves représentant 92 % de l'effectif observé n'ont pas recours à cet opérateur. Les cinq participants de l'effectif observé qui l'ont utilisé sont tous des garçons. Concernant le OU, le même résultat ressort de l'observation à la seule différence que parmi les cinq élèves utilisateurs de cet opérateur, on compte une fille. Enfin pour le SAUF, aucun des élèves participants à la phase pratique (n=59) n'a utilisé cet opérateur. Les guillemets et les opérateurs de recherche de formats fichiers n'ont pas été non plus utilisés par les élèves.

En conclusion, l'analyse des déclarations des élèves et des données de l'observation de leurs pratiques en situation réelle de recherche d'information sur Internet confirment que ces derniers ne maîtrisent pas les démarches de recherche d'information sur Internet. Alors, en réponse à notre deuxième question de recherche, il ressort que les élèves participants à l'étude éprouvent des difficultés pour trouver l'information dont ils ont besoin sur le *Web*. Ces difficultés sont relatives à l'identification des mots clés, l'utilisation des moteurs de recherches, des opérateurs booléens et des équations de recherche d'information sur Internet.

D. Capacité des élèves à évaluer l'information trouvée sur Internet

Selon les déclarations des élèves enquêtés

Trois catégories d'élèves ressortent de l'analyse des données recueillies.

La première catégorie est constituée d'élèves qui n'ont pas déclaré leur démarche d'évaluation de l'information retrouvée sur Internet. Cette catégorie représente 48 % de l'effectif total (n= 41 /85). En prenant en compte la variable genre, la majorité des filles de l'effectif enquêté (8/10) relève de ce groupe et les garçons représentent 39 % (n=33).

Nous pensons que ces élèves qui ont répondu néant à cet item du questionnaire ne maîtrisent pas la démarche d'évaluation de l'information retrouvée sur le *Web* ou n'ont pas compris la question.

La deuxième catégorie comprend les participants à l'étude qui ont déclaré leurs méthodes d'évaluation de l'information trouvées sur Internet (52 % ; n=44). Deux démarches se dégagent de l'analyse des réponses de cette deuxième catégorie :

- La première démarche consiste à comparer les sources. Cette méthode est adoptée par une minorité de l'effectif enquêté, tous des garçons (18 % ; n=15) soit 34 % des participants à l'étude qui ont renseigné la partie du questionnaire portant sur leur démarche d'évaluation de l'information retrouvée sur Internet (n=44). En considérant les statuts sociaux des parents, une minorité des enquêtés de parents salariés (23% ; n=6/26), commerçants (16% ; n=3/19) et paysans (14% ; n=5/36)

et un des quatre de parents retraités procèdent par comparaison de sources pour évaluer les informations retrouvées sur Internet.

- La deuxième démarche consiste à solliciter l'aide d'un tiers. Pour la validation des informations qu'ils récoltent sur le *Web*, les parents ou les amis sont sollicités par 22 % (n=19/85) de l'effectif enquêté dont une seule fille. L'aide des enseignants est demandée par 8 % (n=7/85) des participants, tous des garçons. Tout comme au niveau de la comparaison des sources, ils sont aussi une minorité d'élèves participant à l'étude de parents salariés (23% ; n=6/26), commerçants (21% ; n=4/19), et paysans (25% ; n=9/36) à recourir à un tiers pour évaluer les informations trouvées sur le *Web*. Aucun des quatre élèves enquêtés dont les parents ont le statut de retraité ne consulte un tiers pour la validation des informations recueillies sur Internet.

Considérant l'effectif des répondants qui a déclaré leur approche d'évaluation de l'information (n=44), ceux qui consultent leurs parents, amis ou camarades représentent 59 % et ceux qui demandent l'avis de leurs enseignants 16 %.

Une petite minorité des participants à l'étude correspondant à 3 % (n=3/85) de l'effectif total estime que les informations trouvées sur Internet sont crédibles.

Selon la pratique observée

La capacité d'évaluation de l'information retrouvée sur Internet a reposé sur le recours aux critères de mesure de sa crédibilité et de sa pertinence par rapport au besoin de recherche d'information en lien avec l'activité soumise aux élèves dans la phase pratique. Il ressort de l'analyse des données recueillies qu'aucun des élèves (n=59) ayant réalisé l'activité pratique de recherche d'information ne note ni le nom de l'auteur, ni la date de publication des informations qu'ils ont récoltées, ni la date de mise à jour des sites Internet consultés. Une très forte majorité (n=54/59) ne vérifie pas non plus la forme des résultats de recherche retenus. Il en est de même pour le décryptage des adresses *Web* des sites Internet visités. Seulement deux élèves, tous des garçons, se sont prêtés à cet exercice.

Les résultats issus de l'analyse des déclarations des élèves et de l'observation de la pratique confirment que ces derniers n'utilisent pas les critères de crédibilité et de pertinence pour évaluer les informations trouvées sur Internet. Très peu de participants comparent les sources et consultent leurs enseignants pour évaluer l'information provenant du *Web*. Au regard de ces résultats, nous retenons comme réponse à la troisième question de recherche que la majorité des élèves enquêtés ne sont pas outillés pour évaluer l'information trouvée sur le *Web* et ceci indépendamment du statut de leurs parents.

1. Capacité à exploiter les informations trouvées sur Internet

La capacité des élèves à exploiter les informations récoltées sur le *Web* correspond au respect des règles de leur utilisation dans leurs travaux scolaires. L'analyse des données issues de la section du questionnaire consacrée à la capacité d'exploitation des informations récoltées sur le *Web* fait ressortir deux catégories d'élèves.

La première catégorie est composée de quelques élèves (9 % ; n=8/85) qui n'ont pas précisé leurs méthodes d'exploitation des informations issues des résultats de leurs recherches sur le *Web*. En considérant le genre, trois sont des filles et cinq des garçons.

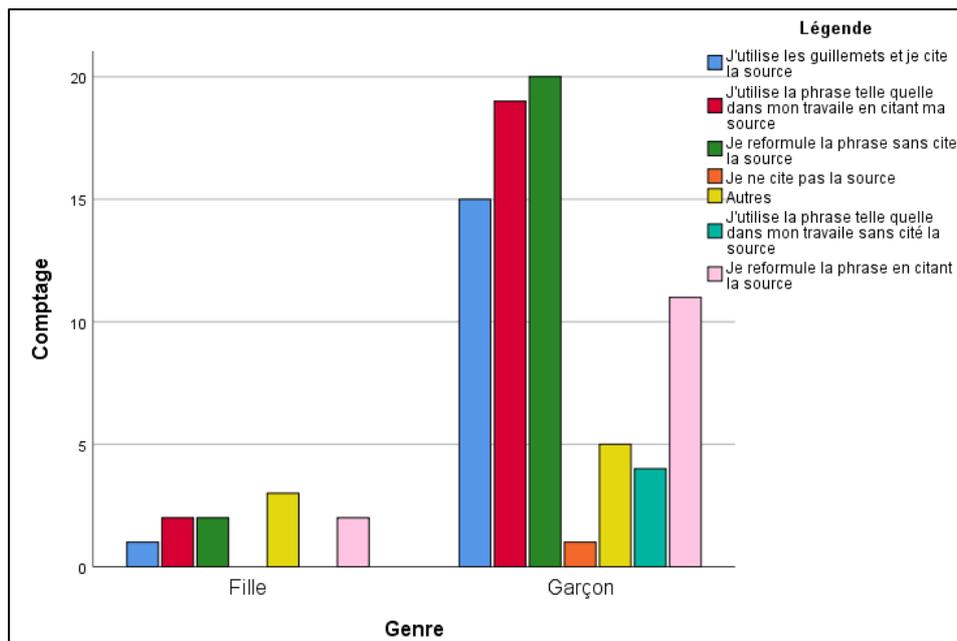
La deuxième catégorie regroupe une forte majorité des élèves enquêtés (91 % ; n=77) qui utilisent des méthodes pour réinvestir les résultats de leurs recherches d'information dans leurs travaux scolaires. Dans cette catégorie, deux sous-catégories se dégagent :

- Dans la première sous-catégorie, une majorité des participants à l'étude (56 % ; n=48) est constituée d'élèves qui montrent une insuffisance de compétence à exploiter les informations recueillies sur Internet en adoptant des démarches inadaptées. De ce groupe d'élèves, 46 % (n=22) déclarent reformuler les informations avant de les utiliser dans leurs travaux sans citer leurs sources, 44 % (n=21) les utilisent telles qu'elles sont proposées sur Internet en citant les sources et (8 % ; n= 4) tous des garçons, en ne citant pas les sources. Un seul élève de l'effectif déclare ne pas citer les sources des ressources recueillies sur le *Web* lors de leur exploitation dans ses travaux scolaires. En considérant le statut social des parents, cet effectif est constitué d'une

majorité d'élèves dont les parents sont des salariés (58% ; n=15/26), commerçants (63% ; n=12/19) et paysans (56% ; n=20/36). Un seul des enquêtés de parents retraités relève de cette catégorie.

- La deuxième sous-catégorie comprend une minorité d'élèves qui déclare avoir des compétences de base pour l'exploitation des informations trouvées sur le *Web* dans leurs travaux scolaires. Ce groupe représente 34 % (n=29) de l'effectif total des enquêtés. De cet effectif, 55 % (n=16) dont une fille, précise mettre les informations entre des guillemets et citer leurs sources sans reformulation. Ceux qui citent les sources lorsque les informations ont été reformulées représentent 45 % (n=13) dont deux filles.

Figure 1. Capacité d'exploitation des informations trouvées sur internet déclarée des élèves selon le genre



Selon le statut des parents, une faible proportion des enquêtés de parents salariés (31% ; n=8/26), commerçants (26% ; n=5/19), paysan (36% ; n=13/36) cite les sources soit en utilisant des guillemets lorsqu'il s'agit d'une citation textuelle, soit sans des guillemets dans le cas d'une reformulation de l'information trouvées sur le *Web*. Trois des quatre élèves enquêtés dont les parents sont des retraités déclarent adopter cette approche dans l'exploitation des informations recueillies sur Internet.

Ces résultats montrent que les élèves enquêtés, dans leur majorité, ne sont pas capables d'appliquer les règles d'utilisation des informations recueillies sur le *Web* en contexte d'apprentissage scolaire telles que la reformulation de l'information, la précision des sources, ce qui correspond à la réponse de notre quatrième question de recherche. Les enquêtés ne se différencient pas au niveau du statut social de leurs parents dans l'application des règles d'exploitation des informations trouvées sur Internet.

Une analyse des données de l'observation directe de la pratique sur l'exploitation des informations trouvées sur le *Web* aurait pu renforcer ce résultat, mais cette étape n'a pas pu être mise en œuvre par l'enseignant référent.

Nous fondant sur les réponses à nos quatre questions de recherche, nous retenons que les élèves du Lycée Professionnel Régional du Centre ne parviennent pas à exploiter pleinement les informations retrouvées sur le *Web* dans leurs apprentissages scolaires. En effet, il ressort de nos analyses et de l'observation de la pratique que d'une part, les élèves ne maîtrisent pas les démarches de recherche d'information sur Internet pour obtenir l'information dont ils ont besoin et que d'autre part, ils n'utilisent pas les critères d'évaluation pour valider les informations trouvées sur Internet pour accéder

à des informations de qualité dans l'espace numérique. Enfin, les élèves rencontrent des difficultés pour utiliser les informations trouvées sur Internet en situation d'apprentissage.

VI. Discussion

La présente étude a eu pour objectif de mettre au jour les compétences informationnelles des élèves du Lycée Professionnel Régional du Centre (collégiens et lycéens). Elle met en évidence que les élèves enquêtés n'ont développé que très peu ces compétences.

Considérant les questions qui ont guidé l'étude, ils ont une connaissance lacunaire des outils de recherche d'information et les confondent avec les principales plateformes de réseautage. Le moteur de recherche *Google* est le principal outil utilisé par les participants. Selon Aillierie (2015), ce moteur est le plus cité par les jeunes. Mais ce résultat est à nuancer, car *Google* est le moteur de recherche par défaut de certains navigateurs *Web*.

Les capacités des enquêtés de la présente étude à trouver l'information dont ils ont besoin sur Internet est limitée. Ils méconnaissent les opérateurs de recherche ainsi que les menus des outils de recherche d'information et les techniques de recherche de fichier selon les types de formats. Selon Hollebecque (2019) ces difficultés liées à l'utilisation des moteurs de recherche sont les plus répandues chez les jeunes. Cordier (2015) relève que certains élèves n'arrivent pas à faire la différence entre moteurs de recherche et navigateurs *Web*.

L'évaluation de l'information apparaît aussi comme un défi pour les participants à l'étude. Ils n'exploitent pas les critères d'évaluation de la crédibilité et de la pertinence de l'information et ne procèdent pas à une comparaison des sources d'informations recueillies sur le *Web*, alors que Simonnot (2008) souligne que la pertinence de l'information est importante pour cerner un besoin d'information. Cependant, l'étude de Aillierie (2011) révèle que les élèves sont plus attentifs aux sources qu'ils exploitent et préfèrent les sites académiques et les plateformes de cours. Notre étude montre que les parents, les amis et les camarades constituent la première source de vérification de l'information trouvée sur Internet et les enseignants dans une moindre mesure. Ce constat ressort aussi des travaux de Head et Eisenberg (2010) qui indiquent que 61 % des étudiants interrogés se tournent vers leurs amis et parents pour vérifier les informations recueillies sur Internet.

La capacité des lycéens de notre échantillon à exploiter les informations dans leurs activités d'apprentissage est aussi limitée. Ils éprouvent des difficultés à citer les sources d'informations recueillies sur Internet et ne savent pas que ces informations doivent être reformulées. Dans l'étude de Aillierie (2011) les élèves déclarent ne pas percevoir l'utilité de citer les sources. C'est sur prescription de l'enseignant que les sources sont citées.

Tout compte fait, ces résultats concordent avec les études de Karsenti et Collin (2012), Poellhuber *et al.* (2012) qui ont mis en évidence des difficultés pour les élèves à rechercher, évaluer, organiser et partager l'information sur Internet. Ce déficit de compétences informationnelles pourrait s'expliquer par sa non prise en compte dans les référentiels de formation des enseignants et dans les programmes scolaires du Burkina Faso. En termes de perspective, la prise en compte du lien entre les caractéristiques sociodémographiques des élèves et leur niveau en compétences numériques dans une étude plus étendue constitue une piste.

Références

- Aillierie, K. (2011). Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Université Paris-Nord-Paris XIII.
- Aillierie, K. (2013). L'individualité des pratiques informationnelles des adolescents sur internet. [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article38>
- Aillierie, K. (2015). Vers une orientation translittéracique des modèles d'information Literacy ? Documentation et bibliothèques, 61(4), 137-147. [En ligne] <https://www.erudit.org/fr/revues/documentation/2015-v61-n4-documentation02103/1033434ar/>

- ALA. (1989). Association of College and Research Libraries. [En ligne] <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Alava, S. et Morales, L. (2015). Usages numériques non formels chez les jeunes et performance scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 138–164.
- Ananiadou, K. et Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Bayle, J.L.D. (2000) *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris - Montréal : L'Harmattan.
- Loubet del Bayle, J-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Behrens, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, 55(4), 309-322. [En ligne] https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/41773/crl_55_04_309_opt.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bourgeois, S., Levasseur, V. & Ruest, M.-È. (2009). Modèle d'intégration des compétences informationnelles dans les programmes de baccalauréat. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Chevillotte, S. (2005). Bibliothèques et Information Literacy : un état de l'art. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*. (2), 42-48. [En ligne] <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-02-0042-007>
- Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec (CREPUQ). (2005). Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of college & research Libraries (ACRL). [En ligne] <http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/normeacrl-web-03-05-v4.pdf>
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C&F éditions, 304 p.
- Dumouchel, G. (2016). Les compétences informationnelles des futurs enseignants du Québec sur le Web, Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal, Canada.
- Dinet, J. et Tricot, A. (2008). Recherche d'information dans les documents électroniques. In *Ergonomie des documents électroniques*, sous la direction d'Aline Chevalier et André Tricot. Paris : Presses universitaires de France, 35–69.
- Eisenberg, M., B. Lowe, C. A. et Spitzer, K. L. (2004). *Information literacy: Essential skills for the information age* (2e éd.). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Head, A. J. et Eisenberg, M. B. (2010). How College Students Evaluate and Use Information in the Digital Age.
- Hollebecque, A. (2019). L'éducation aux médias et à l'information à l'heure des réseaux socio-numériques. Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance. [En ligne] <https://isidore.science/document/10670/1.ocquym>
- Karsenti, T. et Collin, S. (2012). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs au primaire et au secondaire : 2e enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships. Synthèse des principaux résultats. Montréal : CRIFPE.
- Karsenti, T. et Dumouchel, G. (2010). Former à la compétence informationnelle : une nécessité pour les enseignants actuels et futurs. Dans D. Boisvert (dir.), *Le développement de l'intelligence informationnelle: les acteurs, les défis et la quête de sens*, 189-213. Montréal, Québec : Éditions ASTED. [En ligne] https://www.academia.edu/2044328/Former_%C3%A0_la_comp%C3%A9tence_informationnelle_un_e_n%C3%A9cessit%C3%A9_pour_les_enseignants_actuels_et_futurs
- Karsenti, T., Dumouchel, G. et Komis, V. (2014). Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations. *documentation et bibliothèques*, 60(1), 20-30. [En ligne] <https://www.erudit.org/fr/revues/documentation/2014-v60-n1-documentation01194/1022859ar/>

- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*, 2. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Lingani, M. et al., (2009). *Référentiel de formation et de certification du brevet d'études professionnelles (BEP) maintenance de véhicules automobiles*. Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique, Burkina Faso.
- Mittermeyer D., Quirion D. (2003). *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises*. Montréal : Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec.
- Ouédraogo, E. (2015). *Évaluation de l'information à l'ère numérique : compétences de futurs enseignants du secondaire au Burkina Faso, Examen de doctorat*, Université Laval.
- Owusu-Ansah, E. K. (2003). Information literacy and the academic library: a critical look at a concept and the controversies surrounding it. *The Journal of Academic Librarianship*, 29(4), 219-230. [En ligne] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133303000405>
- Piette, J., Pons, C., & Giroux, L. (2007). *Les jeunes et Internet : 2006 : Appropriation des nouvelles technologies*. Québec, Canada: Ministère de la Culture et des Communications, Gouvernement du Québec.
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Raynauld, J. (2010). *Enquête panquébécoise sur les usages, les compétences, les attitudes, les avantages et les défis inhérents à l'usage des TIC par les étudiants du postsecondaire*. [En ligne] <http://sondagetic.com/docs/documentEnquetePanQfin.pdf>
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Raynaud, J., Dumouchel, G., Roy, N., Fournier Saint-Laurent, S. et Géraudie, N. (2012). *Les habitudes technologiques au Cégep : résultats d'une enquête effectuée auprès de 30 724 étudiants*, CRIFPE, Montréal, Canada.
- Prensky, M. (2012). Interview Questions and Answers. Maryine Baumard of Le Monde. (consulté le 07/02/2019).
- Sacchanand, C. (2011). *Concevoir des stratégies pour développer les compétences informationnelles des élèves thaïlandais*. World Library and Information Congress: 77th IFLA General Conference and Assembly.
- Simonnot, B. (2008). Être usager de l'information en ligne nécessite-t-il de nouvelles compétences ? Dans J. Dinet (dir.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*, 21-39. Paris: Hermès science publications : Lavoisier.
- UNESCO. (2006). *Programme information pour tous*. Paris, France : Éditions UNESCO.
- Wolf, S., Brush, T., & Saye, J. (2003). *The Big Six Information Skills as a Metacognitive Scaffold : A Case Study*. School Library Media Research, 6.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux élèves

I. Caractéristiques sociodémographiques des élèves

1. Vous êtes :
 - Une femme Un homme
2. Quel est votre âge ?
3. Quel est votre dernier diplôme ?
 - BEPC
 - CAP
 - Autre (veuillez préciser)
4. Quel est votre établissement précédent ?
.....

II. Expérience d'utilisation des TIC

1. Avez-vous une adresse email ?
 - Oui Non
2. Avez-vous accès à un ordinateur ?
 - Oui Non
3. Le lieu d'accès
 - à votre domicile au Lycée
4. Avant d'entrer au Lycée avez-vous déjà suivi une formation en informatique ?
 - Oui Non
5. Si oui indiquez sur quels types de logiciels vous avez été formé ?
.....
.....
6. Possédez-vous les outils numériques suivants ?
 - Ordinateur fixe
 - Ordinateur portable
 - Tablette
 - Smartphone
7. Avez-vous déjà été formé par un de vos professeurs en recherche d'information sur Internet ?
8. Oui
9. Non

III. Compétences en recherche d'information

1. Dans le cadre de vos études, vous cherchez de l'information sur Internet :

	Je n' ai pas encore eu l' occasion de le faire	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent
Pour réaliser un travail écrit					
Pour vous préparer à un devoir					

Pour vous préparer à un examen					
Pour préparer une présentation orale (exposé)					

2. Quand vous cherchez de l'information dans le cadre de vos études :

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent
Vous utilisez du matériel distribué par vos enseignants (professeurs)				
Vous allez sur Internet				
Vous allez à la bibliothèque ou à la salle d'informatique				
Vous consultez vos enseignants (professeurs)				
Vous consultez vos camarades au Lycée				
Vous consultez vos parents (Frère, père, mère et sœurs)				

3. Quand vous cherchez de l'information dans le cadre de vos études, vous utilisez :

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent
Google (ou tout autre moteur de recherche)				
Des catalogues de bibliothèque (ex. Atrium)				
Des livres, manuels en version papier				
Des livres ou des manuels électroniques (en ligne)				
Wikipédia				
Twitter (ou d'autres microblogues)				
Facebook				

4. Citez d'autres outils que vous utilisez pour effectuer vos recherches d'information dans le cadre de vos études.

.....

5. Citez d'autres lieux que l'école que vous utilisez pour effectuer vos recherches d'information dans le cadre de vos études.

.....

6. Quelles sont les étapes que vous suivez pour rechercher de l'information sur Internet (Expliquer). Par exemple, si un professeur vous demandait de trouver des informations sur le royaume Mossi.

Comment procéderiez-vous ?

.....

7. Comment vous procédez pour vérifier que l'information que vous avez trouvé sur Internet est vraie et crédible.

.....

8. Vous avez trouvé une phrase que vous souhaitez utiliser dans le cadre d'un travail (exposé) que faites-vous ? (Cochez une seule réponse)

J'utilise la phrase telle quelle dans mon travail, sans citer la source.

J'utilise la phrase telle quelle dans mon travail en citant la source.

- J'utilise les guillemets pour signaler que la phrase utilisée telle quelle provient d'une autre source, et je cite la source.
- Je reformule la phrase sans citer la source.
- Je reformule la phrase en citant la source.
- Autre (veuillez préciser)

Annexe 2 : Grille d'évaluation des compétences informationnelles

Variables d'opérationnalisation	Éléments	Oui	Non
Détermine les besoins d'information	Identifie des mots-clés		
	Reformule le sujet		
Trouve sur le Web les informations dont ils ont besoin	Connaît les outils de recherches d'informations sur le web		
	Utilise des Moteurs de recherche		
	Utilise des métamoteurs de recherche		
	Utiliser les annuaires de recherche		
	Utilise des Encyclopédies		
	Utilise les outils des menus des outils		
	Utilise des opérateurs de recherche (Et, OU, Sauf...)		
Évalue les informations retrouvées sur le Web	Vérifie si le contenu correspond à son besoin (pertinence)		
	Note l'auteur		
	Note la date de publication		
	Note la date de mise à jour du site		
	Décrypte l'UREL du site		
Utilise les informations retrouvées sur le web dans une situation d'apprentissage	Adopte une stratégie de stockage des informations retrouvées (copier-coller, enregistrement des favoris, enregistre la page)		
	Cite les sources des informations utilisées dans son travail		
	Respecte des droits d'exploitation des ressources utilisées		

Les professeurs d'Histoire et de Géographie et la notion de proximité géographique au Sénégal

History and Geography teachers and the concept of geographical proximity in Senegal

Mamadou Bouna Timera

Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal

Résumé

La région géographique est le cadre que le législateur sénégalais a défini pour développer chez les élèves la connaissance et l'appropriation territoriales. En ce sens, l'article interroge les pratiques déclarées des enseignants de la classe de 6^e sur la manière dont cette notion de proximité est mise œuvre et appropriée. Il s'adosse à une méthodologie fondée sur une enquête quantitative auprès de 200 enseignants, dont le tiers a été, en plus, soumis à un entretien semi-directif. Les résultats montrent que les enseignants n'ont pas de difficulté à s'approprier et à mettre en œuvre la prescription de partir de la région géographique de l'élève. Toutefois, ceux qui sont dans les espaces périphériques vivent des tensions dans l'application d'une telle prescription et procèdent par moment à des pratiques inattendues. De plus, d'autres interprètent la proximité autrement que comme une contiguïté topographique.

Mots clés : géographie scolaire, programme, milieu proche, proximité, appropriation

Abstract

The geographic region is the framework that the Senegalese legislator has defined to develop in students territorial knowledge and ownership. In this sense, the article questions the declared practices of 6th grade teachers on how this notion of proximity is implemented and appropriate. It is based on a methodology based on a quantitative survey of 200 teachers, a third of whom were also subjected to a semi-structured interview. The results show that teachers have no difficulty in appropriating and implementing the prescription from the geographic region of the student. However, those who are in the peripheral spaces experience tensions in the application of such a prescription and at times proceed with unexpected practices. In addition, others interpret proximity as something other than topographical contiguity.

Keywords: school geography, program, close environment, proximity, appropriation

I. Introduction

Au Sénégal, la géographie scolaire est enseignée dans les collèges et les lycées et s'effectue sur la base d'un programme en vigueur depuis 1998. L'enseignement commence en classe de sixième (12 à 13 ans), s'ouvre au monde à partir de la quatrième (14 à 15 ans) et se termine en classe de Terminale (18 à 21 ans).

L'enracinement et l'ouverture qui sont les deux principes fondamentaux des finalités de l'École sénégalaise justifient cette forme d'écriture du programme. Celle-ci est motivée par ailleurs, par les démarches méthodologiques préconisées pour chaque cycle. En effet, les démarches inductive (pour le collège) et déductive (pour le lycée) sont aussi, conformément aux instructions officielles (Timéra, 2004) et au niveau cognitif de l'enfant, les méthodes de mise en œuvre des programmes. L'entrée par le milieu proche vise un apprentissage actif (Camara, 1999) et nécessite donc une organisation géographique du territoire national en six régions géographiques supposées être le milieu de vie et de résidence des élèves de la classe de 6^e. Cette organisation territoriale s'adosse ainsi à un découpage curriculaire puisque dans chaque région géographique le déroulement du programme, notamment la succession des chapitres, est supposé se faire de manière différente.

« Privilégier dès le début l'étude du "milieu proche" (en l'occurrence, la région géographique de l'élève), vise à faciliter au mieux une démarche inductive. En effet, la région (le "milieu proche") est un cadre de vie plus ou moins familier qui peut servir de point de départ à la découverte d'autres espaces, à la conquête d'un savoir et de manière de penser et d'agir géographiques » (MEN, 2004).

La création scolaire de la « région géographique » entendue ici comme espace vécu, réalité ressentie et chargée de valeurs par les hommes (Frémont, 1974) permet à l'élève de s'enraciner avant de s'ouvrir progressivement aux autres régions. Elle engendre un tableau différencié des affinités et appartenances territoriales ; les élèves sont supposés appartenir à une région plus qu'à une autre, région où ils sont plus à même « d'observer, de décrire, d'expliquer et de comprendre des phénomènes » (MEN, 2004). De plus, il se trouve que ces régions géographiques sont à distinguer des circonscriptions scolaires de niveau régional, appelées inspections d'académie, qui coordonnent l'activité pédagogique au niveau local. Certaines académies ne sont-elles pas d'ailleurs à cheval entre plusieurs régions géographiques ? Par ailleurs, dans ces circonscriptions scolaires, sont impulsées des dynamiques pédagogiques régionales à travers les progressions harmonisées et les évaluations standardisées (PHARES).

Ces progressions consistent à une harmonisation de l'activité pédagogique aussi bien dans la définition des objectifs pédagogiques, dans les contenus que dans les rythmes de progression. Ces initiatives régionales dédoublent ainsi les injonctions du programme, ce qui signifie une multitude d'échelles de référence et l'existence de différentes sources de la prescription. Pour toutes ces raisons, il apparaît opportun de s'interroger sur les effets que les chevauchements, les marges, les débordements ou les décalages territoriaux peuvent avoir sur les pratiques enseignantes et l'appropriation du programme. Autrement dit, à quel espace géographique se réfère-t-on dans ces espaces d'entre-deux créés par la superposition des différents découpages ? Est-ce la région géographique qui dépend et coïncide avec la région administrative de commandement quoi que les appartenances et les filiations sont postulées pour la région géographique voisine ? Est-ce plutôt la région géographique dans laquelle l'établissement est situé, mais qui n'est pas l'espace de prescription de l'inspection d'académie ? L'hypothèse est que l'idée de considérer comme espace vécu, la région géographique qui se situe en dehors du territoire administratif pourrait saper la coordination académique régionale. Par ailleurs, quels sens donne-t-on à la proximité devant plusieurs possibilités ? Si les interrogations révèlent deux niveaux de références (le programme donc le niveau national et l'instance académique régionale) dont les logiques peuvent brouiller la pratique enseignante, elles posent la question de l'appropriation de la notion de proximité par les professeurs de géographie de la classe de 6^e et donc de leurs rapports à la prescription.

II. Contexte et cadre théorique

A. Le milieu proche : de l'urbain à la région géographique

L'étude de l'environnement géographique proche est une pratique prégnante dans les pratiques scolaires

des pays comme le Sénégal. En effet, si les programmes dits « de Tananarive » (1965-1967) étaient plutôt orientés vers l'africanisation des contenus et une tendance à l'encyclopédisme, à partir de 1972, ils ont introduit la notion de proximité, dès la classe de sixième. Cette pratique a été maintenue et reprise dans les réformes 1978, 1982, 1998 et 2004.

Dans les trois réformes de 1972, 1978 et 1982, le chapitre 1 du programme de la classe de sixième est intitulé « *étude du milieu proche : la ville et les hommes* ». Ce recentrage de la géographie sur l'environnement immédiat supposé de l'élève, en l'occurrence la ville, a fait de l'urbain un objet central du discours scolaire puisqu'il y paraît comme le milieu direct de l'enfant, milieu qui lui sert de cadre pour l'apprentissage de la géographie, en tant que discipline scolaire. C'est que dans les faits, les établissements d'enseignement moyen et secondaire n'étaient localisés que dans les centres urbains (Dakar et les chefs-lieux de régions et de départements), ce qui montre que le milieu proche renvoie ici à l'espace quotidien de vie. Ce choix pédagogique coïncidait aussi avec un changement de paradigme au plan de l'imaginaire politique et social puisque les villes, considérées dans les années 1960 comme des milieux extravertis, puisqu'inventés par le colonisateur, sont désormais perçues comme les moteurs de progrès et de modernisation.

La même approche est reconduite à la réforme de 1998, consolidée en 2004¹. Mais à la ville est substitué un nouvel objet de proximité : la région géographique. Le programme de 6^e est désormais organisé en six chapitres correspondant aux six régions géographiques (carte 1) dont chacune est définie à partir d'un thème spécifique. Le législateur définit la région géographique comme « *un espace géographique plus ou moins étendu, plus ou moins humanisé qui fonde son originalité sur une ou plusieurs spécificités (de nature physique, humaine, économique ou sociale)* » (MEN, 1998). Ainsi quatre des six régions sont définies par les activités : le Bassin arachidier comme étant la région de « *la culture sèche (de la monoculture à la diversification)* » ; Dakar et le littoral central comme l'espace des « *activités urbaines et suburbaines* » ; le Ferlo comme une zone pastorale marquée par l'aridité et la vallée du Sénégal par l'aménagement agricole. Les deux autres régions sont définies par des données écologiques ou de peuplement : la Casamance doit être décrite comme un écosystème humide tandis que le Sénégal oriental est vu comme une région de contact. A chaque région géographique, le législateur a attaché un certain nombre de circonscriptions administratives (voir en annexe jointe à l'article, le tableau des régions et des entités administratives qu'elles polarisent, extrait du programme).

Carte 1. Les régions géographiques du Sénégal dans le programme de la classe de 6^e



Sources : Projet de recherche sur les usages du programme de géographie dans les collèges et lycées au Sénégal, 2019.

¹ Le programme a été appliqué pour la première fois en 1998, il a été consolidé en 2004 avec notamment la création d'une balise supplémentaire sur les compétences exigibles. Ce n'est qu'en 2006 qu'il a fait l'objet d'un arrêté ministériel.

Un tel changement d'objet peut s'expliquer par deux facteurs. Premièrement, la généralisation de l'enseignement moyen et secondaire sur l'ensemble du territoire y compris dans les milieux ruraux. Cet élargissement de la carte scolaire a comme conséquence le déclassement de la ville en tant que milieu proche. En second lieu, l'avènement de la région comme support de proximité plus pertinent est une suite logique de l'émergence des réformes sur les collectivités territoriales (notamment à partir de la loi 72-25 portant création des communautés rurales au Sénégal). Ces réformes, en visant l'autonomie et la participation des populations à la base, ont montré la nécessité d'inventer à l'école de nouveaux cadres de proximité, en l'occurrence la région géographique.

Du point de vue pédagogique on note bien la permanence d'une pratique d'ancrage de l'enseignement dans le milieu de l'élève de 6^e. On relève aussi que les limites et la nature du milieu proche ne sont pas figées. En fonction de l'âge, des contextes et des projets pédagogiques le milieu proche peut être un espace de vie, mais aussi un espace pensé et à construire. C'est ce second rapport à la proximité qui apparaît intéressant ici puisque la singularité des programmes de 1998 et 2004 réside dans le fait que l'enseignant doit dresser le profil géographique de la région à partir de spécificités physiques, humaines ou économiques définies. Il doit également non seulement partir de la région géographique de l'élève considérée comme son environnement immédiat, mais il est appelé à définir une échelle de proximité par rapport aux autres puisque l'enseignement « *s'ouvrira progressivement aux autres régions géographiques en commençant par celles qui, par voisinage et affinités géographiques, entrent dans le prolongement du milieu proche de l'élève et de sa région* » (MEN 2004).

Dans tous les cas, l'approche par l'environnement immédiat de l'élève reste constante et récurrente dans les pratiques pédagogiques au Sénégal. Elle permet à l'enfant d'avoir des références qui pourront être mobilisées plus tard pour l'étude des milieux lointains (Laugerotte, 2004). Au Sénégal, le milieu proche (la ville et plus tard la région) est défini dans le programme comme « *un cadre de vie plus ou moins familier qui peut servir de point de départ à la découverte d'autres espaces, à la conquête d'un savoir et de manière de penser et d'agir géographiques* » (MEN, 2004). C'est l'espace d'observation, de découverte, d'explication, toutes opérations qui permettent à l'élève de comprendre des phénomènes géographiques et donc de répondre aux questions qu'il se pose. Pour Thémines (2011, p. 26), il s'agit pour l'élève de savoir ordonner dans son espace, les faits sur lesquels il raisonne : *décrire et comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires*.

Ailleurs, la proximité est aussi au cœur des activités pédagogiques et particulièrement de l'enseignement de la géographie. Certes, d'un pays à un autre, la terminologie donnée peut différer. Au Burkina Faso, par exemple, le programme, pour la classe, débute, par la géographie locale et régionale. En guise de première leçon, l'enseignant commence par le milieu de l'élève : le secteur ou le village. L'alternative implique une synonymie entre les deux termes. Le secteur n'est point, ici, appréhendé comme une portion d'espace quelconque, tranchée dans quelque chose, à l'image de Brunet (1992). Mais village et secteurs s'assimilent à une *unité humaine et à son espace de souveraineté et de production* (Lévy et Lussault, 2013 : 1077). Progressivement, l'horizon s'élargit de l'arrondissement à la région, en passant par le département et la ville. En France, c'est le concept d'espace proche qui est utilisé même s'il ne renvoie pas à une réalité prédéfinie comme au Sénégal. Pour Filâtre (2020), le recours à l'espace proche de l'élève est central dans les petites classes, quels que soient les programmes. Elle montre que l'espace proche est envisagé à la fois comme une échelle et un objet géographique, mobilisés aussi bien avec l'avènement de la géographie d'éveil (1977 et 1978) qu'en 2015 lorsqu'il s'agissait de privilégier une entrée par les pratiques spatiales. Mérenne-Schoumaker (Ministère de la Communauté française, 2000 : 11) en donne une définition précise dans le programme de géographie de la Belgique francophone : l'étude du paysage *est un arrangement d'objets visibles perçus par un sujet, au travers de ses filtres, de ses propres humeurs et de ses propres fins*.

En définitive, comme dans beaucoup de pays, l'environnement immédiat est considéré au Sénégal comme une ressource pédagogique à mobiliser pour atteindre les finalités éducatives. Débuter avec la région géographique comme le recommande le programme de 1998 (et 2004) permet à l'élève de se familiariser avec son espace géographique, de connaître ses traits constitutifs, mais aussi de s'éduquer à la citoyenneté, à travers le fonctionnement et les enjeux de la gestion des ressources, dans un cadre proche. De plus, en postulant que l'élève doit pouvoir identifier et différencier sa région en raison de son originalité par rapport à d'autres espaces, l'intérêt pédagogique se situe dans la transmission des

repères géographiques. La finalité principale est certes la connaissance du territoire national, puisqu'en permettant en même temps l'ouverture vers des espaces plus lointains l'étude des régions doit conduire à « *dresser un tableau plus ou moins cohérent, un panorama assez complet de la situation du Sénégal, accessible aux élèves du 1^{er} cycle* » (MEN, 2004). Mais la difficulté reste que le découpage du territoire national en régions géographiques ne permet pas de superposer rigoureusement les limites de ces dernières avec celles des circonscriptions académiques. Cela crée des espaces d'entre deux qui peuvent donc donner naissance à des pratiques pédagogiques différenciées dans une même inspection d'académie.

B. L'enseignement et la prescription, à l'épreuve dans les espaces d'entre-deux

L'interrogation sur le rapport des professeurs d'histoire et de géographie à l'enseignement de la notion de milieu proche s'adosse sur plusieurs ressources théoriques qui constituent notre cadre de référence. Une des ressources est celle de la discipline scolaire définie par Audigier (1995) comme constitutive de l'ensemble des savoirs partagés, d'une vulgate, des dispositifs d'évaluation, des exercices et des procédures de motivation. Pour cet auteur (1997), le rapport du professeur aux contenus, aux finalités et aux méthodes et évaluations prescrites constitue l'élément central de la construction de son identité. Cette identité se donne à voir à travers la transmission d'une vision du monde et d'une représentation de ce qui est pertinent à enseigner dans la masse des savoirs. Mais dans les faits, chaque enseignant construit sa vision et sa représentation à partir de choix résultant de différentes logiques institutionnelles, scolaires, personnelles et contextuelles. Cette analyse permet de situer l'étude du milieu proche dans la finalité institutionnelle d'enracinement, tout comme elle montre que celle-ci reste une exigence méthodologique puisqu'elle obéit au principe d'une pédagogie inductive. Elle autorise aussi à penser que le choix de l'étude de la région de vie de l'enfant et celui des régions proches ou voisines est lié aux contextes territoriaux (voisinage, contiguïté) et à des choix personnels (choix d'une région à étudier en priorité dans le cas de la proximité de plusieurs régions frontalières).

Cette référence au choix de l'enseignant nous renvoie au cœur de la problématique de travail de l'enseignant, (Lantheaume, 2008), une autre ressource théorique. À cet égard, Méard et Bruno (2008) soulignent que la spécificité du travail enseignant réside dans le nombre élevé de prescriptions et de la multiplicité des prescripteurs. D'autres comme Berthet et Cru (2002, p. 118) mettent en évidence « *l'indescriptible chaos des prescriptions* » qui coexistent dans l'espace de travail, en général, et qui brouillent l'activité des professionnels. Dans tous les cas, cette distance critique par rapport à la prescription peut permettre, dans le cadre de cette réflexion, de reconsidérer la posture des enseignants face aux injonctions institutionnelles et scolaires et d'envisager les écarts non pas comme des déviations, mais plutôt comme une tentative de « renormalisation » qui, selon (Lantheaume & Simonian, 2012, p. 19), « *amène les enseignants à construire et à reconstruire leur cadre de référence en arbitrant entre divers possibles* » pour aboutir à la tâche redéfinie (Goigoux, 2007).

Le champ de la géographie constitue une autre ressource à explorer. En effet, l'enseignement du milieu proche que nous voulons documenter pose des difficultés didactiques que Filâtre (2019) décrit dans le cas français en termes de choix d'itinéraires, d'activités pédagogiques et de questionnements géographiques. Ici, il interroge surtout la pluralité des espaces de référence du système scolaire : région géographique définie par le programme, région administrative issue du maillage politique du territoire et la circonscription scolaire, unité de gestion et de coordination régionale du système scolaire. Or les effets « frontière » et de décalage induits par cette multi-territorialité et les pratiques d'enseignement engendrées ne peuvent être compris sans approcher la notion d'« espace d'entre-deux » dont les travaux de Le Gall & Rouge (2014) ont montré la complexité et l'effet sur le comportement des acteurs. Pour ces chercheurs, les espaces d'entre-deux sont à la fois des espaces résiduels, des ruptures, des discontinuités mais sont surtout des espaces de tensions, de désirs et de rejets. À ce titre, ils constituent des lieux-moments de défection du système et d'amorce de subversion de la structure érigée en modèle (Brunet, 1968). Sous ce rapport, la notion « d'espace d'entre-deux » apparaît comme un cadre opératoire pour mieux appréhender dans les espaces dits périphériques les comportements des enseignants tiraillés entre les prescriptions nationales et les injonctions formulées par les inspections d'académie. Par ailleurs, la référence à cette notion permet d'aller au-delà des objets ou catégories jusque-là connus (Gall & Rouge, 2014) pour investiguer les espaces issus de la superposition des strates territoriales

d'échelles différentes qui se trouvent être des espaces de référence de la discipline scolaire.

III. Méthodologie de la recherche

Les données de base de cette étude sont celles du portail Mirador de la Direction des ressources humaines du Ministère de l'Éducation composé de 5967 individus en 2019 (*mirador.education.gouv.sn*). Si l'article s'adosse à une étude plus globale², prenant en compte plusieurs dimensions, nous sommes intéressés à l'appropriation de la notion de proximité par les professeurs de géographie (en classe de sixième) et les questions analysées dans cet article ont spécifiquement porté sur les régions étudiées, leur rang dans la progression pédagogique, les objectifs et les motivations qui président aux choix effectués.

L'échantillon est ainsi constitué de 200 individus, distribués dans les régions géographiques selon le poids relatif des enseignants qui y résident. La méthode d'échantillonnage repose sur la méthode probabiliste, avec un sondage aléatoire simple à probabilités égales sans remise. Pour l'enquête qualitative, l'échantillon a été calibré au tiers de la population cible de l'enquête quantitative. Cette population est essentiellement constituée de professeurs de collège : PCEM³ et PEM, 92,5 % de l'ensemble. Ceci est lié au fait que les Professeurs d'Enseignement secondaire (PES), très souvent, ne sont pas en charge de la classe de sixième.

Les enquêtes ont globalement porté sur :

- 1) le profil et le parcours de l'enseignant
- 2) l'appropriation du programme et son usage (utilisation, planification, mise en œuvre)
- 3) les conceptions et représentations.

Les données de terrain ont été collectées par une équipe d'enquêteurs formés d'enseignants « craie en main ». L'exploitation de quelques corpus de programme d'enseignement et les cahiers de texte a permis de renforcer la documentation sur les pratiques pédagogiques.

Malgré le caractère indépendant de notre recherche, constamment rappelé au début des enquêtes, des tentatives de dissimulation des pratiques, des réticences, mais aussi des signes de défiance ont été notés vis-à-vis des enquêteurs, perçus par certains comme étant des émissaires de l'institution scolaire. Par moment, des situations de stress et des tensions ont été senties chez les collègues comme dans des situations d'évaluation et de contrôle. Ce rapport s'est traduit par des moments de retenue, de silences et de non-réponses. Cela peut expliquer que la quantité d'information souhaitée n'a pu être collectée, notamment sur l'explicitation des choix pédagogiques. En termes de traitement, les données issues de l'enquête quantitative sont présentées sous forme de tableaux et figures statistiques. Elles ont permis d'élaborer des indicateurs d'analyse tandis que les entretiens, utilisés sous forme de verbatim, ont servi à documenter le propos.

IV. Résultats

La recommandation d'enseigner en premier lieu la région géographique de résidence de l'élève et puis d'aborder progressivement les régions et espaces lointains dans le cadre de l'apprentissage de la discipline et de l'espace renvoie dans les faits à des pratiques diverses qui sont liées à la pluralité et configuration des espaces de référence, mais aussi aux multiples perceptions que les enseignants ont de la proximité et de la distance. Ces pratiques posent en toile de fond la difficulté de la mise en œuvre des prescriptions.

A. Les régions géographiques, les espaces d'entre deux et les territoires de référence

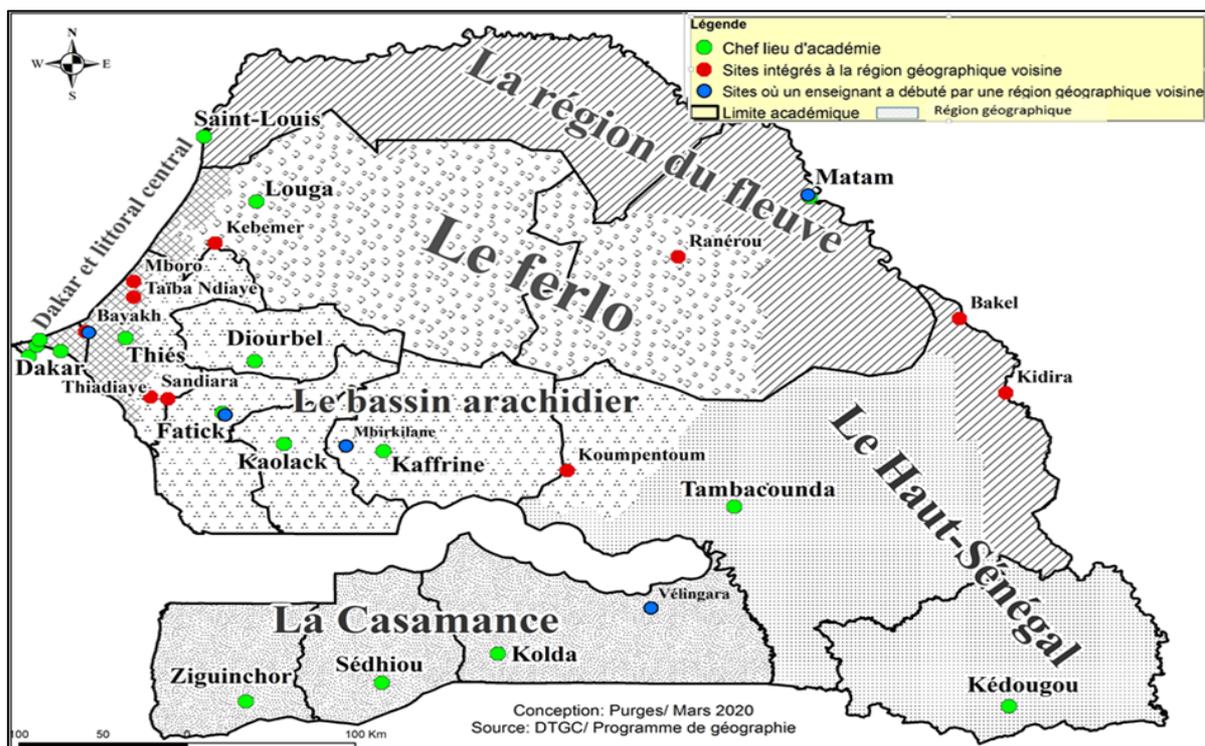
Le découpage du territoire en régions géographiques de proximité dans le cadre de l'organisation l'enseignement de la géographie a créé des espaces d'entre-deux. Et l'affectation et le rattachement des

2 Cette étude s'inscrit dans le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques enseignantes et au Développement des Ressources) et a été financée par L'Agence universitaire francophone (AUF) et l'Agence française de développement (AFD).

3 PCEM : Professeur chargé d'enseignement moyen (Bac+2) ; PEM : Professeur d'Enseignement moyen (licence+1) ; PES : Professeur d'Enseignement secondaire (Maîtrise+2)

établissements scolaires par rapport à ces régions ou à des unités administratives de pilotage ont nécessité des arbitrages (voir tableau I en annexe). Plusieurs situations peuvent ainsi être relevées. Par exemple, les régions géographiques de Dakar et le littoral central et du bassin arachidier couvrent grossièrement six régions administratives : Dakar, Thiès, Diourbel, Kaolack et Fatick. Comme il apparaît dans les cartes (1 et 2), certaines régions comme Thiès sont à cheval entre deux régions géographiques : le bassin arachidier et Dakar et le littoral central. Ainsi, l'académie de Thiès qui se trouve dans le bassin arachidier polarise par exemple des établissements situés dans la région géographique de Dakar et le littoral central (carte 2). Les régions du Ferlo et de la vallée du fleuve Sénégal se partagent la région administrative de Matam. De telles configurations font que les établissements qui devaient être gérés par la même académie se trouvent territorialement à cheval entre deux régions géographiques.

Carte 2. Les établissements à la lisière des régions géographiques et des territoires académiques



Sources : Projet de recherche sur les usages du programme de géographie dans les collèges et lycées au Sénégal, 2019.

Cela se traduit au plan pédagogique par des progressions différenciées dans une même académie, y compris au sein d'un même établissement. Celles-ci peuvent être liées à l'absence de cellules pédagogiques, de concertation entre les collègues ou à des choix personnels qui se réfèrent à la personnalité de l'enseignant.

Dans tous les cas, cette situation d'être deux pose le problème de l'appropriation des progressions harmonisées qui restent des pratiques courantes dans les circonscriptions scolaires. Les résultats (tableau 1) montrent que dans la moitié des régions, les enseignants abordent le programme à partir de régions différentes. Le phénomène est plus marqué dans l'académie de Thiès où presque le même nombre d'enseignants (45 %), dans leur choix de la première région à enseigner, entame l'enseignement de la géographie par une région géographique différente. Parmi les dix enseignants de Matam interrogés, trois commencent par des régions autres que celle de la vallée du fleuve Sénégal qui est pourtant la région géographique siège de l'académie. À l'inspection de Tambacounda, 47 % des enseignants ne débutent pas le programme par le haut Sénégal. Ces pratiques déclarées sont le résultat de perceptions de la proximité qu'il est nécessaire d'interroger.

Tableau 1. Première région géographique enseignée en classe de sixième

Inspection d'académie (IA)	Régions géographiques du programme						Non réponse	Effectifs interrogés
	Bassin arachidier	Dakar et le littoral central	Ferlo	Vallée du fleuve	Casamance	Haut-Sénégal		
Dakar		100%						4
Diourbel	100%							15
Fatick	60%				20%		20%	5
Kaffrine	78%					11%	11%	9
Kaolack	89%						11%	19
Kédougou						100%		1
Kolda				5%	95%			20
Louga	31%		69%					13
Matam			20%	70%		10%		10
Pikine-Guédiawaye								0
Rufisque		100%						9
Saint-Louis				100%				8
Sédhiou					100%			15
Tambacounda	11%			37%		53%		19
Thiès	45%	48%					7%	44
Ziguinchor					100%			9
Total								200

Source : Projet de recherche sur les usages du programme de géographie dans les collèges et lycées au Sénégal, 2019.

B. La perception des professeurs de la notion de proximité en classe de sixième

Globalement, les enseignants disent respecter la prescription de commencer par le milieu proche, que ce choix soit dicté par les Instructions Officielles (IO) du programme, par l'injonction académique ou par les recommandations de la cellule pédagogique. Ils partagent l'approche inductive qui permet à l'apprenant de partir de l'observation pour appréhender le milieu proche avant de connaître les autres espaces. Des réserves sont toutefois émises concernant la relativité du concept de milieu proche dans le découpage soumis dans le programme de sixième. En effet, certains n'adhèrent pas à l'option de démarrer par l'étude régionale. C'est en cela que certains pensent d'ailleurs « *qu'avec l'ancien programme c'est de la véritable géographie qui était enseignée* » et beaucoup entament le programme sur une leçon introductive à la géographie. D'autres estiment que la mise en œuvre du concept de région géographique est problématique dans le contexte sénégalais. D'abord en termes méthodologiques, les divisions régionales du programme ne sont pas toujours connues et ne correspondent pas aux régions administratives et par conséquent il n'existe pas de données cartographiques et statistiques spécifiques à ces entités délimitées dans le programme. Or, peut-on utiliser le milieu comme ressource si les élèves ne le connaissent pas ?

Ensuite, l'absence de manuels de géographie gêne le déroulement du cours.

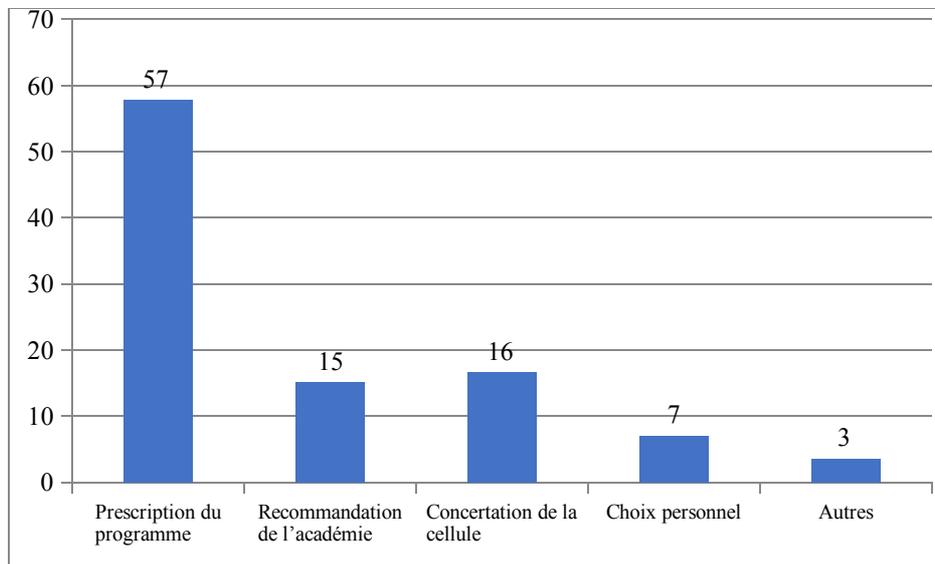
Un autre problème relève du sentiment d'appartenance territoriale qui est difficile à construire chez les apprenants dans ce contexte de déphasage entre région géographique et région administrative. L'appropriation du concept dans ces différentes déclinaisons n'est pas chose aisée selon des enseignants de Bayakh. En effet, cette localité fait partie de la région de Thiès alors que dans les représentations des populations elle est plus proche de Dakar parce toute son économie est tournée vers la capitale. Cette discordance est selon les enseignants un obstacle à l'acceptation du concept de milieu proche : « *on ne*

sent pas la filiation avec Thiès » (M., D., PES, THIÈS⁴). Dans ce cas, quel contenu donner à la notion de proximité ? Question difficile à répondre puisque l'absence de retours des élèves ne permet pas de bien comprendre le rapport à l'espace. Mais on peut tout de même admettre que la relation ou dépendance administrative n'est pas suffisante pour postuler une proximité.

Par ailleurs dans d'autres académies, les écarts des enseignants à la prescription se justifient difficilement. Même si le nombre est insignifiant, il en est ainsi de 5 % des professeurs de l'académie de Kolda qui disent démarrer leurs cours par la Vallée du fleuve Sénégal, géographiquement très éloignée de leur académie. Entrent aussi dans cette catégorie l'académie de Kaffrine où 12,5 % des enquêtés débute par le Haut-Sénégal, celle de Fatick, située entièrement dans le bassin arachidier où le quart des professeurs (25 %) débute par la Casamance. À Matam aussi, 10 % des enseignants interrogés démarrent leurs enseignements par le Haut-Sénégal et 20 % par le Ferlo. Ces choix sont à interroger même s'il est vrai que la circonscription scolaire est dans une forte proximité fonctionnelle et même géographique avec le Haut Sénégal et le Ferlo.

Dans l'ensemble, ces résultats expliquent la tension palpable entre enseignants, et entre enseignants et administrations scolaires en ce qui concerne le respect des Progressions HARMONISÉES et des Evaluations Standardisées et mettent en opposition les sources de la prescription (figure 1). Cette tension est perceptible dans les propos de ce professeur : « j'ai une autre lecture des PHARES même au niveau ministériel le travail n'est pas harmonisé et nous, enseignants, nous en souffrons énormément et ça nous écœure, mais on est tenu de respecter les consignes venant d'en haut. » (M., A., PES, THIES). Et, dans certains cas, les professeurs vont jusqu'à outrepasser les mesures édictées par les autorités administratives académiques : « (...) l'année passée, on a fait une cuisine interne en termes d'évaluations parce que ce qui est proposé au niveau du pôle régional, ça ne me suffit pas. » (M., M., PES, KÉDOUGOU). Même si la prescription de partir du milieu proche est globalement acceptée et partagée par les enseignants, il reste que sa mise en œuvre pose des problèmes et créent des tensions dans les académies et souvent à l'intérieur des établissements, surtout dans les espaces d'entre-deux.

Figure 1. Raison du choix de la région géographique



Sources : Projet de recherche sur les usages du programme de géographie dans les collèges et lycées au Sénégal, 2019.

C. Le choix de l'enseignement de la 2^e région géographique

Le choix de l'enseignement de la 2^e région géographique à enseigner pose la question de la proximité sous un autre angle. Il relève tout d'abord que 28%, soit 55 enseignants sur les 200 interrogés, n'ont pas

⁴ Pour préserver l'anonymat des personnes interrogées, il est procédé à un codage de leur nom. Il consiste à reporter les initiales du nom et prénom, l'indication du corps et l'inspection d'académie de service.

répondu à la question. Ceux-ci n'auraient pas l'habitude d'aller au-delà de la première région étudiée, ce que l'exploitation des cahiers de texte l'a bien montré. De plus, selon le programme la démarche doit être progressive allant du proche au lointain. Mais ce choix n'est pas toujours unanime dans la mesure où une région géographique peut être limitrophe à plusieurs régions géographiques. Dans l'académie de Kolda située dans la région géographique de la Casamance, 25 % des enseignants ont choisi d'étudier le Bassin arachidier au Nord alors que 65 % ont préféré en même temps se focaliser sur le Haut Sénégal situé dans sa partie orientale. La même situation s'observe dans la région du Ferlo où les enseignants de l'académie de Louga étudient soit le Bassin arachidier soit la vallée du fleuve Sénégal, les deux régions frontalières (Tableau 2).

Tableau 2. Les régions géographiques et le choix de l'étude de la 2^e région de proximité

Inspection d'académie	Bassin arachidier		Dakar et le littoral central		Vallée du fleuve		Ferlo		Haut-Sénégal		Casamance		Non-réponse		Total	
	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%
Dakar	4	100													4	100
Diourbel			8	80									2	20	10	100
Fatick			1	25									3	75	4	100
Kaffrine			7	88									1	12	8	100
Kaolack			6	35									11	65	17	100
Kédougou	1	100													1	100
Kolda	5	25	2	10					13	65					20	100
Louga	5	36	6	43	1	7							2	14	14	100
Matam			1	10	2	20	5	50					2	20	10	100
Pikine-Guediawaye															0	100
Rufisque	1	14											6	86	7	100
Saint-Louis			1	10			6	60					3	30	10	100
Sédhiou	6	40							9	60					15	100
Tambacounda	6	32	3	16	1	5	2	10	3	15	1	5	3	15	19	100
Thiès	14	34	10	24	2	5							15	37	41	100
Ziguinchor									9	100					9	100
Non-réponse	2	18	1	9	1	9							7	64	11	100
Total	44		46		7		13		34		1		55		200	100

Sources : Projet de recherche sur les usages du programme de géographie dans les collèges et lycées au Sénégal, 2019.

De plus, certains envisagent la proximité non pas dans la relation métrique, mais plutôt dans la place qu'occupe le territoire dans la vie quotidienne de l'enfant. Des enseignants des inspections de Tambacounda (3), de Kolda (2) et de Saint Louis (1) (Tableau 2) ont choisi de dérouler les enseignements sur Dakar et le littoral central alors que cette région n'est pas frontalière de leurs régions géographiques. Cette pratique enseignante peut signifier que la plus forte référence à cette région (31% des réponses) est liée à l'importance symbolique qu'elle a dans les représentations des élèves et enseignants et non sa proximité topographique avec les autres régions. Dakar, capitale du Sénégal n'est-il pas le lieu de polarisation par excellence ? Ainsi, plusieurs enseignants ont estimé que l'étude de Dakar et le littoral central comme deuxième région après la région géographique de résidence est une pratique qui s'impose compte tenu de l'importance et de la place de Dakar et de son hinterland dans la vie et l'économie du pays. Le propos de cette professeure rencontrée à Matam est significatif de cet état de fait : « après la vallée du fleuve, j'enchaîne avec Dakar et le littoral central. D'abord, parce que Dakar est la capitale. Mais aussi, parce que les élèves sont émerveillés par cette région. Je vois qu'elle attire leur attention plus que les autres. » Pour M.F PCEM Vélingara, plutôt que la proximité, l'accent doit être mis sur la centralité c'est la raison pour laquelle « après l'étude de la Casamance, je porte mon choix sur le littoral pour voir ce qui se passe dans les régions centrales, la capitale sénégalaise. » Même si son collègue de la même académie donne un autre choix tout à fait différent et le légitime par une supposée recommandation du programme : « je commence toujours par la Casamance, après la Casamance je suis le programme puisque dans le programme on nous dit qu'après la Casamance, il y a le bassin arachidier, ensuite Dakar et le littoral central, ensuite je continue le programme » (M.D PCEM Vélingara).

Il ressort de l'analyse qu'en ce qui concerne l'apprentissage des régions géographiques, le rapport à la prescription est problématique. Si certains lient la difficulté de traduire scrupuleusement les recommandations pour des raisons d'ordre méthodologique et psychologique, d'autres à l'image de M.F PCEM, procèdent à des choix personnels qui sont liés à leur conception de la proximité : « *c'est un choix personnel ; c'est quelque chose qu'un professeur sent ou qu'un professeur juge nécessaire de faire.* » Ce que confortent les résultats statistiques puisque 7 % des enseignants considèrent que leur progression est un choix personnel (Figure 1). Ce constat fait apparaître le caractère individuel du rapport à la prescription et conforte l'idée que la prescription ne se discute pas toujours socialement (Six, 2002).

V. Conclusion

L'étude du milieu proche en vue de la connaissance et l'appropriation du territoire pose la question de la place des régions géographiques dans l'ordre de succession des enseignements. Elle s'inscrit bien dans l'approche disciplinaire de la géographie en ce sens qu'elle permet d'interroger à la fois les finalités, les contenus et les méthodes d'enseignement mobilisées (Audigier, 1995). Mais si la représentation prescrite de l'organisation du territoire national en régions géographiques a pour objectif de rapprocher l'élève au plus près de son vécu, les frontières et les limites qui en résultent ainsi que les logiques de pilotage régional produisent l'effet inverse, contredisant ainsi les recommandations du programme. Cet écart pose la question du découpage territorial et son adéquation avec les réalités fonctionnelles (Vandermotten, 2016). Dans les cas comme à Bayakh, les élèves et les enseignants se trouvent dans une sorte d'enfermement spatial, une appartenance imposée, obligés qu'ils sont de faire leurs réalités du bassin arachidier alors que tout les lie à Dakar et au littoral central. Écartelés entre les prescriptions du programme et celles des inspections académiques, les enseignants, selon leurs appréciations des affinités et appartenances territoriales, s'alignent sur des injonctions différentes, ce qui aboutit à des pratiques pédagogiques différenciées et dément l'application mécanique des prescriptions institutionnelles (Pizon et Jourdan, 2009).

Par ailleurs si dans la majorité des cas, la question de la région géographique de l'élève ne pose aucun problème, il reste que le choix de la 2^e et des énièmes régions à étudier est multiple à l'intérieur des académies voire même des établissements. C'est qu'en présentant le milieu proche comme un espace à construire (choix des régions supposées proches) et non pas seulement comme un espace immédiat et concret, un espace de vie (étude de la région de résidence de l'élève), le programme permet une interprétation plus large et différenciée de la notion de proximité. De plus, telle que définie, la prescription sur la progression pédagogique ne permet pas *a priori* de déterminer le rang des régions et donc de conduire des activités communes. Une région géographique pouvant être frontalière avec plusieurs, le choix de ces régions proches peut être différent selon les enseignants à moins qu'une concertation définisse le rang en début d'année. Même dans ce cas les tentatives de pilotage des services régionaux et des cellules pédagogiques n'arrivent pas à empêcher des pratiques singulières qui coexistent non sans tensions avec les progressions harmonisées.

Mais même s'il y a des pratiques discordantes déclarées, le problème de la mise en œuvre de la prescription sur l'étude du milieu proche est moins dans le choix de la première région et l'ouverture progressive vers les régions lointaines. Il se situe plutôt dans l'appropriation et l'intégration de la finalité d'une telle prescription. Il est vrai que les enseignants ont une claire conscience de sa dimension pédagogique (base de la démarche inductive) quoi que certains privilégient la dimension cognitive (entrer par la connaissance de la discipline, enseigner Dakar et le littoral central comme espace de première importance). Mais il n'est pas sûr qu'ils intègrent suffisamment la dimension de la construction de l'identité nationale, de la connaissance du territoire national. Sinon comment expliquer que seules une ou deux sur les six régions géographiques sont étudiées en classe de 6^e ? Il nous semble évident que si la finalité ultime est de construire l'identité nationale, il faut penser à se passer de l'étape de la construction régionale dont les pratiques ne permettent pas à l'évidence de « dresser le tableau » (MEN, 2004) attendu. L'option pourrait être de privilégier directement l'échelon national en identifiant ou en maintenant les problématiques ou thématiques qu'il faut illustrer dans les séances pédagogiques avec des exemples locaux ou régionaux.

Références

- Audigier, F. (1997). Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. In *Recherche & Formation*, (25), L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle. 9-21.
- Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. In Spirale. *Revue de recherches en éducation*, (15), Les savoirs scolaires (2), 61-89. [En ligne] https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1995_num_15_1_1907
- Berthet, M., Cru, D. (2002). Avec les évolutions de la prescription, comment se transforme le travail et comment enrichir nos démarches et instruments d'analyse ? In *Actes du 37^e Congrès de la SELF : « Prescription et travail »*, Aix en Provence, 107-120.
- Brunet, R. (1968). *Les phénomènes de discontinuité en géographie*. Paris Edition du CNRS, Collection Mémoires et documents, 117 p.
- Brunet, R., Ferras, R. et Thiery, H. (1992). *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*. Reclus – La Documentation Française, 2^e édition, 518 p.
- Camara, A.M. (1999). Une lecture épistémologique des nouveaux programmes de géographie. *Historiens-géographes du Sénégal*, (7), 2^eme semestre.
- Filâtre, E. (2020). La place de l'espace proche dans l'évolution des programmes de géographie de l'école élémentaire française de 1977 à 2015, *Cybergeo : European Journal of Geography*, Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, (950).
- Filâtre, E. (2019). Quelles représentations les enseignants de CM1 ont-ils de la géographie et en particulier de l'enseignement de l'environnement proche ? Quels leviers pour la formation ? [En ligne] https://www.unige.ch/didactiquesHGC2019/files/5515/6740/8923/PPT_Filatre.pdf
- Fontanabona, J., Thémines, J-F. (2005). Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire : analyse didactique. *Documents et Travaux de Recherche en Education*, (52), INRP, Paris, 229 p.
- Frémont A. (1974). Recherches sur l'espace vécu. *L'Espace Géographique*, (3), 231-238.
- Goigoux R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique*, (1-3), 47-69.
- Lantheaume F. (2008). Le travail enseignant, *Recherche et formation*, (57), [En ligne] <http://journals.openedition.org/rechercheformation/796>
- Lantheaume, F et Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 45(3), 17-38.
- Laugerotte, S. (2004). Le milieu local au service de la géographie, *Mémoire d'étude, (Dir.), De Guillebonn Française*, IUFM de Bourgogne.
- Le Gall, J., Rougé, L. (2014). Oser les entre-deux !, *Carnets de géographes*, (7), [En ligne] <http://journals.openedition.org/cdg/496>
- Lévy, J., Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin, Paris, 1127 p.
- Méard, J. et Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire, *Travail et formation en éducation*, (2). [En ligne] <http://journals.openedition.org/tfe/718>
- Mérenne-Schoumaker, B. (2012). *Didactique de la géographie : organiser les apprentissages*. 2^eme édition, Ed. De Boeck, 300 p.
- Pizon, F., Jourdan, D. (2009). Les enseignants et les prescriptions institutionnelles dans le champ de l'éducation à la santé. In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (43), Documents officiels et travail enseignant, 171-189.

Six, F. (2002). De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment, *Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse*, 37^e congrès, Aix en Provence, 127-133.

Thémines, J-F. (2006). *Enseigner la géographie, un métier qui s'apprend*. CRDP Basse-Normandie : Hachette, 158 p.

Thémines, J-F. (2011). *Savoir et savoir enseigner le territoire*. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 176 p.

Timéra, M.B. (2004). *L'invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours)*. Thèse pour l'obtention du doctorat de géographie. Université de Paris VII, France, 359 p.

Vandermotten, C. (2016). Adéquations et inadéquations du découpage territorial aux contextes politiques et économiques, *EchoGéo*, (35). [En ligne] <https://journals.openedition.org/echogeo/14490>

Corpus de programmes scolaires

- 1- Programme d'étude du cours de géographie, Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, Premier degré commun. (2000). Ministère de la communauté française de la Belgique, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 64 p. [En ligne] <file:///C:/Users/HP/Downloads/67-2000-240%20CF%201degr%C3%A9.pdf>.
- 2- Programme d'histoire et de Géographie. (2004). Ministère de l'Éducation du Sénégal, Inspection générale de l'Éducation, Commission nationale d'Histoire et de Géographie.
- 3- Programmes du collège, Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique, classe de 6^e. (2008). Ministère de l'Éducation Nationale, France, Bulletin officiel spécial (BO), n°6 du 28 août 2008.
- 4- Programmes et curricula d'histoire-géographie de l'enseignement secondaire général. (2009). Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique du Burkina Faso, Direction générale des inspections et de la formation des personnels de l'éducation. Inspection d'Histoire-géographie et d'Éducation civique-DGIFPE, 107 p. [En ligne] <file:///C:/Users/HP/Downloads/programms-hist-geo.pdf>,

Annexe

Tableau 1. Répartition des entités administratives selon les régions géographiques.

<i>Régions géographiques</i>	<i>Entités administratives en 2020</i>
<i>Bassin arachidier</i>	<i>Régions de Fatick, Kaolack, Kaffrine et Diourbel ; Département de Koumpentoum (Tambacounda) Département Thiès (sauf les communes de Diender et Keur Moussa ; Département de Tivaoune (sauf les communes de Noto-Gouye-Diama, de Taïba Ndiaye et Mboro) ; Département de Kébémér Arrondissement de Fissel, les communes de Sandiara et de Sèssène (département de Mbour).</i>
<i>Dakar et le littoral central</i>	<i>Région de Dakar ; Département de Mbour Arrondissement de Fissel, les communes de Sandiara et de Sèssène CR de Diender Guédj (Thiès), de Noto-Gouye Diama, de Taïba-Ndiaye et de Mboro (Département de Tivaouane), les communes de Léona, de Thieppe et de Kab Guèye (Louga).</i>
<i>Ferlo</i>	<i>Département de Louga (sauf les communes de de Léona, de Thieppe et de Kab Guèye) ; Département de Linguère ; Département de Ranérou.</i>
<i>Vallée du fleuve Sénégal</i>	<i>Région de Saint-Louis ; Région de Matam (sauf Département de Ranérou) ; Département de Bakel (sauf Arrondissements de Goudiry et de Bala).</i>
<i>Haut-Sénégal</i>	<i>Région de Kédougou ; Départements de Tambacounda, de Goudiry et arrondissement de Bala (dans le département de Bakel).</i>
<i>Casamance</i>	<i>Régions de Ziguinchor, Kolda et Sedhiou.</i>

Sources : Programme de géographie de 2004

Remerciements

Je tiens 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 mon projet sur les usages des programmes de géographie dans les collèges et lycées au Sénégal (PURGES).

Les effets du tutorat et de l'apprentissage en équipes sur la performance des étudiants en formation à distance

The effects of tutoring and team learning on the performance of distance education students

Bapindié Ouattara

Université Thomas Sankara, Burkina Faso

Christian Depover

Université de Mons, Belgique

Laurent Jeannin

Cergy Paris Université, France

Résumé

Avec la massification de l'enseignement supérieur au Burkina Faso, les autorités universitaires ont eu recours aux cours en ligne pour accroître les offres de formations. Dans ce contexte caractérisé par le passage de l'enseignement en présentiel à la formation à distance, le choix de la démarche pédagogique apparaît comme l'une des problématiques importantes. Notre étude se basant sur les théories du constructivisme cognitif prôné par Piaget (1936) et du socioconstructivisme issu des travaux de Vygotsky (1962) a permis de mesurer les effets du tutorat proactif et du tutorat réactif sur la performance des apprenants du certificat de compétences en informatique et Internet de l'Université Thomas Sankara. Par ailleurs, cette recherche a donné l'occasion de jeter un regard critique sur l'influence de l'apprentissage collectif selon la taille restreinte ou étendue des équipes. Nos résultats ont révélé que les apprenants bénéficiant du tutorat réactif obtiennent généralement les meilleures moyennes en termes de gain relatif par rapport à ceux du tutorat proactif. Ils ont montré également que les apprenants évoluant dans les équipes étendues ont un gain relatif d'apprentissage plus élevé que leurs pairs des équipes réduites. En termes d'apports, notre étude est censée aider les tuteurs à opérer des choix concernant les attitudes à privilégier tant au niveau de l'accompagnement que de la constitution des équipes dans une formation à distance.

Mots clés : environnement d'apprentissage en ligne, technologie éducative, scénarios pédagogiques, formation en ligne, formation ouverte à distance

Abstract

With the massification of higher education in Burkina Faso, university authorities have resorted to online courses in order to increase the number of training opportunities. In this context characterized by the transition from face-to-face teaching to distance learning, the choice of the pedagogical approach appears to be one of the important issues. Our study, based on the theories of cognitive constructivism advocated by Piaget (1936) and socioconstructivism derived from the work of Vygotsky (1962), allowed us to measure the effects of proactive and reactive tutoring on the performance of learners of the certificate of competence in computer science and the Internet at Thomas Sankara University. In addition, this research provided an opportunity to critically examine the influence of group learning on small and large team sizes. Our results revealed that learners in reactive tutoring generally had the highest averages in terms of relative gain compared to those in proactive tutoring. They also showed that learners in extended teams had higher relative learning gains than their peers in reduced teams. In terms of contributions, our study is supposed to help tutors make choices concerning the attitudes to be favored both in terms of accompaniment and team building in a distance training.

Keywords: eLearning environment, educational technology, pedagogical scenario, online training, open distance learning

Introduction

Au Burkina Faso, avec l'augmentation continue des effectifs d'étudiants, les autorités de l'Université Thomas Sankara (ex Université Ouaga II) ont décidé en 2013, de la création de l'Institut de la formation ouverte à distance (IFOAD) pour développer des cours en ligne et accroître l'offre de formation. Dans cette vision, un certificat de compétences en informatique et Internet (2CI) fortement inspiré du certificat en informatique et Internet (C2i) d'origine européenne a été créé. Dans la mise en œuvre du certificat, une formation entièrement en ligne dont l'objectif phare est de promouvoir l'usage des TIC et développer la culture numérique chez les étudiants a permis d'expérimenter deux catégories d'intervention tutorale : la modalité réactive et la modalité proactive. Ainsi, le choix d'un scénario pédagogique s'appuyant sur les modalités d'accompagnement des tuteurs et l'organisation de l'apprentissage en équipes restreintes ou étendues nous a semblé comme l'une des problématiques importantes liées au déploiement de la FOAD. En analysant dans notre recherche, le tutorat (proactif ou réactif) et l'apprentissage en équipe selon la taille (étendue ou restreinte), nous avons opté d'observer les effets des variables « tutorat » et « taille de l'équipe » sur la performance des apprenants en transition de l'enseignement présentiel à la formation en ligne.

I. État de l'art

A. Notion de scénario pédagogique

Le concept de scénario ou processus de scénarisation connu au départ dans le monde des médias s'est déporté dans le domaine pédagogique mettant davantage l'accent sur les activités d'enseignement et d'apprentissage et les usages des outils technologiques. Pour Henri & Lundgren-Cayrol (2001), le « scénario pédagogique » reposant sur un travail collaboratif est une méthode active mettant au centre l'apprenant avec ses pensées, ses représentations au sein du groupe dans lequel il évolue. Pour ces auteurs, le scénario pédagogique qui est une démarche en vue de la construction progressive des connaissances, doit permettre aux acteurs impliqués, de se présenter, de rappeler les objectifs visés, d'encourager les échanges, de préciser les consignes etc. Ces chercheurs insistent sur la capacité de l'enseignant à établir un climat convivial et un contenu qui tient compte des connaissances antérieures de l'apprenant. Dans cette même logique, Sierra & Peraya (2004) définissent le scénario pédagogique comme une démarche intégrant des techniques pour l'enseignement-apprentissage et un ensemble de méthodes pédagogiques qui tiennent compte de la motivation et des différences individuelles des apprenants. Effectivement, comme l'ont montré Quintin, et al. (2005) à la suite de Paquette et al. (1997), un scénario pédagogique est la conjonction d'un scénario d'apprentissage et d'un scénario d'enseignement. Ainsi, nous pensons, au vu des recherches évoquées, qu'un scénario pédagogique caractérisé par l'accompagnement selon le tutorat proactif ou réactif ou par l'organisation des apprenants en équipes selon la taille peut influencer différemment le processus d'apprentissage.

B. Tutorat

Le scénario d'enseignement ou scénario d'encadrement, encore appelé modalité d'accompagnement ou tutorat dans les FOAD, est défini différemment dans les travaux de recherche. Depover (2013), nous dit que le terme tutorat tire son origine du vocable anglo-saxon *tutor* qui est apparu au XIII^e siècle et son utilisation en français date des années 1990 pour nommer la personne chargée de l'accompagnement des étudiants. Garrot (2007, p.9) place le tuteur en tête des sept acteurs ou groupe d'acteurs identifiés à savoir : le « tuteur, l'apprenant, le groupe de travail, le concepteur pédagogique, l'équipe de conception et réalisation, le concepteur informatique et le gestionnaire de formation ». De Ketele (2014, p.73) nous propose différentes situations où le tuteur peut être un maître accompagnateur, un coach, un mentor où un directeur. Dans son modèle d'accompagnement, le tuteur est chargé soit de conduire l'apprenant vers un chemin fixé (connu de l'apprenant), soit de lui faire découvrir de nouveaux chemins, « *un chemin oublié ou non reconnu* » soit de s'aventurer avec lui dans des chemins possibles à explorer ensemble. Préférant le terme « encadrement », Legendre (1993, cité par Deschênes et al., 2003, p. 20) nous dit que ce concept comprend les activités dont l'objectif consiste à apporter un soutien aux apprenants et à les amener à se mettre au cœur de leur apprentissage. Quant à Glikman (2011), elle nous définit les statuts

de quatre grands types de tuteurs à savoir : les « *formels* », les « *compatissants* », les « *challengers* » et les « *post-modernes* ». Dans notre recherche, il est essentiel de préciser que nous nous intéressons à deux approches pédagogiques distinctes à savoir le tutorat réactif et celui proactif. Avec le tutorat réactif, les tuteurs réagissent aux demandes spontanées d'aide des apprenants, tandis que le tutorat proactif suppose que les tuteurs interviennent de leur propre initiative auprès des étudiants et les sollicitent (De Lièvre et al., 2006).

C. Apprentissage collectif

Du point de vue de la spécification de l'expression « apprentissage collectif », préférant ce concept à celle « d'apprentissage collaboratif », Dillenbourg (1999) nous la définit comme une situation qui favorise des d'interactions particulières entre les personnes et permet le déclenchement des mécanismes d'apprentissage. Dans la même lignée, George (2001) englobe sous le terme apprentissage collectif à la fois l'apprentissage collaboratif et celui coopératif. Arnaud (2003) indique que l'apprentissage collaboratif fonctionne mieux avec des équipes restreintes. Depover et al. (2004) montrent que les équipes librement constituées de paires se révèlent plus collaboratives, produisent plus de messages et consacrent moins d'effort à la planification du travail de groupe que les équipes où le choix des membres ne s'est pas fait sur la base des affinités. De nombreuses recherches révèlent qu'une équipe réduite est idéale pour des activités qui exigent un approfondissement de la discipline et qui nécessitent un effort de convergence. Cependant, très peu d'auteurs ont investigué sur les équipes de grande taille. En comparant l'effet des équipes de petite taille constituées de trios avec celui des équipes d'une douzaine de membres sur la performance des apprenants engagés dans une formation à distance, nous espérons contribuer à approfondir la réflexion sur cette problématique.

Ainsi, notre analyse s'inscrit dans une perspective visant à mieux appréhender les scénarios pédagogiques susceptibles d'améliorer les résultats des apprenants en FOAD. Pour ce faire, nous allons comparer d'une part, la Modalité d'intervention Tutorale (MiT) proactive et celle réactive et, d'autre part, l'apprentissage collectif en équipe réduite et celui en équipe plus large dans l'optique de mettre en évidence les éléments qui ont une influence sur la performance des apprenants engagés dans une formation à distance.

Après cette présentation de l'état de l'art qui sous-tend notre étude, nous nous proposons dans la partie suivante de montrer les aspects de l'ancrage théorique.

II. Cadrage théorique

Notre recherche nous conduit à nous intéresser au modèle constructiviste. Selon Depover (2016), les deux paradigmes principaux qui permettent de caractériser l'approche constructiviste sont le constructivisme cognitif prôné par Piaget (1936) et le socioconstructivisme issu des travaux de Vygotsky (1962), ou de Bruner (1996), ou encore de Doise et Mugny (1997). L'approche constructiviste de Piaget (1936) présente l'apprentissage comme le résultat de l'interaction entre l'individu et son milieu. Cette interaction crée chez le sujet un conflit cognitif qui favorise l'apprentissage. Se situant dans un contexte caractérisé par le passage de la formation en présentiel à la formation à distance, notre étude prend en compte l'influence du profil individuel des apprenants et des facteurs environnementaux. En effet, à travers cette théorie du constructivisme de Piaget (1936), nous sommes amenés à considérer les aspects liés à la diversité des profils et à l'expérience personnelle de l'apprenant car, les étudiants du certificat de compétences en informatique et Internet de l'Université Thomas Sankara constituant notre public cible sont issus de différentes filières de formation avec différents niveaux d'étude. Quant à la théorie socioconstructiviste, elle décrit la façon dont les individus interagissent pour exécuter différentes tâches. Ces modèles théoriques présentés ci-dessus, font non seulement appel à des facteurs internes à l'individu, mais aussi à des facteurs externes principalement issus de l'environnement ou du milieu social. L'approche du modèle constructiviste, notamment celui de Piaget (1936) postule que le processus de construction des connaissances chez l'apprenant dérive du conflit entre sa structure cognitive et les informations captées à la suite de ses interactions avec son environnement social (Temperman, 2013). La théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978) défend, quant à elle, l'idée selon laquelle

l'élaboration du savoir s'effectue d'abord au cours de l'interaction sociale avant de se réaliser en interne (Charlier et al., 1999).

Ainsi, dans notre plan expérimental, deux catégories d'interaction tutorale ont émergé : la modalité réactive et la modalité proactive. Nous sommes bien en phase avec cette idée des socioconstructivistes qui stipule que pour susciter des activités collaboratives de la part des apprenants, il est nécessaire d'avoir un tuteur ou un dispositif technologique qui structure, régule le travail, relance le débat et favorise le consensus (Depover, 2016). Avec la « MiT » réactive, l'accompagnement du tuteur se limite aux réponses aux questions des apprenants comme nous l'indiquent Duplaa, Galisson, et Choplin (2003). Quant à la « MiT » proactive, il s'agit de la modalité d'intervention où le tuteur va au-delà des sollicitations pour anticiper sur certaines difficultés des apprenants. Concernant la variable « taille » des équipes, Henri & Lundgren-Cayrol, (2001) nous disent que dans une situation d'organisation de la classe, on parle de grand groupe à partir de vingt à trente et plus, de groupe moyen avec vingt au plus et de petit groupe avec trois à cinq apprenants. Cependant dans notre étude, à la suite de (Depover et al., 2003), nous employons le terme « petite équipe » pour désigner une équipe composée de trois apprenants au maximum. Lorsque nous employons le terme « grande équipe », nous faisons allusion à une équipe composée d'une douzaine d'étudiants. En effet, la plupart des recherches sur l'apprentissage collectif en ligne se focalisent sur les dyades et les triades et il ressort implicitement de plusieurs analyses qu'au-delà de dix apprenants, une équipe paraît déjà large pour le travail collaboratif et pourrait être qualifiée d'équipe de grande taille.

III. Problématique

Avec les effectifs pléthoriques et son corollaire de difficultés observées dans les universités publiques en Afrique francophone subsaharienne, le développement de FOAD reposant sur des scénarios pédagogiques qui incitent les étudiants dans leur apprentissage pourrait constituer une stratégie gagnante. À l'Institut de Formation Ouverte à Distance de l'Université Thomas Sankara (IFOAD/UTS), nous avons pu constater qu'il y a une véritable inadéquation des scénarios pédagogiques au cours du déploiement des FOAD. En effet, beaucoup d'enseignants ont tendance à transposer les mêmes pratiques traditionnelles d'enseignement transmissif des cours en présentiel. Pourtant, Gay et Ferrero (2003) nous révèlent que la réussite d'une formation à distance dépend plus de la capacité à créer une stratégie pédagogique efficace que de la maîtrise d'outils technologiques. Ainsi, la question principale que nous nous posons et autour de laquelle nous allons bâtir notre réflexion est la suivante : comment les scénarios pédagogiques expérimentés dans la formation à distance pour l'obtention du certificat de compétences en informatique et Internet (2CI) de l'UTS influencent-ils le processus d'apprentissage des étudiants ? De façon spécifique, les scénarios pédagogiques caractérisés par la MiT (proactive ou réactive) et la taille des équipes (restreintes ou étendues) ont-ils un effet sur la performance des apprenants ?

IV. Hypothèses et plan de variables

Au regard de notre problématique fondée sur une approche théorique d'inspiration vygotskienne, c'est à travers la performance mesurée par le gain relatif d'apprentissage que nous analyserons les effets du scénario pédagogique caractérisé par la MiT (proactive ou réactive) et la taille (étendue ou réduite) des équipes. Dans notre étude, en observant la variable dépendante qu'est la performance mesurée par le gain relatif d'apprentissage c'est-à-dire le « *rapport de ce que l'élève a gagné à ce qu'il aurait pu gagner au maximum* » (D'Hainaut, 1975, p.158-159), nous allons pouvoir déterminer les effets des variables indépendantes à savoir la « MiT » et la « taille » des équipes collaboratives. Ces deux dimensions de l'approche pédagogique adoptée au cours du 2CI, constituent les éléments qui nous permettront de tester nos hypothèses de recherche. Le tableau ci-dessous présente les hypothèses de recherche que nous avons formulées.

Tableau 1. Hypothèses de recherche

Hypothèse principale	Hypothèses spécifiques
Le scénario pédagogique caractérisé par la MiT (proactive ou réactive) et par la taille (équipes restreintes ou équipes étendues) a un effet sur la performance mesurée par le gain relatif d'apprentissage.	Hypothèse 1. La MiT proactive conduit à observer un gain d'apprentissage plus élevé que la MiT réactive
	Hypothèse 2. L'apprentissage collectif à distance en équipe restreinte conduit à observer un gain d'apprentissage plus élevé que l'apprentissage en équipe étendue.
	Hypothèse 3. L'interaction MiT-taille a un effet sur la performance mesurée par le gain relatif d'apprentissage.

V. Méthodologie

Pour mettre en place notre scénario d'encadrement, nous nous sommes inspirés des résultats de recherche de Quintin (2008), Bernatchez (2001) et De Lièvre & Depover (2001) qui proposent deux modalités d'accompagnement tutoral à savoir : le tutorat proactif à l'initiative du tuteur et le tutorat réactif qui fait suite à une sollicitation des apprenants. Au cours de la formation en ligne pour l'obtention du 2CI, les participants ont pu réaliser une activité individuelle et une activité en équipes constituées à la suite d'un tirage aléatoire sans remise. Les étudiants sont évalués à travers un prétest à faire avant de découvrir le contenu du module et un posttest (test final) à l'issue du module. Plusieurs étapes ont été suivies dans la démarche méthodologique. Premièrement, dans le souci de contrôler la conformité de la consigne d'application des deux modalités (proactive et réactive), l'analyse de contenu des messages des trois tuteurs a permis de tester le lien entre la fréquence des différents types de messages (messages proactifs et messages réactifs) et les consignes effectives dans les différents groupes (consigne proactive et consigne réactive). Il s'agissait de s'assurer de la cohérence entre les types de messages postés par les tuteurs et les consignes d'accompagnement. Les résultats du Khi 2 pour les modules 1 et 2, qui présentent une valeur $p = 0,000 < 0,05$, permettent de conclure à l'existence d'un lien significatif entre les types de messages et les consignes d'intervention tutorale.

Nous devons néanmoins constater que les 218 messages postés par les trois tuteurs révèlent également que ces derniers ont été par moment proactifs dans les équipes où ils avaient reçu la consigne d'être réactifs. En effet, Denis (2003) qui a mis en relation les intentions du tuteur et les interventions réellement observées à travers le codage des traces montre dans son analyse qu'il n'y a pas toujours cohérence entre les intentions de départ et la réalité observée sur le terrain. Cette auteure explique cette discordance par des contraintes liées au contexte qui conduisent le tuteur à mener certaines interventions qui n'étaient pas prévues. Selon Decamps et al. (2009), la modalité réactive n'empêche pas que les étudiants puissent tirer profit de certaines interventions proactives qui ont l'avantage de les relancer concernant les échéances du module, l'annonce du démarrage d'une activité ou le bilan d'une activité terminée en s'adressant à l'ensemble des étudiants.

Deuxièmement, dans notre approche méthodologique, les données quantitatives collectées, à savoir les traces numériques d'apprentissage (scores des apprenants, nombre de messages au forum) ont permis de dresser le profil des 217 apprenants. Après les tests de normalité et d'homogénéité et le test de Khi 2 pour vérifier l'influence des variables indépendantes, l'analyse de variance factorielle univariée avec SPSS a rendu possible l'observation des effets de la MiT et de la taille sur la performance mesurée par le gain relatif.

Troisièmement, dans une logique de triangulation, les résultats de l'analyse de variance ont été confrontés à d'autres sources de données. D'abord, l'analyse de contenu des 3421 messages des apprenants a servi à tester à travers le Khi 2, la relation d'indépendance entre la catégorie de messages et le groupe expérimental. Ensuite, l'analyse qualitative des réponses au questionnaire après formation renseigné par 156 sur les 217 apprenants a permis de connaître les opinions des apprenants à propos des

types d'aides tutorales, du style d'apprentissage et de la collaboration selon les groupes expérimentaux. Enfin, l'analyse de contenu dite « catégorielle » appliquée à l'entretien semi-directif avec 23 apprenants répartis dans les quatre groupes expérimentaux nous a donné une idée de la perception du tutorat reçu et des attitudes vis-à-vis de l'apprentissage collectif en fonction de la taille des équipes et des modalités d'intervention du tuteur.

Notre expérimentation a été menée avec un échantillon occasionnel qui provient d'après l'annuaire statistique 2016-2017, de l'effectif des 6037 étudiants ayant au moins le niveau deuxième année de licence (L2) dont 1836 filles et 4201 garçons des filières droit, économie, sciences et techniques que compte l'université Thomas Sankara. En effet, Thompson (1999), cité par Quintin (2008) nous indique que c'est souvent ce type d'échantillon, issu simplement d'une liste d'étudiants disposés à contribuer à la recherche, que l'on trouve dans les études en sciences humaines et sociales. Cette population cible de notre recherche est aussi celle d'étudiants universitaires en formation initiale qui connaissent d'énormes difficultés d'accès à l'outil informatique et surtout à la connexion Internet. Contrairement au profil technologique des participants aux FOAD soutenues par l'AUF dressé par Loiret (2013), nous pouvons affirmer selon notre constat sur le terrain que notre échantillon est constitué d'étudiants de l'université de Thomas Sankara qui ne sont pas du tout mieux équipés technologiquement en termes d'accès à un ordinateur ou à une connexion Internet.

VI. Résultats

A. Effet des modalités d'intervention tutorale sur le gain relatif d'apprentissage

Concernant notre hypothèse 1 relative à l'effet des MiT sur la performance mesurée par le gain relatif, au regard des résultats des tests statistiques d'analyse de variance appliqués aux trois modules, nous remarquons au module 2 un niveau de probabilité de l'hypothèse nulle de $p = 0,01$ (donc inférieur à 5 %). Avec une moyenne de 59,16 pour la modalité réactive et 48,25 pour la modalité proactive. Ce résultat est significatif en faveur de la modalité réactive. Au module 1 et au module 3, nous observons des niveaux de probabilité respectifs de $p = 0,93$ et $0,81$ (donc supérieurs à 5 %).

Ceci qui indique que la variable MiT n'a pas d'effet significatif sur le gain relatif dans ces deux modules. Toutefois, en examinant attentivement les moyennes marginales, au module 1 sous l'angle de la taille, nous constatons que les apprenants ayant connu la modalité proactive obtiennent une moyenne supérieure par rapport à ceux de la modalité réactive (70,35 vs 68,56) dans les équipes de grande taille. Inversement, dans les équipes de petite taille, les apprenants ayant connu la modalité réactive obtiennent les meilleures moyennes soit, 67,89 versus 66,54. Au module 3, cette tendance ne se vérifie pas car, dans les équipes de petite taille, l'avantage est détenu par les apprenants ayant profité de la modalité proactive (38,84 vs 35,35) tandis que dans les équipes de grande taille, c'est plutôt les apprenants ayant bénéficié de la modalité réactive qui ont les meilleures moyennes, soit 31,67 vs 30,51. Le constat d'effet significatif de la modalité réactive sur la performance mesurée par le gain relatif d'apprentissage est cohérent avec l'étude de Decamps *et al.* (2009) qui a concerné quatre tuteurs, quatre-vingt-seize étudiants de licence deuxième année en psychologie et sciences de l'éducation. Ces auteurs ont établi à travers leur analyse que les équipes ayant bénéficié d'un tutorat réactif obtiennent des scores significativement plus élevés par rapport aux apprenants des équipes qui ont connu le tutorat proactif. En revanche, notre résultat significatif au profit de la modalité réactive contraste avec les recherches de Quintin (2005). En effet, l'auteur cité précédemment a comparé le processus de l'enseignement et de l'apprentissage selon la modalité d'encadrement (tutorat réactif versus tutorat proactif). Dans son étude portant sur une formation à distance de six semaines avec cent-huit étudiants et quatre tuteurs, l'ANOVA a mis en évidence un niveau de probabilité de l'hypothèse nulle de $p = 0,908$ avec $F=0,097$. Ce résultat a révélé clairement qu'il n'y a pas eu d'effet significatif du tutorat sur les moyennes obtenues par les apprenants répartis selon la modalité d'accompagnement proactif ou réactif. Toutefois, l'examen des statistiques descriptives des résultats indique des moyennes de notes supérieures obtenues par les étudiants ayant connu un tutorat proactif. Par ailleurs, dans sa thèse expérimentée avec sept tuteurs et 105 étudiants inscrits à un cours dispensé en deuxième année universitaire, en comparant la modalité d'intervention proactive avec celle réactive, Quintin (2008) indique que la modalité proactive permet

d'obtenir « *des performances individuelles et un taux d'assiduité dans les forums significativement plus élevés* » (Quintin, 2008, p.311). Pour lui, le fait de ne pas anticiper certaines demandes de l'étudiant peut contribuer à l'augmentation du taux de défection. À cela, il ajoute que la modalité proactive peut avoir également comme avantage le sentiment d'être suivi et le fait de disposer d'un usage plus intense des aides tutorales afin de prévenir les difficultés chez les apprenants.

Dans un contexte comme le nôtre où domine l'enseignement traditionnel transmissif, pour la mise en œuvre de la formation à distance, il est important de recourir à d'autres approches d'enseignement plus adaptées à la prise en compte d'objectifs pédagogiques plus ambitieux poursuivis auprès d'effectifs d'étudiants en constante augmentation. De Ketele (2014), nous fait remarquer que l'accompagnement demeure peu présent dans la pédagogie universitaire alors qu'une véritable pédagogie innovante devrait reposer sur des conditions d'accompagnement favorisant à la fois l'autonomie, l'esprit d'initiative et permettre le travail collaboratif, coopératif et réflexif. Le scénario pédagogique devrait prévoir un processus d'apprentissage qui rend les apprenants responsables de leurs choix. Cosnefroy & Annot (2014), nous disent également que l'autonomie de l'étudiant dans l'enseignement supérieur doit être valorisée pour assurer une garantie de son insertion sociale et professionnelle dans un monde en perpétuel changement. Les enseignements devraient suivre une approche constructiviste et socioconstructiviste où les apprenants sont sollicités pour réfléchir à partir de leurs expériences passées et de celles vécues au cours de la formation. L'enseignant doit apparaître dans ce cas comme un coach qui reste en retrait et l'apprenant doit disposer d'un haut degré d'autonomie (De Ketele, 2014). Comme l'affirme Vandomme (2012), un professeur trop présent, qui stimule et encourage constamment l'apprenant, peut avoir un impact négatif d'ordre affectif et ainsi créer un blocage important chez lui. Effectivement, Chachkine (2011) qui a testé l'expérience de cours de formation où les étudiants jouent le rôle de professeur conclut que les étudiants réalisent sérieusement les rôles et les tâches qui leur sont confiés par le scénario. La responsabilisation visée par la MiT réactive a pu donc sembler gratifiante et contribuer de ce fait à motiver l'engagement et à favoriser l'effort des étudiants.

Nos observations rejoignent celles de Duchène et al. (2015), pour qui l'accompagnant doit se mettre en retrait et faire en sorte que l'accompagné fasse son choix de cheminement pour trouver lui-même ses propres solutions. Beaucoup de nos enquêtés ont effectivement souligné le côté « garde-fou » du tuteur c'est-à-dire une présence qui indique que le tuteur s'est réellement mis au service des apprenants sans se substituer ou s'imposer à eux. Le champ lexical utilisé pour la description des aides apportées par les tuteurs dans nos entretiens correspond parfaitement à celui déjà présenté par Garrot (2007) pour présenter les fonctions du tuteur à savoir : évaluateur, catalyseur intellectuel, modérateur des interactions, support motivationnel et relationnel, facilitateur et régulateur de l'apprentissage, support technique, architecte pédagogue, etc. Le passage de l'enseignement transmissif en présentiel à la formation à distance a entraîné pour nos apprenants, l'apparition de nouveaux besoins d'encadrement Garrot (2007). Ces besoins peuvent notamment concerner l'aspect socio-émotif de l'apprentissage (Bernatchez, 2001).

B. Effet de la taille des équipes sur le gain relatif d'apprentissage

S'agissant de notre hypothèse 2 relative à l'effet de la taille (équipes restreintes et équipes étendues) sur le gain relatif d'apprentissage, dans l'ensemble des trois modules, nous n'avons observé aucune différence significative des moyennes observées dans les équipes selon la taille réduite ou élargie. Effectivement, le niveau de probabilité est toujours supérieur à 5 % soit, $p = 0,59$ pour le module 1, $p = 0,84$ pour le module 2 et $p = 0,22$ pour le module 3. Toutefois, l'examen des moyennes marginales aux modules 1 et 2 nous permet de constater que les apprenants ayant évolué dans les équipes de grande taille obtiennent une moyenne supérieure par rapport à ceux des équipes de petite taille, soit 69,40 contre 67,23 au module 1 et 54,47 versus 52,99 au module 2. Ce résultat, même s'il n'est pas significatif, correspond aux résultats de Jeong (2003) ayant mis en discussion 34 étudiants en maîtrise d'administration des affaires (10 femmes, 24 hommes) dans sa recherche sur l'apprentissage collaboratif soutenu par les outils technologiques bien connu sous la terminologie anglaise *Computer-Supported Collaborative Learning* (CSCL). Les étudiants ont été répartis en équipes de huit à neuf étudiants pour discuter d'une question d'éthique pendant une période de quatre semaines. L'analyse de cet auteur a

révélé que les interactions impliquant des points de vue contradictoires dans des équipes étendues (huit à neuf étudiants) encouragent plus de discussion et de pensée critique.

C. Effet de l'interaction MiT-taille sur le gain relatif d'apprentissage

À propos de notre hypothèse 3 sur l'effet de l'interaction MiT-taille sur le gain relatif d'apprentissage, le test de l'analyse de variance a permis d'obtenir au module 1, un niveau de probabilité de $p = 0,72$ supérieur à 5 % ; $p = 0,10$ au module 2 et $p = 0,63$ au module 3. En examinant les moyennes marginales, au sein des équipes restreintes, nous constatons que la modalité réactive conduit à une moyenne supérieure de gain relatif aux module 1 et 2 soit respectivement, 67,89 contre 66,54 et 63,68 versus 42,89. Au module 3, c'est tout à fait l'inverse, les apprenants de la modalité proactive obtiennent une moyenne de 38,84 contre 35,35 pour ceux de la modalité réactive. Concernant les équipes étendues, au module 1, la modalité proactive conduit à une moyenne élevée soit, 70,35 versus 68,56. En revanche, dans les deux autres modules 2 et 3, c'est la modalité réactive qui conduit à une moyenne supérieure soit respectivement, 56,29 contre 52,39 au module 2 et 31,67 contre 30,51 au module 3. Ces résultats à propos de l'effet de l'interaction MiT-taille sur le gain relatif d'apprentissage ne permettent aucun constat d'effet significatif. L'hypothèse 3 relative à l'effet de l'interaction MiT-taille sur le gain relatif n'est donc confirmée pour aucun module.

VII. Conclusion et perspectives

Au terme de notre étude, le récapitulatif des résultats obtenus nous permet d'affirmer qu'il est très probable que la modalité d'intervention tutorale réactive ait un effet significatif sur la performance des apprenants. En revanche, s'agissant de la taille (petite ou grande équipe) et de l'interaction (MiT-taille), les résultats révèlent qu'il est peu probable que ces deux variables aient un effet significatif sur la performance dans un contexte de recherche comparable au nôtre. L'adoption d'une stratégie d'intervention réactive par le tuteur a pu amener les apprenants ayant connu jusque-là que des cours magistraux en présentiel, à profiter des outils de communication intégrés à la plateforme pour échanger davantage entre pairs en ne sollicitant le tuteur que lorsqu'il y avait véritablement nécessité. De Lièvre et Depover (2001, p. 330) ayant réalisé le croisement de groupes expérimentaux avec accès ou non à un tuteur humain et la modalité d'intervention (réactive ou proactive) du tuteur déclarent qu'« *un système informatique permet de libérer le tuteur humain pour le réserver en vue d'autres tâches pour lesquelles il se révèle plus indispensable* ». Nous pensons que l'expérimentation du tutorat réactif avec un public qui n'avait connu que l'enseignement transmissif, a laissé plus d'espace et de temps pour les échanges entre pairs. Dans la situation de tutorat réactif, le tuteur est apparu comme un coach qui reste en retrait et l'apprenant dispose d'un haut degré d'autonomie, tandis que dans le tutorat proactif, le tuteur semble être un mentor qui reste à côté, ce qui peut constituer un frein à l'autonomie de l'apprenant (Daele & Docq, 2002). Ainsi, en se retrouvant dans un dispositif pédagogique qui les place au cœur de leur apprentissage à travers des activités d'apprentissage collectif à distance, les apprenants ayant bénéficié du tutorat réactif ont pu profiter de cette autonomie retrouvée pour développer des initiatives et prendre des responsabilités ayant favorisé la construction de connaissances.

En termes d'apports, sur le plan théorique, nos résultats produisent de nouvelles connaissances dans le domaine de l'accompagnement des étudiants en formation à distance dans un contexte de massification. En comparant le tutorat proactif avec le tutorat réactif et les équipes étendues avec les équipes de taille réduite dans un contexte universitaire en Afrique subsaharienne, notre étude est susceptible d'aider les tuteurs à opérer de bons choix concernant les attitudes à privilégier tant au niveau de l'accompagnement que de la constitution des équipes

Sur le plan pratique, le dispositif de formation utilisé dans notre étude constitue en lui-même, une innovation pédagogique. En effet, comme l'ont indiqué De Lievre et al. (2009), les difficultés dans une étude résident surtout dans le défi pédagogique qui consiste à rendre actifs via un dispositif de formation à distance un nombre souvent pléthorique d'étudiants. Rappelons que pour cette phase pilote du 2CI, avec seulement trois tuteurs bénévoles, il y avait 264 apprenants inscrits au démarrage de la formation en ligne et ce sont 217, soit 82,20 % des inscrits qui ont effectivement participé à la formation. Nous considérons que le dispositif expérimental mis en œuvre a pu avoir un effet positif sur la persévérance

des apprenants dans un contexte où le taux d'abandons peut atteindre (60 à 96 %) selon Dogbe-Semanou (2016). En effet, notre dispositif expérimental et nos résultats qui mettent en relief l'efficacité du tutorat réactif et du recours à des équipes élargies peut donc être envisagé comme une solution possible pour faire face aux problèmes d'insuffisance de salles de cours et pourraient servir de référence aux enseignants qui assurent les cours et travaux dirigés dans les classes à effectif pléthorique à l'UTS.

Pour terminer, nous souhaiterions évoquer quelques perspectives de recherche qui nous paraissent intéressantes à envisager. Nos résultats ont révélé que les apprenants bénéficiant de la modalité réactive obtiennent généralement les meilleures moyennes en termes de gain relatif par rapport à ceux de la modalité proactive. Cependant, lorsqu'on analyse les résultats du point de vue de l'interaction MiT-taille, nous remarquons que dans les équipes larges, c'est plutôt les apprenants de la modalité proactive qui obtiennent les meilleures moyennes. Notre recherche peut donc avoir pour prolongement d'approfondir l'analyse de la relation entre les modalités d'intervention tutorale (proactive et réactive) et la taille (restreinte ou étendue) des équipes lors de l'apprentissage collectif.

Références

Arnaud, M. (2003). Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif, *Revue STICEF*, 10(8), 1-7. [En ligne] http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/arnaud-04s/sticef_2003_arnaud_04s.pdf

Chachkine, E. (2011). Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en FLE ? (Thèse de doctorat). Université de Provence, France. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00604871/document>

Charlier, B., Docq, F., Lusalusa, S., Peeters, R. et Deschryver, N. (1999). « Tuteurs en ligne » : quels rôles, quelle formation. Communication présentée au colloque Centre national d'enseignement à distance. Poitiers : CNED. [En ligne] <http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/doc/tuteurenligne.pdf>

Cosnefroy, L. et Annot, E. (2014). Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui ? *Recherche et formation*, (77), 9-15. [En ligne] <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2296>

Daele, A. et Docq, F. (2002). Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? Communication présentée au 19ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Louvain-la-Neuve, Belgique. [En ligne] http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/comel2/0910/ressources/tutorat_DocqDaele-AIPU-2002.pdf

De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, (77), 73-85. [En ligne] <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2321>

De Lièvre, B., Depover, C. et Dillenbourg, P. (2006). The relationship between tutoring mode and learners' use of help tools in distance education. *Instructional Science*, 34(2), 97-129. [En ligne] http://doc.rero.ch/record/314219/files/11251_2005_Article_6076.pdf

De Lièvre, B., Depover, C. (2001). Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance. In : E. De Vries, J.- Ph. Pernin et J.- P. Peyrin, (Éds). *Hypermédiats et Apprentissages*, Actes du cinquième colloque, Poitiers, Université de Grenoble, 2001, 323-330.

De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Decamps, S. et Depover, C. (2009). Analyse de l'influence des styles d'apprentissage sur les interactions dans les forums collaboratifs. Communication présentée au colloque Échanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité, Université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01078945/document>

- De Lièvre, B., Temperman, G., Depover, C. et Strebelle, A. (2009). Influence de la composition des équipes restreintes sur les interactions dans les forums, 109-116. Communication présentée au colloque Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2009. Université du Maine. Le Mans : INRP - ATIEF. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-01095717/document>
- Decamps, S., De Lièvre, B. et Depover, C. (2009). Entre scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement. *Distances et savoirs*, 7(2), 141-154. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-2-page-141.htm>
- Depover, C. (2013). La place et l'importance du tutorat dans les nouveaux dispositifs de formation à distance. In : P-J. Loiret, Un détour par le futur : Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie, 83-102. Paris : Agence universitaire de la Francophonie. [En ligne] http://www.foad-mooc.auf.org/IMG/pdf/detourfutur_web.pdf
- Depover, C., Noël, B. (2016). MOOC Apprendre et faire apprendre, session 2016. Université de Mons, Agence universitaire de la Francophonie.
- Depover, C., Quintin, J.-J., et De Lievre, B. (2003). Un outil de scénarisation de formations à distance basées sur la collaboration. In : D. Desmoulins, C. Marquet, P. Bouhineau, Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003, 469-476. Strasbourg, France : ATIEF ; INRP. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00000166/document>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning ? In : P. Dillenbourg, Collaborative-learning : *Cognitive and Computational Approaches*. 1-19. Oxford : Elsevier. [En ligne] <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240>
- Duchène, M., Poplimont, C. et Molina, G. (2015). Relation d'accompagnement et dynamique de groupe à l'Université : vers une réforme pédagogique ? Communication présentée au colloque Icademie « La diversification de la formation professionnelle : former et se former aujourd'hui et demain », Paris, France. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01422902>
- Duplaa, E., Galisson, A. et Choplin, H. (2003). Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD. In : D. Desmoulins, C. Marquet, P. Bouhineau, Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003, 477-484. Strasbourg, France : ATIEF ; INRP. [En ligne] <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000169>
- Garrot, E. (2007). Assistance au tuteur : Prototype d'un système pour l'adaptation de situations d'apprentissage aux apprenants. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information - Série TSI : Technique et Science Informatiques*, 26(6), 723-750. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00178420>
- Gay, A., Ferrero, J.-M. (2003). Stratégie pédagogique et politique d'établissement, sources d'une FOAD réussie dans une école d'ingénieurs, *Champ contre champ*, (2). Regards croisés sur les pratiques de formations ouvertes et à distance, *Espace Formateurs*, 95-100. [En ligne] <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000763>
- George, S. (2001). Apprentissage collectif à distance, SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet, Thèse de doctorat, Université du Maine. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000207/document>
- Glikman, V. (2011), Tuteur à distance, une fonction, un métier, une identité ? In : Depover C., De Lièvre B., Peraya D., Quintin J.-J. et Jaillet A., *Le Tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck, 137-158. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01408065>

Henri, F., Compte, C. et Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 14-24. [En ligne] http://www.ijthe.org/IMG/pdf/ritpu0402_henri.pdf

Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage Collaboratif à Distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, Québec, Canada.

Jeong, C. A. (2003). The Sequential Analysis of Group Interaction and Critical Thinking in Online Threaded Discussions. *The American journal of education*, 17(1), 25-43. [En ligne] bbproject.tripod.com/SequentialAnalysis_Jeong2003.pdf

Loiret, P.-J. (2013). *Un détour par le futur : les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie (2002-2012)*. Paris : Archives contemporaines, Agence universitaire de la Francophonie.

Minh, C., Milgrom, E. (2007). Vers une approche opérationnelle pour l'évaluation des EIAH. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 14(1), 9-44. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696315>

Paquette, G., Crenier, F., Aubin, C. (1997). Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage (MISA), *Revue Informations In Cognito*, (8).

Quintin, J.-J. (2005). Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance, Mémoire de DEA. Université de Mons-Hainaut, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de Mons, Belgique. [En ligne] <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001429>

Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*, Thèse de doctorat, Université de Mons - Hainaut, Belgique et Université Stendhal – Grenoble 3, France.

Quintin, J.-J., Depover, C. et Degache, C. (2005). Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet. Communication présentée au colloque Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Montpellier, France, 25-27 mai. [En ligne] <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00005727>

Sierra, E. et Peraya, D. (2004). *Concevoir des scénarios pédagogiques pour la formation des enseignant-e-s à l'intégration pédagogique des Médias et des Technologies dans le contexte de la formation F3MITIC*, Rapport de recherche, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Technologies de Formation et Apprentissage, Genève. [En ligne] http://www.edu.ge.ch/cptic/f3mitic/0304/scenarios/outil_scenarios.pdf

Temperman, G. (2013). *Visualisation du processus collaboratif et assignation de rôles de régulation dans un environnement d'apprentissage à distance*, Thèse de doctorat, Université de Mons, Belgique. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01005304/document>

Temperman, G., De Lièvre, B. et Depover, C. (2009). Effets de l'enchaînement des tâches et de la taille du groupe sur l'apprentissage collaboratif. Communication présentée au colloque Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, 181-187, Université du Maine, Le Mans, France : INRP - ATIEF. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00625832/document>

Vandomme, A. (2012). *Le tutorat : l'effet-tuteur*, Mémoire de Master, Université d'Artois, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Arras, France. [En ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735892/document>

Pratiques d'évaluation formative et apprentissages à l'élémentaire guinéen

Formative assessment practices and learning in Guinean elementary schools

Mamadou Cellou Diallo, Djénabou Balde, Thierno Mamadou Diallo, Souleymane Conde, Mouctar Blondiaux

Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG), Conakry

Résumé

Partant du principe que tout ce qui se passe à l'école pose au second degré la réussite de l'élève, la présente étude s'est intéressée à la part de l'évaluation des apprentissages dans l'amélioration du rendement scolaire des élèves de l'élémentaire guinéen. Elle s'inscrit dans le cadre du Programme APPRENDRE¹, initié et financé par l'AUF² et l'AFD³.

L'exploration de la littérature a permis de comprendre que pour que l'évaluation soit au service de l'apprentissage, elle doit mettre l'accent sur sa dimension formative dont la fonction est la régulation des apprentissages. Cette régulation peut être proactive lorsqu'elle anticipe les difficultés pour les prévenir, interactive lorsqu'elle corrige les difficultés au fur et à mesure qu'elles surviennent ou rétroactive quand les corrections interviennent au terme de la démarche d'apprentissage.

Au total, des échantillons aléatoires de 96 enseignants, 36 encadreurs pédagogiques et 180 élèves ont participé à la recherche. Les résultats semblent dire que l'évaluation formative en vigueur n'aboutit guère à un feedback efficace qui aide l'élève à dépister ses erreurs et découvrir des pistes pour les corriger.

Mots clés : évaluation formative, régulation des apprentissages, feedback, évaluation pour les apprentissages

Abstract

Based on the principle that everything that happens in school has a secondary impact on student's success, this study examined the role of learning assessment in improving the academic performance of Guinean elementary school students. It is part of the APPRENDRE Program, initiated and financed by the AUF and the AFD.

The exploration of the literature has made it possible to understand that in order for assessment to serve learning, it must emphasize on its formative dimension, the function of which is to regulate learning. This regulation can be proactive when it anticipates difficulties in order to prevent them, interactive when it corrects difficulties as they arise or retroactive when the corrections are made at the end of the learning process.

In total, random samples of 96 teachers, 36 instructional coaches and 180 students participated in the research. The results seem to indicate that the current formative assessment does not lead to effective feedback that helps the student to detect errors and discover ways to correct them.

Key words: formative assessment, learning regulation, feedback, assessment for learning

¹ Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignante et au Développement

² Agence Universitaire de la Francophonie

³ Agence Française de Développement

Introduction

La qualité des enseignements et, par voie de cause à effet, celle des apprentissages sont des préoccupations partagées par tous les acteurs et partenaires des systèmes éducatifs à travers le monde et en réponse desquelles la formation et le soutien des enseignants constituent des stratégies de premier ordre. Dans la mise en œuvre des programmes d'études, les enseignants de l'élémentaire privilégient des méthodes d'enseignement basées sur des démarches didactiques, dans lesquelles une place importante est dévolue à l'évaluation. Dans cette méthode, l'évaluation formative dont le but est de favoriser la régulation des apprentissages chez l'apprenant trouve toute sa signification.

Bien que les textes officiels accordent une place importante à chacun des types d'évaluation pédagogique, leur mise en œuvre n'a pas permis d'améliorer significativement le niveau des élèves guinéens d'aujourd'hui ; ce niveau reste très en deçà des attentes de la société car les taux de réussite aux examens nationaux, qui atteignent rarement les 50% des candidats, sont révélateurs de la faiblesse de leurs rendements scolaires.

Face à cette situation, l'on pourrait alors orienter les réflexions sur la fiabilité de l'évaluation sommative qui nourrit la décision de valider le passage des élèves en classe supérieure dans l'enseignement élémentaire ou de faire reprendre la classe à l'élève, entraînant pour certains une démotivation à poursuivre les études. Mais puisque l'école n'a pas pour vocation que de barrer le chemin aux élèves, il est plus pertinent d'examiner, non pas l'évaluation dont la fonction est de séparer les élèves forts des faibles, mais celles dont la vocation est d'agir sur la qualité des apprentissages, afin de conduire la très grande majorité vers la réussite. D'ailleurs, dans un programme d'enseignement basé sur l'approche par les compétences, la fonction de soutien des démarches d'apprentissage et d'(re)orientation des interventions pédagogiques de l'enseignant est primordiale par rapport à la fonction de certification (Legendre, 2005).

Apparemment, il n'y a pas eu encore en Guinée une recherche qui a porté sur les pratiques d'évaluation au service de l'apprentissage dans tous les ordres d'enseignement pré-universitaires. C'est pourquoi, cette étude en fait une préoccupation cardinale au regard de laquelle émerge un certain nombre de d'interrogations.

Questions de recherche

Question générale

Les pratiques d'évaluation à l'élémentaire sont-elles au service des apprentissages chez les élèves de ce cycle d'enseignement ?

Questions spécifiques

- Comment les enseignants de l'élémentaires pratiquent-ils l'évaluation formative ?
- Les pratiques d'évaluation formatives des enseignants favorisent-elles la régulation des apprentissages chez les élèves ?

Objectifs de la recherche

Objectif général

Analyser les pratiques d'évaluation formative des enseignants de l'élémentaire en se focalisant sur leurs aptitudes à promouvoir la fonction de régulation des apprentissages.

Objectifs spécifiques

- Décrire les pratiques évaluatives formatives des enseignants de l'élémentaire ;
- Examiner dans quelle mesure ces pratiques favorisent les apprentissages chez leurs élèves ;
- Envisager des mesures de remédiation.

L'article présente des éléments théorique de l'évaluation formative en tant qu'activité de régulation des apprentissages, la méthodologie empruntée et les résultats saillants.

I. Cadre épistémologique et théorique

En se fondant sur les fonctions qu'elle assure, Bloom *et al* rapportés par Fatihi (2011, p.10) distinguent trois types d'évaluation pédagogique à savoir : les évaluations diagnostique, formative et sommative.

Pour cet auteur, ces trois types d'évaluation assurent les fonctions suivantes :

1. Régulation du cheminement individuel de chaque apprenant et du déroulement des activités d'éducation et de formation ;
2. Orientation et aiguillage, selon des aptitudes, des attitudes et des intérêts scolaires et professionnels des personnes en situation d'apprentissage et de formation ;
3. Sanction ou reconnaissance sociale des études, par l'octroi de diplômes appropriés attestant des changements opérés chez les individus, au terme d'un processus d'enseignement-apprentissage.

Ces fonctions sont dites principales parce qu'elles sont associées à des situations de prise de décision du genre : amélioration des activités d'apprentissage, interventions pédagogiques, orientation des élèves et du processus pédagogique, classement des élèves, promotion à des paliers supérieurs du système éducatif ou entrée au marché du travail.

L'évaluation formative s'inscrit dans le processus d'enseignement-apprentissage et permet « *de suivre les progrès de l'élève, de communiquer et décrire cette progression à l'élève et d'envisager avec lui les stratégies à adopter* » (op. cité). Les progrès de l'élève doivent être situés en fonction des attentes du programme, ce qui exclut toute approche normative à ce niveau.

Dans son étude des discours officiels sur l'évaluation formative, Morissette (2002) a fait une analyse très fine de l'évaluation formative des apprentissages. Le concept a été décomposé en quatre principales dimensions : i) la régulation des apprentissages ; ii) les objets de l'évaluation formative ; iii) le processus de l'évaluation formative et iv) les acteurs de l'évaluation formative. Chacune de ces dimension est constituée de composantes, lesquelles sont précisées par des indicateurs concrets.

La fonction de régulation de l'évaluation formative est la première de ces dimensions et c'est autour d'elle que s'articule la présente étude. Elle est une caractéristique distinctive de l'évaluation formative des apprentissages. En le disant, Morissette (2002) s'accommode de Scallon (2000, p.16) qui affirme que « *l'évaluation formative a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage* ». D'ailleurs, ce dernier soutient que toute évaluation formative associée à une intention sommative est un contresens. De Ketele (2013), cité par Rey et Feyfant (2014), abonde dans le même sens en prévenant que la démarche sommative, lorsqu'elle est appliquée sur des apprentissages en cours d'acquisition, ne favorise que des réussites ou des échecs abusifs. Ce qui peut indéniablement porter préjudice sur l'image de l'école ou sur le cheminement de l'élève.

La régulation des apprentissages peut-être : i) interactive lorsqu'elle se traduit par une rétroaction immédiate à l'élève durant les activités d'apprentissage ; ii) rétroactive lorsque la rétroaction survient après une démarche d'enseignement/d'apprentissage ; iii) proactive si elle permet d'anticiper les difficultés dans le but de favoriser au mieux la progression de l'élève dans son apprentissage.

Dans ces régulations, les retours ou feedbacks que reçoivent les apprenants de leur maître sont déterminants pour la progression des apprentissages. Selon Rey et Feyfant (2014), les commentaires sont des indicateurs de la rétroaction. Cependant, pour être bénéfiques à l'élève dans sa démarche d'apprentissage, ces commentaires doivent répondre à certaines qualités ou critères : être positifs et constructifs, être liés aux résultats d'apprentissage et non à l'apprenant, être opportuns, précis et spécifiques.

En se fondant notamment sur Scallon (2000), Côté (1998) et Legendre (1993), Morissette (2002) retient la progression de l'élève comme le principal objet de l'évaluation formative. La présentation de la conception des objets d'évaluation de Scallon (2004), d'Isabel (2000) et d'Allal (1979) permet de

déterminer que la progression de l'élève se précise par le biais de deux indicateurs : i) les produits de l'apprentissage (connaissances, habiletés, attitudes, et compétences observables) ; ii) le processus d'apprentissage qui s'observe à travers les démarches utilisées pour apprendre ou des stratégies utilisées pour résoudre un problème.

Pour Morissette (2002), le processus d'évaluation est aussi une dimension caractéristique de l'évaluation formative. Une première analyse permet de distinguer deux composantes dans ce processus : le contexte dans lequel se déroule l'évaluation et la démarche d'évaluation en elle-même, identifiables à l'aide d'indicateurs.

Les circonstances générales, les conditions spécifiques et les caractéristiques des tâches demandées à l'élève sont les manifestations observables du contexte de l'évaluation formative. Quant à la démarche d'évaluation formative, elle se précise concrètement par la planification, la cueillette d'information, l'interprétation/le jugement, la décision/l'action et la communication

Les acteurs de l'évaluation formative constituent une autre dimension retenue par Morissette (2002) pour caractériser l'évaluation formative. L'enseignant et l'élève sont reconnus comme étant les deux acteurs qui jouent des rôles cruciaux dans le processus de l'évaluation formative des apprentissages. Selon Scallon (1998), cité par Morissette (2002, p. 137), le rôle de l'élève, dans le cadre de l'évaluation formative, peut-être : « *gradué en intensité, depuis la passivité la plus totale, en passant par des degrés divers de participation ou de collaboration pour arriver enfin à des démarches d'autonomie, c'est-à-dire des démarches d'autoévaluation* ». Pour Morissette (2002), le rôle exercé par l'enseignant constitue un indicateur concret qui apporte des précisions au plan de ses représentations. Le moins qu'on puisse dire est que l'enseignant a un rôle actif à jouer dans l'évaluation formative. En effet, dans l'espace de communication qu'est la classe, il est celui qui a la position haute, celui qui a l'initiative des actions (Noël, Cartier et Tardif, 1997).

II. Méthodologie

Cette section traite de la zone de couverture de l'étude, des publics-cibles/populations, des échantillons et systèmes d'échantillonnage, des outils d'enquête incluant leur préparation et leur validation, de la collecte des données, de la saisie, du traitement et de l'analyse de ces données, ainsi que de la présentation, de l'interprétation/discussion et de la diffusion des résultats.

L'étude couvre les quatre régions naturelles de la Guinée et la zone spéciale de Conakry qui est considérée comme étant une entité indépendante de la Basse Guinée. Le tableau 1 présente la répartition des écoles selon les régions, préfectures et la zone d'implantation.

Tableau 1. Répartition des écoles selon les régions, préfectures et zones d'implantation

Régions	Préfectures/Communes	Zone		Total
		Urbaine	Rurale	
Conakry	Dixinn, Matam et Ratoma	12	0	12
Basse Guinée	Kindia, Dubréka et Boffa	3	3	6
Moyenne Guinée	Mamou, Labé et Lélouma	3	3	6
Haute Guinée	Faranah, Dabola et Siguiri	3	3	6
Guinée Forestière	Macenta, N'Nzérékoré et Lola	3	3	6
Totaux		24	12	36

L'étude s'est intéressée prioritairement aux enseignants et aux élèves qui constituent les deux acteurs clés de la situation pédagogique. A ceux-ci s'ajoutent les directeurs d'écoles (DE), et les conseillers pédagogiques maîtres formateurs (CPMF), présents dans les écoles visitées, au moment de l'enquête. En plus de ces sources humaines, l'étude a procédé par une analyse des documents pédagogiques (préparation des enseignants, cahiers d'activités des élèves, etc.).

La base d'échantillonnage a été limitée aux écoles primaires à cycle complet. Le choix est fait de façon aléatoire et la liste des écoles retenues par région (avec des écoles de remplacement au besoin) a été remise à l'équipe d'enquêteurs devant visiter lesdites écoles. Initialement, l'enquête était prévue pour le 2^e niveau de chaque sous-cycle (CP2, CE2, et CM2) qui sont des classes d'approfondissement des

apprentissages entamée durant l'année précédente. La pandémie liée à la Covid-19 a entraîné un réajustement ayant conduit à ne retenir le CM2 que pour la seule région de Conakry ; ce niveau a été remplacé par celui du CM1 à l'intérieur du pays puisque la visite des régions de l'intérieur a eu lieu après l'examen au moment où ceux du CM2 étaient déjà en vacances. Ce changement était dû donc à une reprise différée des cours entre le CM2 qui est une classe d'examen de fin de cycle primaire et les autres niveaux de ce cycle et la difficulté d'envoyer les équipes d'enquêteurs deux fois dans les régions de l'intérieur vu que le budget ne le prévoyait pas. Le tableau 2 donne une répartition des enseignants et des élèves selon régions et les niveaux.

Tableau 2. Répartition des enseignants et des élèves selon les régions et les niveaux d'études

Régions	Ecoles	Enseignants						Élèves
		Niveaux				Total	Total	
		CP2	CE2	CM1	CM2	CP2 à CM2	CE2 à CM2	
Conakry	12	6	6	0	12	24	18	60
Basse Guinée	6	6	6	6	0	18	12	30
Moyenne Guinée	6	6	6	6	0	18	12	30
Haute Guinée	6	6	6	6	0	18	12	30
Guinée Forestière	6	6	6	6	0	18	12	30
Totaux	36	30	30	24	12	96	66	180

L'effectif des écoles a été doublé à Conakry pour obtenir 12 enseignants de CM2, afin de satisfaire aux exigences du choix aléatoire qui consiste à retenir au plus un enseignant par sous-cycle et par école ; pour les niveaux CP2 et CE2 de cette même région, l'enquête s'est limitée aux 6 écoles initialement prévues à l'image des autres régions.

Au total, 96 enseignants ont rempli le questionnaire d'enquête portant sur leurs pratiques d'évaluation des apprentissages. Le matériel d'enseignement des 66 enseignants évoluant du CE2 au CM2 a été évalué. 180 élèves de CM1 et CM2 se sont constitués en 36 focus groups et 76 cahiers d'activités ont été analysés. Cette triangulation de l'information a permis d'appréhender les pratiques d'évaluation formatives et apprécier leurs effets sur les apprentissages.

L'information traitée dans le cadre de cet article a été obtenue par l'administration de quatre instruments de collecte. Ce sont :

1. Un questionnaire enseignant qui s'adresse à 96 enseignants de CP2, CE2, CM1 et CM2 ;
2. Un questionnaire destiné à 30 autorités administratives et pédagogiques : les Directeurs d'écoles (DE) et les Conseillers pédagogiques maîtres formateurs (CMPF) ;
3. Une grille d'analyse des cahiers d'activités des 72 élèves de CM1 et CM2 ;
4. Un Guide focus destiné à cinq élèves des niveaux CM1 et CM2 de chaque école visitée pour un total de 180 élèves.

Ces outils, élaborés par l'équipe de recherche, avaient été soumis à un jugement de cinq experts dont le référent désigné par la coordination du programme APPRENDRE, pour des fins de validation.

Pour la collecte, 10 enquêteurs, répartis entre cinq équipes, ont été recrutés et formés avant d'être déployés dans les cinq régions couvertes par la recherche. La durée maximale du séjour sur le terrain pour cette collecte, incluant les jours non ouvrables, est de 15 jours pour chaque équipe.

Une fois rendue à l'école pour l'administration des outils, l'équipe d'enquêteurs a adopté une démarche et des stratégies susceptibles de produire des informations fiables et suffisantes, en lien avec la préoccupation de recherche.

L'administration des outils a obéi aux dispositions d'un guide de l'enquêteur, élaboré à cet effet. Ce guide traite des formalités protocolaires, l'explicitation des consignes d'administration, les attributions de chaque membre de la doublette d'enquêteurs, la capture d'images au moment de l'administration, la façon de remplir les questionnaires, l'organisation des focus groups, la photocopie d'extraits des préparations de leçons et des cahiers d'activités des élèves et le conditionnement des outils renseignés.

Des démarches qualitatives de traitement et d'analyse des données seront empruntées dans le cadre de cette recherche. Des fréquences absolues et des pourcentages ont été obtenus à la suite de l'analyse des données recueillies à l'aide des différents instruments.

Les résultats sont présentés sous forme de littérature, de tableaux et de graphiques et leurs interprétations ont été faites suivant le modèle critérié, par lequel est confronté les résultats obtenus aux objectifs ou compétences anticipées dans le cadre du projet. Ils vérifient jusqu'où les pratiques actuelles d'évaluation aident les élèves à mieux apprendre et, à défaut, comment y parvenir.

Une copie du rapport de l'évaluation, sur support numérique et papier, a été remise à la Coordination du Programme APPRENDRE de l'AUF, au Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation, à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée et à chaque membre de l'équipe projet. Une vidéo, présentant le projet et ses résultats saillants, a été préparée par le porteur et publiée par APPRENDRE. La publication de cet article s'inscrit également dans le cadre de cette diffusion.

III. Résultats et interprétations

Dans cette section seront présentés et interprétés, en fonction des instruments utilisés, les résultats relatifs à l'évaluation formative.

A. Des finalités de l'évaluation formative

Les enseignants et les élèves ont été interrogés au sujet des finalités de l'évaluation formative. Les résultats sont présentés et interprétés à travers les tableaux 3 et 4 et la figure 1.

1. Avis des enseignants

Tableau 3. Finalités de l'évaluation des élèves

FINALITES	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Certification des acquis	2	2	5
Connaitre leurs niveaux	36	37	84
Régulation des apprentissages	5	5	12
Total	43	45	100
Non pertinente	33	35	
Non réponses	20	21	
Total	53	55	
Total général	96	100	

* Pourcentages arrondis au point le plus proche, cette règle vaut pour tous les tableaux

Ils sont nombreux à dire (84%) qu'ils évaluent pour connaître le niveau des élèves ; ce qui constitue une réponse évidente de toute pratique d'évaluation. Il serait utile qu'elle informe sur les actions qui seront entreprises une fois ce niveau connu pour répondre au pourquoi de cette évaluation. Au sein de ce groupe, près de 12% disent évaluer à des fins de régulation des apprentissages. Ces résultats semblent dire que l'évaluation formative qui peut contribuer significativement à l'amélioration des apprentissages ne constituent pas des priorités chez les enseignants de l'élémentaires.

Graphique 1. Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants

Rôle de l'évaluation	%
Connaitre le niveau de chaque élève	65
Certifier les acquis	24
Améliorer l'enseignement	7
Orienter le processus pédagogique	2
Motiver l'élève	1
Réguler les apprentissages	1

Pour un bon nombre d'enseignants ayant précisé le rôle attribué aux résultats d'évaluation, ceux-ci servent à déterminer le niveau de chaque élève (65%), à certifier les acquis des élèves (24%), à réguler les apprentissages (environ 7%) ou orienter le processus pédagogique pour un peu plus de 2%. Ces résultats montrent que c'est moins d'un enseignant sur 10 (ceux qui parlent de régulation des apprentissages) qui sont préoccupés de façon évidente à réussir une évaluation visant l'amélioration des apprentissages ou qui soit au service de l'apprentissage.

2. Avis des élèves

Tableau 4. Rôle des résultats d'évaluation

Rôle des résultats	Fréquence	Pourcentage
Aide pour surmonter les difficultés d'apprentissage	126	70
Vérifier la position de l'élève au sein de votre groupe	37	21
Vérifier la position de l'élève par rapport au seuil de réussite	7	4
Obtenir des notes à verser dans le bulletin de l'élève	0	0
Décidez du passage de l'élève en classe supérieure	10	6
Total	180	100

Nombreux sont les élèves qui pensent que les résultats d'évaluation aident à surmonter les difficultés d'apprentissage (70%) et dans de moindres proportions ils soutiennent que ces résultats servent à positionner l'élève au sein du groupe d'élèves auquel il appartient (21%) ou à décider de son passage en classe supérieure (6%). On comprend ainsi que de l'avis des élèves, les résultats d'évaluation des enseignants servent aussi bien l'évaluation formative qui assure la régulation des apprentissages que l'évaluation sommative visant la certification des acquis.

B. De l'anticipation des difficultés des élèves

Il a été demandé aux enseignants s'ils ont développé des aptitudes à anticiper les difficultés d'apprentissage de leurs élèves. Les résultats sont présentés et interprétés à travers les tableaux 5 à 7.

Tableau 5. Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	77	80	80
Non	19	20	20
Total	96	100	100

Environ 80% des enseignants interrogés disent avoir l'habitude d'anticiper les difficultés d'apprentissage de leurs élèves. On voit que c'est au plus 2 enseignants sur 10 qui n'ont pas développé cette habitude.

Tableau 6. Stratégie d'anticipation des difficultés des élèves

Stratégies d'anticipation	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Anticiper les apprentissages à venir	1	1	2
Apporter un bon feedback	6	6	10
Consolidation des acquis	18	19	30
Donner le temps nécessaire a chaque élève	1	1	2
Echange avec les parents	1	1	2
Etre plus attentif à l'endroit des faibles	1	1	2
Individualiser l'enseignement/apprentissage	6	6	10
Préparer l'évaluation avec les élèves	9	9	15
Rendre l'évaluation transparente	3	3	5
Tester les élèves à l'arrivée	1	1	2
Tutorat	11	11	18
Utiliser la méthode syllabique	3	3	5
Total	61	63	100
Non pertinente	5	5	
Non applicable	19	20	
Non réponses	11	11	
Total	35	36	
Total	96	100	

Lorsqu'on demande à ceux qui disent avoir l'habitude d'anticiper les difficultés d'apprentissages de leurs élèves de décrire leurs stratégies, les réponses qu'ils fournissent ressemblent à des approches de solutions lorsque des difficultés sont constatées et non des stratégies qui permettent d'anticiper lesdites difficultés. Il s'agit notamment de la consolidation des acquis (environ 30%), du recours à la méthode syllabique (18%), de préparer l'évaluation avec les élèves (15%) et apporter un feedback pour près de 10%.

Tableau 7. Raisons de la non anticipation des difficultés des élèves

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
L'élève découvre par lui-même ses difficultés	1	1	100
Non pertinente	13	13	
Non applicable	77	80	
Non réponses	5	5	
Total	95	99	
Total Général	96	100	

Pour ceux qui disent ne pas avoir l'habitude d'anticiper les difficultés des élèves, un seul dit qu'il appartient à l'élève d'anticiper lui-même ses propres difficultés. Pourtant, un bon maître devrait développer cette compétence afin de prévenir les difficultés de ses élèves. Par exemples, la courbe de performance de l'élève aux différentes évaluations, son degré de participation au cours ou à la correction des travaux, le stress prononcé et permanent, peuvent constituer, entre autres, des indicateurs de difficultés qui s'annoncent.

C. De la participation des élèves aux activités d'évaluation

Les enseignants se sont prononcés sur le degré de participation de leurs élèves aux activités d'évaluation. Les résultats sont présentés et interprétés à travers les tableaux 8 et 9.

Tableau 8 : Reconnaissance du rôle des élèves dans les pratiques d'évaluation des enseignants

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	96	100	100	100

Les enseignants interrogés reconnaissent unanimement que les élèves ont un rôle à jouer durant les évaluations.

Tableau 9. Rôles attribués aux élèves par les enseignants

Rôles	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Auto-évaluation/évaluation des pairs	1	1	2
Concurrencer les autres élèves	1	1	2
Réaliser des travaux de groupes	2	2	4
Réponse aux questions du maître	52	54	93
Total	56	58	100,0
NON PERTINENTE	29	30	
NON REPONSE	11	11	
Total	40	42	
Total	96	100,0	

Selon la quasi-totalité des enseignants, le rôle essentiel des élèves durant l'évaluation se réduit à répondre aux questions du maître. Des rôles essentiels comme l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs sont extrêmement marginaux. Et d'ailleurs, en plus de ces deux rôles essentiels, les élèves peuvent participer, naturellement sous l'encadrement de l'enseignant, à la correction des productions, au traitement des notes et à l'analyse des résultats d'évaluation.

D. De la correction des productions des élèves

Les enseignants et les élèves ont émis des avis par rapport à la correction des productions des élèves. Les tableaux 10 à 16 ont servi à la présentation et l'interprétation des résultats.

1. Avis des enseignants

Tableau 10. Révélation des critères de correction des productions aux élèves

Réponses	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	86	90	94
Non	5	5	6
Total	91	95	100,0
Non réponse	5	5	
Total	96	100,0	

Une grande majorité des enseignants interrogés (95%) déclare tenir leurs élèves au courant des critères d'évaluation. En effet, lorsque l'élève est au courant de ces critères, il saura mieux se préparer pour augmenter ses chances de réussite.

Tableau 11. Moment choisi par les enseignants pour communiquer les critères aux élèves

Moment	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Durant l'administration des épreuves d'évaluation	54	56	59
Au cours de la conception de l'activité ou de la tâche d'évaluation	4	4	4
Au moment de la correction des travaux	23	24	25
Au moment de la communication des résultats	7	7	8
Autres réponse	3	3	3
Total	91	95	100
Non réponse	5	5	
Total	96	100	

Tous les enseignants qui disent communiquer les critères d'évaluation à leurs élèves le font majoritairement durant l'administration des épreuves (59%) ou la correction des travaux (25%). Ils ne sont que 3% à proposer d'autres réponses.

Pour que la communication des critères aux élèves serve à la fois l'évaluation et l'apprentissage, elle devrait précéder l'administration des épreuves. La culture du plan de cours ou syllabus devrait être ancrée dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Si on remettait aux élèves un plan de cours à l'occasion de la première rencontre, celui-ci était censé leur préciser à la fois les intentions du cours, les contenus à faire apprendre, les stratégies d'enseignement/apprentissages, les procédés d'évaluation, les critères d'évaluation et les pondérations qui leur sont affectées, ainsi que les échéanciers. Ainsi l'élève sait comment, quand et sur quoi il sera évalué ; il sait également quel est le poids spécifique de chaque évaluation sur sa note finale. Une telle démarche favoriserait l'apprentissage et qualifierait les pratiques d'évaluation.

Tableau 12. Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux

Aspects	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Je me focalise généralement sur l'exactitude des résultats	24	25	25
Je me focalise généralement sur la démarche utilisée par l'élève	25	26	26
Je prends généralement en compte ces deux aspects	46	48	48
Total	95	99	100,0
Non réponse	1	1	
Total	96	100	

En évaluant les travaux des élèves, c'est un peu moins de la moitié des enseignants (environ 48%) qui prend en compte la démarche utilisée par l'élève pour résoudre la tâche qui lui est soumise et l'exactitude du résultat obtenu. Les autres se répartissent de façon comparable entre les deux catégories à savoir : l'exactitude des résultats (25%) et la démarche ou raisonnement de l'élève (26%). Pourtant, un bon feedback devrait situer l'élève sur les erreurs qui surviennent tout au long de la démarche ou raisonnement ayant conduit au résultat obtenu. L'idéal est la situation où on observe un bon raisonnement qui débouche sur un bon résultat ; à défaut, un bon raisonnement avec un mauvais résultat est préférable au contraire qui ressemblerait à un cas de fraude.

Tableau 13. Mode de correction des productions d'élèves

Correction des copies	Fréquence	Pourcentage valide
Individuelle (maître seul)	14	48
Individuelle (tierce personne)	0	0
Individuelle (élève s'autoévalue)	10	34
Collective (maître et élève)	22	76
Collective (maître et groupe classe)	11	38
Collective (maître et ses pairs enseignants)	3	10

Les directeurs affirment que de tous les procédés de corrections, les enseignants privilégient la correction effectuée par le maître avec la participation de l'élève pour près de 76% ; celle-ci est suivie par l'évaluation effectuée par le maître seul (48%). L'autocorrection est réalisée à des proportions beaucoup moins importantes (35%). Par contre, la correction des copies par tierce, n'est pas intégrée dans les pratiques de correction des enseignants.

La faiblesse de l'autocorrection et l'absence de correction par tierce (correction par un autre enseignant ou un autre élève) constituent des limites importantes dans les pratiques de correction. Leurs mises en œuvre auraient aidé les élèves à apprécier leurs forces et leurs faiblesses ou les faire apprécier par d'autres dont les pairs.

2. Avis des élèves

Tableau 14. Culture de la correction des erreurs des élèves

Réponse	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	19	53	53
Non	17	47	47
Total	36	100	100

C'est un peu plus de la moitié des élèves (53%) qui déclarent que la correction donne l'occasion de revenir sur les erreurs commises par les élèves. Pour que l'évaluation serve davantage les apprentissages, il faudrait que l'identification et la correction des erreurs soient ancrées dans les pratiques de tous les enseignants.

Tableau 15. Procédés de correction des erreurs des élèves

Procédés	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Correction en grand groupe	11	31	55
Correction individuelle	2	6	10
Explication de leçons	5	14	25
Reprise des travaux	1	3	5
Souligne simplement les erreurs	1	3	5
Total	20	56	100
Non réponses	16	44	
Total	36	100	

Pour ceux des enseignants qui reviennent sur les erreurs des élèves, la correction en grand groupe (55%) et l'explication des leçons (25%) demeurent les stratégies privilégiées.

Tableau 16. Acteurs de la correction des erreurs

Correcteurs des erreurs	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Avec l'assistance du maître	16	44	84
Entre pairs	3	8	16
Total	19	53	100
Non réponses	17	47	
Total	36	100	

La correction des erreurs se fait régulièrement par les élèves avec l'assistance du maître (84%) et quelque fois entre pairs (16%).

E. Du feedback fournit aux élèves

Au sujet du feedback offert aux élèves, trois techniques ont été utilisées (le questionnaire enseignant, questionnaire encadreurs et analyse des feedbacks portés dans les cahiers d'activités des élèves). Les résultats sont présentés à travers les tableaux 17 à 22 et le graphique 2.

1. Avis des enseignants

Tableau 17. Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves

Nature du feedback	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Note + appréciation + commentaire	52	54	54
Note, + commentaire	2	2	2
Appréciation + commentaire	3	3	3
Note + appréciation	36	37	37
Note simple	1	1	1
Non réponse	2	2	2
Total	96	100	100

C'est plus de la moitié des enseignants (environ 54%) qui dit fournir un feedback complet à l'issue de la correction des copies de leurs élèves, près de 38% se contentent d'attribuer une note avec une simple

appréciation, 3% font une appréciation doublée d'un commentaire, 2% se limitent à une note avec un commentaire, 1% attribue une note sans appréciation ni commentaire et 2% n'ont pas répondu à la question.

Il convient de rappeler que la note sert plus l'évaluation sommative que les autres types d'évaluation ; que l'appréciation situe l'élève sur un continuum comportant quelques catégories (par exemple de nul à très bien, via médiocre, passable, assez bien et bien), mais elle n'indique pas à l'élève ce qu'il doit faire s'il désire améliorer sa performance ; le commentaire qui accompagne la note et/ou l'appréciation serait plus approprié pour orienter l'apprenant sur des pistes susceptibles de l'aider à progresser dans ses apprentissages.

En réalité, les 54% qui fournissent un feedback complet et les 5% qui fournissent un feedback incomplet mais toujours assorti d'un commentaire, soit au total 59%, sont ceux qui réalisent une évaluation qui devrait être au service de l'apprentissage. Cependant, les réponses à la question qui s'intéresse à la nature des commentaires nous laisse perplexe. Très peu de commentaires parmi ceux qui sont listés seraient efficaces pour aider les élèves à mieux apprendre. Des commentaires qui indiquent aux élèves ce qui est maîtrisé ou en voie de l'être ou encore ce qui n'est pas du tout maîtrisé, ainsi que les démarches pour corriger les erreurs et les activités supplémentaires à réaliser pour améliorer le niveau de maîtrise seraient plus utiles.

Graphique 2. Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves

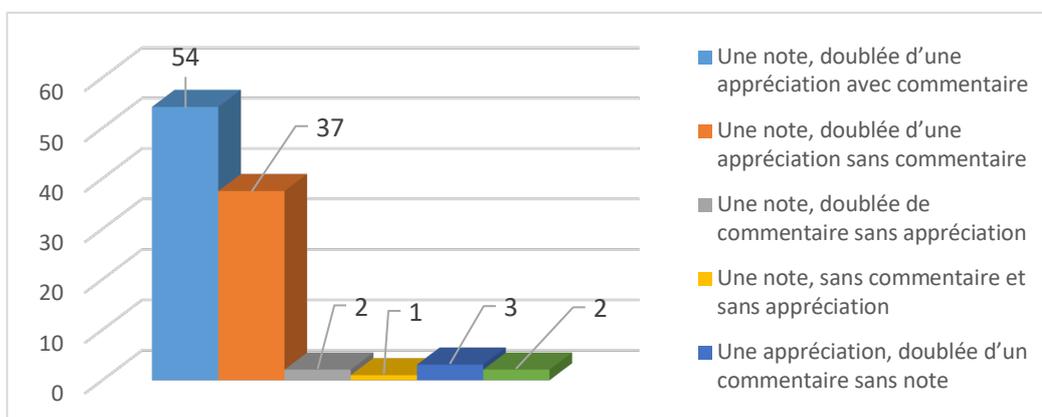


Tableau 18. Nature des commentaires portés sur les travaux des élèves

Commentaires	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Assidu	2	2	5
Cahier bien tenu	2	2	5
Cahier mal tenu	1	1	3
Doit fournir plus d'effort	2	2	5
Doit soigner son écrit	10	10	27
Effort appréciable	1	1	3
Elève à encadrer	6	6	16
Elève à encourager	4	4	11
Elève à féliciter	6	6	16
Elève assidu	3	3	8
Total	37	38	100
Non pertinente	20	21	
Non réponse	39	41	
Total	59	6	
Total	96	100	

Les résultats du tableau XI révèlent que les sur 96 enseignants interrogés, ce sont 57 qui disent offrir un feedback assorti de commentaires. Parmi ces 57 ce sont 37 (tableau XII) qui ont précisé la nature de leurs commentaires (soit 64,91% de ceux qui fournissent un feedback et près de 39% de l'effectif total). Ce qui suppose que les plus nombreux (près de 61%) fournissent un feedback incomplet qui ne comporte jamais de commentaires.

En outre, en regardant la nature des commentaires présentés par le tableau XII, il est aisé de comprendre qu'ils ne sont pas de nature à fournir des indicateurs ou des pistes susceptibles d'aider à l'amélioration des apprentissages. C'est autant dire que tous les enseignants de l'échantillon offrent à leurs élèves des feedbacks non formatifs. Le simple fait de les faire réaliser des travaux supplémentaires n'est pas une garantie de succès, s'ils ne sont pas situés sur leurs niveaux de difficultés par rapport aux travaux déjà réalisés et sur les stratégies pour les surmonter.

2. Avis des encadreurs

Tableau 19. La disponibilité du feedback

Réponses	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	13	43	45
Non	16	53	55
Total	29	97	100
Non réponse	1	3	
Total	30	100	

La préoccupation était de savoir si l'élève qui ne participe pas à la correction de sa production reçoit au moins un feedback. De l'avis de la majorité des encadreurs (52%), la correction des productions ne débouche pas sur une rétroaction formative ou feedback en faveur des auteurs des productions corrigées. Ce qui n'est pas de nature à favoriser une amélioration des apprentissages, fondée sur des suggestions pour corriger les erreurs constatées. On comprend que cette majorité réalise l'évaluation qui sert plus la certification des acquis que la régulation des apprentissages.

Tableau 20. Raisons évoquées par ceux qui ne fournissent pas de feedbacks aux élèves

Raisons de l'absence du feedback	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
L'associer à la correction suffit	1	3	50
La note suffit	1	3	50
Total	2	7	100
Non pertinente	15	50	
Non réponse	13	43	
Total	28	93	
Total	30	100	

Ceux qui disent que les enseignants ne fournissent pas de feedback à l'issue de leurs évaluations sont largement minoritaires. Selon eux, ces enseignants prétextent que faire participer l'élève à la correction ou attribuer une note sont largement suffisants. Cette conception est tout simplement une conception erronée du rôle du feedback de la part de ce sous-groupe.

3. Analyse des feedbacks portés dans les cahiers d'activité des élèves

Les feedbacks portés par les enseignants à l'intérieur de cahiers d'activités de certains élèves ont fait l'objet d'analyse permettant d'apprécier leur efficacité. Ces cahiers ont été collectés dans les cinq régions conformément aux résultats du tableau ci-dessous :

Tableau 21. Répartition des cahiers d'activités analysés

Régions	Ecoles	Cahiers par école	Total
Conakry	12	2	24
Basse Guinée	6	2	12
Moyenne Guinée	6	2	12
Haute Guinée	6	2	12
Guinée Forestière	6	2	12
Total			72

Ces cahiers ont été collectés auprès des élèves du Cours Moyen en veillant au mieux à l'équilibre du genre (garçons, filles). Les cahiers de CM2 ont été collectés à Conakry et ceux de CM1 dans les autres régions. Une grille d'analyse a été élaborée à cet effet. Elle comporte les rubriques suivantes : la forme, la richesse et la dimension affective du feedback. L'analyse a été effectuée sur la base de cinq travaux consécutifs identifiés dans le cahier d'activité de l'élève.

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques des feedbacks offerts aux élèves par les enseignants.

Tableau 22. Caractéristiques des feedbacks

Forme	Fréquence	Richesse	Fréquence	Dimensions	Fréquence
Une note globale	Très fréquent	Soulignement/ Commentaires vagues	Moyen	Encouragement/ Valorisation	Fréquent
Bonnes/mauvaises réponses	Peu fréquent	Réponse exacte	Peu fréquent	Dépréciation/Ironie	Peu fréquent
Reprise des mauvaises réponses	Peu fréquent	Réponse exacte et indice pour y arriver	Très rare		
Analyse erreurs et indice pour les surmonter	Très rare				

Par sa forme, le feedback offert dans de très fortes proportions se limite à une simple note globale. Les autres formes de feedback sont faiblement pratiquées par les enseignants. Le constat est qu'en aucun cas, on ne met l'élève sur le chemin lui permettant de s'améliorer. Si identifier les bonnes et les mauvaises réponses est préférable à la simple note, il n'en demeure pas moins que l'indication à l'élève de ce qu'il doit faire pour corriger les erreurs est plus importante.

S'agissant de la richesse en information, on constate que quand un feedback est fourni à l'élève, il se limite souvent au soulignement de l'erreur et à des commentaires vagues et inappropriés pour une progression dans les apprentissages. Les feedbacks qui, en plus d'indiquer la réponse exacte, fournissent des indices pour y parvenir sont très rares.

En considérant la dimension affective du feedback offert aux élèves par les enseignants, on constate que celui-ci est souvent encourageant ou valorisant ; c'est dans de rares cas qu'il aboutit à une dépréciation ou de l'ironie.

F. Suggestions et recommandations

Dans cette section sont présentées les suggestions et recommandation des encadreurs et celles des chercheurs à travers les tableaux (23 et 24) et la figure 3.

Suggestions et recommandations des encadreurs

Tableau 23. Suggestions pour une évaluation au service de l'apprentissage

Suggestions	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
A travers des devoirs de maison et de classe	16	17	31
Adapter l'évaluation au niveau des élèves	3	3	6
Adapter les questions aux programmes d'enseignement	6	6	11
Analyser les résultats et proposer des remédiations	1	1	2
Diversifier les types d'évaluations	1	1	2
Evaluer fréquemment	10	10	19
Observer la justice en évaluation	2	2	4
Observer la rigueur en évaluation	5	5	10
Promouvoir l'évaluation formative	4	4	8
Renforcer le suivi de l'élève	1	1	2
Respect des critères d'évaluation	3	3	6
Total	52	54	100
Non pertinente	30	31	
Non réponse	14	15	
Total	44	46	
Total	96	100	

Pour les directeurs d'écoles et les CPMF, une évaluation au service de l'apprentissage passe exige de l'enseignant de/d':

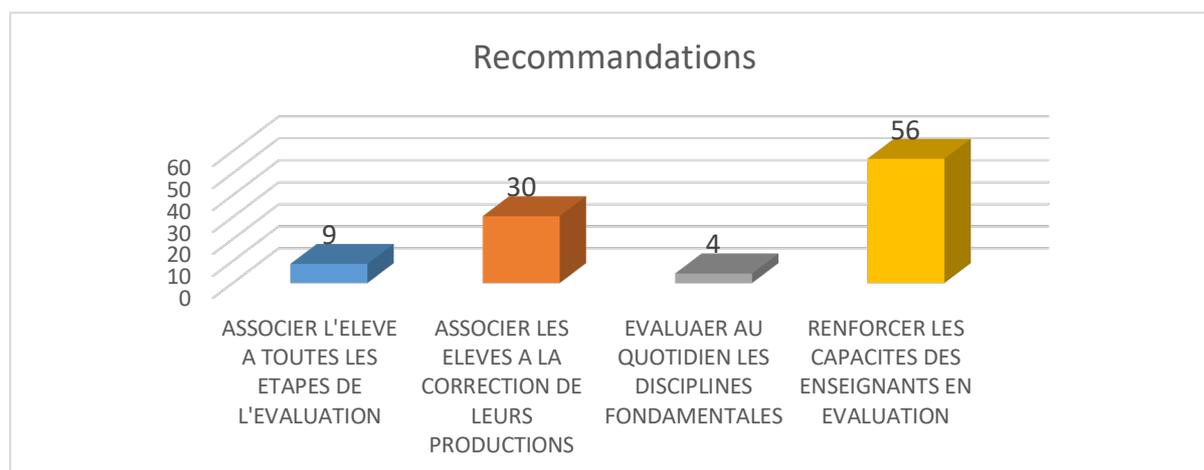
- donner des devoirs de maison et de classe (31%) ;
- évaluer fréquemment (19%) ;
- adapter les questions aux programmes d'enseignement (11%) ;
- observer la rigueur en évaluation (10%) ;
- promouvoir l'évaluation formative (8%) ;
- adapter l'évaluation au niveau des élèves (6%) ;
- respecter les critères d'évaluation (6%).

Tableau 24. Recommandations pour une évaluation au service de l'apprentissage

Recommandations	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Associer l'élève à toutes les étapes de l'évaluation	2	7	9
Associer l'élève à la correction de leurs productions	7	23	30
Evaluer au quotidien les disciplines fondamentales	1	3	4
Renforcer les capacités des enseignants en évaluation	13	43	56
Total	23	77	100
Non pertinente	6	20	
Non réponse	1	3	
Total	7	23	
Total	30	100	

La recommandation principale de près de six encadreurs sur 10, pour que l'évaluation des apprentissages pratiquée par les enseignants serve davantage les apprentissages de leurs élèves est le renforcement de leurs capacités en évaluation. Ensuite, ils souhaitent qu'on associe toujours les élèves à la correction de leurs productions.

Ce sont là des recommandations cardinales, dans la mesure où les résultats de cette recherche sont révélateurs de beaucoup de manquement dans les pratiques d'évaluation des enseignants. Ils semblent dire que la culture d'une évaluation formative débouchant sur un feedback efficace, est loin d'être ancrée dans les pratiques d'évaluation des enseignants de l'élémentaire. Tel que ça se passe, l'évaluation sert davantage l'administration de l'éducation (certification des acquis) que la pédagogie (amélioration de ces acquis).

Figure 3. Recommandations pour une évaluation au service de l'apprentissage

Suggestions et recommandations des chercheurs

Les recommandations qui découlent de cette étude s'adressent à la fois aux administrateurs scolaires, aux enseignants et aux parents.

Aux administrateurs scolaires, il est demandé de/d' :

- planifier et mettre en œuvre des formations de renforcement des capacités des enseignants en évaluation des apprentissages, spécifiquement en évaluation et formative ;

- évaluer régulièrement le matériel d'enseignement des enseignants pour s'assurer que l'évaluation formative est prise en compte dans leurs documents de planification ;
- analyser l'efficacité des feedbacks offerts aux élèves ou portés sur leurs productions à la suite des activités d'évaluations ;
- apporter à leur tour le feedback nécessaire à chaque enseignant afin de l'aider à améliorer ses propres pratiques d'évaluation, afin qu'elles servent davantage les apprentissages.

Quant aux enseignants, les résultats suggèrent les actions suivantes :

- améliorer la qualité des feedbacks qu'ils offrent aux élèves par l'identification des erreurs et l'analyse et de leurs des causes, tout en explorant des pistes de remédiation ;
- donner régulièrement des travaux pour la maison ;
- diversifier les méthodes de correction des productions, en valorisant l'autocorrection, la correction par les pairs et la correction collective au tableau ;
- communiquer régulièrement avec les parents au sujet de la performance et du cheminement d'apprentissage des élèves.

Les recommandations essentielles faites aux **parents** sont :

- assurer un suivi constant et régulier de leurs enfants par rapport aux travaux à domicile ;
- être en contact permanent avec l'école pour échanger sur la conduite à adopter pour réussir un meilleur accompagnement des élèves vers la réussite.

Conclusion

En tant que troisième volet de la didactique, l'évaluation des apprentissages fait partie intégrante des pratiques des enseignants de l'élémentaire guinéen. Ils la font d'ailleurs très souvent au quotidien ou à l'occasion de chaque leçon et souvent à plusieurs étapes du déroulement de leurs leçons (au début pour évaluer les prérequis, au milieu à l'occasion des activités de réinvestissement pour une consolidation des acquis et à la fin pour faire le bilan de la leçon).

La question qui se pose et pour laquelle cette étude a tenté de trouver des éléments de réponse était de vérifier si les pratiques d'évaluation formative des enseignants servent efficacement les apprentissages des élèves, en constituant elles-mêmes des occasions opportunes pour que ceux-ci apprennent mieux.

Les informations recueillies auprès des enseignants, des élèves et des administrateurs, à travers un questionnaire enseignant, un questionnaire autorités (directeur d'école et CPMF), une grille d'analyse des cahiers d'activités des élèves et un guide focus groups permettent de conclure que ces évaluations peinent à assurer efficacement cette noble fonction d'aide à l'apprentissage. Cette incapacité découle de la difficulté des enseignants à offrir aux élèves un feedback complet et efficace, susceptible de stimuler la régulation de leurs apprentissages. A cet égard, une formation systématique de tous les enseignants de l'élémentaire en évaluation des apprentissages, afin de les aider à pratiquer des évaluations qui soient au service de cet apprentissage, est nécessaire

Références

- Allal, L. (1979). *Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- De Ketele, J-M. (2013). *Évaluation et enseignement : pour quels objectifs ? Par quels moyens ?* De Boeck, Bruxelles.
- Fatihi, M. (2011). *Évaluation des apprentissages scolaires. Cahiers de l'Éducation et de la formation*, (4), Librairie des Écoles, Casablanca, Maroc.
- Isabel, B. (2000). *Les changements de pratique d'évaluation des apprentissages chez les enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial : une étude de cas dans un collège*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Canada.
- Legendre, R., et al. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2e édition, Guérin, Montréal, Canada.
- Morrisette, J. (2002). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel depuis 1981*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.

Noel, B., Cartier, S. C. et Tardif, J. (1997). De la métacognition à l'apprentissage autorégulé. De Boeck supérieur, Bruxelles.

Rey, O., Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) former. Dossier de veille de l'IFÉ, (94). Lyon : ENS de Lyon, France. [En ligne] <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique.

Pratiques évaluatives des enseignants de la 3^{ème} étape : évaluation des compétences de palier en production d'écrits

Assessment practices of Key Stage 3 teachers: Assessment of tiered skills in writing production

Mamadou Drame

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

Adjara Agne, Khalil Diarra, Abdou Diaw, Bala Ndiaye, Amadou Moctar Sy, Birama Toure

Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation, Sénégal

Résumé

L'évaluation des apprentissages constitue un défi pour les enseignants, surtout pour ce qui concerne les compétences de palier en production d'écrits. Généralement, les enseignants, qui sont les produits de leur formation initiale, ont tendance à négliger des types d'écrits essentiels pour la suite de la formation des élèves au moyen et au secondaire. Suite à une enquête menée dans 5 Inspections de l'Éducation et de la formation, les enseignants ont répondu aux questions sur la fréquence de l'évaluation des compétences de palier, les documents qui sont utilisés pour élaborer les outils d'évaluation, les critères de jugement des performances des élèves et les moyens utilisés pour communiquer les résultats de l'évaluation.

Mots clés : évaluation, apprentissage, enseignement primaire, production d'écrits, compétence

Abstract

The evaluation of learning is a challenge for teachers, especially with regard to level skills in writing production. Generally, teachers, victims of their initial training, tend to neglect types of writing essential for the further training of students in middle and high school. Following a survey carried out in 5 Inspections of Education and Training, teachers answered questions on the frequency of the assessment of level competencies, the documents that are used to develop the assessment tools, the criteria assessment of student performance and the means are used to communicate the results of the assessment.

Keywords: assessment, learning, primary education, written production, skill

Introduction

Cet article est issu d'un projet de recherche initié dans le cadre des activités du programme APPRENDRE (Appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement de ressources) coordonné et financé par l'AUF. L'objectif principal d'APPRENDRE est de renforcer les capacités des ministères en charge de l'éducation (primaire, collège (ou fondamental) et secondaire) des pays ciblés, notamment ceux d'Afrique subsaharienne francophone, à accompagner efficacement leurs enseignants et à renforcer leurs pratiques professionnelles.

Le présent article a pour objet d'analyser les pratiques évaluatives des enseignants qui tiennent une classe de CM2¹ qui est la dernière étape de l'enseignement au primaire en évaluation des compétences de palier en production d'écrits. En effet, les pratiques d'évaluation sont rarement analysées alors qu'elles sont parties prenantes de l'action d'enseignement-apprentissage et participent principalement à non seulement la vérification des acquis antérieurs, mais aussi au contrôle des compétences installées et à la correction des insuffisances notées. D'où l'importance de s'y arrêter si on veut améliorer les performances des apprenants.

Le Curriculum de l'Education de Base (CEB) privilégie le développement de compétences chez les élèves. De par sa nature, il requiert la mise en place de pratiques pédagogiques particulières, adaptées aux caractéristiques du nouveau programme, notamment sur le plan de l'évaluation. L'évaluation est dorénavant intégrée au processus d'enseignement-apprentissage, ce qui marque un changement dans la culture de l'évaluation (Legendre, 2001). Cette intégration donne à l'évaluation une place prépondérante dans la tâche des enseignantes, puisque sa fonction principale n'est plus la sanction de la réussite ou de l'échec, mais bien le soutien de la démarche d'apprentissage des élèves (Legendre, 2001). À ce chapitre, Legendre (2001) ajoute qu'il faut désormais voir une interaction dynamique entre l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.

Par ailleurs, avec la généralisation de l'Approche Par les Compétences (APC) depuis 2013, arrive le moment de faire l'état des pratiques évaluatives de nos enseignants afin de savoir :

- À quelle fréquence les compétences de palier sont-elles évaluées ?
- Quels documents sont utilisés pour élaborer les outils d'évaluation ?
- Sur quoi repose le jugement des enseignantes au regard des compétences des enfants ?
- Quels moyens sont utilisés pour communiquer les résultats de l'évaluation ?

Il s'agit là de quelques interrogations auxquelles la présente étude souhaite trouver réponse. Nous allons présenter le cadre méthodologique en mettant l'accent sur les procédures de collecte des données, ensuite les éléments à évaluer en production et enfin les résultats de l'étude.

¹ Cours moyen 2^{ème} année

I. Contexte général

Le Sénégal a révisé son Plan Sectoriel de l'Éducation, dénommé Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence dans le secteur Éducation-Formation (PAQUET-EF 2013-2025) et d'élaborer une nouvelle Lettre de Politique Générale Sectorielle (LPGS).

Cette lettre préconise :

- La mise en place de dispositifs de suivi de la qualité au niveau central et déconcentré ;
- La généralisation du curriculum tout en s'inscrivant dans la perspective d'une éducation de base de dix ans ;
- L'amélioration du dispositif de formation des personnels enseignants à tous les niveaux ;
- L'évaluation de toutes les innovations relatives à l'amélioration de la qualité notamment l'introduction de l'éducation religieuse et des langues nationales à l'école.

Dans ce contexte, l'amélioration de la qualité de l'éducation doit faire l'objet d'une attention particulière en lien avec les Lettres de Politique générale (LPG) pour le secteur de l'éducation et de la formation, notamment les questions relatives à l'institutionnalisation et l'optimisation des différentes fonctions de l'évaluation par :

- L'évaluation périodique des acquis scolaires comme outil d'aide à la prise de décision et de pilotage de la qualité au niveau central et déconcentré ;
- La promotion de l'évaluation formative dans les pratiques pédagogiques et de celle de l'auto-évaluation en vue d'une régulation permanente des apprentissages et de l'amélioration du niveau de maîtrise des acquis scolaires ;
- L'amélioration à tous les niveaux de la fiabilité et de la validité des épreuves des examens et concours dans une visée d'évaluation certificative.

Ajouté à cela, le cadre de référence en évaluation certificative (juillet 2014) introduisant l'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de l'approche par les compétences constitue le contexte dans lequel s'inscrit notre étude.

Par ailleurs, les études relatives à l'analyse des pratiques évaluatives dans les classes du primaire, en général et en évaluation des productions sont quasi inexistantes. Ce qui implique un manque criard de documentation sur la problématique et des difficultés à orienter la formation initiale et la formation continuée vers les réels besoins des enseignants pour une plus grande efficacité des pratiques de classes. En effet, les sessions de renforcement des capacités sont régulières dans différentes IEF mais elles ne sont pas éclairées par une étude sur les réels besoins du terrain.

II. Cadre méthodologique

Pour ce qui est des choix méthodologiques opérés, des informations seront apportées relatives à l'échantillonnage, aux outils de collecte, à la procédure de collecte de données, à l'échantillonnage et au plan d'analyse retenu seront apportées.

A. Outils de collecte

1. Le questionnaire

L'objectif est de recueillir la déclaration des enseignants échantillonnés sur leurs pratiques en évaluation des compétences en production d'écrits ciblées par le Curriculum de l'Éducation de Base. Le questionnaire, l'instrument de collecte utilisé, est composé de questions à choix multiples et de type Likert relatives aux pratiques d'évaluation.²

Il comporte des questions générales sur l'évaluation des compétences ciblées. La compréhension que les enseignants ont de cette notion va influencer les pratiques et les perceptions que ces derniers ont ainsi

² Qu'est-ce qui caractérise une échelle de Likert ? Parfois appelée « échelle de satisfaction », l'échelle de Likert comprend cinq ou sept options de réponse, qui couvrent le spectre d'opinions, d'un extrême à l'autre. Généralement, les questions de type Likert prévoient une option modérée ou neutre.

invités à partager en ce qui concerne l'évaluation des compétences. Pour cette section, ils doivent répondre à l'aide d'une échelle de type Likert à quatre niveaux. Ce type d'échelle a été choisi pour éviter les biais de réponses soulevés par certains spécialistes lorsque l'échelle propose aux répondants un nombre impair de niveaux (Vallerand & Hess, 2000).

La seconde partie du questionnaire comprend des questions organisées selon les étapes de la démarche évaluative : s'appuyant sur les travaux de Forgette-Giroux et ses collaboratrices (1996) et de Bédard et ses collaborateurs (2007), cinq étapes de la démarche évaluative ont été retenues :

- 1- la planification de l'évaluation ;
- 2-la prise d'informations ;
- 3-l'interprétation ;
- 4-le jugement et la décision ;
- 5- la communication.

Les questions sur les caractéristiques des enseignants sont choisies en fonction des réalités de notre système et concernent des aspects démographiques, académiques et professionnels entre autres.

2. La procédure de collecte des données

La collecte est effectuée par binôme (inspecteur de l'IEF choisi et un membre de l'équipe de collecte). Les choix ont été effectués au prorata des classes des CM2 présentes dans l'établissement, du nombre d'écoles de chaque IEF et de la représentativité en école rurale et école située en zone urbaine. L'exigence première était d'avoir une école à cycle complet c'est-à-dire ayant toutes les classes de la première à la 6ème année.

Dans chaque école échantillonnée, le questionnaire a été administré à deux enseignants (CM2). Le choix du binôme se justifie par le fait que l'inspecteur pourrait faciliter l'adhésion des enseignants et le membre de l'équipe quant à lui permettrait de vérifier les déclarations des enseignants en les triangulant avec les documents disponibles (épreuves et outils d'évaluation ; travaux des élèves) à l'aide de la grille d'analyse. Ainsi, l'administration du questionnaire à chaque enseignant et la vérification de ses déclarations sont effectuées par le binôme qui ne peut dépasser quatre enseignants par jour. En somme, chaque binôme enquêtera en dix jours 40 enseignants dans une même IEF.

La présence de l'inspecteur obéit à deux logiques : la première est de faciliter l'accès aux écoles et à l'administration des questionnaires et l'autre est former les inspecteurs à la collecte d'information en tant que relais sur le terrain et à l'administration de questionnaires pour les enquêtes ultérieures.

L'échantillon finalement tiré s'établit comme suit :

IEF	Enseignants tenant une classe CM2	%	Echantillon tiré	Echantillon ajusté
Bambey	206	22	43	50
Gossas	94	10	20	30
Louga	290	31	61	60
Mbour 2	187	20	39	45
Sedhiou	155	17	32	40
Total général	932	100	195	225

Les pourcentages sont arrondis au point le plus proche, cette règle vaut pour tous les autres tableaux

3. La description de l'échantillon

Les deux cent vingt-cinq (225) enseignants de CM qui composent l'échantillon proviennent des cinq (5) IEF³ (Bambey, Mbour 2, Louga, Gossas et Sédhiou) choisies sur la base des résultats du CFEE⁴ de 2018. Cela ne signifie pas pour autant que ces résultats sont liés aux pratiques évaluatives des enseignants. Toutefois, un manque de familiarité à cette forme d'évaluation pourrait influencer sur les performances des élèves. Notons par ailleurs que cette étude cible les enseignants de CM puisque c'est pendant cette étape du cycle élémentaire sénégalais que les maîtres préparent leurs élèves à l'examen du CFEE. Dans chaque IEF, les écoles ont été choisies de façon aléatoire en fonction de la taille de chaque IEF. Au niveau de l'école échantillonnée, un enseignant (un par niveau) est tiré au hasard si l'établissement compte deux classes de CM2.

Au départ, il était prévu de mener l'enquête aussi bien au niveau du CM1 que du CM2. Vu que les enseignants ont arrêté les cours le 16 mars 2020 à cause de la pandémie sur décision du Président de la République, les élèves de la classe de CM1 n'ont pas pu atteindre le niveau nécessaire pour qu'une enquête s'y déroule. Finalement, la classe a été retirée de l'échantillon et l'enquête s'est déroulée uniquement avec les maîtres qui tenaient des classes de CM2 qui ont continué les cours à partir du mois de juin et ont conduit les élèves à l'examen du Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires. Sur les 225 questionnaires soumis, seuls 211 ont pu finalement être exploités convenablement. Les autres questionnaires étant mal remplis n'ont pas pu être exploités.

III. Les activités de production d'écrits à évaluer

A. Compétences de base

A la fin de l'étape, l'élève doit intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des structures et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes narratifs, descriptifs, injonctifs, informatifs, argumentatifs, dialogués et poétiques.

B. Critères d'évaluation

Les critères suivants sont le plus souvent utilisés pour procéder à l'évaluation des apprentissages pour la production d'écrits :

- Pertinence : la production est en adéquation avec la situation et la consigne.
- Cohérence : les différents éléments de la production s'enchaînent de manière logique.
- Correction : les outils de la discipline sont correctement utilisés.
- Présentation : la production est soignée.

C. Compétences à acquérir à la troisième étape (5^{ème} et 6^{ème} année du primaire)

Au cours de la 5^{ème} et de la 6^{ème} année de l'élémentaire, les maîtres ont pour objectif de faire acquérir aux apprenants des compétences de palier. Elles sont au nombre de 8 : il s'agit des indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes narratifs, de textes descriptifs, de textes injonctifs, de textes informatifs, de textes informatifs (explicatifs), de textes argumentatifs, de textes dialogués et de textes poétiques.

III. La pratique de l'évaluation par les enseignants

Les réponses aux questionnaires soumis aux enseignants ont donné les résultats suivants que nous proposons de présenter.

³ IEF : Inspections de l'Education et de la Formation qui équivalent aux inspections départementales de l'Education nationale. La même appellation est utilisée pour désigner l'Inspecteur de l'Education et de la Formation.

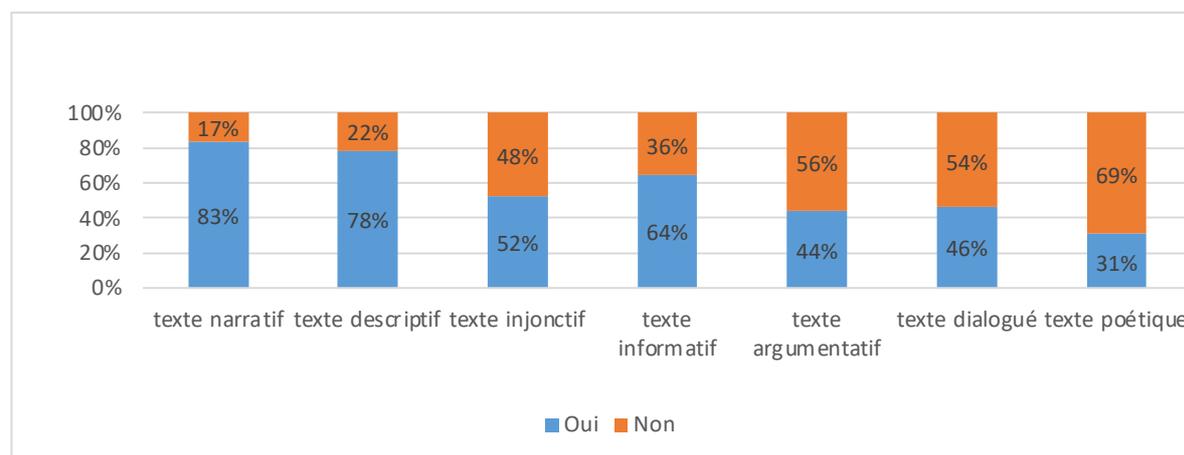
⁴ CFEE : Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires : C'est le premier diplôme qui sanctionne la fin du cycle primaire.

A. L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique ou évaluation prédictive est une opération dont le but est de préciser une situation, par l'identification de paramètres significatifs. Le diagnostic pédagogique est un ensemble d'informations permettant de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des apprenants avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissages, un cours ou un programme d'études.

Ainsi, l'évaluation diagnostique peut permettre d'établir un état des acquis de l'élève, point de départ indispensable à la définition concertée avec lui de ce qu'il sait ou non et de ce qu'il sait faire ou non⁵.

Graphique 1. Importance de l'évaluation d'entrée



Ce graphique présente les proportions d'enseignants ayant proposé une évaluation d'entrée en production d'écrits avant de démarrer les apprentissages ponctuels dans chacune des compétences de palier développées durant l'année scolaire.

Les résultats révèlent que de nombreux enseignants déclarent avoir proposé une évaluation d'entrée dans chacune des compétences de palier suivantes : production de textes de type narratif (83,20%), de type descriptif (78%), de type informatif (64%) et de type injonctif (52%).

Par ailleurs, plus de la moitié des répondants n'ont pas proposé d'évaluation d'entrée pour le développement des compétences en production de textes poétiques (69%), argumentatifs (56%) et dialogués (54%).

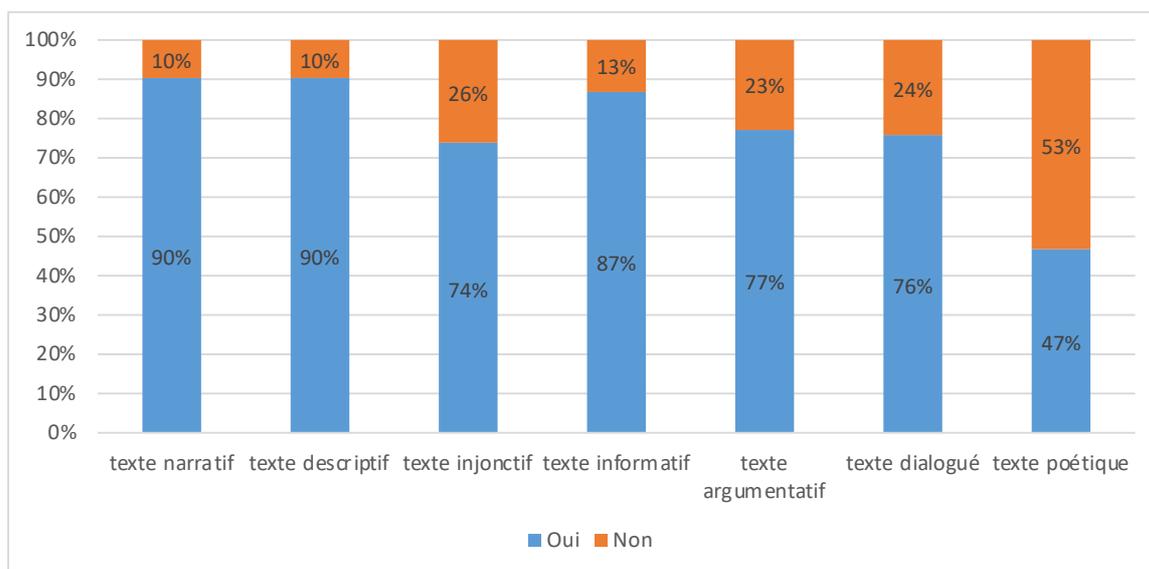
Tout compte fait, une évaluation d'entrée est proposée par les enseignants, à des proportions différentes pour tous les types de texte. Cependant, les taux d'enseignants n'ayant pas effectué cette évaluation pour trois (3) types de texte (argumentatif, dialogué et poétique) restent assez élevés.

B. L'évaluation formative

L'évaluation formative est un procédé qui permet à l'enseignant de faire le point, à un moment donné de l'apprentissage, sur le degré de maîtrise des compétences. Elle permet au maître de mesurer ou d'estimer le progrès de l'apprenant et de réadapter son enseignement, ses méthodes pédagogiques, de remédier l'apprentissage chez les enfants en difficulté et de proposer des activités plus complexes à ceux qui sont les plus avancés. Elle permet ainsi de réguler l'action pédagogique (différencier l'enseignement/mettre en place des activités de soutien/ prévoir l'aide personnalisée...) pour accompagner la réussite des élèves. Cette évaluation permet d'apporter à tout moment, des indications nécessaires pour faciliter l'atteinte des objectifs. Par conséquent, l'évaluation formative des écrits occupe une position centrale dans la programmation des activités de Français, dans la mesure où elle pilote à la fois le choix des textes d'auteurs donnés à lire et à analyser, et la détermination des contenus.⁶

⁵ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243971> consulté le 2 juin 2021.

⁶ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243971> consulté le 2 juin 2021

Graphique 2. Importance de l'évaluation formative

Globalement, les résultats reflètent que de nombreux enseignants, à des proportions différentes, ont proposé une évaluation formative pour l'apprentissage de l'intégration en production d'écrits pour tous les types de texte. Une forte tendance est notée pour les textes narratif et descriptif (90%). Par ailleurs, la pratique de ce type d'évaluation par les enseignants est à hauteur de 87% pour le texte informatif, 77% pour le texte argumentatif, 76% pour le texte dialogué et 74% pour le texte injonctif. Notons que le texte poétique n'a été évalué que par 47% des répondants.

Toutefois, on note l'absence de la pratique de l'évaluation formative pour l'apprentissage de l'intégration par certains enseignants. Ce manquement qui est à 10% de répondants pour les textes narratif et descriptif s'élève à 53% pour le texte poétique. Cela est non négligeable dans une approche par compétences dont la base méthodologique est la pédagogie de l'intégration.

Il ressort de cette analyse que les enseignants accordent de l'importance à l'évaluation formative pour tous les types de texte particulièrement aux narratif et descriptif, contrairement au type poétique.

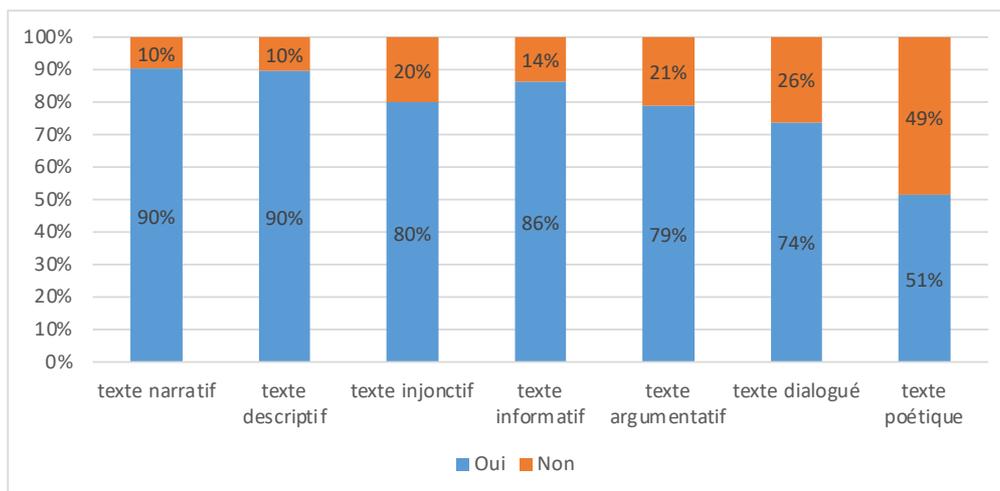
C. L'évaluation sommative

Les enseignants réalisent le bilan des apprentissages afin de rendre compte du développement des compétences de l'apprenant, en considérant l'ensemble des informations pertinentes. L'évaluation sommative aide ainsi l'apprenant à se situer par rapport à l'ensemble des compétences et des connaissances à acquérir après une séquence d'enseignement ou après une période donnée (fin de trimestre/d'année...).

Elle permet de :

- Repérer les élèves qui risquent de ne pas atteindre les objectifs définis par les programmes ;
- Analyser les difficultés rencontrées par les élèves ;
- Renseigner l'équipe pédagogique sur les niveaux de maîtrise des compétences par les apprenants.⁷

⁷ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243971> consulté le 2 juin 2021

Graphique 3. Importance de l'évaluation sommative pour les enseignants

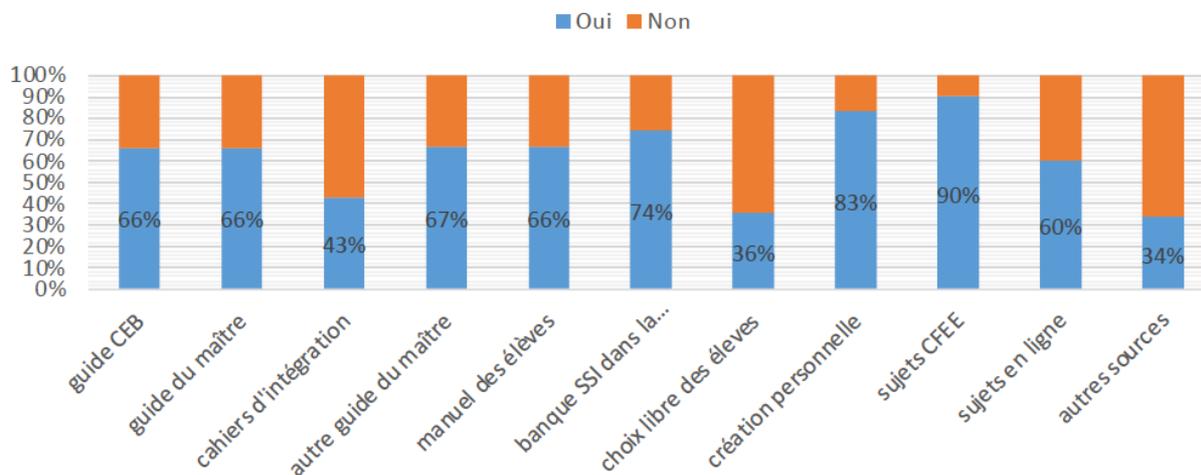
Ce graphique présente les proportions d'enseignants ayant proposé une évaluation sommative en production de types de texte dans chacune des compétences de palier. Dans l'ensemble, les résultats révèlent que la majorité des enseignants ont proposé à leurs élèves une évaluation sommative pour chaque type de texte. Si le texte poétique a été évalué par un peu plus de la moitié des répondants (51%), une forte tendance est notée pour les textes narratifs (90%) et les textes descriptifs (90%), suivis des textes informatifs (86%), injonctifs (79%) et dialogués (74%).

Toutefois, pour chacune des compétences de palier en question, des proportions non négligeables d'enseignants ont affirmé n'avoir pas proposé d'évaluation en fin de palier. Elles sont comprises entre 10% et 26% de répondants pour tous les types de texte sauf pour le type poétique avec 49%.

Même si la grande majorité de répondants affirme avoir proposé aux élèves une évaluation finale de palier dans toutes les compétences, il faut tenir compte de ceux qui soutiennent ne l'avoir pas proposé surtout pour le type poétique où ils sont encore plus nombreux.

Ainsi, il convient de s'interroger sur les raisons de la non pratique de l'évaluation sommative par les enseignants, laquelle évaluation permet d'attester le seuil de maîtrise d'une compétence donnée.

D. Sources des sujets ou SSI proposés aux élèves

Graphique 4. Les outils de l'évaluation, provenance des sujets proposés aux élèves

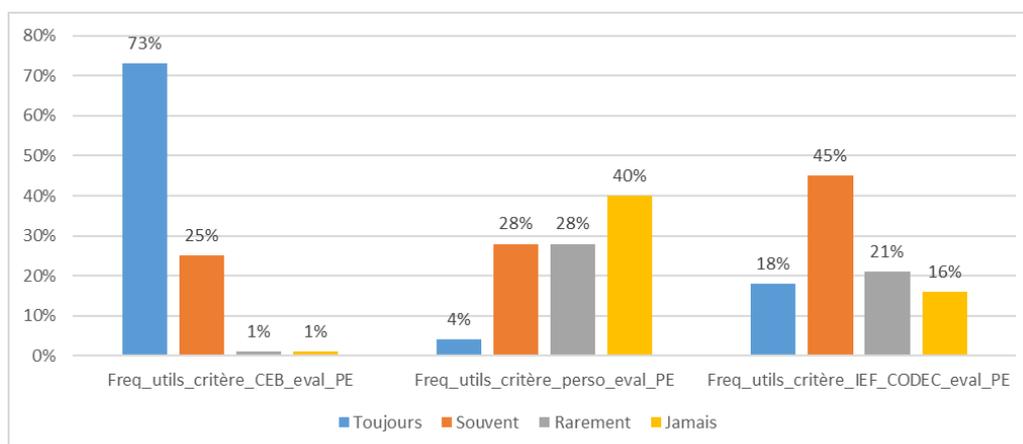
Ce graphique montre que les sujets proposés aux élèves par leurs enseignants, proviennent de sources diverses qui sont le plus souvent utilisées par les enseignants du Sénégal pour effectuer des évaluations. Si les sources sont variées, il faut toutefois noter que 90% des répondants déclarent qu'ils tirent leurs sujets ou SSI⁸ des sujets proposés au CFEE et 83% disent qu'ils créent eux-mêmes les situations d'évaluation qu'ils soumettent à leurs élèves en production d'écrits. Un bon nombre d'enseignants (60%) utilisent des sujets en ligne. Cela est révélateur que les enseignants utilisent les TIC dans leurs enseignements. Pour les sujets provenant des documents disponibles (guides ou manuels), 66% des enseignants les utilisent alors qu'une bonne partie d'entre eux (34%) n'en fait pas usage. De même, pour chacune des neuf sources sur les onze citées, plus du tiers des répondants a affirmé que leurs sujets ne proviennent pas de ces dites sources.

Notons aussi que seuls 36% des enseignants impliquent leurs élèves dans le choix des sujets alors que 64% d'entre eux ne leur permettent pas de faire un choix libre de sujets.

Ainsi, dans la recherche de sujets, les enseignants utilisent plusieurs sources parmi lesquelles ils privilégient les épreuves de CFEE, la création de leurs propres sujets, les épreuves en ligne, les documents disponibles même si les élèves ne sont pas toujours impliqués dans le choix des sujets.

E. Fréquence de l'utilisation des critères

Graphique 5. Fréquence de l'utilisation des critères



Ce graphique présente la fréquence d'utilisation des critères par les enseignants lors de l'évaluation de la production d'écrits.

Les résultats montrent que la majorité des enseignants (73 %) utilisent toujours les critères de correction proposés par le Curriculum de l'Education de Base (CEB) à savoir la pertinence (production d'idées appropriées), la cohérence (enchaînement logique des idées dans le texte), la correction de la langue (respect des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison) et la présentation. Il faut toutefois noter que 18% d'entre eux utilisent toujours les critères proposés par l'Inspection de l'Education et de la formation (IEF), l'équipe pédagogique ou le Collectif des Directeurs d'Ecoles de la commune (CODEC) et 4% de l'effectif, les critères personnels. En effet, dans beaucoup de cellules, les critères de base peuvent être réadaptés et les maîtres ont la latitude de les privilégier par rapport aux critères généraux.

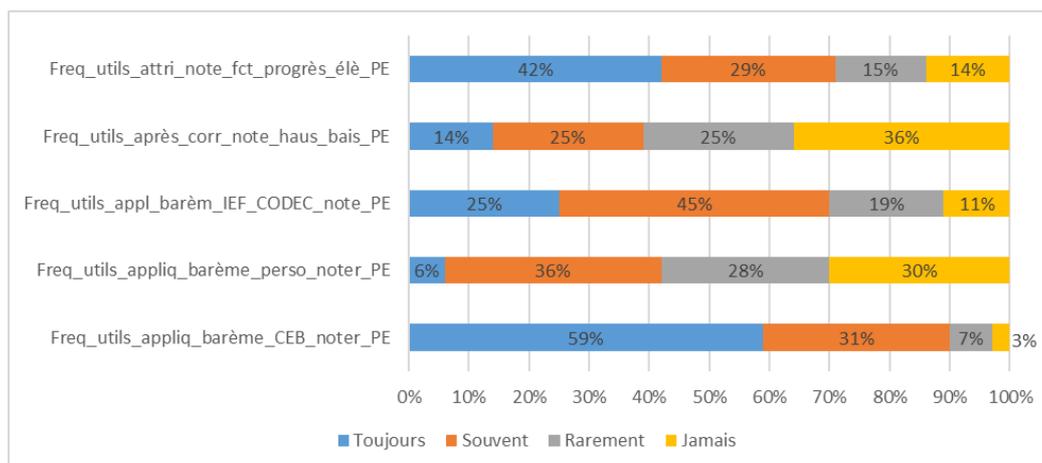
Il faut souligner, par ailleurs, que de nombreux enseignants (45% et 25%) ont souvent recours, respectivement, aux critères élaborés par l'IEF, l'équipe pédagogique ou le CODEC et à ceux du CEB.

Au regard de l'utilisation fréquente des critères du CEB et, dans une moindre mesure, ceux de l'IEF, de l'équipe pédagogique ou du CODEC et du cumul des réponses « jamais » et « rarement », soit 68% pour les critères personnels, il apparaît que les enseignants ne sont pas nombreux à se départir du prescrit pour prendre leurs propres initiatives. Il convient, à cet effet, de s'interroger sur la part réservée à la différenciation pédagogique.

⁸ Situation significative d'intégration

F. Fréquence de l'utilisation des procédés d'attribution de notes

Graphique 6. Fréquence de l'utilisation des procédés d'attribution de notes



Ce graphique présente la fréquence d'utilisation des cinq procédés d'attribution de notes listés ci-dessus lors de l'évaluation de la production d'écrits. L'analyse de ces données permettrait d'identifier les bases de notation impliquant les procédés de pondération que les enseignants appliquent le plus dans leurs pratiques évaluatives.

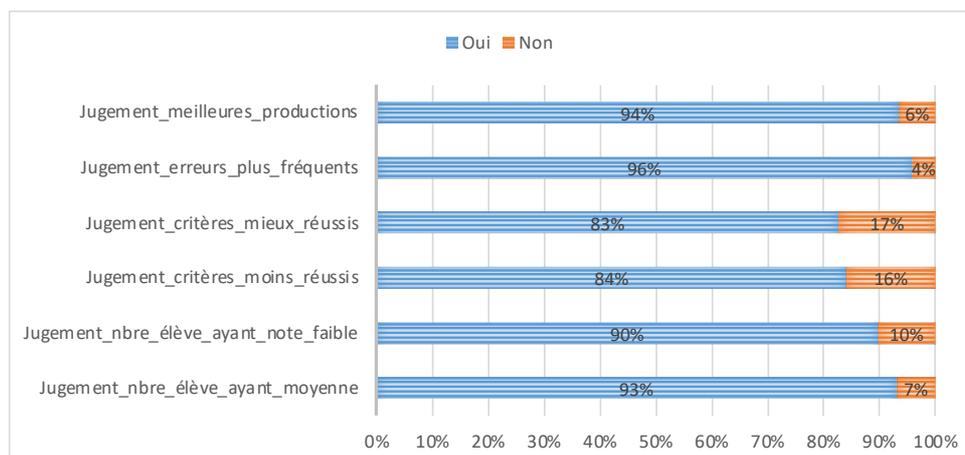
Pour l'attribution de note en production d'écrits, le taux d'enseignants ayant répondu « toujours », de façon décroissante, s'élève à 59% pour le barème du CEB, à 42% en fonction des progrès de l'élève, à 25% pour un barème proposé par l'IEF, l'équipe pédagogique ou le CODEC, à 14% après la correction des premières copies pour une révision des notes et à 6% pour le barème personnel. Cependant, le cumul des modalités de réponse « toujours » et « souvent » indique que la majorité des enseignants utilisent fréquemment, dans l'ordre, le barème du CEB (90), l'attribution de note en fonction des progrès de l'élève (71%) et un barème proposé par l'IEF, l'équipe pédagogique ou le CODEC (70%).

Il faut noter ainsi que le procédé consistant à revoir les notes après la correction des premières copies n'est jamais utilisé par 36% des répondants et que le taux d'enseignants qui, rarement, en ont recours s'élève à 25%. Le constat est presque le même avec l'application d'un barème personnel pour lequel 28% des enseignants ont répondu « rarement » et 30% « jamais ».

Globalement, il ressort des résultats que de nombreux répondants s'inscrivent dans le prescrit avec le barème du CEB et, dans une moindre mesure, celui de l'IEF, de l'équipe pédagogique ou du CODEC. Ainsi, il convient de s'interroger sur le taux élevé des enseignants qui appliquent l'attribution de note en fonction des progrès de l'élève.

G. Jugement sur les indicateurs

Graphique 7. Jugement sur les indicateurs



Le graphique ci-dessus présente le jugement que les enseignants portent sur la production d'écrits des élèves en se basant sur cinq indicateurs bien définis. L'objectif visé est de recueillir la prépondérance des éléments d'appréciation qui fondent le jugement des enseignants dans leurs pratiques évaluatives.

Ainsi, pour une très grande majorité des enseignants, le jugement porte sur les erreurs les plus fréquentes, les meilleures productions et le nombre d'élèves ayant la moyenne. De même, le nombre d'élèves en difficulté, les critères les moins réussis comme les critères les mieux réussis sont bien intégrés dans le jugement de nombreux enseignants en production d'écrits.

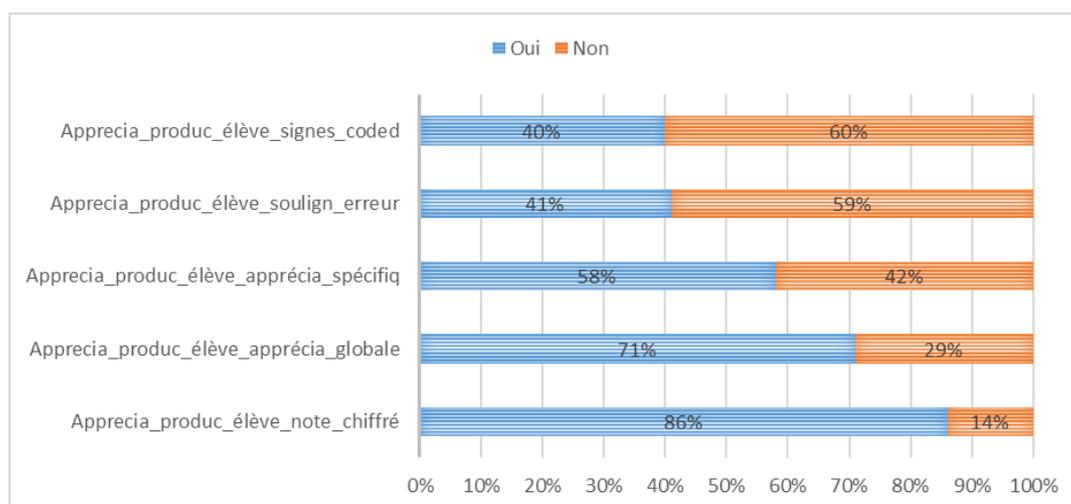
On constate ainsi, que dans le processus de prise de décision en évaluation de production d'écrits des élèves, tous les indicateurs nommés ci-dessus sont utilisés par la plupart des enseignants même si c'est à des degrés légèrement différents.

Toutefois, il faut noter que 17% des répondants ne prennent pas en compte les critères les mieux réussis et mieux, avec le taux très élevé des répondants qui portent leur jugement sur « Les erreurs les plus fréquentes », on peut espérer que les enseignants se soucient davantage de la phase de remédiation.

Durant cette séance post-évaluation, l'enseignant recueille les erreurs commises par les élèves ; il identifie leurs sources et les stratégies de remédiation pour procéder soit au réapprentissage, soit à la consolidation ou à la correction des erreurs mineures.

H. Appréciation sur la production des élèves

Graphique 8. Appréciation sur la production des élèves⁹



Ce graphique présente les différentes sortes de procédés d'appréciations formulées par les enseignants par rapport à la production d'écrits de leurs élèves.

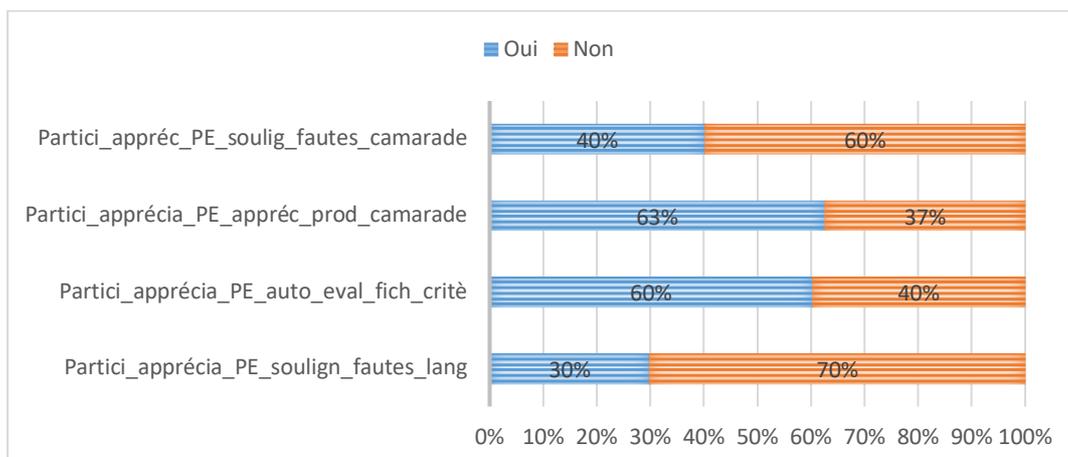
Il ressort des résultats que la note chiffrée est de loin la plus utilisée par les enseignants (86%), suit l'appréciation globale pour la production (71%). L'appréciation spécifique pour chaque critère n'est adoptée que par un peu plus de la moitié des enseignants enquêtés (58%) même si au regard de l'APC, ce procédé est plus à même d'indiquer à l'élève les aspects sur lesquels il devrait mettre l'accent pour relever son niveau de compétence. Toutefois, plus de la moitié des enseignants indiquent ne pas utiliser les signes ou les codes (60%) ni souligner les erreurs (59%) pour apprécier les productions des élèves.

Ainsi, pour donner leur appréciation de la production des élèves, la majorité des enseignants enquêtés opte pour une note chiffrée sur la copie de l'élève, une appréciation globale sur la production et dans une moindre mesure, une appréciation spécifique pour chaque critère.

⁹ **Légende** : Successivement : 1. Appréciation de la production des élèves avec utilisation de signes. 2. Appréciation de la production avec soulignement des erreurs. 3. Appréciation spécifique des erreurs. 4. Appréciation globale de la production. 5. Appréciation de la production avec une note chiffrée.

I. Participation des élèves à l'appréciation de leur compétence

Graphique 9. La participation des élèves à la remédiation



Le graphique ci-dessus présente la participation des élèves à l'appréciation de leur compétence en production d'écrits. A travers les données recueillies auprès des enseignants, il serait possible d'appréhender le degré d'implication des élèves dans l'évaluation de leur compétence.

De manière générale, selon les enseignants interrogés, les élèves participent à l'appréciation de leurs productions. Bien plus d'enseignants sollicitent leurs élèves pour évaluer les productions à partir de fiches de critères que pour déterminer les erreurs linguistiques.

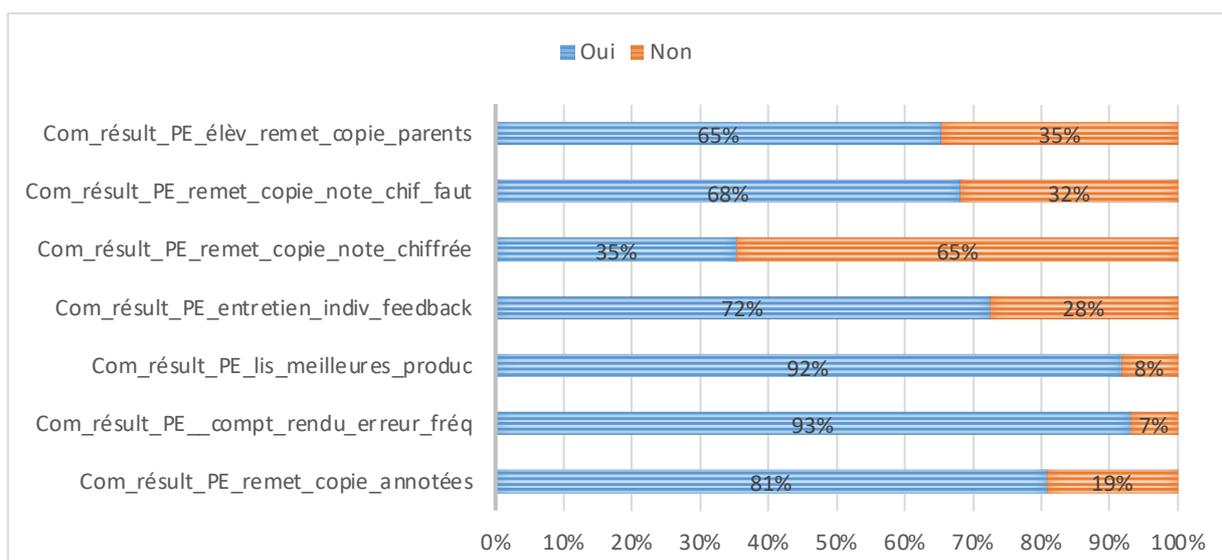
En effet, 63% des enseignants ont recours à l'évaluation par les pairs en permettant aux élèves d'apprécier les copies de leurs camarades à partir d'une fiche de critères de réussite et 60% à l'autoévaluation (l'élève évalue sa propre production à partir d'une fiche de critères de réussite).

A contrario, parmi eux, 70% ne demandent pas à leurs élèves de souligner les fautes de langue contenues dans leur propre production. Le taux des enseignants ayant répondu négativement au fait de souligner les fautes dans les copies de leurs camarades s'élève aussi à 60%.

Ainsi, il faut noter que la participation des apprenants à l'appréciation de leur propre compétence en production d'écrits est plus remarquable en évaluation par les pairs et en autoévaluation qu'en correction de la langue qui n'est qu'un critère parmi tant d'autres.

J. Communication des résultats des élèves

Graphique 10. La communication des résultats



Le graphique ci-dessus présente les procédés que les enseignants échantillonnés utilisent pour communiquer les résultats de leurs élèves en production d'écrits.

Les résultats montrent que la majorité des enseignants (93%) font un compte-rendu de l'évaluation au groupe classe en insistant sur les erreurs les plus fréquentes et les critères non réussis. 92% d'entre eux communiquent les résultats en lisant les meilleures productions au groupe classe, 81% remettent les copies annotées avec des appréciations, des notes et des fautes soulignées aux élèves, 72% font un entretien individuel avec les élèves et 68% remettent les copies avec des notes chiffrées et les fautes soulignées. Parmi eux, 65% demandent à leurs élèves de remettre les cahiers aux parents.

La note chiffrée unique comme moyen de communication des résultats aux élèves est utilisée par une part non négligeable des enseignants enquêtés (35%). Elle n'est certes pas suffisamment parlante pour les compétences de l'élève dans un dispositif ancré dans l'APC et doit donc être sérieusement reconsidérée.

Il ressort de cette analyse que sur les sept procédés ci-dessus, six sont pris en charge au détriment du seul procédé consistant à remettre directement les copies des élèves avec seulement une note chiffrée.

K. Fréquence de la remédiation

Tableau 1. Fréquence de la remédiation

A quelle fréquence posez-vous les actions de remédiation ci-dessous après avoir corrigé la production d'écrits de vos élèves ?				
	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Recenser les difficultés principales à remédier	77%	22%	1%	0%
Repérer les sources des erreurs	69%	27%	4%	0%
Donner des exercices de consolidation ciblant les difficultés rencontrées	56%	40%	4%	0%
Faire une révision sur les difficultés rencontrées	54%	42%	4%	0%
Reprendre entièrement des apprentissages ponctuels que la majorité des élèves ne maîtrisent pas.	47%	35%	16%	2%
Donner les mêmes types d'exercice à tous les élèves	29%	41%	14%	16%
Donner des exercices différents en fonction des groupes de niveau	35%	42%	16%	7%
Demander à certains élèves de reprendre leur production après remédiation	40%	44%	11%	5%
Corriger les exercices proposés en remédiation	66%	27%	6%	1%
Estimer les progrès des élèves après correction des exercices de remédiation	64%	31%	3%	2%

Le tableau ci-dessus présente la fréquence des actions de remédiation que les enseignants posent après correction de la production d'écrits de leurs élèves.

Dans un dispositif de remédiation, les enseignants, en grande majorité, font toujours le recensement des difficultés à remédier (77%), le repérage des sources des erreurs (69%), la correction des exercices proposés en remédiation (66%), l'estimation des progrès des élèves après correction des exercices de remédiation, l'administration d'exercices de consolidation ciblant les difficultés rencontrées (56%) et une révision sur les difficultés rencontrées. Moins de la moitié (47%) des enseignants reprennent

entièrement des apprentissages ponctuels que la majorité des élèves ne maîtrisent pas.

42% des enseignants différencient souvent les exercices de remédiation en fonction des groupes de niveau. Parmi les répondants, 44% demandent souvent à certains élèves de reprendre leur production après remédiation.

Toutefois un taux assez élevé d'enseignants (70%) donne toujours ou souvent les mêmes types d'exercices à tous les élèves. Ceci ne s'inscrit pas dans la dynamique de la remédiation qui tient surtout compte des groupes de niveau.

Conclusion

Les enseignants évaluent, aussi bien en début de formation, en milieu de formation qu'à la fin des apprentissages, les textes descriptifs, narratifs et argumentatifs mais oublient volontairement ou involontairement les autres types de textes, notamment les textes injonctifs et poétiques qui sont très importants dans le moyen et le secondaire. En effet, à partir du collège, les élèves se familiarisent de plus en plus avec la littérature et les exercices littéraires prennent une place prépondérante. C'est pourquoi la maîtrise des types d'écrits a une incidence majeure sur leurs performances futures. En effet, le commentaire de texte repose sur le texte argumentatif et les écrits sociaux donnent une place très importante au texte injonctif. Ce qui peut se comprendre en lisant les parcours de formation initiale et continuée qui insistent plus sur ces types de texte que sur les autres. Ce qui montre qu'il y a un déficit de maîtrise de ces types de texte qui pousse à s'en détourner.

Pour élaborer les activités d'évaluation, les enseignants utilisent des épreuves déjà constituées, notamment celles qui ont été données pour l'examen du Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires qui sanctionne la fin des études primaires après la 6^{ème} étape. Ils créent aussi des situations qu'ils proposent aux élèves et utilisent assez peu les manuels, pourtant disponibles. Ils utilisent souvent les critères proposés par le CEB, notamment la pertinence, la cohérence, la correction de la langue et la présentation appris dans les Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation mais ne s'adaptent pas à ce qui est dit dans les sessions de formation continuées dans les IEF ou lors des réunions des CODEC. Ils ne créent pas leurs propres critères non plus.

Les enseignants commentent les résultats en insistant sur les erreurs les plus récurrentes et mettent des annotations personnalisées sur chaque copie pour permettre à chaque élève de se rendre compte de ses difficultés. Ils ne se gênent pas pour avoir des entretiens individuels avec les élèves. Dans la communication des résultats en classe, ils commencent par les notes les plus élevées pour féliciter les élèves qui ont eu les meilleurs résultats et encourager ceux qui n'ont pas été à la hauteur et les emmener à s'améliorer.

La remédiation reste un moment privilégié au cours duquel les enseignants peuvent recenser les principales difficultés et proposer des remédiations et dans le même mouvement repérer les sources des erreurs afin de les faire remarquer par les élèves. Ainsi peuvent-ils proposer des exercices et les corriger et pouvoir estimer les progrès des élèves.

Tout ceci permet de dire que les enseignants ont pleine conscience de l'importance de l'évaluation et que toutes les étapes du processus sont respectées, notamment l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Cependant, des options sont faites lorsque les enseignants mettent la priorité sur certains types de textes, censés être plus faciles et accessibles, par rapport à d'autres. Des choses que la formation continuée doit compenser lorsque la formation initiale ne suit pas toujours.

Références

Baribeau, A. (2015). Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages, Thèse de doctorat, [En ligne] <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1187/>

Bélaïr, L. M., (1999). L'évaluation dans l'école, Paris, ESF. Bélaïr, L. M., « Savoir construire la relation éducative », in M. Théberge, (coord.), Former à la profession enseignante, Montréal, *Éditions Logiques*, 23-52.

- Bishop, M-F. (2010). « Racontez vos vacances... » *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Branca-Rosoff, S., Garcia-Debanco, C. (2007). L'avant-texte à l'école primaire : quelques jalons de 1850 à nos jours, *Langue Française* (155), 35-50
- Carre, I., Moy, L. (1925). *La première année de rédaction et d'élocution à l'usage des classes élémentaires des lycées et des collèges et des candidats au certificat d'études primaires*, Livre du maître.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., & Plante, I. (2005). L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire. Rapport de recherche, Université de Montréal, Canada. [En ligne] https://sylviecartier.com/IMG/pdf/Rapport_Chouinard_et_al_2005_FQRSC-2.pdf
- De Ketele, J-M. (2013). L'évaluation de la production écrite, *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1). 59 -74.
- De Ketele, J-M., Roegers, X., (1991). Méthodologie du recueil d'informations, Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, p.64.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc. *éducativologiques*, 1(1).
- Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. (2005). L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire (Rapport n°2 003-PS-94321). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Forgette-Giroux, R., Simon, M., & Bercier-Larivière, M. (1996). *Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : perceptions des enseignantes et des enseignants*.
- Halte, J-F., et Petitjean, A. (1989b). Analyse de l'exercice dit "la rédaction" et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », in A. Petitjean, dir., *Pour une didactique de l'écriture*, Université de Metz, Collection « Didactique des textes », 9-47.
- Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris, France.
- Jorro, A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite, *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 107-116.
- Lapointe, J. (2005). *L'approche systémique et la technologie de l'éducation*, Université Laval.
- Legendre, M-F. et Morrissette, J. (2014). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans le cadre de la Nouvelle Gestion Publique. In J. Morrissette & M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*, 211-245. Québec : PUL.
- Legendre, M-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? 27-51 dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillion (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Legendre, M.-F. (2004) Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans, Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra. *Constructivisme : choix contemporains : Hommage à Ernst Von Glaserfeld*. 53-91. Québec : Presse de l'Université du Québec. 2004.
- Legendre, M.-F. (2001). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement des compétences. À paraître sous la direction de L. Allaire et J.-P. Astolfi, éditions De Boeck.
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages.

- Leroux, J.L. (2010). L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives : rapport de recherche. [En ligne] <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1342>.
- Lumbroso, O., Doquet, C., Tauveron, C. (2009). *Repères « Ecrire avec / sur / de littérature »*, France.
- Ministère de l'éducation Nationale (2013). Curriculum de l'Éducation de Base (CEB) révisé.
- Ministère de l'éducation Nationale (2014). Cadre de référence en évaluation certificative.
- Ministère de l'éducation Nationale, Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence Éducation-Formation (PAQUET-EF 2013-2025)
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH : Les Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J., & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education sciences & society*, 2(2), 120-132. [En ligne] http://www.unimc.it/riviste/index.php/es_s/article/view/189/117
- Peraya, D., & Jaccaz, B. (2004). Analyser, soutenir, et piloter l'Innovation : Un modèle ASPI. TICE. *Les TICE ou les technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et dans l'industrie*, 283-289, Université de technologie de Compiègne. [En ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17709>.
- Percheron, O. (2016). *Construire des compétences en production d'écrit à travers un projet d'écriture en cycle 2 (CE1)*, Dumas Education.
- Roy, A-M. (2013). *Les pratiques évaluatives d'enseignantes de l'éducation préscolaire : portrait d'une commission scolaire québécoise*. Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski, Unités départementales des sciences de l'éducation, 121 p.
- Savoie-Zajc, L. (2000). *La recherche qualitative/interprétative en éducation*. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), Introduction à la recherche en éducation, 171-198. Sherbrooke : Éditions du CRP
- Séguy, A. (1992). Programmation des apprentissages de la production d'écrits : du projet d'école aux projets de cycles, in *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (5), 185-202.
- Thomas, S., Li, X.Y., Sabo, P.J., Sandstrom, R., Thurman, R.E., Canfield, T.K., Giste, E., Fisher, W., Hammonds, A., Celniker, S.E., Biggin, M.D., Stamatoyannopoulos, J.A. (2011). Dynamic reprogramming of chromatin accessibility during *Drosophila* embryo development. *Genome Biol.* 12(5): R43.

L'auto-confrontation en tant que levier pour développer le pouvoir d'agir des enseignantes- Etude de cas dans une école publique libanaise

Self-confrontation as a leverage to promote the teachers' power to act- Case study in a Lebanese public school

Suzanne Abdul-Reda Abourjeili

Faculté de Pédagogie, Université Libanaise, consultante au CRDP libanais, Beyrouth, Liban

Mounifa Assaf

Consultante auprès du Bureau de formation au CRDP, Beyrouth, Liban

Maria Habib

Université Saint-Joseph de Beyrouth, Beyrouth, Liban

Résumé

Dans l'objectif de développer le pouvoir d'agir des enseignantes d'une école primaire publique au Nord Liban, cette recherche-action a adopté l'analyse de l'activité in situ, qui s'inscrit, selon l'approche ergonomique, dans deux perspectives : la perspective compréhensive qui vise à comprendre ce que font les professionnels et la perspective transformative qui vise à encourager le professionnel à proposer des changements dans l'exercice de son activité.

Nous utilisons l'auto-confrontation croisée qui est une méthodologie de co-analyse. Nous cherchons à articuler des espaces de formation et d'accompagnement pris en charge institutionnellement par des formateurs et des pairs dans un cadre formel et des espaces plus informels d'observation et d'analyse de l'activité entre pairs.

Cette initiative contribuerait à développer, à moyen terme, la capacité des professionnels à opérer eux-mêmes des transformations des situations de travail. Elle permettrait aussi de mobiliser les acteurs autour des mutations du travail et de renforcer leur capacité de créer de nouvelles normes de travail et de fonctionnement vital. Telle est notre hypothèse dans cette étude.

Mots clés : développement du pouvoir d'agir, analyse de l'activité, auto-confrontation, transformation

Abstract

With the aim of developing the power to act of public primary school teachers in North Lebanon district, this action research adopted an in situ activity analysis which, according to the ergonomic approach, admits two perspectives: the comprehensive perspective that aims to understand what professionals do and the transformative perspective that aims to encourage professionals to propose modifications in the course of their activity. We have used cross self-confrontation which is a co-analysis methodology, and we seek to articulate training and coaching settings supported institutionally by trainers/tutors in formal as well as more informal situations for the purpose of both activity observation and peer-to-peer activity analysis. This initiative seeks to empower, in medium term, professionals to perform themselves transformations in their work environment. This would also make it possible to mobilize stakeholders around the alterations in work and to strengthen their capacity to create new vital work and functional standards. This latter hence forms our research hypothesis.

Keywords: development of the power to act, activity analysis, self-confrontation, transformation

Introduction

Il est constaté qu'un nombre conséquent d'enseignants du secteur scolaire public au Liban éprouvent des difficultés dans l'exercice de leurs tâches quotidiennes, en raison de lacunes au niveau de leurs qualifications et de leur développement professionnel. Cette situation les fragilise et affecte sensiblement leur pouvoir d'agir aussi bien en classe qu'auprès de toute la communauté éducative. Au Liban, une régression importante de la fréquentation des écoles publiques pourrait être rattachée, entre autres facteurs, à cette réalité : en 2012-2013, seuls 28% des élèves libanais étaient scolarisés dans le secteur public. Dès lors, le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, institution libanaise publique chargée de promouvoir la qualité de l'enseignement public à travers la formation, la recherche, l'élaboration de curricula et la production de ressources, a choisi de s'engager dans un partenariat avec le dispositif des LéA, et notamment le LéA Triolet, dans une Formation Action Recherche (FAR) sur le développement du pouvoir d'agir des formateurs d'enseignants exerçant au CRDP, dans une visée, plus large, de renforcer, par le biais de la formation continue qu'il décerne, le pouvoir d'agir des enseignants publics. L'hypothèse était de considérer que le développement des capacités des formateurs à faire de leur expérience du travail un objet d'analyse individuelle et collective peut devenir un outil et une ressource pour promouvoir leur développement professionnel et mieux faire réussir les élèves. Autrement dit, le projet FAR a cherché à développer, à moyen terme, la capacité des formateurs d'enseignants à opérer eux-mêmes des transformations des situations de travail.

Ainsi, dans un premier temps, l'action de l'équipe du projet FAR, dans le cadre du CRDP a-t-elle consisté à former un vivier de formateurs d'enseignants œuvrant au CRDP à l'analyse des situations de travail. Dans un deuxième temps, en l'occurrence dans le cadre du projet APPRENDRE, deux formatrices ayant participé au projet FAR se sont portées volontaires pour disséminer la méthodologie de l'auto-confrontation auprès de quelques enseignantes.

Relever le défi que pose la réussite scolaire de tous les élèves et leur acquisition de divers types de savoirs pose problème aux enseignants dans le secteur public libanais. En fait, les lacunes au niveau de la formation pédagogique initiale des enseignants libanais seuls 10% des enseignants en exercice en 2016-2017 ont bénéficié d'une telle formation (CRDP, 2018), ainsi que l'impact peu confirmé de la formation continue sur les pratiques enseignantes seraient des facteurs déterminants qui limitent l'efficacité interne du système scolaire en général. De manière plus particulière, les enseignants des cycles primaires 1 et 2 (de la première année jusqu'à la sixième année) éprouvent en général des difficultés professionnelles en raison des conditions difficiles de travail au sein de leurs établissements d'une part, et du manque de suivi dont ils espèrent bénéficier, en raison du nombre limité d'Inspecteurs et de Conseillers Pédagogiques DOPS sur le plan national, d'autre part.

Dès lors, nous avons choisi de mener cette étude de cas dans le cadre d'un établissement scolaire public situé à Tripoli, au Liban-Nord.

La question de recherche que l'équipe du projet se pose est la suivante :

Dans quelle mesure l'analyse individuelle et collective par des enseignantes du secteur public de leur propre activité par le biais de l'auto-confrontation, pourrait-elle développer leur pouvoir d'agir et promouvoir leur développement professionnel ?

Notre recherche-action soulève des questions et des enjeux associés aux évolutions scientifiques en matière de professionnalisation des enseignants et de ses défis (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002 ; Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008 ; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998).

Dans cette recherche, nous avons mis en évidence la dimension d'action inhérente à l'intervention en clinique de l'activité. Dès lors, des enseignantes d'une école primaire publique ont été initiées à l'usage de l'auto-confrontation en vue de les soutenir dans l'analyse de leur activité professionnelle et, éventuellement, leur permettre d'y induire des transformations.

I. Méthodologie de développement et d'accompagnement des parcours professionnels : L'auto-confrontation comme moyen de produire des connaissances sur le développement professionnel et personnel

Cette méthodologie se fonde sur l'implication d'une tierce personne formée à l'auto-confrontation pour accompagner l'acteur dans la mise en mots de son activité à partir de traces vidéo. La collaboration avec les acteurs est conjointement finalisée par des visées d'aide aux pratiques et de production de connaissances. Les chercheurs, partie intégrante de la situation, agissent pour former les enseignants et améliorer les situations de formation tout en produisant des connaissances sur le développement de l'activité des acteurs (Clot, 1999 ; Daniellou, 1996).

Les effets d'analyse de l'activité, par le biais de l'auto-confrontation, permettent l'accès à des dimensions cachées du travail qui, du coup, restent des impensés de la formation. Cette approche dispose l'acteur à identifier également les aspects significatifs de la situation vécue, ce qui le rend plus apte à comprendre le milieu de travail et à donner du sens.

L'auto-confrontation permet également de construire une nouvelle intelligibilité de la situation en accédant à des informations que le chercheur n'a pas puisqu'elles sont détenues par l'enseignant lui-même. Par ailleurs, l'auto-confrontant appelle à éviter de faire produire par le professionnel un discours général sur sa pratique. Dans cette perspective, l'interlocuteur serait invité à amener l'acteur à commenter des moments significatifs précis à la fois en arrêtant la vidéo et en incitant l'acteur à se focaliser sur un instant à travers des questions du type « *et à ce moment-là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?* ». C'est à partir d'une prise en compte sérieuse du point de vue de l'enseignant que le chercheur va pouvoir déconstruire et reconstruire son activité en accédant à ce qui est organisateur significatif pour lui dans la situation.

A. L'accompagnement des parcours des enseignantes par le biais de l'auto confrontation

L'accompagnement consiste à soutenir au sens de revaloriser. Il se rattache aussi à l'idée de cheminement qui inclut des étapes et la mise en route d'un parcours d'élaboration au double niveau personnel et professionnel. Il a lieu dans une situation temporaire et transitoire, qui a un début et une fin (Paul, 2009).

Dans la sphère de la formation, l'appropriation et l'utilisation des outils de l'auto-confrontation seront au service de l'accompagnement des enseignantes dans le questionnement, la compréhension et le développement de leur activité professionnelle. Dans notre recherche, nous avons utilisé le type d'auto-confrontation simple, entre l'enseignante volontaire et la formatrice et entre pairs au sein de l'école.

Toutefois, et en raison des grosses perturbations durant l'année scolaire 2019-2020 et le premier trimestre 2020-2021, seules des auto-confrontations simples ont pu être réalisées. C'est pourquoi, l'auto-confrontation croisée, entre l'enseignante, la formatrice et la chercheuse ne s'est pas tenue. Ce qui ne nous a pas donné l'occasion de faire une analyse commune appuyée par des commentaires croisés selon le modèle deux sujets/chercheur/images du collègue. Les enseignantes volontaires de l'école Nour pour les filles n'ont pas pu concrètement vivre l'expérience de la diversité des différentes manières de faire pour atteindre les mêmes buts.

A noter la place importante donnée à la dimension relationnelle entre les enseignantes, les formatrices et les chercheuses, dans l'organisation de cet accompagnement. Il ne s'agit pas d'injonction pour agir ni d'injonction pour changer.

B. La vidéo comme démarche de mise en développement des enseignants

Une revue de la littérature scientifique internationale (Gaudin, 2014 ; Gaudin et Chaliès, 2012) conclut que l'utilisation de la vidéo dans la formation des enseignants se multiplie activement, aussi bien pour participer au développement de leurs compétences disciplinaires spécifiques que de leurs compétences professionnelles transversales (Brunvand et Fishman, 2006 ; Ria et Leblanc, 2012 ; Seidel, Blomberg, Renkl, 2013). Que ce soit en formation initiale des enseignants ou en formation continue, de nombreuses études mettent l'accent sur les effets bénéfiques de l'usage de la vidéo (Calandra et Puvirajah, 2011). Les enseignants sont attirés à :

- a) vivre une expérience authentique renforçant leur intérêt pour le métier (Sherin, 2004);
- b) enclencher une réflexivité sur leur activité, et à faire des commentaires spécifiques en lien avec les pratiques réelles ;
- c) à pouvoir marquer une évolution quant à leurs préoccupations professionnelles en termes de niveau progressif allant de celles axées sur la gestion de classe et sur l'usage d'eux-mêmes, vers la focalisation plutôt sur l'enseignement et sur les apprentissages des élèves (Rosaen, Lundeborg, Cooper, Fritzen et Terpstra, 2008).

C'est une approche qui vise à la stimulation d'une réflexion professionnelle en guise de confronter les enseignants à de pratiques de classe très diverses et variées. L'utilisation de l'enregistrement vidéo de la séance de classe contribue à faciliter l'orientation des échanges sur des actions précises et sur leur enchaînement dynamique.

L'auto-confrontation affine le grain d'analyse des interactions didactiques et permet de saisir au plus proche de l'action et au travers de la verbalisation la couleur didactique et méthodologique que l'enseignant donne à son action en situation et qui rend visible son style professionnel en construction.

Le métier d'enseignant, comme le mentionne Ria (2008, 2013), est souvent idéalisé. C'est un métier complexe avec un certain nombre de difficultés auxquelles le futur enseignant doit se préparer. Pour se faire, la méthode en ergonomie qui sera empruntée se fonde sur des entretiens avec les acteurs eux-mêmes se visionnant au cours de leur activité, de manière différée.

Cette étude nous a permis d'observer les différentes actions que l'enseignant met en place pour apporter du soutien à l'élève lors de son apprentissage. L'effet direct de l'analyse de l'activité sur le changement de la pratique de formation en contexte est perceptible à plusieurs niveaux :

Grâce aux travaux de Clot et al. (2000), nous avons pu comprendre que l'activité d'un professionnel est chargée d'imprévus auxquels il doit faire face. Même si le moindre détail a été pensé lors de la préparation de séance (objectifs, tâches des élèves, matériel...), il y aura inévitablement des imprévus qui vont s'intercaler dans sa mise en œuvre, spécifiquement, parce que les élèves ont leur spécificité singulière avec leurs connaissances, leur personnalité, leur vécu. Enseigner, pour ces chercheurs, consiste donc à gérer ces imprévus en les exploitant le plus avantageusement possible.

II. Une « intervention » sur l'analyse du travail et de l'activité en milieu scolaire

Notre initiative a visé à développer, à moyen terme, la capacité des professionnels à opérer eux-mêmes des transformations des situations de travail. Elle permettrait ainsi de mobiliser les acteurs autour des mutations du travail et de renforcer leur capacité de créer de nouvelles normes de travail et de fonctionnement vital.

A. Les différents acteurs de la recherche-action

Trois types d'acteurs ont pris part à cette recherche-action :

- Les praticiens scolaires : Sept enseignantes contractuelles jeunes et dynamiques qui ont accepté de s'intégrer dans ce projet sur la base du volontariat. La directrice de l'établissement ainsi que la surveillante générale ont aussi été impliquées dans la recherche.
- Deux formatrices/ tutrices, des personnes ressources PR faisant partie de la 1ère cohorte du Projet Formation, Action, Recherche (FAR). Elles ont été initiées et formées à la méthodologie de l'auto-confrontation dans le cadre d'un partenariat entre l'IFL et le CRDP (2017-2019)
- Trois chercheuses qui ont travaillé ensemble et en harmonie ternaire pour mener à bout cette étude.

Notons que, dans le but de collecter des données visant à fournir des informations relatives aux identifications personnelles de ce public cible, les chercheuses avaient conçu un entretien préliminaire et un autre final, effectué au terme du projet. Nous avons tenu aussi à recueillir les propos de la SG qui a joué un rôle fondamental dans la mise en route du projet pour mettre en avant l'impact du soutien du directeur sur le bon fonctionnement d'un projet, ce qui est primordial. La SG a répondu, de bon gré, à toutes les questions posées lors de deux entretiens prévus en amont et en aval du projet. Cette source

était pour nous d'une grande richesse, partant de la confrontation des éléments de réponses entre l'entretien initial et celui final.

Force est de constater que les concepteurs de la formation des enseignants mettent en place, la plupart du temps, des dispositifs de formation axés sur les savoirs disciplinaires et didactiques et sur les théories de l'apprentissage. Ils s'intéressent beaucoup moins à l'activité enseignante in situ. Ce problème apparaît encore plus insistant quand il s'agit d'un public démuné, tels les enseignants novices, qui n'ont pas suivi de formation initiale en avance. Le manque en termes de savoirs et de compétences transversales, se perçoit effectivement au niveau des savoirs pour enseigner (didactiques, pédagogiques, psychologiques, etc.) (Altet, 2013). Tel est le cas dans le contexte scolaire où œuvrent les enseignantes impliquées dans notre étude ce cas.

-Les enseignantes volontaires dans le projet APPRENDRE, à l'école Nour sont des contractuelles et ont donc un statut officiel très fragile. Elles ne sont pas non plus, des titulaires recrutées sur concours, mais plutôt sélectionnées sur dossier ou autres critères non explicités, ni déclarés à l'avance.

Notre population est formée de sept enseignantes qui ont choisi volontairement et sans aucune pression de participer au projet. Elles sont âgées entre 25 et 45 ans, et sont toutes titulaires d'une licence, ou d'un Master, dans une des matières disciplinaires enseignées (arabe, maths, sciences etc.). Toutefois, aucune d'entre elles n'est titulaire d'un diplôme en « Sciences de l'éducation » diplôme requis pour l'enseignement à l'école primaire. En plus, elles n'ont pas suivi de formations pour les habiliter à assumer un enseignement dans ce cycle. Leurs années d'expériences varient entre 10 et 20 ans dans l'enseignement dans les différentes classes du primaire. Leur contrat de travail est à durée déterminée, elles sont contractuelles, et sont rémunérées à l'heure effective. Elles sont toutes des mères de famille, conciliant les obligations familiales aux obligations professionnelles, appartenant à un milieu conservateur restreint et fermé.

La précarité du métier qu'elles exercent dans ces conditions aurait des effets négatifs sur leur bien-être et sur la santé au travail. Ce qui pourrait rendre leur statut encore plus instable et insécurisant. Dans cette perspective, ces enseignantes auraient tendance à se rapprocher du profil de « l'exécutant » qui applique les directives de travail en suivant, à la lettre, les préparations imposées par l'école. Ces enseignantes seraient amenées à pratiquer les méthodes magistrales et auraient tendance à reproduire le même modèle traditionnel d'enseignement auquel elles étaient exposées lors de leur scolarité.

-Les Formatrices/Tutrices ont constitué avec les chercheuses un « milieu collaboratif ». Elles avaient pour rôle d'accompagner les enseignantes de primaire à l'école Nour pour les filles dans les évaluations des auto-confrontations, pour les mener à observer leur activité, à participer à la co-analyse de leur manière de faire in situ et à développer une certaine réflexivité sur leur pratique professionnelle.

-Les chercheuses ont piloté, à la demande du CRDP, le projet FAR basé sur l'auto confrontation, dans le but d'aménager la méthode de recherche dans le contexte de la formation et de sensibiliser les enseignants sur le travail réel et de leur apprendre à analyser autrement leur activité. Travailler à comprendre comment s'opère la transformation de la pratique quotidienne de l'enseignant via l'auto confrontation et l'analyse de l'activité *in situ* était leur visée essentielle.

B. Étapes du projet APPRENDRE à l'école Nour pour filles

Suite à l'observation des enseignantes et l'analyse de leurs discours dans nos entretiens, nous pouvons avancer que leur souci d'impliquer les élèves dans la construction des apprentissages s'est accru. Par conséquent, leurs pratiques en classe, d'après leurs propres dires, ont progressivement évolué, après chaque auto-confrontation et chaque entretien avec les formatrices.

Pour une lecture plus ciblée, nous présentons l'évolution de leurs pratiques dans les tableaux ci-dessous suite aux 3 auto-confrontations :

Tableau 1. Étapes du projet APPRENDRE

Étapes du projet	Objectifs	Modalités d'interventions	Acteurs
En amont du projet (mars 2019)	Informer l'école du projet APPRENDRE et s'informer auprès de l'école quant au personnel éducatif et aux résultats scolaires des élèves	Prise de contact avec l'école et demande d'informations sur le fonctionnement de l'école.	Les chercheuses initiales désignées par le CRDP, dont celle de proximité.
1ère étape (avril 2019)	Préparer la rencontre avec le personnel éducatif, dont prioritairement les enseignants du primaire.	Prise de contact avec l'école pour préparer la rencontre avec le personnel éducatif.	Mounifa Assaf Suzanne Abourjeili Maria Habib
2ème étape (mai 2019)	Lancer l'intervention de l'équipe du projet APPRENDRE avec Présentation d'un Plan d'action à valider par la Direction de l'école <i>Nour pour filles</i> .	Co-présentation Travail en présentiel de la part des acteurs du projet ; témoignages des formatrices quant à l'apport de l'auto-confrontation sur le métier ; discussion.	3 chercheuses et : F/T Anastasia Aya F/T Lili Dahdah (à distance) Direction Personnel éducatif
3ème étape (mai-juin 2019)	Assurer un bon démarrage du projet APPRENDRE 1 : L'auto confrontation comme levier de développement du pouvoir d'agir Déterminer l'équipe d'enseignantes volontaire.	Documents à l'appui (code éthique, etc.). Outils pour filmer en liberté ; EAC avec F/T ; WhatsApp.	Chercheuse de proximité avec direction F/T et EV
4ème étape (fin mai 2019)	Mettre en route le projet selon le plan prévu : EAC et échanges avec les EV.	EAC à l'école sur rdv Contact continu avec direction/ chercheuse	Chercheuse de proximité avec direction- F/T avec EV
5ème étape (octobre 2019- novembre)	Fermeture des écoles & Interruption forcée ou partielle	Fermeture des écoles & Interruption forcée ou partielle	Fermeture des écoles & Interruption forcée ou partielle
6ème étape (juin-septembre-2020)	Faire des entretiens finaux au terme du projet en octobre : direction et EV	Entretien présentiel avec la SG et à distance avec les EV.	Chercheuse de proximité et F/T

III. Les moyens dont les chercheuses se sont saisies pour agir sur le travail

Pour assurer l'avancement dans le projet en dépit de toutes les conditions difficiles dans le paysage général du pays, nous avons fixé, dès le début, des principes à suivre, qui nous donneraient la possibilité de créer un milieu favorable au travail et fédérateur. Ces principes se basaient essentiellement sur la communication horizontale, et sur l'empathie à l'égard de tous les acteurs impliqués : directrice, surveillantes et enseignantes, au sein de l'école. Cette confiance apparaît également dans leur façon de travailler avec nous : collaboration sans bornes, co-construction des décisions, flexibilité au niveau des dates et des horaires des ACS, accueil bienveillant, alignement sur les propositions des chercheuses.

Par ailleurs, pour installer une collaboration active entre les différents participants, nous avons pris des précautions strictes d'ordre éthique et parlé ouvertement des appréhensions des volontaires quant à l'auto-confrontation. Ceci parce que l'enseignante, en situation d'auto-confrontée, est doublement observée à travers son propre regard mais également celui de l'autre (ici le formateur et/ou le chercheur) (Leblanc, 2014). Cette situation risquerait d'être perçue potentiellement comme un jugement, ce qui pourrait démotiver l'enseignante impliquée dans cette aventure.

Au niveau opérationnel, nous étions à court de documents issus du terrain car les formatrices n'ont pu réaliser que deux ou trois ACS étant donné que l'enseignement était délivré à distance et non en présentiel. Nous n'avons pas pu atteindre, par conséquent, la phase importante de l'extension du travail d'analyse par la restitution de son produit au collectif professionnel, par contrainte de temps. Nous n'avons pas pu parvenir, non plus, à collecter régulièrement des témoignages, des commentaires, des remarques, des points de vue personnels sur le cours de la séance, sur la pratique mise en œuvre par le volontaire ...

Les enseignantes n'ont pas l'habitude de formaliser leur pratique en termes de description d'une séance de classe, de narration (en arabe) du déroulement d'une activité, ou d'autres procédures concernant leur pratique quotidienne, tant à l'oral qu'à l'écrit. Dans ce sens, la question de l'informel se révèle centrale et permet de mettre en lumière deux dimensions du processus :

“Le fait que l'on apprenne en pratiquant et en participant aux activités présentes sur le lieu de travail, l'idée que l'on peut maximiser la dimension formative de l'activité par des procédés qui ne sont pas de l'ordre de la mise en place de formation mais du soutien à l'apprentissage de chacun” (Brougère et Bézille, 2007, p.134)

En tant qu'équipe du projet, nous avons tenu à poursuivre le travail et à avancer coûte que coûte, en dépit des multiples crises qui ont émergé au Liban pendant ce temps-là. Pour cela, nous avons proposé de nouveaux outils de collecte de données : les entretiens en amont et au terme de la recherche, réalisés avec les enseignantes et la SG. Des questions ont été posées concernant l'apport de l'auto confrontation, les points forts les points faibles, leurs attentes, leur estimation de l'enseignement à distance et en temps de crise.

IV. Cadre théorique

A. Le métier, tension entre différentes instances

Le vocable métier renvoie à la double signification de possession d'un savoir spécifique et, a contrario, d'exclusion de ceux qui ne détiennent pas ce savoir. « *Un métier n'est sûrement pas seulement une « pratique ». Ce n'est pas non plus seulement une activité. Et pas non plus [...] une profession* » (Clot, 2006 a ; Rabardel et Pastré, 2005, p.86). Le métier est à considérer aussi bien comme moyen d'une exécution que comme but d'une construction (Clot, 2006 ; Rabardel et Pastré, 2005). Le métier est aussi « une tâche dans la tâche, contre la tâche, au-delà de la tâche » (Clot, 2007, p.87).

Le concept de métier tel qu'il est défini par Clot est constitué de quatre instances. Les deux premières sont du côté de l'activité et les deux autres se situent du côté du « donné », de « l'institué » :

- « *Personnelle : le métier s'exerce dans l'activité d'un sujet singulier ;*
- *Interpersonnelle : il ne peut y avoir d'activité sans destinataire, un métier ne se fait pas seul. (Bonnefond, 2010, p. 30) ;*

- *Impersonnelle : le métier, c'est aussi la tâche prescrite, la fonction.... Il est indépendant des personnes, (psychologiquement c'est important) ;*
- *Transpersonnelle : le genre professionnel, c'est-à-dire cette mémoire collective, ré pondant du collectif de l'activité individuelle ».*

Le métier n'est ainsi ni fixe, ni sédentaire, c'est en mouvement qu'il montre ce qu'il est. Il perdure et se maintient grâce aux migrations fonctionnelles qui forment autant de relations possibles ou impossibles et de désunion ou séparation entre ces quatre instances, et c'est à partir de l'activité des professionnels et de leur histoire collective que le sens d'un métier sera défini.

Le renouvellement du métier exige que les professionnels se sentent responsables d'une histoire à perpétuer. Ces acteurs sont appelés à prendre « en charge » leur métier pour pouvoir développer leur pouvoir d'agir (Clot, 1999 ; Clot et Faïta, 2000). Ainsi, ces derniers seront-ils capables de prévenir le désordre des prescriptions dans l'organisation du travail.

B. L'activité du professionnel : l'enseignant

L'activité de l'enseignant est à considérer comme un travail s'exerçant au sein d'un métier. Travailler demande constamment aux sujets de choisir entre les prescriptions et ce qui leur convient en faisant face à des situations professionnelles. Selon l'approche ergonomique, le travail se définit à partir du rapport entre tâche et activité. La tâche indique les prescriptions et renvoie alors à ce qui est à faire. En contrepartie, l'activité indique ce qui se fait et renvoie à tout ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter les prescriptions (Leplat et Hoc, 1983).

Nous privilégions le concept de l'activité tel qu'il est défini par Clot qui a introduit l'idée que la part d'activité qui n'a pas pu trouver une « réalisation » n'est pas sans impact pour le sujet lui-même et son développement. L'activité constitue ainsi une composante incontournable à insérer dans l'analyse de la situation professionnelle. L'activité porte en elle, par conséquent, beaucoup d'éléments, réels et virtuels, qui seront objet de conceptualisation et de ressources à émerger par la suite à travers le passage de la conscientisation à la formalisation. Ce passage prépare à l'intégration de nouvelles reconfigurations de ressources et introduit un « possible », une autre manière de faire différente de la précédente.

C. L'observation de l'activité : entre extériorité et intériorité

Toute observation de l'activité professionnelle d'autrui est une action sur autrui. Observé dans son travail, l'enseignant s'observe en travaillant. Et cette auto-observation provoquée produit aussi des résultats d'observation chez le ou les sujets. Ils peuvent devenir des résidus indisponibles ou incontrôlés si l'analyse de l'activité les maintient en dehors de l'analyse.

Le développement d'une nouvelle activité d'observation chez l'observé dépasse la situation d'observation initiale en superposant à celle-ci un nouveau contexte. Dès lors, l'observation du sujet en situation sort le sujet de la situation. Contre toute illusion étroitement écologique, voilà certes son action « située », mais autrement : dans plusieurs contextes à la fois. Pas seulement ici et maintenant, mais aussi après et ailleurs. De ce point de vue, observer l'activité d'autrui pour la comprendre c'est, immédiatement, la transformer en incitant le ou les sujets concernés à une activité intérieure spécifique au cours même de l'activité extérieure.

Il reste que toute observation revient à interposer l'activité d'autrui entre le sujet et sa propre activité. Autrui peut alors devenir « l'instrument psychologique » d'une observation de soi par soi. Par ce simple phénomène, l'observation prend une dimension subjective parfois sous-estimée : sans cesser d'être extérieur, l'observateur devient également intérieur. Il est doublé par le sujet lui-même dont, paradoxalement, l'activité se dédouble en activité psychique à la fois dans l'activité pratique et sur l'activité pratique. La fonction d'observation s'en trouve potentiellement développée, reprise sous un autre angle : elle se trouve retouchée par l'entremise de l'expérience du sujet observé. Pour paraphraser Vygotsky, elle apparaît deux fois, d'abord entre l'observateur et l'observé et ensuite chez l'observé lui-même (Vygotsky, 1985) : d'abord au niveau social, ensuite au niveau psychologique ; d'abord en tant que catégorie inter-psychologique, ensuite comme catégorie intra-psychologique. C'est que le

travailleur observé « se met à employer à son propre égard les formes mêmes de conduite que les autres ont employées en premier lieu envers lui » (Vygotsky, 1978). Il mobilise alors toute l'expérience vécue dont il parvient à disposer, comme instrument de cette nouvelle expérience. Revenant sur l'activité pratique auto-observée, il peut en aller éventuellement au-delà, au cours de cette observation pour soi qui est une forme de collaboration interne avec soi-même.

Nous ne saurions mieux dire que, dans ces circonstances, la conscience, loin d'être un simple état mental, est, dans l'action, un contact social avec soi-même, au-delà de soi-même (Vygotsky, 2003). L'observation intérieure instillée dans l'analyse par l'observateur extérieur – le plus souvent à l'insu de ce dernier qui croit pouvoir neutraliser la situation – engage l'observé, également observé par lui-même, dans une expérience psychologique. Une analyse externe ignorante de ces effets risque alors d'oublier que l'observation n'a pas seulement produit des connaissances sur l'activité d'autrui mais aussi, chez les sujets observés, de l'activité sur l'activité. Quand l'observation a été menée sur la base d'une demande réelle des travailleurs concernés, un dialogue intérieur est né chez eux à partir du dialogue extérieur avec l'observateur.

D. Les dimensions de l'activité : entre intrinsèque et extrinsèque

L'activité se caractérise par l'articulation de deux dimensions différentes et distinctes l'une de l'autre. La première dimension de l'activité est observable et extrinsèque renvoyant à ce que le professionnel fait dans la situation de travail. La deuxième est, par contre, intrinsèque, c'est-à-dire, propre au sujet. Elle relève de ce que dit le professionnel de son travail quand il exprime tout son engagement, tout ce qu'il a fait, tout ce qu'il aurait pu faire, tout ce qu'il a échoué et puis tout ce qu'il a fait pour ne pas faire, et tout ce qu'il aurait souhaité faire (Ria et Moussay, 2015)

L'affrontement à la norme est, par conséquent, la seule solution pour bâtir la subjectivité. Le travail, en tant que lieu de confrontation entre l'énergie individuelle et les prescriptions (provenant de l'institution ou des équipes de direction), se présente, par suite comme un espace de construction de cette subjectivité.

E. Les perspectives de l'analyse de l'activité

L'analyse de l'activité selon l'approche ergonomique s'inscrit dans deux perspectives. La perspective compréhensive vise essentiellement à partir de l'analyse de l'activité, à comprendre ce que font les professionnels en vue de changer, d'améliorer ou de faire évoluer leurs pratiques. La deuxième visée est transformative. Pour cela, il s'agit de s'appuyer sur l'analyse de l'activité du professionnel pour impulser et provoquer les transformations afin d'étudier ce qui s'est développé dans le travail.

Les types de questions à choisir vont influencer le dialogue que le professionnel va construire avec l'autre dans une séance d'auto-confrontation. Par exemple, dans une approche compréhensive, il s'agit de suspendre ses jugements, ses projections par rapport à la situation et par rapport au vécu de la personne avec qui on travaille. Travailler sur l'explicitation sans jugement dans le but de comprendre les difficultés du professionnel dans l'exercice de son travail relève du mode de communication à privilégier dans la perspective compréhensive.

De manière générale, ces retours réflexifs sur le travail quotidien et sur les actions mises en oeuvre en présentiel en classe et hors classe, auprès des collègues ou des élèves, amènent l'établissement à créer de nouvelles formes d'organisation non prévues auparavant. La culture de la collectivité et de la concertation prépare la naissance d'une culture d'établissement basée sur la valorisation de la fonction formative des espaces d'échanges et de partage. Il s'agit de prendre appui sur l'analyse de l'activité du professionnel et de son point de vue expérientiel au travail pour encourager, susciter les changements en vue d'étudier ce qui a évolué dans le travail (Ria et Moussay, 2015). Ces transformations au double niveau social et culturel correspondent à des gouvernances d'école qui repensent tant le guidage du système que le concept de la professionnalité des enseignants.

F. Le développement du pouvoir d'agir

Le développement du pouvoir d'agir est provoqué à partir d'une situation conflictuelle dans laquelle il y a des oppositions entre sens et efficacité de l'activité.

Le développement de l'activité professionnelle se fait « à partir d'un développement du sens qui se traduit par un dépassement des mobiles initiaux grâce à l'entremise de nouveaux buts d'action et un développement de l'efficacité qui se révèle par la création d'instruments nouveaux pour atteindre les buts. Le sens est défini, selon Moussay (2009), comme une « mise en lien des buts du formateur et de ce qui compte vraiment pour lui », et l'efficacité comme une mise en lien des buts de ce dernier et son pouvoir de construire et d'utiliser des instruments pour atteindre ses buts (Leontiev, 1984). Dans cette perspective, l'intériorisation des signes externes agissant comme un processus fait découvrir aux sujets acteurs des buts d'actions sollicitant de nouveaux mobiles et de nouvelles opérations. Les deux trajectoires du développement s'alimentent l'une l'autre.

Le développement de l'activité se réalise à partir de deux sources de régulation de l'activité professionnelle :

- Par l'élargissement des mobiles vitaux du sujet (le sens),
- Par l'élargissement du registre des opérations (l'efficacité).

Nous définirons le pouvoir d'agir dans notre étude comme le rayon d'action des acteurs, dans notre cas, les professionnels au sein de leur milieu de travail, espace sur lequel ils peuvent agir. Ce rayon d'action porte sur les objets de leur activité, mais aussi sur l'activité d'autrui, en d'autres termes sur les élèves, et/ou sur les autres enseignants.

G. Les tensions et les conflits émergeant au milieu de travail

Le pouvoir d'agir, rayonnement du sujet dans la zone où s'exerce son activité *in situ*, ne constitue pas une garantie contre l'organisation du travail. Son développement donc n'est ni unidirectionnel, ni endogène. C'est au cœur du mouvement « entre le pouvoir d'agir et les contraintes du milieu, des conflits de critères provoqués par ce mouvement (les contradictions entre sens et efficacité, entre orientation centripète et centrifuge de l'activité), que se situe le développement du pouvoir d'agir » (Bruno, 2015, p.67).

La re-normalisation (au sens de création de nouvelles normes par le sujet agissant) prend sa source non dans le pouvoir d'agir, mais dans le conflit. Par exemple, le rapport entre ce que l'acteur réalise, son occupation et ce qu'il pourrait réaliser, les objectifs qu'il poursuit et « ce qui compte » vraiment pour lui, peut déboucher sur une augmentation de son pouvoir d'agir sous la forme d'une préoccupation (une action possible qu'il n'avait pas jusqu'alors envisagée). Un professionnel animé de préoccupations créatives qui n'aboutirait pas à réaliser ces préoccupations, à les mettre en œuvre et à les traduire en occupations, ne pourrait pas parvenir à augmenter son pouvoir d'agir. Car la désunion entre ses buts d'action et ses motifs pourrait amener à une rupture du sens de son activité.

Face aux contraintes que l'enseignant affronte quotidiennement en classe avec les élèves, et notamment avec ceux à risque d'échec et de décrochage scolaire, ce dernier se trouve devant des problèmes imprévus ou des difficultés accentuées qui le poussent à réviser ses routines. Ces discussions avec ses collègues concernant la mise en œuvre des nouvelles situations font induire un processus de création de controverses ou de contradictions rapatriées dans l'intrapsychique, constituant de la sorte une source de développement potentiel. Nous postulons que ce processus développemental, s'inscrivant dans une situation sociale en milieu de travail, donne naissance à des débats inter-psychiques puis intrapsychiques ; et ce, tout au long de la vie professionnelle de l'enseignant. Les enseignants sont souvent amenés à utiliser des instruments qui ne produisent pas toujours les effets souhaités lors de la mise en application de nouvelles reconfigurations mobilisées en contexte dans le but de limiter le risque de décrochage scolaire. Ces sujets recourent à des formes de groupement, à l'agencement des contenus d'enseignement ou même à des modes d'intervention en classe, parce qu'ils sont contraints à admettre parfois « ne pas savoir quoi faire ». De nouveaux instruments sont alors à construire et à examiner et une nouvelle efficacité reste à reconstituer.

Il s'agit, par conséquent, de dire que l'activité de l'enseignant est en permanence liée à des motifs, en tension avec des buts et des instruments, dans un rapport dialogique avec autrui. La mise en tension de ces trois composantes constitue potentiellement une source de développement par le sens et par l'efficacité.

Les recherches menées dans le cadre de l'approche ergonomique, montrent que le professionnel ne fait jamais ce qui est prescrit ni ce qu'on lui demande de faire. Cela rejoint l'idée que le travail se définit, selon cette approche, à partir d'un compromis et d'un arbitrage entre ce qu'on demande de faire et ce qu'on fait en termes de coûts psychologiques et d'engagements.

Nous évoquerons donc un développement du sens qui se traduit par un dépassement des motifs initiaux, par la formation de nouveaux buts d'action et également par un développement de l'efficacité qui se concrétise par la maîtrise d'instruments nouveaux pour atteindre les buts.

H. Le développement du pouvoir d'agir en situation de précarité : identité professionnelle en crise

L'identité est envisagée par Barbier (1996) comme « un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire ».

Elle peut être donc constituée de ce qu'un sujet est capable de faire et fait mais aussi de ce qu'il sait ou ne sait pas, de la manière dont il se représente lui-même et les choses, du sens qu'il leur accorde, de ses émotions positives et négatives, de ses besoins et de ses valeurs. Cette conception de l'identité est donc clairement intégrative, rendant compte de ce qui fait l'unicité de l'être et de sa singularité. C'est avec toutes ces composantes qui le caractérisent que l'individu va s'engager dans les actions qui comptent à ses yeux, dont on peut supposer que les actions professionnelles en font partie.

L'enseignant est par définition un professionnel de l'éducation/enseignement/ apprentissage, un spécialiste des stratégies éducatives et pédagogiques, ayant pour but de favoriser des apprentissages pour mener l'apprenant à construire des compétences. Il est appelé à travailler dans un milieu scolaire constitué de composantes variées et complémentaires où l'enseignement est une des fonctions essentielles.

La question de la professionnalisation de l'enseignement renvoie sans doute à celle de l'identité professionnelle de l'enseignant et de sa reconstruction dans l'exercice même de sa profession. C'est une reconstruction de l'identité professionnelle « en situation ».

Cette étude met l'accent sur le caractère dynamique et interactif de la construction identitaire professionnelle que nous considérons comme un processus puisque les composantes identitaires peuvent se modifier sans cesse au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques et expériences. Chaque expérience est potentiellement source d'évolution des composantes identitaires qui garde ses traces et qui affecterait les représentations de l'enseignant de sa « fonction d'enseignant ». Ces représentations seraient le seul garant de son engagement intellectuel et socio affectif. Autrement dit, elles sont le garant de son développement personnel et professionnel. Une telle approche essentiellement praxéologique, basée sur une interaction dynamique entre soi et soi-même, va accorder la priorité aux choix et stratégies de l'individu, reléguant parfois au second plan les contraintes et limites imposées par les contextes de vie ou le contexte de la profession. Nous cherchons à éviter une approche déterministe (fonctionnaliste) qui pourrait accentuer les mécanismes de conditionnement, limitant le rôle de l'enseignant à une intériorisation passive d'impositions externes. L'adoption d'un point de vue interactionniste convient mieux aux formateurs que nous sommes, et qui considérons l'individu comme le « produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (de Gaulejac, 1999, p. 1, cité par Cattonar, 2001). Tout professionnel entretient un rapport avec son histoire (Dubar, 2000, la notion de trajectoire vécue) et avec son projet d'avenir, et s'y appuie pour développer ses capacités de négociation de son présent.

Notre population formée d'enseignantes vacataires (contractuelles), exercent le métier d'enseignement dans des conditions de travail difficiles et contraignantes. Cette catégorie socioprofessionnelle œuvrant dans une école du primaire publique, constitué principalement de femmes, se caractérise par une image sociale peu valorisante, en raison d'une tradition éducative libanaise qui a consacré la confiance absolue dans le secteur privé, surtout au cycle primaire, et d'une appréhension particulière du cycle primaire public : depuis leur fondation à la fin du XIX^{ème} siècle, les écoles primaires publiques n'ont pas vraiment bénéficié d'une politique gouvernementale rigoureuse soucieuse de qualité pédagogique, à l'opposé des lycées publics qui ont connu une attention particulière, ne serait-ce qu'en matière de formation initiale de leur personnel enseignant à un niveau universitaire, et ce depuis 1951. Dès lors, enseigner dans le primaire public ne semble pas aujourd'hui apporter pour une femme une motivation pour se développer et évoluer dans sa carrière. Vient s'ajouter à cette adversité des conditions professionnelles, la précarité des enseignantes vacataires qui sont payées à l'heure effective de travail et ne bénéficient d'aucune couverture sociale ou médicale. Il est aussi à noter que l'école primaire publique au Liban, en général, en l'occurrence l'école où se déroule notre recherche, regroupe en majorité de jeunes filles provenant de milieux défavorisés. Dans ce contexte, la persévérance personnelle et professionnelle de ces femmes enseignantes pourrait être étudiée sous l'angle du concept de la résilience.

I. La résilience féminine

En fait, c'est probablement la résilience des femmes qui est à la base de leur engagement intellectuel et socio affectif, lui-même garant de leur développement personnel et professionnel. Kobasa (1979) ramène la résilience ou « personnalité résistante » à un style de personnalité associé à des performances sous stress. Selon elle, les personnes robustes sont protégées contre les situations de la vie stressante parce qu'elles s'engagent sur le plan affectif, cognitif et comportemental. La personnalité résistante modère la relation entre les événements de la vie stressante et l'action menée. Elle décline cette personnalité en trois composantes, l'engagement, le contrôle et le défi. Cette forme de personnalité résiliente des femmes se caractérise surtout par une importante souplesse cognitive qui leur permet de mettre en oeuvre des ressources internes afin de se lancer dans un affrontement positif et efficace avec elles-mêmes (Clough, 2015). Partant de cette réflexion, il devient alors plus simple d'expliquer leur engagement envers elles-mêmes, leur dépassement, qui n'est autre que le reflet de leur authenticité et de leur désir profond de changer leur réalité et la réalité qui les entoure. Plus particulièrement dans le milieu scolaire, la résilience d'une enseignante pourrait contribuer à améliorer son efficacité, son sentiment de satisfaction face à sa carrière, et la préparer à mieux gérer les conditions précaires de sa profession (Bobek, 2002).

J. L'activité professionnelle et la dynamique de la transformation de l'activité

L'étude de l'activité professionnelle des enseignants participe à la compréhension de la dynamique de transformation intra-individuelle et inter-individuelle de leur activité (Ria, 2008).

Travailler, c'est, au plan psychologique, arbitrer d'une façon continue. Dans un très beau texte, Vygotski explique dans un texte remarquable que « l'être humain, est rempli, à chaque instant, de possibilités non réalisées » (2003, pp. 61-94). De la sorte, chacune des actions du professionnel est le résultat provenant d'un arbitrage entre plusieurs actions possibles, au croisement de plusieurs horizons en tension. Ces arbitrages, ces tensions, ces possibilités non réalisées nous amènent à opérer une seconde distinction en rapport avec le travail réel. L'efficacité et le sens de l'action sont donc les deux objectifs en tension et parfois contradictoires qui guident l'efficacité des gestes du professionnel. C'est en arbitrant, même, que le professionnel tranchera dans ce réel. De cette façon, exercer un métier ne pourrait se limiter aux résultats observables de l'action du professionnel, étant donné que quand il concerne l'activité d'autrui, le métier se loge plus dans l'effort que dans son résultat.

La destination de l'activité est toujours et conjointement dirigée par le sujet vers son objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet. Elle est, par conséquent, triadique et à l'opposé d'elle-même (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011)

Leontiev (1984) affirme que « l'outil médiatise l'activité qui relie un homme non seulement au monde des choses mais aussi aux autres hommes » (Leontiev, p. 106). De cette perspective, le métier est, de même, un instrument générique médiateur dans le cours d'une activité professionnelle. Il établit un lien entre celui qui travaille à l'objet de l'activité aux autres hommes dans l'organisation en leur offrant des possibilités de développement: l'objet de l'activité, ses destinataires et les sujets eux-mêmes. Cependant il serait difficile de préciser, en amont de la recherche, par où le développement va passer ni même où il va commencer ou s'arrêter.

Dans cette recherche, nous présumons que la réflexivité de l'enseignante portant sur son rapport à soi et aux autres, par le biais de l'analyse de son activité professionnelle, lui permettrait de développer son pouvoir d'agir sur ces rapports, ainsi que sur son environnement de travail. Il s'agit donc d'une part de comprendre ce que font les professionnels pour transformer l'activité de travail, et d'autre part, de transformer la réflexion sur le travail, pour comprendre le développement de l'activité

V. Analyse des résultats

Suite à l'analyse des entretiens d'auto-confrontation avec les enseignantes, il est possible d'avancer que leur souci d'impliquer les élèves dans la construction des apprentissages augmente. Par conséquent, leurs pratiques en classe dans ce sens évoluent, et l'on remarque que cette évolution se fait progressivement, au fur et à mesure après chaque auto-confrontation et après chaque entretien avec les assistantes.

Pour une lecture plus ciblée, nous présentons l'évolution de leurs pratiques dans les tableaux ci-dessous suite aux 3 auto-confrontations :

Tableau 2. Évolution observée chez les enseignantes dans la gestion des contraintes suite à chaque auto-confrontation

Contraintes	Difficultés	Actions ou solutions apportées suite au 1 ^{er} EAC	Actions ou solutions apportées suite au 2 ^{ème} EAC	Actions ou solutions apportées suite au 3 ^{ème} EAC
Classes hétérogènes, écarts considérables entre les niveaux des élèves	Difficultés dans la gestion des enseignements,	Aucune action n'a été entreprise à ce niveau. L'enseignement demeure transmissif collectif, pas d'entretiens métacognitifs, pas de travaux de groupe ou en atelier pour mieux cibler les besoins des apprenants		
Fermeture des écoles, manifestations et Covid	Difficultés de maintenir un fil conducteur... il fallait reprendre après chaque rupture, et surtout il fallait terminer le programme	Solliciter de façon indirecte le soutien des parents en proposant aux élèves des modèles à suivre dans les exercices d'application. Les parents pourraient ainsi surveiller le travail de leurs enfants et faciliter la	Pédagogie active, implication de l'enfant, obtention de meilleurs résultats à la fin de la leçon	Privilégier les besoins des enfants aux objectifs des programmes Prise de conscience que l'enfant est plus important que le programme, non satisfaite de

		tâche de l'enseignante		l'enseignement transmissif
Difficultés de compréhension de la langue française, langue véhiculaire des enseignements	Elèves non impliquées, démotivées, classes creuses- Elèves ne comprennent pas les explications	-Par manque de temps, impossible d'appliquer une pédagogie active pour faciliter la compréhension des apprenants : expériences, documentaires, etc. Répétitions fréquentes, redondance, explication du vocabulaire et de la terminologie utilisés dans les leçons	Prise de conscience : repenser autrement le travail après prise de recul et réflexivité	Prise de conscience, mise en place d'une pédagogie active centrée sur les besoins et les compétences des enfants, qui a abouti à un résultat nettement plus satisfaisant
Problème de discipline dans la classe	N'arrive pas à gérer les leçons, n'arrive pas à atteindre les objectifs	Laisser faire, punitions des plus chaotiques, aucun respect d'une charte préalablement établie.	Remise en question de l'enseignement transmissif activé jusque là Attendre pour que le silence s'installe en classe pour se faire écouter	Exercice d'une pédagogie beaucoup plus centrée sur l'enfant, essayant de l'impliquer dans ses apprentissages. Application du travail en groupe, en individuel etc... résultats nettement plus satisfaisants, classe beaucoup plus investie dans le travail.
- Enfants en situation de difficultés d'apprentissage	Perturbations de la classe, malaise de l'enseignante face à ces élèves	Répétition et reprise de certaines notions. Aucun suivi n'est assuré à ces enfants	Responsabiliser ces élèves en leur donnant de petites tâches à assumer dans la classe	Travail en groupes, où les élèves qui réussissent mieux peuvent aider les élèves qui n'arrivent pas à réussir

Aller vers la réflexivité sur l'activité

Les enseignantes commencent à réfléchir sur l'action après les séances d'auto-confrontation. Les efforts des formateurs lors de l'auto-confrontation visent à affecter l'activité des sujets en la poussant dans ses retranchements, tout en provoquant des processus de production de nouvelles ressources. La réflexivité des enseignantes sur la séquence filmée les a amenées à faire de la co-analyse de l'activité

professionnelle telle qu'elle est vécue réellement. Ce sont des enseignantes contractuelles qui n'ont suivi aucune formation initiale lors de leur entrée dans le métier. C'est pourquoi, la formation sur l'auto-confrontation, à laquelle les enseignantes ont participé, a un effet pédagogique important sur l'activité de ces acteurs étant donné que cette intervention s'intéresse avant tout au travail de l'enseignant, dans sa dimension constructive en termes d'effets en retour de ce travail sur l'enseignant lui-même. D'ailleurs, la prise en compte de cette dimension constructive joue un rôle central dans la compréhension de l'activité. Elles enseignent pour faire apprendre (dimension productive) et elles apprennent en enseignant (dimension constructive) (Bertone et Saujat, 2013).

Les propos de la surveillante générale affirment que notre dispositif a pu instaurer les conditions d'un retour réflexif de la part des enseignantes sur leurs propres expériences de classe et de formation, et amorcer le développement de ces expériences sous l'effet de cette réflexivité. Le fait de revivre et de re-décrire l'activité initiale, conduit l'enseignant à commenter lors du visionnement du film l'activité dont elle a fait l'objet en présence du formateur. Les enseignantes observées à l'école Nour à Tripoli, ont fait la ré-signification de l'expérience de la classe qui s'est produite à l'occasion de l'expérience émotionnelle suscitée par l'entretien d'auto-confrontation. Dans une conception de l'apprentissage s'inscrivant dans une théorie de l'activité collective (Engeström, 2001), le développement de possibles nouveaux serait « comme le résultat d'une reconceptualisation de ses expériences quotidiennes.

Il s'agit d'envisager la conscience « *non pas comme quelque chose d'uniquement passif, contemplatif et réceptif mais comme un processus* » (Vygotsky, 1997), car « *avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues* » (Vygotsky, 2003).

L'empathie cognitive

L'enregistrement de séquences, le retour des enseignantes sur les images ont provoqué une activité (Wallon, 1983) chez celles qui sont observées, devenant ainsi les observateurs de leur propre activité. Dans cette perspective, lorsque l'enseignant fait un geste et juge négativement sa manière de faire, il est alors possible pour lui, de se mettre à la place de l'autre. Les enseignantes auto-confrontées ont dit qu'elles étaient « bouleversées » en voyant « les tristes visages des élèves qui levaient tout le temps la main sans que l'enseignante leur donne le droit de prendre la parole ». L'image de tristesse et d'insatisfaction des élèves a fortement remuée l'enseignante qui a constaté qu'elle était « injuste ». Une réaction pareille, permet à chacun de poursuivre en lui-même une controverse qui l'ouvre sur d'autres manières de faire, de prendre les choses, de les dire ou de les penser dans le métier.

Par ailleurs, selon les propos rapportés des enseignantes, la SG a constaté que les comportements de ces dernières, à l'égard des élèves, ont changé du point de vue éducatif. Il y a plus d'écoute de compréhension, et de tolérance de leur part, ce qui pourrait traduire des transformations au niveau de l'empathie cognitive envers les élèves et l'opportunité de revisiter la pratique mise en œuvre en classe. et également les objectifs de l'activité (simplifier, concevoir différemment en vue d'une efficacité de l'activité).

Vers les apprentissages axés sur l'élève

Notre analyse révèle que les enseignantes (avant l'auto-confrontation) réduisent la situation pédagogique à un sujet qui enseigne, soit l'enseignant, et un sujet qui apprend, soit l'élève. Or l'équation n'est pas aussi simple que cela. On ne peut pas réduire l'apprentissage à une mécanique qui fonctionnerait en circuit du type « on/ off ». La problématique de la transmission et de l'appropriation du savoir est beaucoup plus complexe.

Si nous reconsidérons les propos des enseignantes avant les auto-confrontations, nous décelons dans leur discours que les progrès des élèves dépendent de manière significative du talent et des compétences de leurs enseignants, c'est pourquoi d'ailleurs, elles s'engagent avec nous dans le projet « Apprendre » : elles veulent voir leurs élèves réussir, et il n'y a qu'un seul moyen pour y parvenir, c'est faire de leur mieux et développer leurs propres compétences. Autrement dit, il s'agit pour elles de développer des pratiques d'enseignement efficaces qui auraient pour « effet » d'augmenter les taux de réussite des élèves. Ainsi, elles contribueraient à améliorer le niveau de l'établissement scolaire où elles exercent, comme si la performance des systèmes éducatifs passe par l'amélioration du niveau

scolaire de tous les élèves, et l'amélioration du niveau scolaire de tous les élèves passe par l'amélioration des performances des enseignants.

Développement des compétences des enseignants → Augmentation du niveau de réussite des apprenants → Performance des systèmes éducatifs et renommée de l'école.

Une telle équation nous paraît creuse, le rapport de l'enseignant aux élèves, les performances des élèves, les performances d'un système éducatif, ne pourraient se limiter au développement des performances des enseignants. Le concept d'« accompagnement » ne ressort nullement dans le discours des personnes interviewées, pourtant l'accompagnement des élèves, n'est-il pas la matière première de leur réussite ?

En fait, enseigner en professionnel, ce n'est pas réduire sa tâche à une pure exécution mécanique. L'expert qui accomplit un acte professionnel dépasse la simple application de ses connaissances théoriques, spécialisées, standardisées. Il ajuste ses interventions aux exigences de la situation, il réfléchit dans l'action, L'efficacité d'un enseignement ne se limite donc pas à l'enseignement, il faudrait réfléchir au rapport réel entre pratiques efficaces et produits (performance de l'élève). Les enseignants devraient être vus comme initiateurs et facilitateurs de l'apprentissage en offrant les conditions propices à l'apprentissage. « J'enseigne, donc tu apprends ».

Les recommandations issues d'une recherche menée par LAES, dans le cadre de « La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban » (MEES, 2007), avaient mis l'accent sur la nécessité de professionnaliser la profession enseignante, de mettre en place un cadre d'évaluation pour la formation continue et de développer le suivi des enseignants de l'enseignement de base et du secondaire.

Les mutations et les grandes réformes qui ont contribué à changer la nature des systèmes éducatifs ces dernières décennies n'ont pas pu pour autant mettre en place des plans d'action efficaces et pertinents permettant progressivement de lutter contre les inégalités scolaires. Dans cette perspective, il serait nécessaire de procéder à une restructuration du fonctionnement du système éducatif et reconsidérer le pilotage de ce système éducatif et reconsidérer le pilotage de ce système en vue de contribuer à développer des méthodes d'intervention, des outils d'analyse de travail enseignant et surtout à construire des modalités de prise en charge des élèves plus partagées dans l'établissement scolaire (Moussay et Ria, 2014). Notre enjeu consiste à répondre au défi que présente la réussite scolaire de tous les élèves.

En notre qualité d'enseignantes-chercheuses soucieuses de contribuer à promouvoir les parcours professionnels de femmes enseignantes dans le secteur primaire public, tellement marginalisé au sein du système scolaire, et dans le prolongement naturel du projet FAR, nous avons donc conçu ce projet pour contribuer, à une petite échelle, à outiller quelques enseignantes volontaires d'une méthodologie d'analyse individuelle et collective de son activité professionnelle et, de ce fait, leur permettre de prendre conscience de leur pouvoir d'agir en tant qu'agent de changement personnel, professionnel et éducatif. Ce dispositif qui met en œuvre des situations tutorales pourrait constituer une expérience humaine et scientifique riche de par ses apports à la communauté éducative au Liban, et pourrait être partagé et discuté avec les différents acteurs scolaires publics et privés pour envisager de le disséminer, tout en le contextualisant aux spécificités des institutions et des personnes.

Références

Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? In : *Recherche & Formation*, (47). [En ligne] www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004num_47_1_1938

Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.alte.2013.01>

Barbier, J-M. (1996). *Situations de travail et formation*. L'Harmattan, Paris.

- Bertone, S. et Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. [En ligne] <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01461899>
- Bobek, B. (2002). Teacher resiliency: A key to career longitivity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Brogère G., Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, (158), *Revue française de pédagogie*. [En ligne] <http://journals.openedition.org/rfp/516>
- Bruno, F. (2015). Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants. Thèse en Sciences de l'éducation. Université d'Aix-Marseille.
- Brunvand, S. & Fishman, B. (2006). Investigating the impact of the availability of scaffolds on preservice teacher noticing and learning from video. *Journal of Educational Technology Systems*, 35(3), 151-174.
- Calandra, B. & Puvirajah, A. (2011). A framework for facilitating transformation in novice teachers using digital video. *Educational Technology*. 51(2), 33-36. [En ligne] <https://www.teachingchannel.com>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566>
- Charbonnier, V. (2005). Conscience, inconscient, émotions / précédé de Vygostki, la conscience comme liaison" par Yves Clot (Paris : La Dispute, 2003). *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, 151-155. [En ligne] <https://www.jstor.org/stable/41202034>
- Clot, Y. et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail, 68. [En ligne] www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2005-4-page-289.htm.
- Clot, Y., Fernandez, G. (2005). Analyse psychologique du mouvement : apport à la compréhension des TMS. *@ctivités*, 2(2), 69-78.
- Clot, Y. (2006). L'activité entre l'individuel et le collectif : approche développementale. In G. Valléry & R. Amalberti (Eds.). *L'analyse du travail en perspectives*.
- Clot, Y. (2006). La fonction psychologique du travail. Presses Universitaires de France. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In Maggi, B. (Eds). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller, L., (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne] <http://pistes.revues.org/3833>
- Clot, Y., Kostulski, K., Litim, M. et Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité. *Activités*. [En ligne] <http://journals.openedition.org/activites/2456>
- Clough, P. (2015). *Developing Mental Toughness: Coaching Strategies to Improve Performance, Resilience and Wellbeing*, 2nd edition.
- Dubar, C. (2000). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. 3e éd. Paris: Armand Colin. 31-32. *Les 100 mots de la sociologie*, Identité, Michel Castra. [En ligne] <https://sociologie.revues.org/1593>
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Education et didactique*. 2(3). *Varia*, 97-121.
- Durand M. et Veyrunes. P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (14), Méthodes d'analyse des pratiques enseignantes. 47-60

- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work : Toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. [En ligne] <https://www.virtuoed.com/Expansive%20Learning.pdf>
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2009). L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? [En ligne] <https://www.cairn.info/l-universite-peut-elle-vraiment-former-les-enseign--9782804107512.htm>
- Gaudin, C. (2014). La vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ? Conférence de consensus. Chaire Unesco « Former les enseignants au XXIe siècle », La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ? Lyon, France. [En ligne] <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/videoformation/conference-la-videoformation-dans-tous-ses-etats-1/videos>
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices : revue de littérature et zones potentielles d'étude. *Revue Française de Pédagogie*, (178), 115-130.
- Gaulejac, V. (1999). L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale, Paris, Desclée de Brouwer, coll. Sociologie Clinique.
- Ria, J-L., et al. (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien, *Education et sociétés*, (19), 133-146.
- Kosbasa, S. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness [En ligne] <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/458548>
- Kostulski, K., Clot, Y., Litim, M. & Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité: une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *@ctivités*, 8(1), 129-145.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2001). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive, *Activités* [En ligne] <http://journals.openedition.org/activites/1941>
- Leblanc, S., Ria, L. & Veyrunes, P. (2012). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. In L. Veillard, & A. Tiberghien (Eds.), *Instrumentation de la recherche en Éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA*. 63-94. Paris : Maison des Sciences de l'Homme. [En ligne] <http://books.openedition.org/editionsmsh/1930>
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle, *Activités* [En ligne] <http://journals.openedition.org/activites/968>
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1981). Subsequent verbalization in the study of cognitive processes. *Ergonomics*, 24(10), 743-755. [En ligne] <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>
- Lessard, C., Kamanzi, Canisius, P. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et Société*, (23), 59-77.
- Leontiev, A.N. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Moussay, S., Méard, J. (2011). Le travail enseignant comme ressource pour le développement du pouvoir d'agir des enseignants débutants. Colloque international ENS-INRP "le travail enseignant au XXIème siècle", Lyon, France.
- Moussay, S. & Méard, J. et Etienne, R. (2010). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficacité. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, Canada.

- Moussay, S. (2009). Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III. [En ligne] <https://id.erudit.org/iderudit/1007668>
- Moussay, S., Blanjoie, V. et Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. ESPE Université Clermont-Auvergne, Laboratoire ACTé, France.
- Moussay, S. et Ria, L. (2015). Auto-confrontations simple, croisée et collective à partir de traces de l'activité enseignante (vidéos, photos). Colloque de la Chaire Unesco.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, Paris : L'Harmattan, 351 p.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2001). Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? De Boeck Supérieur. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2001.01>
- Perrenoud, P., Altet M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. 276 p. [En ligne] <https://www.cairn.info/conflits-de-savoirs-en-formation-des-enseignants--9782804156350.htm>
- Quintin, J-J. (2008). Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints. Education. Université de Mons-Hainaut, Université Stendhal, Grenoble III, France.
- Rabardel, P. & Pastré, P. (dir.). (2005). Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement, Toulouse : Octarès, 260 p.
- Ria, L. et Moussay, S. (2015). Former les enseignants au XXIe siècle. Chaire Unesco, mars 2015, Atelier 1: Auto-confrontations simple, croisée et collective à partir de traces de l'activité enseignante (vidéos, photos).
- Rosaen, C., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., & Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347-360.
- Serres, G., Moussay, S. (2014). Conférence de consensus-dissensus "Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ?". Laboratoire ACTé (EA 4281), Clermont Université, ESPE, Clermont Auvergne.
- Sherin, M. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (dir.), *Using video in teacher education*, 1-28. Oxford : Elsevier. [En ligne] <https://www.teachingchannel.com/>
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales. Paris : Presses universitaires de France.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*, Cambridge & London, Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1960/2014). Structure des fonctions psychiques supérieures. Dans, L.S. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, 243-268, (Trad. F. Sève). Paris, La Dispute.
- Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. In : *Enfance*, tome 12, (3-4), *Psychologie et Éducation de l'Enfance*. 277-286. [En ligne] www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1959_num_12_3_1443

Quelques réflexions sur l'évolution de la recherche en TICE au Sud

Some reflections on the evolution of ICTE research in the South

Georges-Louis Baron

Laboratoire EDA, Université Paris Cité

Résumé

Le présent texte est issu d'une table ronde organisée au colloque ETIC 4 (Caen, novembre 2021) qui a visé à rendre hommage à un pionnier récemment disparu, Jacques Wallet et s'est intéressée à la recherche sur les technologies en éducation dans les pays du Sud et on s'attache ici à mettre en évidence quelques évolutions qui ont eu lieu entre 2000 et 2022 dans ce domaine.

Abstract

This text is the result of a round table organized at the ETIC 4 conference (Caen, November 2021) which aimed to pay homage to a recently deceased pioneer: Jacques Wallet, and focused on research on educational technologies in the countries of the South. The aim here is to highlight some of the developments that took place between 2000 and 2022 in this field.

I. Contexte

Tout domaine d'activité humaine s'inscrit dans une histoire jalonnée d'événements clés déclenchés et accompagnés par des institutions et des personnes les représentant à un certain moment. Les changements, qui s'y produisent parfois de manière brutale, interviennent généralement à l'issue de processus se déroulant sur des temporalités longues, car la base de temps d'un système établi est de 10 ans ou un multiple de 10 ans. Dans ce cas, les domaines survivent aux pionniers, dont la tâche est d'ouvrir des voies et de diffuser des idées, voire des visions.

Jacques Wallet a profondément marqué le champ de la francophonie dans ses différentes dimensions : la production de ressources à usage éducatif, la recherche et la direction de recherche, la contribution à la définition de politiques d'appui à la recherche. Plusieurs hommages lui dont déjà été rendus (Frantice, n° 19-1, 2021), (Frantice, n° 19-3, 2021), (Annoot, Loiret, et al., 2021).

Je m'attacherai ici, synthétiquement, à un exercice de réflexion sur un de ces domaines, la recherche francophone que l'on désigne maintenant par l'appellation *numérique* (qui couvre l'audiovisuel, l'enseignement programmé, l'informatique pédagogique, le numérique éducatif etc), en Afrique en m'intéressant à ses évolutions au cours du temps. Cet exercice prolonge une série de réflexions déjà anciennes (Baron et al., 2007) (Baron, 2016). Il n'a pas d'autre ambition que de présenter quelques idées au sujet de ce qui change dans ce champ de la recherche

Je ne m'intéresserai ici qu'à ce qui concerne les actions francophones, c'est-à-dire à une partie seulement de la question. Je considérerai à la fois ce qui relève de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et du Moyen orient, même si les contextes sont assez différents.

II. Rappel historique : une expérience africaine ancienne

A. Une conscience précoce de l'intérêt des technologies

Il est bien connu que l'Afrique a une expérience ancienne de l'utilisation des technologies en éducation. Dès les indépendances, autour du début des années 1960, existe la conscience assez nette qu'il est urgent de former des professionnels de l'éducation et que, pour cela, les technologies peuvent aider. Lê Thanh Khoi (1967) dans son livre *L'industrie de l'enseignement*, met ainsi l'accent sur l'importance des méthodes modernes d'enseignement pour amorcer des développements nouveaux, en séparant bien ce qui concerne l'auto-instruction (l'enseignement programmé) et les méthodes collectives (l'audiovisuel traditionnel).

Dans un texte de (1970), Henri Dieuzeide, alors directeur de la Division des méthodes des matériels et des techniques éducatives de l'Unesco, analyse en profondeur la question de la technologie éducative et celle de son développement, à la fois dans les pays développés et les pays en développement. Il se demande si les nouvelles technologies ne pourraient pas libérer ces pays des modèles du passé issus du Nord, remarquant que souvent l'approche des pays industrialisés a soumis les élèves à des « bouffées sporadiques d'information audiovisuelle » (p. 171), ne constituant que des « aides marginales à l'enseignement » et des palliatifs aux déficiences du système éducatif (p. 172).

Un peu comme Lê Thanh Khoi, il estime nécessaire le passage d'une approche artisanale à une approche industrialisée marquée par une rationalisation. Mais contrairement à lui il conteste la distinction claire entre les techniques de dissémination de masse (comme la radio ou la télévision) et celles qui visent à individualiser l'enseignement, prévoyant en somme la possibilité d'une sorte de convergence (p. 180). Il souhaite aussi une sorte de renversement : « au lieu de continuer à laisser la machine faire ce que l'enseignant ne peut pas faire, nous devrions nous demander ce que le professeur devrait faire que la machine ne peut pas faire » (p. 175).

Il relève aussi que les pays en développement ont des objectifs spécifiques, marqués par la nécessité de diffusion de l'éducation à grande échelle pour de grands groupes (p. 180) et plaide pour le soutien à l'innovation et à la recherche, spécialement « la recherche appliquée conduite par des équipes pluridisciplinaires (p. 183), en évitant « la recherche faite comme un prétexte, la recherche académique ayant un biais vers la généralisation théorique » (p. 184).

B. Une impulsion venue du Nord

On a assisté dès les années 1960 à la mise en œuvre en Afrique de politiques publiques appuyées par la France et inspirées par des acteurs ayant une vue systémique (et notamment Etienne Brunswic, Guy Berger, Henri Dieuzeide, Jean Valérien). Plus récemment, des auteurs comme Christian Depover et Jacques Wallet, ont également contribué à renforcer la réflexion.

Awokou Kokou (2007) a analysé les limites de ces actions. Il souligne notamment que l'enseignement audiovisuel, pensé en termes de transfert par rapport à des solutions du nord, a souvent été perçu par les populations comme *une affaire des « blancs »*. Il souligne aussi que : *Les programmes d'enseignement et de formation qui ont eu recours à l'utilisation des médias comme la télévision et la radio, ont fait l'objet de contestation de la part des tenants de l'enseignement traditionnel notamment des enseignants qui trouvaient dans l'utilisation des médias une menace pour leur emploi et pour leur rôle de maître. On est allé jusqu'à prêter à ces programmes l'ambition de remplacer le maître par une boîte, la télévision.*

Beaucoup d'opérations en relation avec les pays du sud ont eu une coloration d'expertise et d'évaluation. Mais la plupart ont eu une dimension d'innovation et de recherche pratique.

Il est tout à fait notable que des institutions internationales comme l'Unesco et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) ont joué un rôle essentiel pour développer des opérations de formation, de mise en réseau, de recherche. On peut y ajouter différents bailleurs, parmi lesquels l'Agence française de développement (AFD). Au Canada, le Centre de Recherche pour le Développement international (CRDI) a également investi considérablement. Nous allons maintenant un peu développer ces points pour la période 2000-2020.

III. Quelles évolutions en 20 ans ?

A. Masters à distance

On constate à la fin des années 1990 la création et le développement d'enseignements supérieurs à distance (en particulier des masters), bénéficiant du soutien de l'AUF avec notamment la création de campus numériques francophones (Oillo & Loiret, 2006). Parmi ces masters, certains ont été directement centrés sur l'éducation et notamment MARDIF, UTICEF- ACREDITÉ.

MARDIF

Le master recherche MARDIF (*MAster Recherche à DIstance Francophone*, devenu ensuite *Master International Francophone en Éducation et en Formation - MIFEF*) est un exemple très intéressant. (Annoot, Chaker, et al., 2021) rappellent que ce diplôme a été un élément d'un campus numérique lancé en 2001 (FORSE), qui a d'emblée comporté une dimension de formation à la recherche et mis en place des formes de tutorat assez sophistiqués. Toujours actif, il associe le Centre national d'enseignement à distance (CNED), les universités de Lyon 2 et Rouen Normandie.

UTICEF-ACREDITÉ

UTICEF est un master professionnel dont l'initiative remonte à 1999. (Peraia et al., 2013) expliquent qu'il a commencé comme un diplôme d'Université « Technologie de l'information et de la communication dans l'enseignement » (DUTICE) puis a rapidement été transformé en un diplôme d'études supérieures spécialisées « *Utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et la formation* » (UTICEF). Porté par les universités de Strasbourg, Mons, Genève et est devenu en 2010 ACREDITÉ (*Analyse, Conception et Recherche dans le Domaine de l'Ingénierie des Technologies en Éducation*), l'Université de Cergy Pontoise prenant la place de l'Université de Strasbourg. En 2013 les auteurs cités ci-dessus estiment que près de 500 personnes s'y étaient inscrites pour un taux de réussite de 50%. L'AUF a financé des bourses pour les étudiants africains

Logiquement, ces masters ont conduit ensuite à des formations doctorales.

B. Un nombre considérable de soutenances de thèses

Une étude menée début 2022 de la base de thèses du site *Apprendre*¹ signale que 66 thèses relevant du mot-clé « Technologie éducative, informatique liée à l'éducation, TIC, FAD, e-learning » ont été soutenues entre 2000 et 2020 (dont 26 en France) par des personnes relevant de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et du Liban. Parmi ces travaux, 29 portaient sur le Maghreb, dont 16 sur le Maroc. Une recherche complémentaire a en outre permis d'identifier une trentaine d'autres doctorats sur ce grand thème, principalement issus du Québec où a notamment fonctionné, à l'Université de Montréal, un ambitieux projet de formation doctorale.

Le nombre total de thèses finalement repérées en février 2022 dans le champ des technologies en éducation est de 102. Il est très probablement inférieur à la réalité car le travail a surtout porté sur le champ des sciences de l'éducation et est sans doute passé à côté de soutenances issues de pays autre que la France, où n'existe pas de répertoire centralisé des thèses. Il nous semble cependant que nous disposons d'indicateurs intéressants, même s'ils ne sont pas très précis. Ce nombre signale en tout cas un flux notable de qualification doctorale. L'origine des candidats est la suivante :

Tableau 1. Provenance des personnes pour les thèses repérées sur le numérique

<i>Afrique subsaharienne</i>	60
<i>Maghreb</i>	29
<i>Moyen Orient</i>	8
<i>Océan indien</i>	5
	102

Logiquement, les villes de soutenance indiquent une présence très importante de pays du nord (environ les trois quarts des soutenances) :

Tableau 2. Pays de soutenance des thèses repérées sur le numérique

<i>France</i>	47
<i>Canada</i>	26
<i>Maroc</i>	14
<i>Algérie</i>	6
<i>Madagascar</i>	2
<i>Tunisie</i>	2
<i>Belgique</i>	1
<i>Côte d'Ivoire</i>	1
<i>Liban</i>	1
<i>Niger</i>	1
<i>RD Congo</i>	1
	102

La forme prise par les thèses varie. Certaines, en particulier à l'Université de Montréal, sont organisées autour d'articles soumis ou à soumettre à des revues. D'autres ont le format traditionnel dans l'Université française.

On peut inférer de ce qui précède que le potentiel de recherche s'est significativement accru dans les pays francophones du Sud. On note aussi que 12 de ces thèses au moins s'intéressent explicitement aux formations à distance. Cette thématique est certainement en expansion. Plusieurs questions se posent relativement au devenir des docteurs. On ne dispose à ma connaissance pas de statistique précise sur la question. Comme dans les autres pays, plusieurs voies non totalement incompatibles s'offrent à ces derniers : ils et elles peuvent essayer de devenir enseignants-chercheurs (et de progresser dans la

¹ <https://apprendre.auf.org/repertoire-des-theses>

carrière), de rejoindre comme experts et décideurs des instances administratives nationales, de pratiquer l'expertise pour des institutions internationales². Il n'est pas certain que la recherche soit la voie la plus attractive. Elle n'est sans doute pas non plus la plus facile.

Il est en revanche à peu près certain que le plus intéressant en termes pécuniaires est l'expertise, ce qui ne s'accorde pas facilement avec la recherche : les experts cherchent plutôt à donner des avis tranchés (et tendent parfois à produire des discours acceptables par des pouvoirs politiques qui sont surtout intéressés par des résultats, surtout s'ils justifient leur action). Les chercheurs, en revanche, tendent souvent à estimer que « c'est plus compliqué » et à déconstruire ce qui semble aller de soi, c'est-à-dire à problématiser. On retrouve ici la vieille tension entre le savant et le politique en son temps discutée par Max Weber.

Un indice permettant de mesurer la vitalité de la recherche est celui des réseaux d'acteurs auxquels peuvent participer ses chercheurs. De ce point de vue, il y a eu dans les précédentes décennies création (et disparition) de nombre de réseaux liés à la recherche et à la formation. Je vais en considérer quelques-uns ici sans viser l'exhaustivité.

C. Réseaux

ROCARE (Réseau Ouest et centre-Africain de Recherche en Education)³

Le site de ce réseau accessible début 2022 est en français et en anglais (ROCARE / *Educational*

Research Network for West and Central Africa - ERNWACA). Il rappelle que le réseau a été créé en 1989 pour regrouper les chercheurs en éducation de l'Afrique de l'Ouest et du Centre et qu'il est entré « dans une nouvelle phase de renouveau institutionnel » alors qu'il concerne 16 pays. La mission rappelée est :

La mission consiste à promouvoir l'expertise africaine en matière de recherche en éducation et une culture de recherche afin d'améliorer les politiques et pratiques d'éducation dans les pays membres du ROCARE. Elle concerne, par conséquent, le renforcement des capacités de recherche et de la collaboration entre les chercheurs, praticiens et décideurs dans le domaine de l'éducation.

On constate à la consultation du site en 2022 qu'il n'avait pas fait l'objet de mises à jour régulières depuis 2017.

RESAFAD (Réseau Africain de Formation à Distance)

Il s'agit d'un réseau lancé en 1996 qui a duré 8 ans. Il a permis d'initier la mise en réseau de centres de ressources multimédia, d'offrir des formations en ingénierie de formation dans 9 pays d'Afrique Francophone (Bénin, Burkina Faso, Guinée, Guinée Équatoriale, Madagascar, Mali, Mauritanie, Sénégal, Togo). Sa finalité principale était de « favoriser l'émergence dans chaque pays participant d'une expertise nationale en matière d'application des NTIC au domaine de l'éducation et de la formation » (Valérien, 1999). Il a aussi été à l'origine de la création d'un Diplôme Universitaire de communicateurs multimédia. Puis une association a poursuivi les travaux jusqu'en 2018 sous la direction de J. Wallet après le décès de J. Valérien en 2005. Un site d'archives est actif en 2022⁴.

RES@TICE

Il s'agit d'un réseau créé lors du SMSI (Sommet Mondial de la Société de l'Information), à Tunis, du 16 au 18 novembre 2005, sous l'égide de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie). Il a visé à mettre en des chercheurs issus de différentes disciplines échangeant en français (Oillo, 2010). Jacques Wallet a coordonné ce réseau, qui a notamment à son actif l'organisation d'un nombre assez important de colloques scientifiques. C'est aussi dans ce cadre qu'ont été fondés deux supports de diffusion de l'information scientifiques existant encore en 2022 : le portique puis la revue *adjectif.net* et la revue

² Nous n'avons pas pu étudier systématiquement le devenir individuel de chaque titulaire de doctorat, mais il nous semble que les cas de poursuite de carrière dans un pays du nord sont très limités.

³ <http://www.ernwaca.org/web/A-propos-du-ROCARE>

⁴ <https://resafad.shs.u-paris.fr>

Frantice (Béziat, 2016). Le réseau a été mis en sommeil en 2012. Malheureusement, il n'existe pas à ma connaissance de site d'archives le concernant.

TICER (TIC pour l'Enseignement et la Recherche)

Dans le domaine spécifique de la formation à distance (en particulier dans l'enseignement supérieur), d'autres initiatives ont eu lieu. Un réseau TICER porté par l'AUF a ainsi été lancé en 2007 à l'initiative du ministère des affaires étrangères français au sein d'un projet plus vaste, SIST.

Les sites originels ont disparu, mais on en trouve quelque trace sur l'archive internet⁵, en particulier pour 2007 et 2008⁶. Le coordonnateur du réseau, dans un rapport de 2008 (Tonye 2008) met bien en évidence les problèmes autour des formations à distance à cette époque et notamment, sur fond de demande croissante, « une infrastructure absente, inappropriée ou sous utilisée » ; « un déficit de reconnaissance institutionnelle et sociale »... Il présente une analyse de ce qui se met en place à cette époque dans 8 pays de la zone et qui s'est depuis significativement développé.

RAIFFET (Réseau Africain des Institutions de Formation de Formateurs de l'Enseignement Technique)

Le site de l'association éponyme⁷ précise qu'elle a pour mission « de promouvoir la coopération et la solidarité entre les institutions œuvrant pour la formation des formateurs dans l'enseignement technique et professionnel ». Elle poursuit ses activités en 2022, tenant notamment des colloques sur une base triennale, dont le prochain doit se tenir à l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique de Libreville au Gabon en avril 2022⁸.

RIFEFF (Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs)⁹

Ce réseau, créé en 2003, revendique en 2022 95 établissements d'enseignement supérieur formant des formateurs et des enseignants. Il organise régulièrement des colloques internationaux, dont le dernier remonte à 2019.

IV. Discussion

Depuis 20 ans, un certain nombre de problèmes continuent à se poser avec insistance en Afrique subsaharienne. On peut d'abord citer la faiblesse relative des infrastructures techniques, même si la fibre optique commence à se répandre, au moins dans les régions côtières. Les investissements dans l'enseignement public (en particulier pour la rémunération des maîtres) sont souvent limités, la taille des classes dans ce secteur constitue aussi un véritable problème pour l'utilisation de dispositifs informatisés et tend à la réserver prioritairement à la formation des enseignants. Quant à la formation des maîtres du primaire, il s'agit d'un problème fondamental, pour lequel existent de nombreux programmes, en particulier l'Initiative francophone de formation à distance des maîtres, IFADEM. De plus, certains pays ont en outre maintenant à faire face à au redoutable problème du terrorisme.

J. Wallet a apporté une impulsion importante dans les développements tout en nourrissant la réflexion collective. Il remarquait en 2001 que la métaphore du puzzle dont les pièces sont impossibles à emboîter permettait de rendre compte de la situation d'Afrique noire. Il relevait six strates de coopérations internationales :

1. *Les organismes mondiaux (aux statuts et aux missions variées, mais qui se superposent), type Fonds Monétaire International, Banque Mondiale, UNESCO.*
2. *Les organismes trans-nationaux constitués sur une base politique : Union Européenne, ou politico/linguistique : agence de la Francophonie, ou enfin politico-religieuse : comme plusieurs agences islamiques qui ont souvent des ressources importantes, mais peu de moyens logistiques et humains.*

⁵ <https://archive.org>

⁶ <http://web.archive.org/web/20080302191737/http://sist-ticer.refer.org>

⁷ <https://raiffet.org>

⁸ <https://raiffet2020.sciencesconf.org>

⁹ <https://rifeff.org>

3. *Les organismes internationaux (constitués sur une base linguistique comme l'AUF ou sur la base d'un projet comme l'ADEA – voir plus haut)*
4. *Les coopérations bi-latérales (la France est la principale puissance présente en Afrique noire mais n'est pas la seule). [...]*
5. *Les opérateurs internationaux qui proposent des offres de formation, à charge pour les états de les financer (ou de trouver une aide internationale pour la prise en charge). [...] (ex : Open University, Teluq du Canada).*
6. *Les O.N.G enfin de tous types : religieuses, caritatives, commerciales, nationales ou internationales (comme par exemple les ateliers d'initiation à Internet organisés directement en Afrique par Internet Society)... (Wallet, 2001, p. 137).*

Il est probable que cette diversité, qui offre de réelles marges de manœuvre aux acteurs locaux, est toujours valide en 2022.

En une vingtaine d'années, le tableau de la recherche sur le numérique a donc sensiblement évolué. Il y a en particulier eu un phénomène d'amorçage dans le domaine des études doctorales (plus d'une centaine de thèses) qui devrait exercer ses effets pendant longtemps. Pour l'instant, on n'a pas vu de flux correspondant d'habilitations à diriger les recherches (HDR), même si certaines ont été soutenues ou sont en passe de l'être. Ceci étant, l'HDR est un exercice spécifiquement français.

Les réseaux de recherche mis en place ont servi à accompagner cette montée en compétences, en offrant aux chercheurs des occasions de communiquer et de valoriser leurs travaux. Mais ils ne sont pas suffisants, surtout s'ils ne sont financés que pendant une durée limitée.

En 2016, C. Depover observait ainsi qu'on était loin d'avoir créé « une véritable communauté, stable et permanente, autour de laquelle pourraient se retrouver les chercheurs s'intéressant aux technologies en éducation » (p. 19). Il soulignait que les « initiatives restent soumises aux aléas des bailleurs et aux effets de mode qui déterminent souvent vers où aboutissent les subventions » (idem). Pour lui, il était indispensable de créer des structures pouvant « animer la recherche en éducation que ce soit à distance à travers le Web, mais aussi en présence dans le cadre de regroupements locaux ou régionaux » (p. 26).

Un facteur critique me semble être le développement de laboratoires de recherche actifs et reconnus susceptibles d'offrir à de jeunes chercheurs des conditions de travail attirantes au pays. Parmi les plus célèbres la FASTEAF de l'Université Cheikh Anta Diop au Sénégal, dont un responsable historique, Hamidou Nacuzon Sall a disparu presque au même moment que J. Wallet (Frantice n° 19-2, 2021). D'autres sont en cours de montée en puissance dans différents pays.

De fait, la situation varie sans doute de manière sensible entre les pays. Chaque cas est particulier et n'est pas affecté des mêmes contraintes. Entrent en ligne de compte le PIB du pays, la robustesse et l'accessibilité pratique des infrastructures techniques et, bien sûr, les priorités politiques propres à chacun en termes d'éducation et de recherche.

La création et le financement de laboratoires de recherche sont directement sous la responsabilité des autorités nationales. C'est pourquoi ces dernières sont en mesure d'infléchir le cours des choses, surtout si elles lancent des politiques menées dans une durée suffisante.

Il conviendra donc de suivre l'évolution de la structuration de la recherche dans le champ du numérique éducatif, à la fois en milieu francophone mais aussi dans le monde anglophone. En effet, l'anglais gagne partout du terrain dans la publication scientifique. Différents indices incitent à penser que les développements à venir en termes de publication dans des revues s'effectueront davantage dans les multiples revues anglophones soutenues à la fois par des pays du Sud et par les instances internationales,

Remerciements : Merci à Didier Oillo, qui a relu et critiqué une version précédente.

Références

- Annot, E., Chaker, R., & Simonian, S. (2021). Liberté pédagogique et tutorat : Le cas du Mardif initié par Jacques Wallet. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 34. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/dms.6399>
- Annot, E., Loiret, P.-J., & Rinaudo, J.-L. (Éds.). (2021). Mélanges en l'honneur de Jacques Wallet. *Distances et Médiations des Savoirs (DMS)*, 34. [En ligne] <https://journals.openedition.org/dms/6234>
- Awokou, K. (2007). *De l'utilisation des médias et des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation de 1960 à 2006. Le cas du Togo* [Université de Rouen]. [En ligne] http://edutice.archivesouvertes.fr/index.php?halsid=dffbvmgm35v0onmbth1p8j18a5&view_this_doc=tel00139109&version=1
- Baron, G.-L. (2016). Un point de vue sur la recherche en TICE au Sud. Frantice.net. [En ligne] <http://frantice.net/index.php?id=1374>
- Baron, G.-L., Dané, E., & Thibault, F. (2007). La recherche francophone sur les TICE. Pluralisme référentiel et diversité de pratiques. *Journées Rés@ tice 2007 de l'Agence universitaire de la technologie*. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00293537/>
- Béziat, J. (2016). *La revue Frantice. Un regard sur la recherche et la jeune recherche sur les technologies éducatives. 12-13*. [En ligne] <http://frantice.net/index.php?id=1404>
- Depover, C. (2016). *Développer la recherche sur les technologies éducatives dans les pays du Sud : Une approche globale et communautaire pour mieux répondre à des problématiques locales* [Text]. IFIC, Université de Limoges, avec le soutien de l'AUF. [En ligne] <http://frantice.net/index.php?id=1378>
- Depover, C., Jarousse, J.-P., & Dieng, P., Armand, Cédric, dirs. (2021). *Perspectives pour la formation des maîtres en francophonie : Où en est l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres ?* Autrement.
- Dieuzeide, H. (1970). *Educational Technology and Development of Education*. (International education year 1970 8, p. 23). United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. [En ligne] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED066919.pdf>
- Frantice, n° 19-1. (2021). *Sommaire du numéro, Numéro 19.1—Février 2021 Hommage à Jacques Wallet, 1* [Text]. frantice.net, IFIC, Université de Limoges, avec le soutien de l'AUF. [En ligne] <http://frantice.net/index.php?id=1638>
- Frantice n° 19-2. (2021). *Sommaire du numéro, Numéro 19.2—Juin 2021 Hommage à Hamidou Nacuzon Sall* [Text]. frantice.net, IFIC, Université de Limoges, avec le soutien de l'AUF. <http://frantice.net/index.php?id=1690>
- Frantice, n° 19-3. (2021). *Sommaire du numéro, Numéro 19.3—Septembre 2021* [Text]. frantice.net, IFIC, Université de Limoges, avec le soutien de l'AUF. [En ligne] <http://frantice.net/index.php?id=1742>
- Lê Thanh Khoi. (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Oillo, D., Loiret, P.-J. (2006). Histoire d'un dispositif francophone de formation ouverte et à distance. *Distances et savoirs*, 4(1), 113-121. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-distances-etsavoirs-2006-1-page-113.htm>
- Oillo, D. (2010). TICE et pluralité disciplinaire. Un exemple avec le programme res@tice de l'Agence universitaire de la francophonie. *Distances et savoirs*, 8(2), 185-191. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-185.htm>
- Peraya, D., Depover, C., & Jaillet, A. (2013). Un master à distance pour une formation aux technologies éducatives : Le diplôme UTICEF ACREDITÉ. In P.-J. Loiret (Éd.), *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la francophonie*, 83-102. [En ligne] <https://docplayer.fr/25270119-Un-master-a-distance-pour-une-formation-aux-technologies-educatives-le-diplome-uticef-acredite-peraya-daniel-depover-christian-jailletalain.html>

- Tonye, E. (2008). *La formation continue et à distance en Afrique centrale étude de faisabilité contextualisée, Rapport complet*, p. 99. [En ligne] <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11292.64641>
- Valérien, J. (1999). Étude de cas. Le Resafad. Une initiative de la coopération française. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 23, 97-99. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/ries.2751>
- Wallet, J. (2001). *AU RISQUE de se passer DES NTIC...* Habilitation à diriger des recherches, Université de Rouen. [En ligne] https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/136697/filename/jw_hdr.pdf

